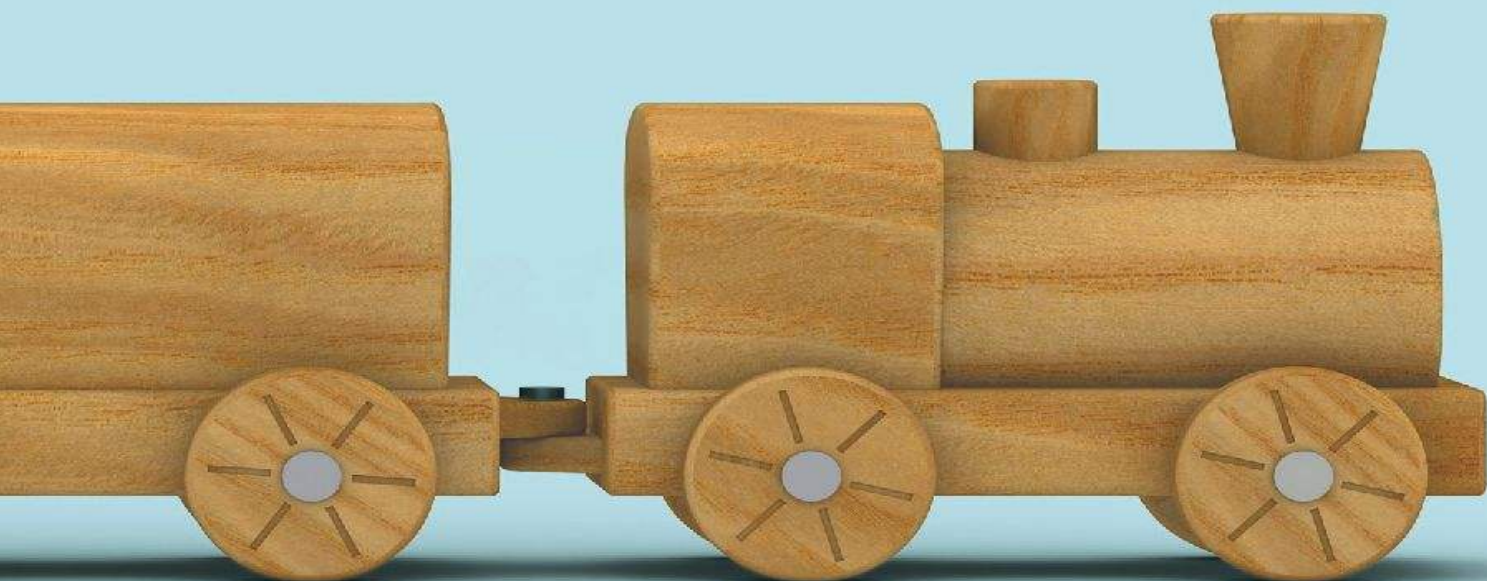


**Martin E. P. Seligman**  
con Karen Reivich, Lisa Jaycox y Jane Gillham

# NIÑOS OPTIMISTAS

Prólogo de **Jorge Bucay**



**Niños optimistas**  
**Martin E. P. Seligman**

Traducción de  
Francisco Ramos

**DEBOLSILLO**

[www.megustaleerebooks.com](http://www.megustaleerebooks.com)

## Prólogo

En 1978, a cinco años de haberme graduado como médico en la Universidad de Buenos Aires y después de otros tantos años trabajando en el Hospital Pirovano de la misma ciudad, me encontré, casi por casualidad, formando parte de una pequeña prueba de resultados cuyo objeto era un recién aparecido medicamento antidepressivo. El testeo se realizaría en un grupo de trescientos pacientes de diferentes hospitales que tenían en común el mismo diagnóstico: cuadro depresivo leve.

Yo nada sabía por entonces del modelo de depresión de desamparo de Seligman (y tal vez, en aquel entonces tampoco él). Su modelo nos muestra cómo algunas depresiones podrían ser el resultado de la reiterada frustración de individuos que frente a una situación dolorosa, amenazante o que produce sufrimiento, se dan por vencidos, decidiendo por su impotencia no defenderse, no responder, no emprender ninguna acción, dejándose estar en la resignación.

Una respuesta que hoy muchos profesionales de la conducta humana conocemos como «Efecto Seligman».

La experiencia que debíamos encarar no revestía ningún misterio para todos los que estaban acostumbrados a comparar efectos de nuevas drogas contra otras anteriores, contra ningún medicamento o contra placebos, en evaluaciones de triple ciego. Estos esquemas cancelaban todo vicio en la mirada del evaluador, una distorsión involuntaria que había dejado en evidencia el experimento de Skinner.

Su sorprendente experimento, que se repitió luego decenas de veces con los mismos resultados, fue el siguiente. Se le entregaron a dos grupos de investigadores, en dos laboratorios diferentes, dos partidas de ratas para experimentación. Se trataba de estudiar el patrón y la velocidad de aprendizaje de los animales bajo los efectos de drogas esteroides. Se avisó a los investigadores que a uno de los laboratorios se le enviaba ratas grises, que tenían una probada mayor capacidad de repuesta y aprendizaje, y al otro laboratorio ratas blancas, que eran mucho más lentas para aprender y olvidaban rápidamente lo aprendido.

Se mandaron las planillas, los animales y los medicamentos y a los tres meses se

juntaron los datos recogidos para su análisis. Las ratas inteligentes partían, como era previsible, de estándares más altos que sus compañeras blancas y mejoraban con los esteroides tanto la velocidad como la calidad de su aprendizaje. Las ratas tontas, en cambio, ya empezaban con dificultades y su mejoría con las drogas no era tan manifiesta. Lo interesante del experimento era que en realidad no se evaluaba a las ratas, sino a los experimentadores. Los dos grupos de ratas eran exactamente iguales, de hecho las grises eran hermanas de las blancas y habían sido pintadas. El prejuicio en el observador motivó el resultado coincidente con el esperado, sin que ellos tuvieran ningún interés ni beneficio en trastocar los datos del trabajo. Para evitar estos errores se diseñó el mecanismo de evaluación doble ciego o triple ciego que bien controlado evita todo falseamiento de resultados, no tanto por una intención de estafa como por el ya mencionado condicionamiento del observador, que sin quererlo puede esperar una mayor mejoría en un grupo de pacientes que en otro.

En nuestra evaluación de Buenos Aires dividimos a los pacientes al azar en tres grupos de cien personas. A los integrantes del grupo A se los medicó con el antidepresivo a explorar, a los del grupo B se les dijo que debían esperar la llegada de un nuevo medicamento y mientras tanto serían evaluados para saber si calificaban para esa nueva medicación que se entregaría gratuitamente. Por último a todos los miembros del grupo C se les suministró en una única toma diaria un placebo, una cápsula amarilla que contenía una sustancia neutra sin actividad farmacológica (en nuestro caso harina blanca).

Durante las siguientes semanas se hizo una evaluación diaria de cada paciente en formularios escritos por ellos mismos y totalmente anónimos para los que procesábamos la información. El paciente era el único que sabía su número y el único que conocía en qué grupo estaba enrolado.

A los tres meses se resumieron los resultados obtenidos y se los evaluó como grupo.

*Grupo A.* Pacientes con medicación antidepresiva.

Mejorías evidentes al cabo de 90 días: 82 %

*Grupo B.* Pacientes sin medicación.

Mejorías evidentes al cabo de 90 días: 12 %

*Grupo C.* Pacientes medicados con placebo.

Mejorías evidentes al cabo de 90 días: 68 %

Estaba claro que el medicamento tenía un buen resultado demostrable en la experiencia, contrastando los pacientes en tratamiento con el grupo testigo. Quedaba claro asimismo que más del 10 % de los pacientes mejoran espontáneamente aun sin tratamiento. El gran tema que nos dejó a todos pensando y que de muchas maneras motivó gran parte de lo que después elegí como línea de trabajo fue la pregunta: ¿Qué mejoró al 68 % del grupo C?

El 12 % mejoró espontáneamente, eso está claro, pero ¿cómo actuó el placebo en el 56 % restante (la diferencia entre el 68 % y el mencionado 12 %)?

Parece obvio que su mejoría está relacionada con el hecho de pensar que el medicamento que tomaban les haría bien, pero sostengo hoy que los sanó el sentimiento positivo de pensar que estaban haciendo «algo» para curar la enfermedad que padecían y que ese algo era confiable a sus ojos. Ellos no tienen duda de que los curó «la pastilla amarilla» así, con todo y rima. Yo no dudo que los curó su optimismo.

La palabra optimismo viene demasiado desclasada y vilipendiada en los últimos tiempos, y de ahí que una aseveración como la última del párrafo anterior podría generar por lo menos cierta desconfianza; pero sería mejor antes de saltarse este prólogo entender el verdadero significado del vocablo en cuestión.

«Optimista» es una palabra que en casi todas las lenguas aparece como una derivación del vocablo latino *Opus*, que se podría traducir como obra, tarea o trabajo. En este sentido, optimista es toda aquella persona, grupo o sociedad que cree, sabe y se encolumna detrás de la idea de que queda todavía trabajo por hacer; y no como a veces creemos, a aquel que asegura sin saber de qué habla, que por fuerza todo irá bien, o que todo será fácil, o que cerrando los ojos los problemas desaparecen. Es verdad que los optimistas prevén resultados favorables, pero no lo hacen apoyados en una idea mágica de resolución espontánea, sino apoyados en su personal mirada positiva y una desdramatizada interpretación de los hechos externos; sumados a una inalterable confianza en sus recursos, en la efectividad de sus acciones, en el cambio permanente de las circunstancias y en la ayuda que se puede recibir de otros.

Así, por oposición podemos también comprender el sentido de la palabra «pesimismo». Pesimista es aquel individuo o aquella sociedad a quien le pesan tanto las agoreras y dramáticas profecías catastróficas propias y ajenas, que le impiden pensar en

función de la acción. El pesimista es aquel que presupone que ya no hay nada por hacer que pueda servir y entonces no hace, no crea, no construye; o por lo menos no lo hace con la suficiente energía que necesita lo hecho para ser eficaz.

El optimismo puede definirse, siguiendo las ideas del autor de este libro, como una disposición a la interpretación constructiva de los acontecimientos externos, incluidos los conflictos y las pérdidas. Una virtud, permítaseme establecer, que nos ayuda a enfrentar las dificultades con buen ánimo y perseverancia, a descubrir posibilidades y a diseñar nuevas soluciones

La medicina moderna observa, con sorpresa y repetida precisión, cómo las personas más optimistas y de mejor humor tienden a ser más sanos, más exitosos y más longevos. Son hombres y mujeres que tienden a encontrar un beneficio aun en situaciones traumáticas o condiciones de vida difíciles; saliendo de ellas con un mejor nivel evolutivo, como si el trauma hubiera actuado desarrollando recursos nuevos, sumamente ventajosos, con los que enfrentarse al futuro.

Gente común que comparte muchas de estas características:

- Hacen cada cosa con convicción y compromiso.
- Tienen un gran pensamiento autocrítico, no destructivo.
- Rara vez dejan de sentirse en control sobre los acontecimientos.
- Asumen la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones.
- Poseen una mentalidad abierta a los cambios.
- Les gusta explorar y descubrir nuevas cosas.
- Tienen una fuerte necesidad de ayudar a los demás.
- Siempre son capaces de defender la postura que creen correcta.
- Les agrada terminar lo que empiezan.
- Rara vez asumen riesgos innecesarios.
- Han desarrollado una gran capacidad de amar y de ser amados.
- Trabajan en equipo con otros con honestidad, autenticidad.
- Respetan a ultranza las cosas importantes para otras personas.
- Tienen gran capacidad de perdonar.
- Saben apreciar la belleza de las cosas.
- Tratan a todas las personas con honestidad y justicia.
- Jamás se creen o actúan como si fueran superiores.
- Confían en un futuro mejor y están dispuestos a trabajar para conseguirlo.
- Viven permanentemente agradeciendo las cosas buenas, aunque sean pocas.
- Son sumamente intuitivos y creativos.
- Tienen un irrenunciable sentido del humor.

- Han aprendido a interpretar las experiencias dolorosas como una parte más de la existencia.
- Saben que existe un propósito en la propia existencia que le da sentido y significado a nuestra conducta.

Trabajar con estos conceptos de salud, en lugar de centrarnos en la patología psíquica, ha sido el objetivo de muchos psiquiatras, psicólogos, médicos, sociólogos y filósofos de todo el mundo durante los últimos veinte años. Sin tener casi contacto ni conocimiento de lo que otros colegas hacían, un centenar de hombres y mujeres trabajamos en nuestros países, en el ámbito privado u hospitalario, con más o menos recursos económicos o humanos, construyendo cada uno a su manera una psicología nueva. Una psicología de la salud.

Varios nombres diferentes nos han servido para acotar lo que hacíamos y trabajar con personas sanas para ayudarlos en su crecimiento, en su calidad de vida, en su búsqueda de la felicidad o en su explosión espiritual: Terapia de la comunicación humana, Psicología para sanos, Psicoterapia optimista, Terapia resiliente, Docencia terapéutica y el más reciente nombre (el que más se ha difundido) de Psicología positiva.

El doctor Martin E. P. Seligman emblematisa hoy el pensamiento de este nuevo y poderoso movimiento psicológico. El doctor Seligman es en la actualidad profesor en jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Pennsylvania. Ha publicado más de veinte obras, traducidos a treinta idiomas, y cientos de artículos en todas las revistas de psicoterapia del mundo.

Este libro, reeditado ahora, nos trae los primeros trabajos y conclusiones del doctor Martin Seligman para ayudar a todos los profesionales de la salud a comprender el proceso que lo llevó a sus ideas más recientes. También y no menos importante es el mensaje a maestros y padres sobre la trascendencia de educar en el optimismo a nuestros hijos y desarrollarlo en toda la estructura social. Este libro representa una lectura imprescindible para todos los que, interesados por no perder el rumbo, se saben decididos a seguir creciendo en armonía con el mundo que nos rodea, sosteniendo a pesar de las críticas su mirada optimista hacia la vida.

JORGE BUCAY



*A los cinco niños Seligman:*

*Primero, a Darryl Zachary Seligman, nacido en 1993,  
a Nicole Dana Seligman, nacida en 1991,  
a Lara Catrina Seligman, nacida en 1989,  
a David Alexander Lavie Seligman, nacido en 1973,  
a Amanda Irene Seligman, nacida en 1969.*

*El hombre se inclinó sobre su guitarra,  
como una especie de tijera. El día era verde.*

*Dijeron: «Tienes una guitarra azul,  
tú no tocas las cosas tal como son».*

*El hombre respondió: «Las cosas tal como son  
con la guitarra azul se transforman».*

WALLACE STEVENS,  
*El hombre de la guitarra azul (1937)*

## Agradecimientos

El Programa de Prevención de Pennsylvania, y, en consecuencia, este libro, no habrían sido posibles sin la ayuda de numerosas personas. En primer lugar, quisiera dar las gracias a mis colaboradoras y coautoras, Karen Reivich, Lisa Jaycox y Jane Gillham. Esta obra refleja su ardua labor y su fuerte compromiso con la tarea de prevenir la depresión en los niños. Karen, Lisa y Jane se han dedicado a tiempo completo durante los últimos cinco años a desarrollar, instrumentar y evaluar el Programa de Prevención de Pennsylvania. Karen y Jane elaboraron el componente cognitivo del programa, mientras que Lisa se encargó del componente de resolución de problemas sociales. Las tres son responsables del replanteamiento, revisión y ampliación del programa muchas veces a lo largo de estos años. Karen adaptó el programa para su uso con niños de los barrios pobres urbanos, y Jane creó un programa paralelo para enseñar a los padres a fomentar el desarrollo del optimismo en sus hijos. Karen, Lisa y Jane han enseñado a muchos de los grupos de intervención para niños.

En segundo lugar, tengo una gran deuda de gratitud con los niños y los padres que han participado en nuestra investigación. Han compartido sus vidas con nosotros, y el seguimiento de estas familias durante años nos ha permitido aprender mucho. Sin su lealtad y su compromiso, esta tarea habría sido imposible.

Quisiera agradecer la previsión y dedicación de todos los administradores escolares, profesores y padres que han estado dispuestos a dedicar una cantidad extra de energías y recursos a trabajar en el programa. Nuestro primer proyecto se llevó a cabo en el distrito escolar de Abington; su director, el doctor Louis Hebert, junto con la doctora Sichel, nos ayudaron a poner en marcha el Programa de Prevención de Pennsylvania. El doctor Hebert falleció en agosto de 1993. Recordamos especialmente su visión y su honradez.

En el distrito escolar de Wissahickon, el superintendente Bruce Kowalski y la doctora Mary Hornyak nos proporcionaron una constante ayuda en varios proyectos. Nos dieron la oportunidad de estudiar el desarrollo emocional de los niños al pasar de la escuela elemental a la media, y luego a la superior. Esto nos permitió comparar los efectos de nuestro programa de Abington con un desarrollo normal. Posteriormente Jane Gillham

puso en marcha el Programa de Prevención en el distrito escolar de Wissahickon, y el programa de intervención para padres se probó allí inicialmente. Estos proyectos no habrían podido tener éxito sin el apoyo entusiasta de los directores, subdirectores y consejeros del distrito. Estoy especialmente agradecido a Neil Evans, Gary Bundy, Claudia Lyles, la doctora Lorraine Atkeison, Dale Stauffer, Austin Snyder y July Guiliano. Quisiera dar las gracias también a Joanne West por su ayuda a la hora de organizar la evaluación y el seguimiento de los niños.

En 1992 iniciamos el programa para los barrios pobres urbanos, que experimentamos en la Escuela Media Doctor John P. Turner, en la zona oeste de Filadelfia. Este proyecto no se habría podido realizar sin la ayuda de la doctora Ira Harkavy, de Cory Bowman y del Centro de Asociaciones Comunitarias de la Universidad de Pennsylvania. Charles d'Alfonso, director de la Escuela Media Doctor John P. Turner, y Cory Bowman supieron encontrar constantemente soluciones creativas a todos los problemas logísticos que se presentaron.

Actualmente estamos experimentando este programa en el distrito escolar de Upper Darby. Toda una serie de personas han hecho que esta fase del proyecto resulte posible. Andrew Shatté, uno de nuestros más destacados alumnos en la Universidad de Pennsylvania, vino de Australia para investigar sobre la depresión y unirse a nuestro equipo de investigación. Andrew tiene una doble especialidad. Su investigación se centra en comprender qué hace que las terapias antidepresivas funcionen. Junto con Karen Reivich, ha desarrollado un programa, de cuarenta horas de duración, para enseñar a los profesores a aplicar el programa. Ha enseñado a diversos grupos de profesores y ha colaborado en la supervisión de este largo proyecto. Si él no se hubiera unido al equipo de investigación, el proyecto de Upper Darby simplemente no habría existido. Barbara Shafer, Martha Menz y Joseph Galli se pusieron en contacto con nosotros después de haber leído *Learned Optimism*. Estaban impacientes por llevar nuestro trabajo a sus respectivos distritos escolares. Karen Reivich y Andrew Shatté enseñaron a las profesoras de la Escuela Media Beverly Hills y de la Escuela Media Drexel Hill a poner en marcha los programas de prevención. Estas profesoras (algunas de las cuales habían enseñado a Karen cuando era estudiante en Beverly Hills) —Cathy Crawford, Holly Farnese, Gay Marshall, Faith Mattison, Barbara Mendell y Brenda Vogel— han sido las primeras a nivel nacional en llevar a cabo estos programas en las escuelas. En su condición de pioneras, han tenido que dedicar más horas de las que cualquiera de

nosotros hubiera previsto. Su dedicación, apoyo y entusiasmo han hecho que el programa sea un éxito. Quisiera dar las gracias también a Mel Brodsky, Ed Speer y Carolyn Felker, que nos dieron su incansable apoyo en sus respectivas escuelas. Finalmente, los consejeros, trabajadores sociales y psicólogos escolares, en especial la doctora Carol Roberts, Pat Ritter y Dave O'Connell, nos ayudaron a lograr que el programa se desarrollara con las menores trabas posibles.

Quisiera dar las gracias a los colegas que nos ayudaron a resolver las cuestiones teóricas y metodológicas. En particular, estoy muy agradecido a los doctores Jonathan Baron, Tyrone Cannon, Robert DeRubeis y John Sabini, todos de la Universidad de Pennsylvania, así como a Steve Hollon y Judy Garber, de la Universidad de Vanderbilt, que nos proporcionaron sus ideas y su guía durante las numerosas fases de esta investigación. Gregory Buchanan, Emily Buss, Esteban Cardemil, Paul Grant, Melissa Hunt, Eileen Lynch, Andrew Shatté, Deborah Stearns y Audrey Tyrka, todos ellos estudiantes de la Universidad de Pennsylvania, nos ayudaron a leer borradores de artículos, discutir cuestiones de diseño y recoger datos complementarios.

Hemos tenido la suerte de contar con un equipo de estudiantes entregados y entusiastas, desde 1989 hasta el presente, que han colaborado en cada fase de esta investigación en los distritos escolares de Abington, Wissahickon, Filadelfia y Upper Darby. Nuestros cuatro artistas, Susan Young, Kevin Colton, Lisa Jacobs y Marios Koufarios, han creado historietas para ilustrar aun las situaciones más complicadas. Sus dibujos han hecho que los cuadernos y los deberes de los niños resultaran mucho más atractivos. Thomas Schiro propuso la versión de los dibujos que aparecen en el libro. Un gran número de ayudantes han colaborado con nosotros para crear los juegos y las infinitas situaciones que hacen que este programa resulte tan fascinante: Petrina Alexander, Judy Atkin, Tara Bandman, Rishona Beck, Monica Bishop, Deborah Brown, Deirdre Byrnes, Barry Carty, Deborah Clark, Kevin Colton, Rick Dagrosa, Darion d'Anjou, Allison Fink, Jed Fishback, Michael Friedman, Valerie Golomb, Heidi Grenke, Karen Grimm, Scott Harris, Amy Joseph-Mosely, Youval Katz, Denel Keister, Kirk Kicklighter, Jayne Klein, Caroline Koffler, Marios Koufarios, Robyn Lesser, Vaughn Mankey, Janet Miller, Kaplan Mobray, Juliet Nawara, Stephanie Newman, Jimmy Platt, Danielle Rabiner, Daniel Richter, Iris Rosenberg, Andrew Rozmiarek, Kim Saperstein, Raqiba Sealy, Helene Stein, Jessica Steitler, Cristine Santos Thompson, Caroline Tisot, Lisa Warren, Stacey Wruble, Susan Young y Josh Zoia.

Peter Schulman, mi coordinador de investigación, así como mis secretarias, Elise McMahon y Carol McSorley, han sido de valiosa utilidad, en ocasiones demasiado numerosas para enumerarlas aquí. Quisiera también expresar mi especial agradecimiento a mi antigua secretaria, Terry Silver, quien trabajaba en mi despacho cuando se inició este proyecto, y se ofreció para colaborar con nosotros debido a su experiencia educativa con niños españoles. Terry nos ayudó en la creación de algunos de los juegos, relatos para representar y personajes que utilizamos para ilustrar las ideas del optimismo. Gracias a ella pudimos convertir una serie de aburridos conceptos teóricos en una experiencia fascinante para los niños.

Quisiera dar las gracias también a una serie de personas que dirigieron diversos grupos en varios distritos escolares. El doctor Kimberly Wright Cassidy dirigió los grupos de los distritos de Wissahickon y Upper Darby. Kim, junto con el doctor Leslie Rescorla, nos animó a preparar a estudiantes de doctorado del Bryn Mawr College para que dirigieran grupos en Upper Darby. Ann Marie Borneman, Katherine Dahlsgaard, Rebecca Stetson y Lynn Zubernis pusieron en marcha diversos grupos en este distrito. Su intuición, energía y dedicación hicieron que trabajar con ellas resultara una experiencia gratificante. Kirk Kicklighter trabajó junto con Karen Reivich en el distrito escolar de Filadelfia, y su aportación resultó indispensable. Susan Moore dirigió algunos de los grupos de niños, y Janet Miller, Juliet Nawara y Jayne Klein codirigieron diversos grupos de padres en el distrito de Wissahickon. Su ayuda resultó sumamente valiosa. Muchos de los estudiantes colaboradores mencionados vinieron también con nosotros a las escuelas y nos ayudaron a dirigir los programas. Su profesionalidad, energía y amor a los niños fueron cruciales para el éxito del programa.

Ha sido un placer trabajar con la gente de Houghton Mifflin: mi diligente editor, Gail Winston, así como John Sterling, Lori Glazer, Tina Pohlman, y el responsable de la edición final del manuscrito, Christopher Keane, han sido una constante fuente de optimismo. Mi infatigable agente, Richard Pine, fue quien dio forma al libro, leyó de cabo a rabo todos los borradores, me sostuvo en los momentos difíciles y lanzó gritos de alegría cuando las cosas salieron. El Instituto Nacional de Salud Mental ha apoyado mi investigación (MH-19604) durante los últimos veinticinco años, y muchas de las ideas y procedimientos que aparecen en esta obra se basan en mis proyectos para esta institución. El doctor Peter Muehrer y el doctor Jack Maser, del Instituto, han sido auténticos amigos y colaboradores.

Finalmente, quisiera dar las gracias a mi esposa y a mis cinco hijos. Mi esposa, Mandy McCarthy Seligman, me animó, venciendo la inercia de sentir «que ya lo había escrito todo», a hacer este libro, el último de la trilogía. Leyó todos los capítulos a medida que los escribía, y, con la contundencia de un lápiz rojo, me los comentó abiertamente. El capítulo 14 le debe más a ella que a mí. Mandy es un rayo de sol en los días más sombríos, y su amor y optimismo impregnan todas las páginas de esta obra. Amanda Seligman, mi hija mayor, hizo juiciosos comentarios al borrador del manuscrito, robando tiempo a su tesis sobre historia social en la Northwestern University. David Seligman, que actualmente está acabando su tesis sobre la equidad en el Swarthmore College, me sorprendió al decidir hacerse psicólogo a mitad de su proyecto. Mis tres hijos pequeños, Lara, Nikki y Darryl, han sido la inspiración de este libro. Mientras se escribía esta obra, Lara aprendía a leer y a contar, y Nikki revelaba una sorprendente capacidad de relación social; por su parte, Darryl nació cuando se iniciaba el proyecto, y en este momento está gritando detrás de mí mientras redacto estas palabras finales. Es a ellos —cada uno un mundo, pleno de capacidades por desarrollar— a quienes dedico este libro.

MARTIN SELIGMAN

*Wynnewood, Pennsylvania 3 de abril de 1995*



PRIMERA PARTE

**Por qué los niños necesitan del optimismo**

# 1

## El pagaré

Yo era el *catcher* de los Dodgers de Lake Luzerne; un *catcher* con escaso talento; un *catcher* que tenía pavor a Danny y Teddy. Danny era el primer jugador de base, y Teddy, el hijo del entrenador, jugaba de *fielder* izquierdo. Eran atletas naturales: podían atrapar las pelotas más rápidas (un pequeño milagro de coordinación entre el ojo y la mano que yo nunca logré aprender), y se deslizaban a lo largo del recorrido de las bases gráciles como gacelas. Para un muchacho de diez años que estaba aprendiendo a batear, eran la encarnación de la belleza, la maestría y la salud. Cuando por la noche conciliaba el sueño, a menudo lo hacía con la imagen de Danny, horizontal y a tres pies del suelo, interceptando una de aquellas bolas que salen disparadas casi en línea recta; o con la de Teddy alcanzando la primera base a toda velocidad.

En las primeras horas de una de aquellas frías mañanas de agosto típicas de la parte interior de Nueva York, mi padre vino a despertarme.

—Danny ha cogido la polio —me dijo.

Una semana después Teddy también la cogió. Mis padres no me dejaron salir de casa, manteniéndome apartado de los demás chicos. La liguilla se suspendió antes de acabar la temporada. Cuando volví a ver a Danny, el brazo que utilizaba para lanzar la pelota se le había atrofiado, y no podía mover la pierna derecha. A Teddy no volví a verle nunca más: murió a principios del otoño.

Pero el verano siguiente —el verano de 1954— tuvimos la vacuna de Salk.\* Todos los chicos se libraron de la polio. La liguilla se reanudó. Los Dodgers de Lake Luzerne perdieron el primer partido contra los Giants de Hadley. El miedo que nos mantenía encerrados en casa desapareció, y la comunidad recuperó su vida social. La epidemia se acabó. Nadie más a quien yo conociera volvió a tener la polio.

Jonas Salk fue el héroe de mi infancia, y a lo largo de mi vida profesional como psicólogo su modo de hacer ciencia constituyó un modelo para mí: no el conocimiento por sí mismo, sino el conocimiento al servicio de la curación. Mediante la exposición de

los cuerpos de los niños a unos niveles de polio minúsculos y manejables, Salk había hecho a sus sistemas inmunológicos más capaces de hacer frente a la enfermedad real. Había cogido una ciencia nueva y pura, la inmunología, y la había aplicado con éxito a la peor epidemia de nuestra época.

Conocí a Jonas Salk treinta años después, en 1984, en un encuentro que cambió mi vida. La ocasión fue un acalorado debate entre psicólogos e inmunólogos, y el asunto giraba en torno a una nueva disciplina que tenía el poco afortunado nombre de «psiconeuroinmunología» (PNI). Como representante del sector de la «P», fui invitado debido a que había colaborado en la definición de un concepto denominado «incapacidad aprendida»\* en la década de 1960.

Cuando inicié mis estudios de doctorado en psicología experimental, en la Universidad de Pennsylvania, en 1964, me consumía una ambición que se había iniciado durante mis años en Lake Luzerne, una ambición que después se ha venido a considerar ingenua y pasada de moda. Quería entender los misterios psicológicos que mantienen a la gente encadenada y que hacen que las miserias humanas sean legión. Había elegido la psicología experimental como el trabajo de mi vida porque estaba convencido de que la experimentación constituye el mejor modo de encontrar las causas profundas del sufrimiento psíquico, diseccionándolo en el laboratorio, y después descubriendo cómo curarlo y cómo prevenirlo. Había decidido trabajar en el laboratorio animal de Richard L. Solomon, uno de los más destacados teóricos del aprendizaje de todo el mundo. Decidí trabajar con animales porque creía que no era ético llevar a cabo la experimentación sobre las causas del sufrimiento psíquico con seres humanos.

Cuando llegué, los animales no respondían como era de esperar y el laboratorio estaba alborotado. Los alumnos de Solomon trataban de averiguar cómo influye el miedo en la conducta adaptativa. Habían sometido a una serie de perros al condicionamiento pavloviano (una señal unida a una descarga eléctrica), y luego los habían colocado en una cámara en la cual estos podían poner fin a la descarga simplemente corriendo hacia el otro lado. Para fastidio de los estudiantes, los perros no escapaban a las descargas. Se limitaban a permanecer allí sentados pasivamente, sin moverse. El experimento, pues, se había paralizado porque los animales no hacían lo que todo el mundo esperaba que hicieran: correr para apartarse de la descarga.

Para mí, la pasividad de los animales no constituía un fastidio, sino el fenómeno que había venido a estudiar. Ahí estaba la esencia de la reacción humana a tantos

acontecimientos incontrolables que nos suceden: rendirse sin intentar siquiera luchar. Si la psicología lograba entenderla, la curación e incluso la prevención de la incapacidad humana podría ser posible.

Junto con mis colaboradores, Steve Maier y Bruce Overmier, pasamos los años siguientes investigando la causa, curación y prevención de la incapacidad. Encontramos que no era la descarga, sino el no poder hacer nada para evitarla, lo que causaba los síntomas en los perros. Descubrimos que podíamos curar la incapacidad enseñando a los animales que sus acciones tenían efectos, y que podíamos prevenirla proporcionándoles una primera experiencia de control.

El descubrimiento de la incapacidad aprendida provocó una conmoción. Los psicólogos del aprendizaje estaban trastornados. Como los conductistas, afirmaban que los animales y las personas eran máquinas que respondían a estímulos y no podían aprender abstracciones; en cambio, la incapacidad aprendida requería aprender que «nada de lo que yo haga importa», una abstracción demasiado cognitiva para la teoría del aprendizaje por estímulo-respuesta. A los psicólogos clínicos les intrigaba por qué la incapacidad aprendida se parecía tanto a la depresión. En el laboratorio, los animales y personas incapaces —pasivos, lentos, tristes, carentes de apetito, agotados por la furia— parecían exactamente pacientes con depresión.<sup>1</sup> De modo que sugerí que la incapacidad aprendida constituía un modelo de depresión, y que cualquier cosa que descubriésemos que aliviara la incapacidad en el laboratorio curaría también la auténtica depresión.<sup>2</sup>

Cuando puse a prueba el modelo de incapacidad aprendida como depresión, a finales de la década de 1970, descubrí que cierto tipo de personas, las pesimistas, era más probable que cedieran a la incapacidad. En estas el riesgo de depresión era también mayor. Las personas optimistas, a su vez, eran resistentes a la incapacidad, y no se daban por vencidas cuando se enfrentaban a problemas irresolubles o a un ruido inevitable. Este proyecto —identificar a las personas con un elevado riesgo de darse por vencidas y de caer en depresión, y fortalecer a dichas personas para que pudieran hacer frente a la incapacidad— me obsesionaba día y noche. O al menos así fue hasta mi encuentro con Jonas Salk.

Normalmente, los congresos de académicos norteamericanos son cordiales actos de intercambio. Puesto que no ha de haber un resultado final conjunto, la congratulación mutua es moneda corriente. Cuanto más cordial es, más satisfechos se sienten todos. Aquel congreso, por el contrario, apenas fue cortés. Estuvo plagado de fieras disputas. El

problema era a quién se iba a destinar el dinero para la investigación, una gran cantidad de dinero. Sobre la mesa había una propuesta de que la Fundación MacArthur, el Crespo de las fundaciones, suscribiera la PNI con el fin de vitalizar la disciplina. Los psicólogos apoyaban la idea, señalando dos nuevos hallazgos: las personas sometidas a estrés eran más vulnerables al cáncer, y los animales incapaces con sistemas inmunológicos poco activos no rechazaban los tumores implantados. Estas rigurosas evidencias parecían mostrar que los problemas emocionales empeoraban la enfermedad física. Se trataba de algo afirmado durante mucho tiempo por predicadores, pacientes agradecidos y médicos heterodoxos; pero nunca se había demostrado en el laboratorio, donde se podía diseccionar y comprender, y donde podía dar lugar a nuevas terapias.

—Seguramente —argumentaban los psicólogos— podríamos explorar cómo los estados emocionales debilitan el sistema inmunológico y provocan la enfermedad. Luego podemos elaborar terapias psicológicas que refuercen el sistema inmunológico.

—No podemos establecer la vía que lleva de un acontecimiento inmunológico a otro, o del sistema inmunológico al cáncer —criticaban los inmunólogos—. Tratar de establecer la vía que lleva del estrés a la emoción, al sistema inmunológico y, finalmente, al cáncer, sería un colosal despilfarro de dinero. MacArthur debería gastar su dinero en otra parte. —No era difícil imaginar dónde.

El doctor Salk era un personaje elegante y discreto, que se mantenía por encima de la disputa; y cuando el ambiente se calentaba demasiado alentaba amablemente a ambas partes a encontrar un terreno común. Pero una y otra vez el terreno común se convertía en campo de batalla. Después de un condescendiente dardo lanzado por un premio Nobel respecto a la inmunología como ciencia *verdadera*, el doctor Salk, sin dejarse impresionar, comentó la importancia de alentar a los «poetas de la biología». Sus esfuerzos pacificadores apenas tenían efecto. Para mi sorpresa, parecía que resultaba embarazoso al bando de los inmunólogos, y le ignoraban.

Después del primer día, me invitó a charlar con él. Me preguntó por mi investigación y por mis ambiciones. Le describí la incapacidad aprendida. Le hablé de la manera como el pesimismo socavaba la capacidad de enfrentarse a la depresión. Le hablé también de que el pesimismo incluso disminuía la resistencia a la enfermedad física. Casualmente, aquel día se celebraba el trigésimo aniversario de la primera prueba de la vacuna contra la polio, y el doctor Salk se mostraba comunicativo.

—A eso me refiero cuando hablo de poetas de la biología —me dijo, sonriendo

abiertamente—. Si en este momento yo fuera un científico joven, seguiría dedicándome a la inmunización. Pero, en lugar de inmunizar a los niños físicamente, lo haría a su manera: les inmunizaría psíquicamente. Y comprobaría si esos chicos psíquicamente inmunizados podían luego enfrentarse mejor a la enfermedad mental; y también a la enfermedad física.

Inmunización psíquica. Aquel acorde resonaba en mi interior. En mis primeros experimentos habíamos probado la inmunización psíquica con un éxito sorprendente. En primer lugar, habíamos permitido que los animales controlaran la descarga para enseñarles a «dominarla». La descarga cesaba únicamente si el animal daba una respuesta activa. Primero aprendieron que podían dominar la descarga, antes de que hubieran experimentado una descarga inevitable. Esta experiencia de control se hizo tanto en animales muy jóvenes como en adultos. En ambos casos, estos animales «inmunizados» nunca cedieron a la incapacidad: cuando, más tarde, se les sometió a una descarga inevitable, no adoptaron una actitud pasiva.<sup>3</sup> Algo pretenciosamente, y pensando en la vacuna del doctor Salk, habíamos denominado a este fenómeno «inmunización»: se trataba de una especie de pagaré que hasta entonces nunca había cobrado. Pero ahora sentía que el círculo se cerraba. ¿Podía la experiencia del dominio, o la adquisición del rasgo psicológico del optimismo, inmunizar a los niños frente a la enfermedad mental? ¿Y frente a la enfermedad física?

Había una epidemia comparable a la polio en pleno auge, y desde entonces dicha epidemia ha aumentado de año en año. Desde la década de 1950 la incidencia de la depresión ya se había multiplicado por diez. Cuando una persona tiene depresión, se siente miserable. Pero no es ese el único coste: su productividad se ve notablemente perjudicada en el trabajo o en la escuela, e incluso su salud física se ve minada. A una escala masiva, una epidemia de depresión puede incluso comprometer el propio futuro de la nación. Pero si el doctor Salk estaba en lo cierto, se trataba de una epidemia contra la cual los psicólogos podían inmunizar a los niños.

#### UNA EPIDEMIA DE PESIMISMO

Cada vez queremos que nuestros hijos tengan unos cuerpos más sanos. Queremos que nuestros hijos tengan una vida llena de amistad y amor, y grandes hazañas. Queremos

que se muestren ansiosos por aprender y dispuestos a enfrentarse a las dificultades. Queremos que nuestros hijos nos estén agradecidos por lo que han recibido de nosotros, pero que a la vez se sientan orgullosos de sus propios logros. Queremos que crezcan con confianza en el futuro y amor a la aventura, con un sentimiento de justicia y suficiente valor para actuar conforme a dicho sentimiento. Los queremos resistentes a los reveses y fracasos que el proceso de crecimiento siempre trae consigo. Y cuando llegue el momento, queremos que sean buenos padres. Nuestra mayor esperanza es que la calidad de sus vidas sea superior a la nuestra, y nuestro ruego más íntimo es que nuestro hijo tenga todas nuestras fortalezas y pocas de nuestras debilidades.

Debemos ser capaces de lograr todo esto. Los padres pueden enseñar confianza, iniciativa, entusiasmo, amabilidad y orgullo. Es más, la mayoría de los niños norteamericanos han nacido en un mundo lleno de enormes oportunidades: viven en un país rico y poderoso, donde la gente disfruta de libertades individuales y de posibilidades sin precedentes; mientras la sombra de una guerra nuclear se desvanece, la ciencia y la medicina siguen realizando grandes avances; y las redes de comunicaciones se extienden a una aldea global de libros, música, juegos, comercio y conocimiento. Así, si somos buenos padres y si el mundo actual constituye un lugar mejor para los niños, tenemos buenas razones para confiar en que sus vidas superarán a las nuestras en todo.

Sin embargo, existe un serio obstáculo que amenaza con quebrar estas esperanzas que erosiona el estado natural de actividad y optimismo de nuestros hijos. El término que lo define es sencillamente «pesimismo». Y se reduce a esto: exagerar la parte más catastrófica de cualquier contratiempo. El pesimismo se está convirtiendo rápidamente en la manera típica en que nuestros hijos contemplan el mundo. Una tarea crucial para los padres consiste en evitar que nuestros hijos absorban este punto de vista tan de moda, y la misión de este libro consiste en enseñarles cómo educar a sus hijos para que gocen de una vida de optimismo.

¿Por qué queremos que nuestros hijos sean optimistas? Podemos pensar que el pesimismo es solo una postura, un hábito mental que podemos desterrar a voluntad. Si el pesimismo fuera simplemente una estratagema para parecer más inteligentes en las fiestas de sociedad, o una postura «precavida» para protegerse a sí mismo de los desengaños, yo no habría escrito este libro. Pero el pesimismo es un hábito atrincherado en nuestra mente, que tiene consecuencias radicales y desastrosas: carácter depresivo, resignación, bajo rendimiento, e incluso una salud física sorprendentemente pobre. El pesimismo no

fluctúa con el curso de los altibajos naturales de la vida. Más bien se fortalece con cada contratiempo, y pronto se hace independiente de las causas externas. Norteamérica se halla en plena epidemia de pesimismo y está sufriendo su consecuencia más grave: la depresión.

Cuando el doctor Salk mencionó la inmunización psicológica, mis pensamientos volvieron a esta epidemia de depresión entre la gente joven. Sabía que las técnicas cognitivas y conductuales recientemente descubiertas podían aliviar considerablemente la depresión y el pesimismo en los adultos depresivos. ¿Podían estas mismas técnicas, si se enseñaban a los niños sanos, evitar que más adelante cedieran a la depresión? ¿Reduciría esta inmunización la epidemia?

Me preguntaba si estas técnicas, enseñadas a niños sanos, les ayudarían a mejorar en la escuela, el trabajo y el deporte. ¿Podrían esos chicos incluso contraer menos enfermedades físicas? ¿Podrían los crecientes problemas de los adolescentes norteamericanos —abuso de drogas, embarazo precoz, suicidio, sentimiento de desesperación o de vacío y sinsentido— verse aliviados por la inmunización psicológica en la infancia? Todas estas preguntas, y otras más, se amontonaron una tras otra en mi mente en las siguientes semanas.

Este libro narra la historia del programa de inmunización para escolares que resultó de ello. Una vez más, el propósito específico de la obra es enseñar a los padres, entrenadores y profesores, y al conjunto del sistema escolar, cómo imbuir en el niño un sentimiento de optimismo y dominio personal. Y quisiera hacerlo hablándole al lector de los estudios sobre optimismo e incapacidad que mis colegas y yo hemos llevado a cabo en los últimos treinta años. Hablaré de las fuentes del pesimismo y sus insidiosas consecuencias. Explicaré cómo hemos de hablar a nuestro hijo si este muestra síntomas peligrosos, y luego cómo transformar su pesimismo en optimismo y su incapacidad en dominio.

A diferencia de la mayoría de los libros sobre educación de los hijos o sobre autoayuda, este no es solo una opinión combinada con unos conocimientos clínicos. Montones de consejos sobre cuestiones fundamentales como lactancia o biberón, disciplina o libertad, hogar o guardería, educación en casa, el impacto del divorcio, la devastación causada por el abuso sexual o la rivalidad entre hermanos, han sido dispensados al público, libre y generosamente, por «expertos». Peor aún: muchos padres

han engullido estos consejos y han cambiado sus prácticas en la educación de sus hijos por otras basadas en escasas evidencias, en ideologías o en meras intuiciones clínicas.

Un consejo sin fundamento resulta fácil de creer cuando hay pocos datos fiables sobre los niños. Pero, por fortuna, actualmente la situación ha cambiado. En las últimas décadas se ha producido una investigación cuidadosa y a gran escala, que ha reestructurado el panorama de la educación de los hijos. Los consejos que se dan en esta obra, los programas que se presentan, la subyacente teoría del optimismo y del control personal, así como las pruebas que se proponen para los hijos, se basan en tres décadas de concienzuda investigación con cientos o miles de adultos y niños. Cuando mis consejos se basen en la simple especulación o únicamente en mi propio «saber» clínico o paternal (tengo cinco hijos), así lo haré constar.

Este libro está dirigido a todos los padres, desde los que viven en los barrios más ricos hasta los más pobres, y a todos los niños, desde la cuna hasta el final de la adolescencia. Pero además tengo un propósito más ambicioso. Si el pesimismo norteamericano no cambia, nuestra libertad, nuestra riqueza y nuestro poder valdrán de bien poco. Una nación de pesimistas no aprovechará las oportunidades que nos ofrecerá el siglo XXI. Perderemos nuestra ventaja económica frente a otras naciones más optimistas. Careceremos de iniciativa para lograr la justicia en nuestro país, y nuestros hijos se harán adultos en una nación agotada por un estéril ensimismamiento y embarrancada en la pasividad y la tristeza.

Si mi análisis de lo que está fallando es correcto, la solución está en nuestras propias manos. Podemos enseñar a nuestros hijos las técnicas de un optimismo flexible y basado en la realidad. Al presentar un programa garantizado para prevenir la depresión y el pesimismo en los niños, proporcionaremos a los padres, maestros y entrenadores un plan de acción práctico y concreto. Lo que está en juego es nada menos que el futuro de nuestra descendencia y la propia existencia de la siguiente generación de hijos, que podrían ser inteligentes, progresistas y seguros de sí mismos.

## 2

### Desde el primer paso hasta la primera cita

Los dos primeros años de vida marcan la liberación de la incapacidad. El recién nacido es casi totalmente incapaz, es una criatura de reflejos. Cuando llora, su madre acude; pero él no *controla* el hecho de que su madre acuda. Su llanto es una respuesta refleja al dolor o al malestar: no tiene la posibilidad de elegir entre llorar o no llorar. Para liberarse de la incapacidad y desarrollar los medios de controlar su personalidad y dominar su entorno, debe desarrollar respuestas voluntarias que produzcan las consecuencias deseadas. Los únicos músculos que el recién nacido puede controlar a voluntad son los que utiliza para mamar y los que gobiernan el movimiento de los ojos. En los primeros tres meses de vida empieza a controlar los brazos y las piernas, aunque sus movimientos son aún rudimentarios. Pronto la actividad de su brazo evoluciona, pasando de dar sacudidas a alargar la mano para intentar alcanzar algo. Más tarde su llanto se hace voluntario, cuando aprende que puede llorar cada vez que quiera a su madre. El primero y el segundo año dan como resultado dos grandes hitos de control personal: hablar y andar. Estos dos años contemplan una lucha titánica hacia el dominio y la superación. Cuando empiezan a andar, los niños tropiezan con los obstáculos, y persisten si no pueden vencerlos. Por fortuna, no se vuelven incapaces fácilmente. Robert va por buen camino.<sup>1</sup>

Robert, de dieciocho meses, es el primer hijo de Jessica y Joe. Sienten admiración por su hijo, y están sorprendidos por lo que Robert puede hacer y maravillados por lo que entiende y por lo que es capaz de comunicar. A la hora de comer, mientras Robert acerca su cabeza a la mermelada de manzana y se mete gigantescos pedazos de pan de maíz en la boca, Jessica le explica a Joe su última historia.

Lo que más fascina a Robert en este momento es el pequeño y polvoriento espacio que hay detrás del sofá. Desliza su cuerpo por encima de la mesa, a riesgo de hacer que la lámpara le caiga en la cabeza, por el placer de permanecer detrás del sofá, donde se hallan los enchufes eléctricos. Por qué eso le intriga tanto es algo que a Jessica se le escapa. Cada vez que Robert se precipita hacia el sofá, ella trata de distraerle. Primero prueba cantándole una canción: «Yo te quiero a ti, tú me quieres a mí...».

Pero no funciona. Luego trata de hacer ruidos divertidos con un muñeco. Pero tampoco funciona. Incluso le deja que se esconda bajo el cojín del sofá. Pero una y otra vez Robert insiste en correr a la parte de atrás.

Como Robert sigue en sus trece, las técnicas de su madre se vuelven cada vez más creativas. Coloca el

cochecito justo al lado del sofá de modo que él no pueda pasar. Esto funciona durante dos minutos. En cuanto ella se sienta, empieza a deambular alrededor del cochecito, se tumba boca abajo y se arrastra hasta que logra pasar. Por si esto fuera poco, se levanta y le dedica a su madre una amplia sonrisa mientras aplaude en señal de victoria. Está claro que Robert está orgulloso de sí mismo.

En un último intento de detener a Robert, Jessica coloca una caja de libros delante del cochecito para impedirle el paso. Robert espera pacientemente hasta que ella termina, y luego se acerca confiado al obstáculo. Primero trata de pasar la pierna por encima de la caja para subirse en ella, pero la caja es demasiado grande. Luego prueba a apartar la caja de su camino empujándola, pero no logra moverla. Con una expresión de «puedo hacerlo» en su cara, Robert trepa sobre la caja apoyándose en los codos, y aterriza con su trasero en el cochecito. Luego se desliza fuera del cochecito, y ya está de nuevo tras el sofá. Robert se levanta y grita excitado: «¡Bobby puede! ¡Bobby puede!».

De esta dura prueba Jessica saca la conclusión de que Robert disfruta con el desafío que entraña trepar. Como sigue temiendo que pueda hacerse daño en su escalada para llegar tras el sofá, decide llevarle fuera y construir un fuerte con unas cajas y unas almohadas viejas. Jessica esconde un muñeco en el fuerte y anima a Robert a que lo encuentre. Cada vez que Robert logra encaramarse a la montaña de cajas y almohadas para encontrar al muñeco, lo sujeta, enseñándoselo a su madre, y dice: «¡Bobby puede! ¡Bobby puede!».

Como la mayoría de los padres de niños pequeños, Jessica está constantemente escudriñando los posibles peligros para Robert. No quiere que Robert juegue detrás del sofá porque allí hay muchos cables eléctricos. Entonces trata de impedirle el paso. Sin embargo, Robert lo ve como un desafío; y, resuelto, se imagina posibles maneras de dominar la situación. Jessica podía haber regañado a Robert porque seguía tratando de meterse detrás del sofá; después de todo, su objetivo era impedir que jugara allí. Sin embargo, en lugar de regañarle, Jessica se da cuenta de que Robert ve los obstáculos como desafíos que ha de superar, de modo que decide compartir su aventura y su orgullo. Le felicita por su logro, y luego recrea el desafío en un entorno más seguro. Al hacerlo, Jessica ayuda a que su hijo tenga sensación de dominio, y sigue la norma de crear constantemente nuevas oportunidades de dominio para su hijo.

La *acción* de dominio es el crisol en el que se forja el optimismo en la edad preescolar. La tarea de nuestros hijos, ayudada por unos padres informados, es adquirir el hábito de insistir frente a los desafíos y de superar los obstáculos. Cuando nuestro hijo entra en la escuela, la táctica para hacer que sea optimista pasa de la acción de dominio a la manera como el niño *piensa*, especialmente cuando fracasa. En la edad escolar, los niños empiezan a pensar acerca de la maraña causal del mundo. Desarrollan teorías respecto a por qué tienen éxito y por qué fracasan. Elaboran teorías acerca de qué pueden hacer, si

es que pueden hacer algo, para convertir el fracaso en éxito. Dichas teorías constituyen el fundamento de su optimismo o de su pesimismo básicos.

Ian tiene seis años, y ya ha empezado a desarrollar una teoría pesimista respecto a sí mismo. Su padre, en un repetido esfuerzo para reforzar la autoestima de Ian, pone las cosas cada vez peor. Llega a casa después de trabajar, y grita:

—¡Venid, chicos! ¡Tengo una gran caja que está esperando a ver quién la abre!

Ian y su hermana Rachel, de nueve años, se lanzan de estampida hacia la puerta y le arrebatan el paquete de las manos. Con gran deleite, descubren que se trata del juego de construcción con más piezas que habían visto nunca.

Los dos se dejan caer en el suelo y empiezan a coger piezas. Enseguida, Rachel se pone a construir una nave espacial. Metódicamente, agrupa las piezas: primero el cuerpo de la nave; luego las alas. Mientras junta las piezas, habla consigo misma de la misión de la nave espacial: «Tenemos que ir a la Luna y recoger a los astronautas. Y luego hemos de tener cuidado con los marcianos y asegurarnos de que no nos cogen».

Ian trata de imitar a su hermana. Si Rachel coge una pieza cuadrada azul, Ian coge otra pieza cuadrada azul. Si Rachel la junta con una pieza rectangular amarilla, Ian la junta con otra pieza rectangular amarilla. Pero no logra construir la nave espacial. Rachel construye demasiado deprisa y él no puede seguirla. Cuando Rachel se lanza a la conquista del espacio, Ian se empieza a mostrar cada vez más agitado. Cada vez que se le cae un trozo se enfada. Entonces empieza a tirarle las piezas a su hermana.

Su padre los ve pelearse, y trata de hacer que Ian se sienta mejor.

*Padre:* ¡Ian, eso está muy bien! ¡Ese cohete que has hecho es muy bonito!

*Ian:* ¡No lo es! El de Rachel está muy bien. El mío es estúpido. Ni siquiera puedo hacer que las alas se aguanten. Soy tonto. Nunca hago las cosas bien.

*Padre:* Amí me gusta, Ian. Creo que eres el mejor constructor de cohetes del mundo.

*Ian:* Entonces ¿por qué el de Rachel es más grande, y sus alas son de tamaño real y no se caen como las mías? No sé hacerlo. No sé hacer nada bien. ¡Odio este juego!

*Padre:* Eso no es verdad, Ian. Puedes hacer cualquier cosa que te propongas. Ahora dame las piezas y déjame que te haga un cohete para ti. Te voy a hacer uno que podrá ir a la Luna, y a Marte y a Júpiter. ¡Te voy a hacer el cohete más rápido de todos, y será para ti!

*Ian:* Vale. Hazme uno para mí. El mío nunca funcionará.

La intención del padre es buena. Ve lo desgraciado que se siente Ian cuando no logra seguir el ritmo de su hermana mayor, y trata de ayudarlo. Su manera de hacerlo consiste en tratar de reforzar la autoestima de Ian directamente. Le dice a su hijo que el cohete está bien. Cuando Ian duda de su capacidad, su padre le dice que puede hacer todo lo que se proponga.

El padre está cometiendo tres errores. En primer lugar, todo lo que está diciendo es mentira; y su hijo lo sabe. No importa cuánto se esfuerce Ian: nunca será capaz de

construir una nave espacial tan sofisticada como la de su hermana de nueve años. Y su cohete no es muy bonito: las alas se caen; el cuerpo es deforme. Evidentemente, nunca despegaría de la rampa de lanzamiento. Su padre debe decirle la verdad. Debe explicarle que, cuando él tenga nueve años como Rachel, todo lo que construya será más robusto; y que, cuando su hermana tenía sólo seis años, sus construcciones eran parecidas a las de Ian.

En segundo lugar, para hacer que Ian se sienta mejor, el padre le construye una nave espacial que él no puede hacer por sí mismo. Le está transmitiendo este mensaje: «Cuando las cosas no vayan como tú quieres, date por vencido y espera a que alguien venga a socorrerte». Al tratar de reforzar la autoestima de Ian, su padre le ha dado una lección de incapacidad. No hay nada de malo en dejar que Ian fracase. El fracaso en sí mismo no es catastrófico. Puede reducir la autoestima por un momento, pero es la interpretación que nuestro hijo hace del fracaso la que puede ser más perjudicial. El padre debe comprender a Ian y valorar sus sentimientos, dejando claro que sabe exactamente lo mal que se siente su hijo («Cuando yo tenía siete años, recuerdo lo mal que lo pasé la vez que construí un cometa y se rompió en pedazos en el momento en que mi padre y yo tratábamos de que volara»). Pero el padre no debe resolver el problema de Ian en su lugar.

El tercer error que comete el padre de Ian es el más importante, y es el tipo de error que constituye el núcleo de este libro. Debe aprender a contrarrestar el modo en que su hijo interpreta su fracaso. Ian tiende a ver el lado más triste de sus contratiempos y pequeñas tragedias. «Soy tonto», «El mío nunca funcionará» y «No sé hacer nada bien» son razones aplastantes que darán lugar a más contratiempos aún. Ian no sólo se basa en las razones más pesimistas, sino que su manera de reaccionar ante los problemas consiste en adoptar una actitud pasiva, darse por vencido y lloriquear. El pesimismo aprendido de Ian es independiente de las causas externas.

Pero el pesimismo es un rasgo que los psicólogos han descubierto cómo cambiar. La psicología cognitiva ha desarrollado una potente tecnología para transformar los hábitos de pensamiento inadaptado que el fracaso genera en numerosas personas. Estas técnicas pueden ser enseñadas por los padres y resultan especialmente adecuadas para los niños en edad escolar. Las técnicas orientadas a transformar el pesimismo en optimismo constituyen el fulcro que utilizo para inmunizar a los niños frente a la depresión.

Veamos el caso de Tamara quien, a diferencia de Ian, está siendo inmunizada contra la

depresión por su madre. La madre de Tamara no comete los mismos errores que el padre de Ian, y su hija está adquiriendo una visión optimista de sí misma. Cuando tropieza con algún contratiempo, lo que le ocurre tan a menudo como a Ian, ha aprendido a recuperarse. En lugar de tratar de hacer que su hija se sienta mejor negando la realidad, su madre valora la decepción de Tamara y le enseña a perseverar y a resolver los problemas activamente. Asimismo, le enseña a interpretar sus fracasos de manera optimista y exacta.

A sus siete años, Tamara es mucho más fuerte que la mayoría de las niñas de su edad, pero tiene una coordinación menor que los demás chicos de su barrio. Su madre la matricula a clases de ballet para ayudarla a desarrollar sus habilidades motoras. Tamara está emocionada e impaciente por empezar. Una semana antes de que empiece las clases, Tamara y su madre van a comprar el vestido de ballet. Tamara elige unos leotardos de color rosa y un traje de bailarina y unas zapatillas blancas. Cada noche, Tamara se pone su vestido de bailarina y baila por toda la casa.

—¡Mira, mamá! Soy una bailarina. Me muero de ganas de empezar las clases para ser una bailarina de verdad. ¡Cuando sea mayor seré la mejor bailarina del mundo!

Cada noche, mientras Tamara se viste, su madre pone un disco para que baile al son de la música. Observa los giros de su hija. A menudo Tamara pierde el equilibrio y acaba tendida en el suelo. Sin desanimarse, Tamara se vuelve a levantar y sigue girando y saltando al compás de la música.

El martes por la tarde empieza la primera clase de Tamara. Su madre la lleva a la academia y observa a las demás niñas, más esbeltas que su hija, corriendo por la sala. Tamara le da un beso de despedida a su madre y entra en la sala con la profesora. Cuando su madre regresa al cabo de una hora, Tamara está llorosa.

*Tamara:* Me ha ido mal. Las demás niñas lo hacen mejor que yo. Yo me caigo, y ellas no. La señorita Harkum nos enseñó cómo saltar y mover los brazos y las manos de una manera muy bonita, pero yo sigo tropezando y mis manos no tienen el aspecto que se supone que deberían tener. Me duele mucho.

*Madre (consolando a Tamara):* Siento que lo hayas pasado tan mal. Sé que es doloroso sentir que no eres tan buena como algunas de las demás niñas. Muchas veces, mamá también se siente decepcionada. Como cuando voy a trabajar y no me sale el trabajo tan bien como yo quería. Eso hace que me sienta molesta. Pero ¿sabes lo que hago cuando eso sucede?: sigo probando, y casi siempre acabo haciéndolo mejor. Tengo una idea. Vamos a saludar a la señorita Harkum y le pediré que me enseñe a mí ese paso de baile; luego, tú y yo iremos a casa y lo practicaremos juntas. ¡Apuesto a que, si nos lo tomamos en serio, el próximo día de clase lo harás mejor! ¿Qué te parece?

*Tamara:* Bien. ¿Practicarás conmigo esta noche, después de cenar? Quiero hacerlo bien para poder ser bailarina cuando sea mayor.

*Madre:* ¡Apuesta a que sí! Vamos a hablar con la señorita Harkum, y luego, después de cenar, retiraremos el sofá y convertiremos la sala de estar en tu propia sala de baile.

*Tamara:* ¡Qué divertido! ¡Voy a practicar en serio!

La teoría que Tamara tiene del fracaso es que este es transitorio y localizado («Me ha

ido mal» y «Las demás niñas lo hacen mejor que yo» es distinto de «Nunca hago nada bien»). Para Tamara, los problemas son solo contratiempos, temporales y modificables. A veces la realidad le demostrará a Tamara que está equivocada. Cuando sea mayor Tamara no será bailarina, como tampoco yo fui un *catcher* de renombre. Pero los sueños de la infancia poseen un gran valor. El esfuerzo y la práctica a menudo compensan un talento escaso. A diferencia de Ian, que no volverá a intentarlo, Tamara descubrirá que, cuando baila, el tiempo parece detenerse, y la música clásica se convertirá en un motivo de alegría para ella durante toda su vida. Descubrirá también que la gente admira su coraje y que a los demás chicos les alegra su buen ánimo.

Cuando se acerca a la pubertad, la visión del mundo de nuestro hijo cristaliza. Puede que sea pesimista, pasivo e introvertido. Cuando se inician los dolorosos rechazos y fracasos normales en la pubertad, la depresión alcanza proporciones alarmantes. Actualmente, casi una tercera parte de los adolescentes de trece años presentan claros síntomas depresivos, y cuando acaban la enseñanza secundaria casi el quince por ciento han tenido un episodio importante de depresión.<sup>2</sup>

Marla está a punto de caer en picado en una depresión que podría llegar a debilitarla seriamente. Esta primera depresión es crítica, ya que se convertirá en el patrón según el cual reaccionará ante los acontecimientos dolorosos durante el resto de su vida. He aquí un extracto de su diario:

*12 de mayo de 1993*

Querido diario:

Hoy me siento totalmente decepcionada. Por supuesto, Cory dijo que no. Nunca debí dejar que mamá me aconsejara que fuera yo la que se lo preguntara. ¿Por qué tuve que escucharla? Hice exactamente lo que me dijo. Él estaba levantándose, y yo me acerqué y traté de bromear un poco. Por supuesto, todo lo que dije fueron estupideces. Él me miraba como si fuera completamente idiota. Aun así, le dije:

—¿Quieres venir conmigo al baile de Sadie Hawkins?

Y él siguió mirándome como un bobo durante un buen rato sin decir nada. Al final me dijo que no. Solo eso. Puso una excusa poco convincente, diciendo que el próximo fin de semana tenía que pasarlo con su padre, pero sé que era del todo mentira.

¿Por qué tuve que escuchar a mamá? Ella no lo entiende. Por supuesto, cree que he conseguido una cita; para eso es mi madre. Pero vive en un mundo de fantasía, como cuando ella tenía doce años. No sabe que no tengo ningún amigo. Todavía cree que voy con Joan y Tracy y Leah, pero la verdad es que apenas me dirigen la palabra. Desde que empezamos séptimo van con Betsy y Crystal, de Woodside. Apuesto a que Leah ni siquiera me invita a su fiesta. El otro día estaban almorzando juntos e hicieron como que no me veían. Sé que me vieron. No me molesté en ir a decirles hola, y fui a sentarme al otro extremo de la cafetería con algunos alumnos de sexto. No lo aguanto más. No quiero volver a la escuela. La odio. Nadie me quiere.

No les culpo. Yo también me odio a mí misma. Mi pelo es basto. Mi nariz parece la pendiente de una pista de esquí, y voy siempre mal vestida. Ayer Richard se puso furioso porque el señor Harper me puso en su equipo y le dijo que tenía que dejarme batear. Algunos días desearía no haberme despertado por la mañana. Quiero decir que no estoy dispuesta a pasar así el resto de mi vida. Soy como aquellas personas de las que nos habló la señorita Applebaum en sociología. Dijo que son personas que viven en la India, y que se llaman intocables. Están totalmente marginadas, todo el mundo las trata como si fueran basura, y se ven obligadas a realizar los trabajos más horribles. Aunque sean verdaderamente inteligentes, nunca pueden ser médicos o cosas así. De todas maneras eso es lo que soy, una intocable.

Sé que suena extraño, pero la otra noche, después de apagar la luz, me quedé allí tumbada y me imaginé toda una historia acerca de que me enteraba de que me iba a morir de una grave enfermedad, y lo que harían mamá y papá, y Lynn y Craig, y de quién vendría a mi funeral y lo que diría la gente. Lo más triste es que solo pude pensar en once personas que vendrían a mi funeral, además de mi familia. Y tuve que pensar realmente mucho para que me salieran esas once.

Bueno, voy a dejarlo por ahora. Luego seguiré escribiendo.

Esto sucedía en 1984, y yo llevaba ya dos décadas estudiando las manifestaciones del optimismo y el pesimismo desde el nacimiento hasta la edad adulta. Sabía que en aquella temprana edad el pesimismo producía depresión y bajo rendimiento. Con la visión del doctor Salk en la mente, planteé la hipótesis de que las técnicas ya comprobadas para enseñar el optimismo a los adultos, si se enseñaban en los primeros años de la vida, podrían inmunizar a los escolares y adolescentes frente al tipo de depresión que amenazaba a Marla. Estaba decidido a crear un equipo de investigación para averiguarlo.

### 3

## Creando el equipo

—¿Cómo es que la depresión desaparece? Quiero decir: según las teorías que usted está exponiendo, una vez que uno la coge debería padecerla ya para siempre —me preguntó una estudiante de cabello oscuro desde la sexta fila.

En aquel contexto las preguntas eran muy poco frecuentes: se necesitaba valor para levantarse delante de otros trescientos estudiantes de «Psicología 162. Psicología anormal», de la Universidad de Pennsylvania, y formular una pregunta. Y la pregunta me cogió desprevenido. Había estado explicando las tres principales teorías sobre la depresión: la teoría biomédica, que aludía a una insuficiencia química en el cerebro; la teoría psicoanalítica, que sostenía que la depresión era un enfado con uno mismo; y la teoría cognitiva, que afirmaba que la depresión provenía de los pensamientos pesimistas conscientes. La estudiante estaba perpleja, y con razón. Cada una de estas teorías explica por qué se inicia la depresión, y por qué continúa, y cada una prescribe una terapia. Hasta aquí todo bien.

Sin embargo, es muy común que la depresión simplemente desaparezca con el tiempo, por sí misma y sin tratamiento alguno. Este tiempo parece desesperantemente largo para quien la padece: de tres a seis meses; pero casi siempre disminuye. ¿Cómo puede explicar esto cada una de las teorías mencionadas?

Me paré a pensar. Y seguí pensando. El silencio empezaba a resultar embarazoso.

—No lo sé. Sencillamente no lo sé —murmuré finalmente—. ¿Cuál en su nombre? —añadí, como una especie de tributo.

—Karen Reivich —contestó, y se sentó de nuevo.

Karen Reivich. Había oído hablar de ella. Era la estudiante de la que había hablado hacía unos años el *Daily Pennsylvanian*. El comité de admisión de la universidad, a falta de un método mejor para seleccionar a los candidatos, pidió un ensayo que versara sobre un problema mundial que el estudiante quisiera resolver. El resultado fueron decenas de miles de grandiosos ensayos sobre la paz mundial, la capa de ozono, el racismo, y los

males del capitalismo. Karen Reivich escribió que ella abordaría el problema de la cerrazón mental, mucho más urgente y olvidado. Tenía el recorte entre mis papeles: «Guerra, pobreza, enfermedad, cerrazón mental. Estamos al borde del caos. Yo sería para la cerrazón mental lo que Espartaco fue para la esclavitud, George Washington para el colonialismo, o Gloria Steinem para el sexismo». Fue admitida sin titubeos.

Aquella pregunta tan perspicaz, su aplomo y su heterodoxia me intrigaron; de modo que le pedí que después de la clase viniera a verme a mi despacho. La invité a que aplazara sus planes para cuando acabara la carrera (estaba en el último curso) y trabajara conmigo a tiempo completo en investigación durante el próximo año. En aquel momento había empezado un proyecto, financiado por la Metropolitan Life Insurance Company, para enseñar a los agentes de seguros pesimistas a ser optimistas. Incorporábamos las técnicas cognitivas y conductistas utilizadas con éxito para luchar contra la depresión, aunque modificándolas para que tuvieran un efecto preventivo en los adultos, de modo que resultara útil para los agentes de seguros pesimistas, no deprimidos. Muy pronto Karen se hizo indispensable en este proyecto, y asumió la coordinación. Cuando empezamos a comprobar que podíamos convertir a los agentes pesimistas en optimistas le planteé a Karen la posibilidad de ampliar nuestros horizontes.

—Tuve una charla con Jonas Salk —le dije—, y eso modificó mi pensamiento acerca de a qué deben dedicar su tiempo los psicólogos. Creo que incluso va a cambiar lo que yo hago con mi propio tiempo.

Le expliqué que los psicólogos habían dedicado el noventa y nueve por ciento de sus esfuerzos a ayudar a que las personas con problemas recuperaran la normalidad. El Instituto Nacional de Salud Mental debería llamarse en realidad «Instituto Nacional de Enfermedad Mental»: casi todo el presupuesto se destinaba a garantizar la ayuda a las personas con problemas más graves. No se había dedicado prácticamente ningún esfuerzo ni ningún dinero a ayudar a que las personas normales alcanzaran su pleno potencial y vivieran una vida mejor. El proyecto para Metropolitan Life nos llevaba en aquella dirección.

—Ahora quiero iniciar un programa de investigación en el que enseñemos a los niños normales las técnicas del optimismo, y tratemos de prevenir una serie de problemas que de otro modo sucederían. Me gustaría que formaras parte del equipo de investigación.

Antes de que acabara de hablar ya había aceptado con entusiasmo. Había encontrado a una colaboradora, pero necesitaba más.

Jane Gillham quiso hablar conmigo poco después de llegar a Pennsylvania. Únicamente había escuchado una charla mía acerca del vínculo entre el pesimismo y la depresión en los niños. Jane era una estudiante de posgrado que había realizado una excelente carrera en Princeton. Sus profesores hablaban con entusiasmo de su capacidad, y me dijeron que para la Universidad de Pennsylvania era un honor contar con ella. Había realizado algunas investigaciones en psicología del desarrollo, y había pasado dos años trabajando como profesora. Jane era soltera, pero tenía un hijo pequeño; de ahí que su compromiso para trabajar con niños tuviera una especial importancia.

—Ayer Sean tuvo un mal día —me dijo—. Llegó a casa después de la escuela, y me dijo que un chico mayor de su clase se había estado metiendo con él. Gimoteaba: «No quiero ir a la escuela. Nunca me lo paso bien. Me gustaba la escuela, pero ahora ya no me lo paso bien. Quiero escribir a la señorita Johnson y decirle que me voy de la escuela». De repente me encontré utilizando la terapia cognitiva con él —siguió Jane—. Hablamos acerca de cómo se sentía y de cómo odiaba la escuela. Luego le ayudé a recordar las cosas de la escuela que le gustaban. Hice que me dijera todas las cosas divertidas que había hecho el día anterior en el recreo. Conseguí que cuestionara su propio catastrofismo. Se dio cuenta de que se lo pasaría bien en la escuela si podía resolver su problema con Gary. Incluso preparó un plan para convencer a Gary.

Al oírla mencionar la terapia cognitiva como «anti-catastrofismo», supe que se trataba de una gran profesional con una fina intuición a la hora de utilizar los descubrimientos psicológicos en la vida real. La terapia cognitiva era la técnica más avanzada contra la depresión en la década de 1980. Su fundador, Aaron T. Beck, psiquiatra de la Universidad de Pennsylvania y mentor mío, había realizado un avance teórico extraordinario. Los síntomas de la depresión se dividen en cuatro clases: desánimo, conducta apática, problemas físicos y pensamiento catastrofista. Beck afirmaba que el pensamiento catastrofista era algo más que un síntoma superficial de depresión: más bien era la raíz de todos los demás síntomas de esta. El hábito de pensamiento depresivo —el futuro es poco prometedor; el presente, insoportable; el pasado, lleno de frustración; y uno carece de la capacidad de mejorar las cosas— *crea* el desánimo, la falta de entusiasmo y los síntomas somáticos de la depresión.

De ahí surgió una nueva terapia contra la depresión: enseñemos a la persona depresiva a modificar sus hábitos de pensamiento, a eliminar el pensamiento catastrofista, y todos

los demás síntomas se evaporarán. Esta era la esencia de la terapia cognitiva, y evidentemente Jane tenía ideas sobre cómo aplicarla a los niños.

Jane me dijo que quería trabajar con niños en Pennsylvania, y me preguntó si yo había pensado en probar a utilizar la terapia cognitiva para prevenir la depresión infantil. Le hablé de mi conversación con el doctor Salk, y la invité a trabajar conmigo en el desarrollo de la inmunización psicológica para los niños.

Jane, Karen y yo empezamos, pues, a elaborar un programa de entrenamiento para niños. Buscábamos maneras creativas y atractivas de enseñar a los niños las técnicas cognitivas esenciales para prevenir la depresión y superar la adversidad. Las cosas iban por buen camino, y parecía que pronto el programa estaría listo para someterlo a prueba. Entonces tuve una comida con Lisa Jaycox, una de las estudiantes más brillantes de la universidad.

Se hallaba en un dilema.

—Rena se va, y yo no sé qué hacer —se quejó, ante la sopa y la ensalada, en Kelly & Cohen, la tienda de platos preparados del campus.

La primavera anterior Lisa había realizado una extraordinaria tesis acerca de cómo las riñas de los padres agudizan los problemas de conducta de los hijos y disminuyen la percepción de su propia aptitud.<sup>1</sup> Su supervisor, el doctor Rena Repetti, experto en familias y en niños, abandonaba Pennsylvania para trabajar en Nueva York. Para un estudiante que se halla en el ecuador de una prometedora carrera de investigación perder al supervisor a menudo equivale al fracaso académico. Y la carrera de Lisa estaba en peligro.

—¿Estás realizando algún proyecto con niños o con familias, Marty? —me preguntó Lisa.

Aquel era el auténtico motivo de aquella comida. Entonces hablé a Lisa del proyecto de inmunización, explicándole que estábamos iniciando un programa destinado a enseñar las técnicas cognitivas del optimismo a niños preadolescentes con riesgo de depresión. Lo lógico era que los niños pudieran utilizar dichas técnicas para combatir los pensamientos pesimistas que dan origen a la depresión y al fracaso.

—Lo que dices tiene sentido —concedió Lisa—. Pero olvidas algo. Piensa en tus propios hallazgos en el estudio Pennsylvania-Princeton.

Había tenido bastante suerte al colaborar durante cinco años con Joan Cyrgus, catedrática de psicología y posteriormente decana de dicha facultad en Princeton, y con Susan Nolen-Hoeksema, que inició conmigo, como estudiante, el proyecto conjunto Pennsylvania-Princeton de Estudio Longitudinal de la Depresión Infantil, y luego pasó a ocupar una cátedra en Stanford. Susan, Joan y yo habíamos seguido durante cinco años la evolución de 400 niños —que al comienzo tenían ocho años de edad—, junto con sus padres. Queríamos saber cuándo se inicia la depresión y qué hace que algunos niños sean tan vulnerables y otros tan resistentes a ella. Lo que descubrimos nos dejó consternados y sobrecogidos.

Averiguamos que más de la cuarta parte de los niños habían estado sensiblemente deprimidos en algún momento, y casi la mayoría habían experimentado un episodio depresivo grave al menos una vez durante los cinco años. Descubrimos que en los niños pesimistas la incidencia era mayor que en los optimistas, y que, cuando un niño experimentaba un episodio de depresión, su visión del mundo se hacía mucho más pesimista. Aunque la depresión desaparecía gradualmente con el tiempo, no sucedía igual con el pesimismo, y los niños que habían estado deprimidos pasaban a tener un carácter pesimista, y de nuevo eran presa fácil de la depresión apenas ocurría otro acontecimiento desagradable. Y eso ocurría con demasiada frecuencia en cuanto se llegaba a la edad adolescente.

Pero Lisa se refería a otro hallazgo, igualmente preocupante. Muchos de los niños sufrían la primera depresión cuando sus padres empezaban a reñir entre sí. El divorcio, la separación y el desorden familiar generalmente constituyen factores de riesgo importantes para los niños preadolescentes.

—Eso significa que no basta con enseñar a los niños a pensar de un modo más optimista —concluyó Lisa—. Son los problemas sociales (riñas de los padres y rechazo de los otros niños) los que constituyen la raíz de la depresión de muchos niños. Hay que inmunizarlos de maneras que afecten también a sus problemas sociales. La inmunización debe tener dos componentes: uno cognitivo y uno social. Tú elabora el programa cognitivo, y yo elaboraré el social —concluyó Lisa.

Los cuatro trabajamos juntos durante los años siguientes. Realizamos la prueba piloto del programa con un grupo de estudiantes de quinto y sexto curso, y los resultados fueron

alentadores. Después volvimos al laboratorio para perfeccionar el programa antes de realizar una prueba de su eficacia a gran escala. El programa de inmunización total que el doctor Salk había imaginado finalmente se había materializado: técnicas cognitivas para que los niños lucharan contra la depresión y técnicas sociales para evitar los rechazos y frustraciones de la pubertad. Así, los cuatro —Karen Reivich, Lisa Jaycox, Jane Gillham y yo— lanzamos el Programa de Prevención de Pennsylvania. Nos proponíamos identificar por adelantado a los niños de diez a doce años más vulnerables, y luego enseñarles un conjunto de técnicas cognitivas y sociales que evitaran la depresión.

Cuando empezamos a enseñar el optimismo a los niños en las escuelas, descubrimos que lo que nosotros enseñábamos era muy distinto de lo que muchos padres de la generación del *baby boom*\* estaban transmitiendo a sus hijos. Averiguamos también que nuestro enfoque era radicalmente distinto del planteamiento de las escuelas, basado en la autoestima. Sospechábamos que la educación que se daba a los hijos del *baby boom* y el movimiento de la autoestima en las escuelas no aliviaban la constante epidemia de depresión, e incluso podía ser que la favorecieran.



SEGUNDA PARTE

**El error en la educación de los hijos del *baby boom***

## 4

### El movimiento de la autoestima

Dentro del relicario había un espejo, y en el espejo estaba su propio reflejo.

«¡Caramba! ¡Soy yo! —pensó—. Realmente soy yo. Yo soy la magia del relicario.»

Desde entonces, la niña llevaba siempre el relicario. Cada día lo apretaba con fuerza y murmuraba: «Creo en ti». El relicario contenía su propia magia especial, y desde entonces nunca dejó de llevarlo.

Elizabeth KODA-CALLAN,  
*El relicario mágico* (1988)

Estábamos sorprendidos por lo que veíamos en las escuelas públicas, aunque probablemente no deberíamos estarlo, ya que lo que veíamos simplemente refleja la manera en que la mayoría de los padres norteamericanos de la generación del *baby boom* estaban educando a sus hijos. Ejércitos de profesores norteamericanos, además de los padres, se esfuerzan por inculcar la autoestima a los niños. Eso puede parecer bastante inocuo, pero el modo en que lo hacen a menudo erosiona el sentido del valor del niño. Al hacer hincapié en lo que el niño *siente*, a expensas de lo que *hace* —aprender, perseverar, superar la frustración y el aburrimiento, abordar los obstáculos—, padres y profesores están haciendo a esta generación de niños más vulnerable a la depresión.

He aquí algunos ejemplos de lo que vimos en las aulas norteamericanas:

- «Construyendo la autoestima con el koala-canguro» contiene un ejercicio consistente en escribir catorce veces «TÚ ERES ESPECIAL» en una página, seguido de «Estoy muy contento de que hayas sacado la nota *x*. No hay nadie como tú».
- Un póster, en el que aparecen unas manos aplaudiendo, anuncia: «¡Nos aplaudimos a nosotros mismos!».
- Un personaje de dibujos animados se contempla en un espejo, y aconseja: «Haz que amarte a ti mismo sea un hábito».
- Un juego consistente en completar las frases reza: «Soy especial porque...», con opciones como «sé jugar», «sé pintar» y «todo el mundo hace que me sienta feliz».

La lógica de esta exageración es explícita: «... la base de *todo lo que hacemos* es la autoestima. Por lo tanto, si podemos hacer algo para dar a los niños una mayor seguridad

en sí mismos, empezando en la fase preescolar, serán [mucho más juiciosos] al tomar sus decisiones». <sup>1</sup>

Los efectos de enseñar la autoestima no se limitan a una serie de profesores vociferando eslóganes paradójicos que se contradicen a sí mismos (si todo el mundo es especial, ¿cómo puede alguien ser especial?). Pronto los niños aprenden a ignorar esta adulación como algo que nunca es sincero. El movimiento de la autoestima tiene su parte positiva. Ha contribuido a la abolición de las puntuaciones, para que aquellos que puntúan menos no vean su autoestima perjudicada; al abandono del test de inteligencia, para que aquellos que obtienen un bajo coeficiente no vean reducida su autoestima; a una inflación generalizada de las calificaciones, para que aquellos con «insuficiente» no se sientan mal; a una enseñanza orientada al nivel más bajo de la clase, para evitar los sentimientos de los niños más lentos (ahora que no se les evalúa); a que *competición* se considere una palabrota; a la muerte del aprendizaje de memoria, y a un concepto del trabajo duro más atractivo. Todas las tácticas se utilizan para proteger los sentimientos de autoestima de los niños, que de lo contrario podrían eclipsarse. Se considera que esta ganancia pesa más que las ventajas que pierden los niños que en otro contexto sobresaldrían.

Los padres, como los profesores, también se han convencido, y constantemente se vuelcan para tratar de inculcar los sentimientos de autoestima a los niños.

Randy es estudiante de quinto curso\* en la escuela elemental de Bywood. Sus padres le describen como un niño alegre, curioso y creativo. Destaca en las materias básicas y disfruta mucho de la escuela. Excepto en la clase de gimnasia. Para Randy, la clase de gimnasia —como para la mayoría de los niños poco atléticos— constituye una dosis regular de humillación. Bradley, Garrett y Beth regatean con facilidad. Randy, en sus esfuerzos por escapar a la línea de fuego, acaba siempre con un golpe en el trasero o en la cabeza. O, lo que es peor, pierde el equilibrio y acaba en el suelo del gimnasio. Los martes por la mañana, de 10 a 11, le proporcionan a Randy una dosis de vergüenza que le dura el resto de la semana.

Joel es el mejor amigo de Randy. Desgraciadamente para Randy, Joel posee una gran agilidad y, por tanto, no resulta humillado en la clase de gimnasia. Cuando se presenta el entrenador para anunciar que empezará a formar un equipo de *flag football*\* para competir con otras escuelas primarias, Joel le dice a Randy en voz baja que deberían practicar para presentarse a la prueba de selección. Randy le contesta que antes preferiría morir. Pese a las aprensiones de Randy, Joel logra convencerle de que el *flag football*, a diferencia de los demás deportes que practican en el gimnasio, no requiere demasiada coordinación; simplemente has de ser capaz de correr, lo cual puede hacer incluso Randy.

El padre de Randy, que cree que le iría bien ser más atlético, le anima a participar en la prueba de selección. De mala gana, Randy empieza a practicar con Joel después de las clases. A su pesar, lo encuentra interesante, e

incluso empieza a disfrutar con las instrucciones prácticas que le da Joel. Para su sorpresa, se siente algo mejor.

Llega el día fatídico. Randy, su padre y Joel llegan a un campo plagado de chicos chutando balones, y forcejeando unos con otros para derribarse. Inmediatamente, la excitación de Randy se convierte en terror. Joel coge un balón y se lo lanza a Randy. Este se tuerce un dedo al tratar de cogerlo. Joel corre para recibir un pase. Randy lanza el balón, que vuela sin fuerza y cae tres metros antes de donde está Joel. El padre trata de dar a Randy unos consejos de última hora, pero a Randy le zumban los oídos; no puede oír nada.

Randy acaba de los últimos en los ejercicios de velocidad, solo logra atrapar un balón y ninguno de sus pases aterriza cerca del receptor. El padre se siente dolido por la expresión de humillación que muestra el rostro de Randy al acabar la prueba. Se vuelve hacia Randy y le dice:

—¿Sabes?, creo que realmente has hecho un buen trabajo. Tus pases no siempre han alcanzado su objetivo, pero has lanzado con fuerza. Siempre puedes mejorar tu precisión. No es tan difícil. En realidad, creo que deberías sentirte orgulloso de ti mismo, Randy. Estoy seguro de que el año que viene formarás parte del equipo. Esta vez simplemente has tenido mala suerte.

—¿Pero qué dices, papá? La he fastidiado. No formaré parte del equipo este año ni tampoco el año que viene. Ni siquiera sé cómo me he presentado a la prueba. Aceptémoslo: soy un fracaso.

Sin dejarse impresionar por la respuesta, el padre sigue insistiendo:

—No hables así. No puedes permitirte pensar de ese modo. Te digo que lo has hecho realmente bien. Por lo que a mí respecta, eres tan bueno como todos los demás. No quiero verte bajar la cabeza de ese modo. Tienes que convencerte de que lo has hecho bien y de que la próxima vez lo harás mejor.

—Vale, de acuerdo. Lo he hecho bien. Y ahora ¿podemos irnos, por favor?

El padre de Randy tiene la mejor de las intenciones. Se da cuenta de que su hijo está realmente dolido, y trata de ayudarlo a que se sienta mejor, y cuanto antes. Como muchos padres, decide reforzar la autoestima de Randy mediante un pensamiento positivo fácil. Le dice a su hijo cosas «bonitas», palabras que espera que alivien su dolor y lo sustituyan por orgullo. Pero el planteamiento del padre falla. Randy no es una criatura simple y crédula a la que haya que ocultar las verdades desagradables. El planteamiento del padre deprime aún más a Randy, y de paso erosiona su propia credibilidad.

## UNA BREVE HISTORIA DE LA AUTOESTIMA

Una de las razones por las que el padre de Randy fracasa tan estrepitosamente es la herencia del movimiento de la autoestima y su efecto perjudicial sobre la infancia norteamericana. La autoestima posee un origen venerable. Hace más de cien años que William James, el padre de la psicología moderna, tenía una fórmula para definirla:<sup>2</sup>

$$\text{Autoestima} = \frac{\text{Éxito}}{\text{Pretensiones}}$$

Para James, cuanto mayor éxito tengamos y cuanto menores sean nuestras expectativas, mayor será nuestra autoestima. Podemos sentirnos más satisfechos de nosotros mismos o bien teniendo un mayor éxito, o bien reduciendo nuestras esperanzas.

James une dos niveles de función psicológica. En primer lugar, la autoestima es un estado de *sentimiento*: mortificación, contento, satisfacción, etc. Pero, en segundo lugar, ese sentimiento se halla arraigado en el mundo, en el éxito de nuestro comercio con el mundo. La tensión entre estos dos aspectos de la autoestima —sentirse bien *versus* hacerlo bien— ha constituido desde entonces la base teórica del movimiento de la autoestima. Estos dos aspectos —«sentirse bien» y «hacerlo bien»— subrayan la parte positiva de la autoestima, y —lo que es más importante— la parte errónea y contraproducente, tratar de inculcar directamente la autoestima a un niño como hizo el padre de Randy.

La noción de autoestima se mantuvo en un período de latencia durante casi setenta y cinco años después de que James la propusiera, mientras Norteamérica se consumía en guerras y hacía frente a la depresión económica. Debido al espectro de los graves problemas reales que se crearon, como la miseria, la psicología norteamericana estuvo dominada por teorías que definían a las personas como llevadas de aquí para allá por poderosas fuerzas que escapaban a su control. Para los freudianos, los «conflictos» eran el motor de la acción humana. Para los conductistas, los «refuerzos positivos» externos atraían a la gente, y los «punitivos» los alejaban. Para los etólogos, eran unos patrones de conducta fijos gobernados por los genes los que subyacían al comportamiento. Para los seguidores de Clark Hull, los impulsos biológicos y las «necesidades» de los tejidos provocaban la acción. Prescindiendo de los detalles, la visión de todas estas teorías era que los seres humanos se hallan a merced de fuerzas que escapan a su control.

En la década de 1960 tuvo lugar un importante cambio en las ciencias sociales. La decisión individual pasó a convertirse en una explicación legítima de la acción humana, mientras que empezaba a pasar de moda la explicación basada en fuerzas que le llevan a uno de aquí para allá. Fue algo más que una coincidencia que este cambio ocurriera precisamente cuando Norteamérica entraba en una época de riqueza y poder sin precedentes, y en la que era el consumo individual el que hacía avanzar la economía.

Decisión y control, preferencias personales, opciones y voluntad se convirtieron en los distintivos de las nuevas teorías. La propia decisión, y no las fuerzas externas, pasó a ser la explicación primaria de por qué la gente hace lo que hace.<sup>3</sup>

Había llegado el momento de resucitar la autoestima, y, en 1967, Stanley Coopersmith, un joven, despierto e iconoclasta catedrático de psicología de la Universidad de California en Davis, sugirió que la autoestima era crucial en la educación del niño.<sup>4</sup> El primer objetivo de Coopersmith fue medir la autoestima. Inventó un test que hacía hincapié en la parte de la autoestima relativa a «sentirse bien», definiendo el concepto como el juicio sobre la valía personal. «A menudo quisiera ser otra persona», «Soy bastante feliz», «Me resulta bastante difícil ser yo» y «Tengo una pobre opinión de mí mismo» son algunas de las entradas a las que hay que responder «verdadero» o «falso» en este test, ampliamente utilizado.

Después evaluó la práctica de la educación de padres cuyos hijos poseían una elevada autoestima, y se encontró con un sorprendente hallazgo —aunque lamentablemente pasado de moda— acerca del origen de la autoestima: cuanto más claras eran las normas y los límites impuestos por los padres, mayor era la autoestima del niño; cuanto más libertad tenía el niño, menor era su autoestima. Las conclusiones de Coopersmith sobre los orígenes disciplinarios de la autoestima pronto fueron olvidadas, pero la idea de la autoestima como objetivo de la educación de los hijos halló amplio eco en la cultura popular, especialmente en las escuelas, las iglesias de doctrina liberal y todo lo relacionado con la inspiración.

Los psicólogos de la inspiración más concienzudos conservaron tanto el aspecto del «sentirse bien» como el de «hacerlo bien». Nathaniel Branden, primero discípulo de Ayn Rand, luego doctor en psicología clínica, y decano del movimiento de la autoestima, definía esta última como sigue:<sup>5</sup>

1. Confianza en nuestra capacidad para pensar y hacer frente a los desafíos básicos de la vida (hacerlo bien).
2. Confianza en nuestro derecho a ser felices, al sentimiento de ser alguien digno y respetable, con derecho a afirmar nuestros deseos y necesidades, y con derecho a gozar del fruto de nuestros esfuerzos (sentirse bien).

Esta clase de autoestima está hoy tan ampliamente aceptada que California la ha convertido en algo oficial. En «Hacia un estado de estima», un conjunto de

recomendaciones realizadas por una comisión bajo los auspicios de la legislatura californiana, se afirma que una baja autoestima es la causa del fracaso académico, del uso de drogas, del embarazo en la adolescencia, de la dependencia del subsidio de paro y de otra serie de males. Se proclama que la enseñanza de la autoestima es la «vacuna social más factible» para inmunizar a los niños contra dichos males. Se urge a todos los distritos escolares de California a «adoptar la promoción de la autoestima [...] como un objetivo claramente establecido, integrado en su currículo global, y que informe todas sus políticas y operaciones». Además, se recomienda que «se debería requerir una formación sobre autoestima como parte de las credenciales [...] para todos los educadores». Shirley MacLaine ha solicitado al presidente de Estados Unidos la creación de una Secretaría de Autoestima a nivel ministerial.

El tipo de autoestima californiana se inclina claramente del lado del «sentirse bien»: «Apreciar mi propia valía e importancia, y tener el carácter de ser responsable de mí mismo y de actuar responsablemente frente a los otros». <sup>6</sup> Pero las recomendaciones sobre *cómo* se deben enseñar los sentimientos de autoestima resultan decepcionantes. Por la parte del «hacerlo bien», las recomendaciones útiles son las tradicionales: enseñar técnicas de trabajo ajustadas a la realidad, fomentar el servicio a la comunidad, y enseñar las humanidades. Sin embargo, por el lado del «sentirse bien» las recomendaciones resultan imprecisas: ampliar los servicios de consejo y asesoramiento, hacer que los padres participen, mostrarse sensibles a las necesidades de los estudiantes fracasados... ¿Pero qué deben aconsejar los consejeros? ¿Qué deben hacer los padres que participan? ¿Y cómo deben emplear los maestros su sensibilidad para ayudar a los alumnos fracasados?

Apoyada por los educadores, los psicólogos de la inspiración, el ministerio, la legislatura californiana y las estrellas de cine, ¿me atreveré a cuestionar el valor de la autoestima?

«SENTIRSE BIEN» FRENTE A «HACERLO BIEN»

La razón por la que el informe de California queda cojo por el lado del «sentirse bien» es porque no existe una tecnología eficaz para enseñar a sentirse bien que no empiece por enseñar primero a hacerlo bien. Los sentimientos de autoestima en particular, y la

felicidad en general, se desarrollan como efectos secundarios: de superar los problemas, de realizar las tareas con éxito, de vencer la frustración y el aburrimiento, y de triunfar. El sentimiento de autoestima es un subproducto del «hacerlo bien». Y una vez que la autoestima se ha asentado en el niño, esta provoca nuevos éxitos. Las tareas fluyen con facilidad, las dificultades se desechan, y los demás niños parecen más receptivos. No hay duda de que un sentimiento de elevada autoestima constituye un estado placentero, pero tratar de lograr directamente la parte de la autoestima consistente en «sentirse bien», sin haber aprendido primero a tratar con el mundo, confunde profundamente el medio con el fin.

El predominio del «sentirse bien» es algo peculiarmente moderno. Aristóteles tenía una visión más trascendente: la felicidad no es una emoción que se pueda separar de lo que *hacemos*. La felicidad es como la gracia en el baile: no es algo que el bailarín *siente* al final de una buena danza, sino un acompañamiento inalienable de una danza bien hecha. La felicidad no es un estado o sentimiento separable que se pueda obtener de otro modo que como parte integral de un acto bien hecho.

Mi escepticismo respecto a la parte de la autoestima basada en el «sentirse bien» es el producto de veinticinco años de trabajo con adultos y niños deprimidos. Las personas deprimidas, tanto jóvenes como adultas, tienen cuatro tipos de problemas: de comportamiento —se muestran pasivas, indecisas e incapaces—; emocionales —están tristes—; somáticos —sus apetitos, tanto de sueño como de alimentación, se ven alterados—, y cognitivos —piensan que viven sin esperanza y se sienten inútiles—. Únicamente este último síntoma apunta a la parte de la autoestima ligada al sentimiento, y personalmente he llegado a la conclusión de que se trata de la menos importante de las aflicciones de la persona deprimida. Cuando un niño deprimido pasa a ser una persona activa y optimista, sus sentimientos de valía mejoran siempre. Reforzar la parte de la autoestima relativa al sentimiento sin romper las cadenas de la desesperanza o la pasividad no sirve para nada. Si nuestro hijo sufre un sentimiento de inutilidad, se odia a sí mismo, o no siente confianza, esto constituye un reflejo de que cree que su trato con el mundo no va bien. Cuando este trato con el mundo mejore y él se dé cuenta de ello, se sentirá mejor.

Esto es lo que hace que el informe de California sobre la autoestima resulte tan insustancial. Es cierto que muchos niños que abandonan la escuela sienten una baja autoestima, que muchas embarazadas adolescentes están tristes, que muchos jóvenes

drogodependientes y delincuentes se odian a sí mismos, y que muchas de las personas que dependen del subsidio de paro se sienten indignas. Pero ¿cuál es la causa y cuál el efecto? El informe de California, con sus recomendaciones de «vacunación», afirma que los sentimientos de falta de valía causan el fracaso escolar, el uso de drogas, la dependencia del subsidio de paro y otros infortunios. Pero las investigaciones publicadas muestran exactamente lo contrario. La baja autoestima es una consecuencia del fracaso escolar o de estar en el paro; no la causa.<sup>7</sup>

Los centenares de artículos especializados sobre la autoestima se hallan repletos de *correlaciones* entre esta y el modo de actuar de los niños: los niños simples tienen una baja autoestima; los triunfadores tienen una autoestima elevada; las personas deprimidas poseen una baja autoestima; los buenos atletas poseen una autoestima elevada; los niños que suspenden tienen una baja autoestima, etc. Pero ¿es el fracaso el que causa la baja autoestima, o es esta la que provoca el fracaso? Se trata de una pregunta a la que resulta sorprendentemente fácil responder con las modernas técnicas de investigación: el investigador tiene que observar grandes grupos de niños a lo largo del tiempo —pongamos un año—, midiendo la autoestima al principio, y diversas supuestas consecuencias como el nivel, la popularidad o la depresión al principio y al final de cada año.<sup>8</sup> Si la autoestima es la causa, la predicción está clara: entre los niños que al principio poseen el mismo nivel (lo cual se controla mediante la estadística), aquellos con una elevada autoestima deberían ver cómo dicho nivel aumenta, y aquellos con una baja autoestima deberían ver cómo desciende durante el año.<sup>9</sup>

Sin embargo, prácticamente no hay resultados que muestren que la autoestima sea la causa de nada en absoluto. En lugar de ello, esta se ve afectada por toda la panoplia de éxitos o fracasos que uno obtiene.<sup>10</sup> Si la autoestima es una consecuencia del éxito o del fracaso, y no su causa, enseñarla directamente tiene que ser una tarea ardua. Si nosotros, como padres y profesores, promovemos la parte de la autoestima ligada al «hacerlo bien», la parte del «sentirse bien» —que no puede enseñarse directamente— se dará por añadidura. Lo que necesita California (y cualquier otro estado) no es que se anime a los niños a «sentirse bien», sino que se les enseñen las técnicas para «hacerlo bien»: cómo estudiar, cómo evitar el embarazo, las drogas, las bandas, y cómo salir del paro.

Existe un estado mental, relacionado con la autoestima, que es considerablemente más potente: el estilo explicativo. Dicho estado es la clave del optimismo. En el capítulo 6 trataremos del estilo explicativo, pero aquí le daremos una breve ojeada, dado que

constituye la base tanto de la parte de la autoestima ligada al sentimiento como de la ligada a la acción. Cuando un niño hace algo mal, se pregunta «¿por qué?». Hay siempre tres aspectos a los que responder: ¿quién tiene la culpa?, ¿cuánto tiempo durará? y ¿en qué medida socavará su vida? La distinción entre estos tres aspectos resulta crucial, ya que la primera cuestión —culparse a uno mismo o culpar al mundo— gobierna la parte de la autoestima ligada al sentimiento. Las cuestiones segunda y tercera —lo duradera que sea la causa, y lo global que sea— gobiernan lo que el niño *hará* para responder al fracaso. Sentirse mal consigo mismo no causa directamente el fracaso. Por el contrario, creer que los problemas durarán siempre y lo socavarán todo causa directamente que el niño deje de intentarlo. Darse por vencido produce más fracaso, el cual, a su vez, sigue socavando los sentimientos de autoestima.

#### «HACERLO BIEN», Y LA VASTA ZONA INTERMEDIA

Toda esta cuestión de fomentar los sentimientos de autoestima en los niños, por una parte, y promover el dominio y el optimismo, por la otra, debe verse como un *continuum*. En un extremo se hallan quienes defienden el «sentirse bien» como principal objetivo, considerando lo que el niño hace como un oportuno subproducto. Para quienes están en este extremo del espectro, lo que importa es cómo *se siente* el niño consigo mismo. En el otro extremo se hallan quienes, como yo, son partidarios del «hacerlo bien» como principal objetivo, considerando el «sentirse bien» como un delicioso subproducto.

La mayoría de los teóricos, y todos los profesionales de este ámbito, se hallan en un punto situado más o menos en medio. La mayor parte de los padres y educadores dejan que el niño soporte la frustración para fomentar la perseverancia. Las personas que se dejan guiar por el popular punto de vista del «sentirse bien» están dispuestas a intervenir para hacer que el niño se sienta mejor. Las personas que siguen el planteamiento del «hacerlo bien» están dispuestas a intervenir para cambiar el pensamiento del niño acerca del fracaso, para estimular la tolerancia de la frustración y para recompensar el empeño antes que el mero éxito. Los partidarios del «sentirse bien», de acuerdo con los profesores que defienden «el poder del pensamiento positivo», buscan el modo de tratar que los niños se sientan mejor consigo mismos. Los partidarios del «hacerlo bien»

cuentan con dos nuevas técnicas: una para transformar el pesimismo en optimismo, y la otra para convertir la incapacidad en dominio. Este libro tratará de enseñar ambas técnicas.

Norteamérica ha conocido treinta años de esfuerzo concertado para reforzar la autoestima de sus niños. Este movimiento estaría justificado si hubiera funcionado y la autoestima estuviera en aumento. Pero ha ocurrido algo sorprendente con la autoestima de los niños norteamericanos durante la época en que les hemos educado para sentirse bien: nunca han estado más deprimidos que en esta época.

## 5

### La epidemia de depresión

A pesar de la campaña en favor de la autoestima, a pesar del optimismo natural de los niños desde que empiezan a andar, y a pesar de las nuevas posibilidades que se abren en nuestra sociedad, nuestros niños están experimentando el pesimismo, la tristeza y la pasividad a una escala sin precedentes.

¿Cómo es posible? ¿Es simplemente una coincidencia que en la época en la que los norteamericanos han hecho del «sentirse bien» y del refuerzo de la autoestima en los niños su principal objetivo la depresión se haya disparado y los sentimientos de autoestima hayan caído en picado?

Hasta la década de 1960 la depresión era un trastorno bastante inusual, que se daba típicamente en las mujeres de mediana edad. A principios de dicha década empezó a convertirse en algo mucho más extendido. Actualmente la depresión se ha convertido en el equivalente al resfriado común para las enfermedades mentales, y hace sus primeras víctimas en los centros de enseñanza secundaria, si no antes.

Todo esto lo sabemos gracias a cuatro estudios realizados a gran escala.<sup>1</sup> El primero, llamado Estudio ZCE (de las siglas de Zona de Captación Epidemiológica), fue diseñado para averiguar la incidencia de las enfermedades mentales en Estados Unidos. Los investigadores realizaron un trabajo puerta a puerta, entrevistando a 9.500 personas escogidas de modo aleatorio como muestra de la población adulta. A estas se les dio el mismo cuestionario diagnóstico que se daría a cualquier paciente con problemas que acudiera a la consulta de un buen psicólogo o psiquiatra.

Se entrevistó a una gran cantidad de adultos de diferentes edades en un período de tiempo igualmente corto. Cada persona narraba la historia completa de su vida, centrada en torno a la cuestión de si a lo largo de ella había experimentado o no —y cuándo— algún problema mental. Así, el estudio proporcionó el primer panorama sobre la enfermedad mental en muchos años e hizo posible descubrir los cambios en las tasas de enfermedad mental que habían tenido lugar en el transcurso del siglo XX. El cambio más

sorprendente se daba en la *frecuencia vital* de la depresión; es decir, la proporción de la población que había sufrido el trastorno al menos una vez en su vida.

Cuando los estadísticos observaron estos resultados, vieron algo sumamente extraño. Las personas nacidas en torno a 1925 —las cuales, dada su mayor edad, habían contado con más tiempo para desarrollar el trastorno— no habían sufrido depresión en absoluto. Solo un 4 por ciento había padecido una depresión grave en la etapa de la madurez. Y cuando los estadísticos observaron los resultados relativos a las personas nacidas en fechas aún más tempranas —antes de la Primera Guerra Mundial— se encontraron con algo más sorprendente. Una vez más, la frecuencia vital no se había elevado como hubiera sido de esperar: solo el 1 por ciento experimentó depresión al llegar a la vejez. Pero entre las personas nacidas en torno a 1955, con menores oportunidades en el tiempo para desarrollar el trastorno, el 7 por ciento de ellas habían estado ya gravemente deprimidas al llegar a los veinte años.

¡Esto significaba que el porcentaje de personas nacidas después de que se iniciara la época del «sentirse bien» y del movimiento de la autoestima que sufrían de depresión era unas diez veces superior al de aquellas que habían nacido en el primer tercio de nuestro siglo!

El segundo estudio observó a 2.289 parientes cercanos de 523 personas que habían sido hospitalizadas por depresión grave. Una vez más, como en el Estudio ZCE, los resultados fueron asombrosos. Mostraban un fuerte incremento de la depresión en el transcurso de este siglo, en una proporción aún mayor que diez a uno. Consideremos solo a las mujeres nacidas a principios de la década de 1950 y que fueron a la escuela en la época en que predominaba el «sentirse bien». Cuando tenían alrededor de treinta años, más del 60 por ciento de ellas habían estado gravemente deprimidas. En cambio, únicamente el 3 por ciento de las mujeres nacidas en torno a 1910, y que acudieron a la escuela cuando imperaba la ética del trabajo duro y las orejas de burro, padecieron una depresión grave alrededor de los treinta años. Se trata de una proporción veinte veces menor; un efecto de dimensiones nunca observadas en ciencias sociales. Las estadísticas relativas a los hombres mostraban la misma sorprendente proporción.

Uno podría preguntarse si esta explosión de depresión es solo una distorsión debida a las denominaciones. Quizá nuestras abuelas sufrieran tanto como nosotros, pero no lo llamaran «depresión», sino simplemente «la vida». Quizá la tremenda desdicha a la que nosotros llamamos «depresión» solía constituir una parte aceptable e inevitable de la

condición humana. Ahora se ha convertido en un «trastorno», y en un trastorno que se puede tratar; un trastorno del que creemos que podemos y debemos librarnos.

Se trata de consideraciones válidas, pero que no explican la explosión de la depresión. Los encuestadores no se limitaban a preguntar: «¿Ha estado deprimido alguna vez?», sino que preguntaban acerca de si se había dado alguno de los síntomas a lo largo de la vida: «¿Ha pasado alguna época en la que llorara cada día y que durara al menos dos semanas?», «¿Alguna vez ha perdido diez kilos en poco tiempo sin hacer dieta?», «¿Alguna vez ha intentado matarse?». Cuantos más síntomas de estos se dieran en un período determinado, más probable era que resultara aplicable un diagnóstico de depresión. Tampoco es la explosión de la depresión una distorsión provocada por el hecho de que los ancianos hubieran olvidado los síntomas de etapas muy anteriores de su vida, ya que en un elevado porcentaje recordaba e informaba de una juventud alcohólica o de síntomas de esquizofrenia.

No solo la depresión grave es mucho más común en la actualidad, sino que también ataca a víctimas mucho más jóvenes. Estadísticamente, si una persona nació en la década de 1930 y luego tuvo a un pariente deprimido, su primera depresión, si es que padeció alguna, apareció como promedio entre los treinta y los treinta y cinco años. Si una persona nació en 1956, su primera depresión surgió por término medio entre los veinte y los veinticinco años; es decir, diez años antes.

El tercer estudio importante nos advierte de que esta tendencia sigue aumentando: cada vez más depresión, que se inicia a una edad cada vez más temprana. El doctor Peter Lewinsohn, eminente investigador de la depresión, y sus colegas pasaron cuestionarios diagnósticos a 1.710 adolescentes de Oregón seleccionados aleatoriamente. El 7,2 por ciento de los adolescentes más jóvenes, nacidos entre 1972 y 1974, tuvieron una depresión grave; en cambio, solo la padecieron el 4,5 por ciento de los mayores, nacidos entre 1968 y 1971. Por «grave» entendemos la depresión que presenta de manera acusada síntomas como el desánimo, el deterioro cognitivo, la pasividad y los cambios corporales.

En el cuarto estudio, la frecuencia de un auténtico trastorno depresivo entre 3.000 personas de doce a catorce años en el sureste de Estados Unidos era del 9 por ciento. Se trata de un porcentaje sin precedentes.<sup>2</sup>

Para quienes trabajamos con la depresión, un porcentaje tan elevado de niños que padecen depresión grave y trastorno depresivo a tan temprana edad constituye un hecho

que causa asombro y consternación. Dado que la depresión grave se repite en aproximadamente la mitad de las personas que la han padecido alguna vez, esos diez o veinte años extra de depresión significan más desdicha y pérdida de oportunidades para una de cada dos personas.

¿Qué está ocurriendo? ¿Qué puede explicar esta constelación de hechos: la depresión se ha incrementado de manera acusada desde finales de la década de 1950, este aumento continúa, y cada vez la padecen personas más jóvenes?

Saber qué está ocurriendo es materia de especulación. Sin embargo, saber qué no está ocurriendo es cuestión de hechos: aunque una buena parte de las depresiones graves pueden tener causas bioquímicas y genéticas, esta epidemia no es biológica. Treinta años constituyen un período de tiempo demasiado corto para que se dé un cambio en la vulnerabilidad genética a la depresión. Tampoco se ha podido identificar un cambio bioquímico (por ejemplo, el fluoruro en el agua, el agujero en la capa de ozono, la polución industrial, las píldoras anticonceptivas) que justifique esta tendencia.

Pero sí ha habido varios cambios sociales radicales desde la década de 1950 que, a primera vista, se corresponden con los hechos. La epidemia se inició cuando los integrantes de la generación del *baby boom* (las personas nacidas poco después de la Segunda Guerra Mundial) llegaron a la adolescencia, a comienzos de la década de 1960; se aceleró cuando se convirtieron en padres, a principios de la de 1970, y continúa actualmente, cuando han pasado ya a ser abuelos. ¿Qué ocurre, pues, con la vida y la época de esta generación? Creo que la culpa la tiene el cambio de rumbo que ha habido en los objetivos de los norteamericanos, así como en los de la mayor parte del «Primer Mundo».

Nuestra sociedad ha pasado de ser una «sociedad del éxito» a ser una «sociedad del sentirse bien». Hasta principios de la década de 1960, el éxito constituía el objetivo más importante que se inculcaba a nuestros niños. Luego, este objetivo fue desplazado por los de la felicidad y una elevada autoestima. Este cambio fundamental consta de dos tendencias. Una es la tendencia hacia una satisfacción más individual y hacia una libertad más individual: consumismo, drogas, guarderías, psicoterapia, satisfacción sexual, inflación de la titulación... La otra es el abandono del esfuerzo individual orientado a entidades superiores al yo: Dios, Nación, Familia, Deber... Algunas de sus manifestaciones reflejan simplemente lo que más se valora en nuestra cultura, pero otras pueden estar en el origen de la epidemia de depresión:

- Familia, Nación y Dios pasan a segundo plano, después del Yo.
- El consumismo se convierte en una forma de vida; comprar, en un antídoto contra la depresión.
- Romper un matrimonio poco satisfactorio, aunque no insoportable, por la posibilidad de una vida mejor después del divorcio pasa a ser algo aceptable.
- Las guarderías, las madres solteras y los padres ausentes se convierten en algo común.
- El Deber, antes pilar de la vida adulta, se convierte en algo pasado de moda.
- La depresión se diferencia de la manía depresiva y se califica de enfermedad.
- El estudio de la autoestima se convierte en un campo de la psicología.
- El consumo de drogas pasa de ser característico de algunos músicos de jazz a convertirse en algo común.
- La psicoterapia pasa a ser algo habitual para las personas «normales» con problemas.
- Los artistas y las figuras del deporte gozan de salarios más elevados y mayor prestigio que los grandes industriales y los políticos.
- Las revistas femeninas tratan más de dieta, aspecto físico y satisfacción sexual que de cocina, jardinería o lo relativo a ser madre y esposa.
- Litigar pasa a ser algo cada vez más extendido para las personas normales.
- Los bienes fabricados en Norteamérica pasan a ser ostentosos y frágiles (en contraste con los japoneses, cada vez más sobrios y robustos).
- El castigo físico de los niños se convierte en algo inusual e ilegal.
- Las calificaciones de los malos estudiantes son cada vez más benévolas.
- *Inculcar sentimientos de elevada autoestima se convierte en el objetivo explícito de la educación y la paternidad.*

No estoy en contra de estos cambios. Indudablemente, no estoy en contra del individualismo, del divorcio, del «sentirse bien», de la psicoterapia, de las guarderías, o de las madres y padres solteros. Pero la «sociedad del sentirse bien», en cuanto desplaza a la «sociedad del hacerlo bien», ha creado, a la vez que nuevas posibilidades y nuevas libertades, nuevos peligros. Estos nuevos peligros resultan menos evidentes que las nuevas libertades, y este libro se ha escrito para combatir el mayor riesgo de depresión que comportan aquellas nuevas posibilidades.

Un peligro es la dificultad para encontrar un sentido a la vida. Sería una ingenuidad tratar de definir un sentido en estas páginas, pero una cosa es cierta: cuanto mayor sea la entidad a la que uno se pueda adherir, mayor sentido percibirá el que tiene su vida. Aunque algunos afirman que las generaciones que vivieron para Dios, para Norteamérica, para el Deber o para sus hijos estaban equivocadas, seguramente estas mismas

generaciones percibieron sus vidas impregnadas de sentido.<sup>3</sup> El individuo, el yo consumista, aislado de entidades mayores, constituye un escenario muy pobre para una vida plena de sentido. Sin embargo, este yo inflado es un terreno fértil para el desarrollo de la depresión.

La depresión es un trastorno relacionado con la incapacidad y el fracaso individuales. Cuando nos sentimos incapaces de alcanzar nuestros objetivos, padecemos depresión. Cuanto más creamos que nosotros somos lo único que importa y que nuestros objetivos, nuestros éxitos y nuestros placeres son sumamente importantes, más dañina será la decepción si fracasamos. Y la vida lleva aparejados inevitablemente el fracaso y la incapacidad. En el mismo momento histórico en el que el yo se ha convertido en un nuevo y sumamente importante factor de riesgo para la depresión, los viejos consuelos espirituales que amortiguan la depresión —Dios, Nación, Comunidad, Familia— han perdido su poder.

## DISFORIA

El elemento principalmente responsable de la epidemia de depresión es la *evitación de la disforia*. En la campaña en favor del «sentirse bien» y para disfrutar de una elevada autoestima, los norteamericanos empezaron a creer que debían esforzarse por evitar la disforia: la ira, la tristeza y la ansiedad. Estos sentimientos se consideraron inconvenientes que había que desterrar completamente en la medida de lo posible, y que, por supuesto, había que minimizar. Al tratar de evitar los sentimientos desagradables, el movimiento de la autoestima minimiza también su parte positiva.

Las emociones fuertes, como la ansiedad, la depresión y la ira, tienen una razón de ser: nos galvanizan para entrar en acción y cambiarnos a nosotros mismos o a nuestro mundo, y al hacerlo la emoción negativa desaparece. Es natural que tratemos de evitar los sentimientos desagradables, y cuando estos les sobrevienen a nuestros hijos instintivamente nos apresuramos a protegerles de dichos sentimientos negativos, un impulso legitimado por la sociedad del «sentirse bien». Pero sentirse mal posee tres utilidades fundamentales, y todas ellas son necesarias para aprender el optimismo y escapar a la incapacidad. Los estados de disforia cuentan con una larga historia evolutiva. No son meros inconvenientes, sino utilidades fundamentales, y cada uno de ellos es

portador de un mensaje. La ansiedad nos advierte de que el peligro está cerca; la tristeza nos informa de la amenaza de una pérdida; la ira nos alerta de que alguien está invadiendo nuestros dominios. Todos estos mensajes implican necesariamente dolor, y es este mismo dolor el que hace imposible que ignoremos lo que no anda bien y nos impulsa a actuar para eliminar la amenaza.

El sentimiento desagradable, como sistema de alarma, está lejos de ser infalible. Muchos de sus mensajes, quizá la mayoría, son falsas alarmas: el niño que nos da un codazo no es un agresor, sino algo torpe; las malas notas no significan que nuestro profesor crea que somos estúpidos, y la inocentada no pretende humillarnos. Cuando los sentimientos desagradables se vuelven crónicos y paralizantes, y cuando disparan demasiadas falsas alarmas, denominamos a ese estado «trastorno emocional», y tratamos de sofocarlo con fármacos, de corregirlo mediante la psicoterapia, o ambas cosas. Pero la principal virtud de la disforia es que, la mayoría de las veces, es el sistema que constituye nuestra primera línea de defensa contra el peligro, la pérdida o la invasión.

## FLUJO

La segunda utilidad del sentimiento desagradable es el «flujo». ¿Cuándo parece que el tiempo se detenga para nosotros? ¿Cuándo nos sentimos realmente en casa, sin deseo de ir a ninguna otra parte? ¿Jugando al fútbol, escuchando a Springsteen, hablando en grupo, pintando una valla o un cuadro, haciendo el amor, escribiendo una carta al director de un periódico, o entablando una conversación sobre psicología? A este estado se le denomina flujo, y se trata de uno de los estados superiores de emoción positiva, un estado que hace que merezca la pena vivir. Durante dos décadas los investigadores han estado estudiándolo: quién lo experimenta, cuándo se da, qué lo impide, etc. El flujo se da cuando nuestras capacidades suelen estar al máximo posible, comparadas con un incentivo que está justo a nuestro alcance. Un incentivo demasiado pequeño produce aburrimiento; un incentivo excesivo o unas capacidades demasiado limitadas dan lugar a la incapacidad y la depresión. El flujo no puede lograrse sin frustración. Un éxito detrás de otro, sin lugar para fracasar, rehacerse e intentarlo de nuevo, no producirá flujo. Las recompensas, una elevada autoestima, la confianza y la efervescencia no producen flujo. Evitar la frustración, aliviar prematuramente la ansiedad y aprender a eludir los mayores

desafíos: todo ello impide el flujo. Una vida sin ansiedad, frustración, competitividad y desafíos no es una buena vida; es una vida vacía de flujo.<sup>4</sup>

## PERSEVERANCIA

La tercera utilidad del sentimiento desagradable tiene que ver con superar la incapacidad. Cualquier tarea complicada que nuestro hijo pueda emprender se compone de varias etapas, y en cada una de ellas resulta más o menos fácil fracasar. Si fracasa en alguna etapa, lo intenta de nuevo, y a continuación sale airoso de ella, podrá pasar a la siguiente. Si las etapas no son demasiado numerosas, y ninguna de ellas es insuperable, logrará su objetivo; pero solo si sigue intentándolo después de cada pequeño fracaso. Si a la menor vacilación deja de intentarlo, fracasará en el conjunto de la tarea. En la titánica lucha de Robert para colocarse tras el sofá que observábamos en el capítulo 2, inicialmente fracasaba a la hora de subirse a la caja, pero lo intentaba de nuevo y finalmente lo lograba. Luego se encontraba con el obstáculo del cochecito, vacilaba, pero volvía a intentarlo, dejándose caer, y finalmente llegaba tras el sofá. Si se hubiera dado por vencido después de alguno de sus pequeños fracasos, nunca habría logrado su objetivo.

Cada pequeño fracaso, al igual que cada gran fracaso, produce un sentimiento desagradable: una especie de mezcla de ansiedad, ira y tristeza. Cuando son moderadas, estas emociones resultan galvanizadoras, pero también son desalentadoras. Cuando nuestro hijo se siente mal, solo dispone de una de estas dos tácticas: puede mantenerse en la situación y actuar, tratando de eliminar la emoción cambiando dicha situación; o bien puede darse por vencido y apartarse de la situación. Esta última táctica también elimina la emoción al hacer que la situación desaparezca del todo. Personalmente llamo «dominio» a la primera táctica, e «incapacidad aprendida» a la segunda.

Para que nuestro hijo experimente el dominio es necesario que fracase, que se sienta mal, y que siga intentándolo repetidamente hasta que logre el éxito. Ninguna de estas etapas se puede saltar. El fracaso y el sentimiento desagradable constituyen los fundamentos necesarios para el éxito y el sentimiento agradable definitivos.

En la lucha para curar la sífilis en la primera década de nuestro siglo, Paul Ehrlich desarrolló un fármaco, el 606, que actuaba envenenando al *Treponema pallidum*, la espiroqueta que causa la enfermedad. Se le denominó 606 porque Ehrlich había

confeccionado otros 605 fármacos antes de aquel, ninguno de los cuales había funcionado. Cabe suponer, pues, que Ehrlich experimentó 605 derrotas; pero perseveró.

Casi todas las tareas más difíciles de la vida se parecen al 606 en el hecho de que en ellas abundan los pequeños fracasos parciales. Si no fuera así, algún otro ya las habría realizado: saltar dos metros y medio en salto de altura, conseguir un crédito sin dinero, o hacerse amigo de un joven arrogante y reservado para que se vuelva cariñoso y compasivo. En raras ocasiones, poseer un extraordinario talento o simplemente tener buena suerte puede evitar muchos de los fracasos parciales. Pero para la mayoría de los niños, y la mayor parte de las veces, pocas cosas que merezcan la pena se consiguen sin perseverancia.

Los niños necesitan fracasar. Necesitan sentirse tristes, ansiosos y enfadados. Cuando instintivamente protegemos a nuestros hijos del fracaso, les privamos de aprender la «técnica del 606». Cuando tropiezan con obstáculos, si nos apresuramos a reforzar su autoestima, como hacía el padre de Randy en el capítulo 4, a suavizar su decepción y a distraerles con una lluvia de felicitaciones, haremos que les resulte más difícil lograr el dominio. Y si les privamos del dominio, debilitaremos su autoestima exactamente igual que si les hubiésemos despreciado, humillado y castigado físicamente a cada paso.

Así, personalmente creo que el movimiento de la autoestima en particular, y la ética del «sentirse bien» en general, tuvieron la consecuencia negativa de producir una baja autoestima a gran escala. Al evitar el sentimiento desagradable, hicieron que resultara más difícil para nuestros hijos sentirse bien y experimentar el flujo. Al obviar los sentimientos de fracaso, hicieron que a nuestros hijos les resultara más difícil lograr el dominio. Al arrancar de cuajo la tristeza y la ansiedad justificadas, crearon niños con un elevado riesgo de depresión injustificada. Al fomentar el éxito barato, produjeron una generación de fracasos muy caros.

—Estabas decidida y lo afrontaste. Eso fue lo que te dio buena suerte —dijo su instructor.

Desde entonces, la niña llevaba al Poni de la Suerte cada vez que iba a montar. El Poni de la Suerte realmente le traía ventura. Le recordaba que había sido su propio esfuerzo el que le había dado suerte. Y desde aquel día nunca lo olvidó.

ELIZABETH KODA-CALLAN,  
*El Poni de la Suerte* (1990)





## TERCERA PARTE

**¿Es nuestro hijo optimista o pesimista?**

## 6

### Los fundamentos del optimismo

Hasta una época muy reciente, Estados Unidos era una nación de optimistas. La primera mitad del siglo XIX constituyó el gran período de la reforma social, cuya piedra angular fue la creencia optimista de que los humanos podían cambiar y mejorar. La doctrina de que todos los hombres son creados iguales tuvo su manifiesto. Tal como señala Andrew Jackson:

Creo que el hombre se puede elevar; el hombre se puede dotar a sí mismo de cada vez más divinidad; y en la medida en que lo logra, se hace más semejante a Dios en su naturaleza y más capaz de gobernarse a sí mismo. Sigamos elevando a nuestro pueblo, perfeccionando nuestras instituciones, hasta que la democracia alcance un punto de perfección que nos permita clamar con certeza que la voz del pueblo es la voz de Dios.<sup>1</sup>

Surgieron utopías orientadas a alcanzar la perfección humana. Oleadas de inmigrantes cruzaban las fronteras, y para ellos pasar «de mendigo a millonario» dejó de ser un sueño vano. Los optimistas del siglo XIX instituyeron la escolaridad universal, fundaron bibliotecas públicas, liberaron a los esclavos, rehabilitaron a los locos y lucharon por el sufragio femenino.

Los historiadores que analizan el incremento del poder de Estados Unidos a menudo hacen hincapié en los vastos recursos naturales del país y en su afortunada geografía, con dos fortalezas oceánicas que lo defienden de invasiones extranjeras. Montañas con reflejos púrpura, campos de trigo donde el viento forma olas ambarinas, ciudades de alabastro: todo ello dones innegables. Pero raramente se menciona un elemento común a los norteamericanos del pasado siglo. Eran en su mayoría inmigrantes, que huían de Europa y Asia porque allí el destino de una persona estaba determinado por su clase y familia de origen. Con frecuencia soportaban una angustiosa travesía para llegar a un lugar desconocido cuya promesa consistía en que serían sus méritos, y no sus genes, los que iban a ser recompensados. ¿Qué tipo de mentalidad se requiere para sentirse oprimido por la casta y la clase, dejar atrás familia y posesiones, y viajar con la

esperanza de una vida mejor? El optimismo. Estos hombres y mujeres lo poseían en abundancia, y se convirtieron en una nación de optimistas. Un optimismo agresivo era la constante en el puente de mando, en la sala de mapas, en los comedores, desde la época de Andrew Jackson hasta el final de la Primera Guerra Mundial.

El pesimismo se puso de moda en Estados Unidos como reacción al hiperoptimismo del «silba una alegre melodía» característico de la década de 1950. El optimismo de las décadas de 1940 y 1950 posee unos contornos menos definidos que el del siglo XIX. Fue una reacción consciente y forzada al espanto de la Gran Depresión y a la destrucción masiva de la guerra. Los medios de comunicación y los líderes políticos orquestaron una campaña propagandística para elevar el espíritu de la nación, para desviar la atención del descenso en la calidad de vida, y, lo que era más importante, para aumentar la producción. Y cuando el país saltó al *boom* de la posguerra, pareció que el hiperoptimismo funcionaba. La obra *The Power of Positive Thinking*, de Norman Vincent Peale, era su biblia.

Sin embargo, la otra cara de aquel hiperoptimismo del «acentúa lo positivo, elimina lo negativo» de la década de 1950 era «olvidate del término medio». Aunque esta mentalidad era estimulante, carecía de fundamento, y resultaba casi fraudulenta. Aunque levantaba el ánimo, producía desgaste. Pedía a la gente que ignorara la realidad opresiva, e incluso que evitara cualquier tipo de duda. Resultaba ofensivo para las personas, cada vez más numerosas, que poseían una educación universitaria. Entre los norteamericanos instruidos la fe ciega estaba agonizando. El escepticismo, con su valoración imparcial de la evidencia, se enseñaba como la manera científica de encarar el futuro. La sofisticada Norteamérica se enorgullecía de afrontar la realidad sin necesidad de eslóganes optimistas que llevarse a la boca.

Para estas personas, el hiperoptimismo sin fundamento se convirtió en anatema. El optimismo adquirió mala reputación. Normalmente se emparejaba con los adjetivos *falso*, *estúpido* e *injustificado*. El pesimismo se incrementó en la década de 1960 precisamente como una moda de determinados intelectuales, pasando a convertirse en la postura oficial de los norteamericanos cultos. La frase pesimista, el contemplar los actos nobles desde un ángulo cínico, la creencia de que el mundo iba de mal en peor: todo ello se convirtió en distintivo de urbanidad y cultura. En aquellos días, decir en una reunión social que no se vivía «una época terrible», o que el progreso tecnológico podía sacar provecho de sus creaciones, o que el holocausto nuclear no era inevitable, le valía a uno la calificación

inmediata de superficial, de inculto y de ingenuo optimista. Resultaba difícil resistirse a la presión social en favor de un razonable pesimismo.

Las décadas de 1960 y 1970 proporcionaron abundante alimento para el desarrollo del pesimismo norteamericano. Los asesinatos, el Watergate y la catástrofe de Vietnam impregnaron a los padres, profesores y periodistas de aquella generación de una severa visión del mundo. De mil pequeñas maneras —y de algunas enormes— transmitieron su pesimismo gota a gota a la siguiente generación. Este pesimismo ha ido a parar ahora a muchos de los corazones de nuestros hijos. ¿Hemos oído alguna vez decir a una persona joven que el racismo y el sexismo no durarán siempre, o que tanto el fascismo como el estalinismo fueron vencidos en este siglo, o que en el presente siglo han muerto menos soldados en los campos de batalla que en cualquier otra época, o que el peligro de un holocausto nuclear es hoy más remoto que en cualquier otra época desde que se inventaron las armas atómicas?

El pesimismo de nuestros hijos no es innato. Tampoco procede directamente de la realidad. Muchas personas que viven realidades sombrías —paro, enfermedad terminal, campos de concentración, barrios marginales— siguen siendo optimistas. El pesimismo es una *teoría* de la realidad. Los niños aprenden esta teoría de sus padres, profesores y entrenadores, así como de los medios de comunicación, y, a su vez, la transmiten a sus hijos.

Nos toca a nosotros romper este círculo.

¿Por qué tomarse la molestia? ¿No es el pesimismo simplemente una postura que no tiene ningún efecto en el mundo? Desgraciadamente, no. He estudiado el pesimismo durante los últimos veinte años, y en más de mil estudios, en los que han participado más de medio millón de niños y adultos, las personas pesimistas actúan peor que las optimistas en tres sentidos: en primer lugar, se deprimen mucho más a menudo; en segundo término, obtienen un éxito en la escuela, en el trabajo y en los deportes menor de lo que cabría esperar de su capacidad; y en tercer lugar, su salud física es peor que la de las personas optimistas. Así, sostener una teoría pesimista del mundo puede ser un distintivo de sofisticación, pero tiene su precio. Resulta especialmente perjudicial para los niños, y si nuestro hijo ha adquirido ya el pesimismo corre el riesgo de ver disminuido su rendimiento escolar. Corre el riesgo de padecer problemas, más importantes, de depresión y ansiedad. Corre el riesgo de tener una salud física peor de la que tendría si fuera optimista. Y, lo que es aún peor, el pesimismo en el niño se puede convertir en el

patrón autosuficiente y vitalicio a través del cual contemplará todas las pérdidas y contratiempos. La buena noticia es que, con nuestra ayuda, el niño puede aprender el optimismo.<sup>2</sup>

## QUÉ ES EL OPTIMISMO

El punto de vista dictado por el sentido común es que el optimismo consiste en ver el vaso medio lleno, o en esperar habitualmente que los problemas tengan un final feliz estilo Hollywood. El punto de vista del «pensamiento positivo» nos dice que el optimismo consiste en repetirnos a nosotros mismos frases alentadoras, como: «Cada día lo voy haciendo mejor», o en visualizar un balón entrando limpiamente en la canasta. Puede que estas sean manifestaciones de optimismo, pero el optimismo es algo mucho más profundo que todo eso. Tras veinte años de estudio, los investigadores han llegado a entender qué es lo fundamental del optimismo. La base del optimismo no reside en las frases positivas o las imágenes de victoria, sino en el modo como uno piensa en las *causas*. Cada uno de nosotros posee unos hábitos relativos al pensar sobre las causas, un rasgo personal al que denomino «estilo explicativo». El estilo explicativo se desarrolla en la infancia, y, si no se da una intervención explícita, dura toda la vida. Existen tres dimensiones fundamentales que nuestro hijo utiliza siempre para explicar por qué le ocurre un determinado acontecimiento bueno o malo: *duración*, *alcance* y *personalización*.

### DURACIÓN: «A VECES» FRENTE A «SIEMPRE»

Los niños que presentan un mayor riesgo de depresión creen que las causas de los malos acontecimientos que les ocurren son permanentes. Dado que la causa durará siempre —razonan—, los malos acontecimientos siempre se repetirán. En cambio, los niños que aguantan bien los contratiempos y resisten a la depresión creen que las causas de los malos acontecimientos son transitorias.

### MALOS ACONTECIMIENTOS

<i>Permanentes (pesimista)</i>	<i>Transitorios (optimista)</i>
«Nadie querrá nunca ser mi amigo en el colegio.»	«Se necesita tiempo para encontrar buenos amigos cuando se cambia de colegio.»
«Mi madre es la persona más malhumorada de todo el mundo.»	«Mi madre siempre está de pésimo humor.»
«Tony me odia y nunca querrá ser mi amigo.»	«Hoy Tony está enfadado conmigo y no quiere ser mi amigo.»

Las diferencias entre las causas permanentes y transitorias puede parecer sutiles a primera vista, pero constituyen una dimensión tan importante para el bienestar de nuestro hijo que debemos aprender a afinar el oído para captar sus matices. En el primer ejemplo («Nadie querrá *nunca...*»), el niño pesimista cree que la causa de que no tenga amigos durará indefinidamente, mientras que el optimista cree que si espera lo suficiente («Se necesita tiempo...») a la larga hará buenos amigos. En el segundo ejemplo («la madre huraña»), el niño pesimista ve la causa como algo derivado de un carácter duradero, mientras que el optimista culpa al malhumor («pésimo humor»), y los cambios de humor son transitorios. El niño pesimista piensa que los malos acontecimientos provienen de defectos duraderos de su personalidad, mientras que el optimista piensa en cambios de humor y otros estados transitorios y, por lo tanto, modificables.

Si nuestro hijo piensa en sus fracasos, rechazos y obstáculos en términos de «siempre» y «nunca», tiene un estilo pesimista. Si califica y piensa en los malos acontecimientos con palabras como «a veces» y «últimamente», posee un estilo optimista. El siguiente capítulo incluye un cuestionario que nos permitirá descubrir hasta qué punto debemos preocuparnos por el estilo explicativo de nuestro hijo.

Los niños optimistas y pesimistas responden también de manera distinta a los buenos acontecimientos que se dan en su vida. Los niños que creen que los buenos acontecimientos tienen causas permanentes son más optimistas que quienes piensan que obedecen a causas transitorias (precisamente lo contrario del estilo optimista para los malos acontecimientos).

<i>Transitorios (pesimista)</i>	<i>Permanentes (optimista)</i>
«La única razón por la que he ganado el concurso de ortografía es porque esta vez he practicado mucho.»	«He ganado porque trabajo duro y estudio mis lecciones.»
«Me han elegido capitán del equipo de vigilancia porque los otros chicos querían ser amables conmigo.»	«Me han elegido capitán del equipo de vigilancia porque les resulto simpático a los otros chicos.»
«Papá ha pasado tanto rato conmigo porque últimamente está de buen humor.»	«A papá le gusta pasar el rato conmigo.»

Los niños optimistas se explican los buenos acontecimientos en términos de causas permanentes. Apuntan a rasgos y capacidades que siempre poseerán, como ser un buen estudiante, ser simpático o ser amable. Utilizan «siempre» cuando describen las causas de los buenos acontecimientos. Los pesimistas piensan en términos de causas transitorias. «Estaba de buen humor» o «Esta vez he practicado mucho». Sus explicaciones de los buenos acontecimientos se califican con las palabras «a veces» y «hoy», y a menudo utilizan el pretérito perfecto y los limitan a una sola ocasión («Esta vez he practicado mucho»). Cuando los niños creen que sus éxitos obedecen a causas permanentes y que logran sus objetivos, la próxima vez se esforzarán aún más. Los niños que ven razones transitorias para los buenos acontecimientos se darán por vencidos incluso cuando los logren, creyendo que su logro fue pura chiripa.

ALCANCE: «ESPECÍFICO» FRENTE A «GLOBAL»

Si uno cree que la causa es permanente, proyecta sus efectos a lo largo del tiempo. Si uno cree que la causa tiene un alcance global, proyecta sus efectos a numerosas situaciones distintas en su vida. Las frases destacadas en los dos ejemplos siguientes muestran la clara diferencia que existe entre interpretar el fracaso desde un punto de vista global o específico.

Jeremy y Melissa son estudiantes de séptimo curso. Su escuela, junto con otras nueve a escala nacional, ha sido seleccionada por la Casa Blanca para que envíe un chico y una chica a Washington, para hablar con el

vicepresidente acerca de cómo los niños pueden ayudar a conservar los recursos del planeta. Todos los alumnos del curso desean ser seleccionados.

La directora convoca un concurso de trabajos para elegir a los dos niños que representarán a la escuela. Jeremy y Melissa pasan varias semanas preparando sus trabajos: ambos acuden a la biblioteca para informarse acerca de los recursos naturales; Jeremy confecciona un póster mostrando todo lo que pueden hacer los niños de su edad para ayudar; Melissa incluso realiza un sondeo entre los demás alumnos del curso con el fin de averiguar cuáles de sus compañeros están ya haciendo algo para ayudar al planeta. El proyecto, y la perspectiva de ir a la Casa Blanca, consume toda la energía de ambos durante varias semanas.

Los profesores del curso seleccionan los cuatro mejores trabajos, entre los que la directora deberá escoger a los dos ganadores. Melissa y Jeremy apenas pueden contener su emoción cuando se enteran de que sus trabajos figuran entre los cuatro finalistas.

La directora anuncia quiénes son los vencedores por el sistema de megafonía al final de la jornada escolar. Ni Melissa ni Jeremy han sido seleccionados. Ambos se sienten decepcionados. Sin embargo, Jeremy y Melissa tienen reacciones muy distintas.

REACCIÓN DE JEREMY: ¡*Soy un perdedor!* He trabajado todo lo que he podido en este trabajo, y aun así he perdido. Escribo *fatal*, igual que *hago fatal todo lo demás*. O sea, que *no hago nada bien*. Más me valdría no intentarlo siquiera, ya que, me esfuerce o no, *siempre acabo haciéndolo mal* de todas formas. Solo quiero que me dejen en paz. Sé que todo el mundo piensa que *soy estúpido* por haber pensado siquiera en que podía tener la suerte de ir a la Casa Blanca. ¡Sé que mis amigos se están riendo a mis espaldas!

Al salir de la escuela, Jeremy llega a su casa y se encierra en su habitación. Se niega a hablar con sus padres sobre lo que le pasa. A la hora de comer, solo acude a la mesa después de que su madre le pide que se reúna con la familia. Jeremy come sin apetito y de mal humor. Después de comer, su padre trata de jugar con él a pelota, pero Jeremy se muestra poco dispuesto. Tampoco quiere ir a montar en bicicleta con sus amigos cuando estos vienen a buscarle.

El ensimismamiento de Jeremy dura varios días. La escuela, la familia y los amigos han dejado de interesarle. Nada le causa placer. Su estado depresivo no le abandona.

Las frases destacadas en cursiva en la reacción de Jeremy muestran su explicación global de su fracaso. Por su parte, Melissa lo atribuye a causas más específicas (también señaladas aquí en cursiva).

REACCIÓN DE MELISSA: ¡*La fastidié!* Supongo que, después de todo, *no soy una buena escritora*. He trabajado todo lo que he podido en el proyecto, pero *la señorita Bailey ha decidido que los trabajos de Betsy y Josh son mejores*.

Al salir de la escuela, Melissa llega a su casa llorando. Le explica a su madre lo decepcionada que se siente, y que nunca más volverá a esforzarse tanto. Su madre pasa una hora consolándola, y a la hora de comer Melissa ya es capaz de explicarle a su padre el resultado sin estallar en sollozos. Come algo menos de lo habitual, pero se anima cuando sus padres le proponen ir a tomar un helado de frutas. Aunque sigue abatida el resto de la

tarde, Melissa llama a su amiga por teléfono, le explica lo del concurso y quedan para ir al centro comercial el fin de semana.

Cada vez que Melissa piensa en el concurso se siente turbada, pero no extiende su turbación a las demás áreas de su vida. Sigue disfrutando de la comida y los amigos, y se interesa en planificar actividades para el fin de semana.

Jeremy y Melissa tienen maneras opuestas de entender su fracaso. Su reacción inmediata es la misma: ambos se sienten desolados. Ambos creen que el haber perdido el concurso significa que no son buenos escritores: explicaciones idénticas por lo que se refiere a la duración; pero opuestas en lo relativo al alcance. Jeremy es más catastrofista. Cree que la razón de que no haya sido seleccionado (además de ser un mal escritor) es que también es un desastre en todo («escribo fatal, igual que hago fatal todo lo demás»). Melissa encuentra causas locales, que se enumera a sí misma con todo detalle. Cree que no ha sido elegida debido a que no es una buena escritora y debido a que su trabajo no era tan bueno como el de Josh y Betsy.

Algunos niños son capaces de delimitar nítidamente sus problemas y seguir con su vida, aun cuando una parte importante de ella se desmorone. Otros los convierten en una catástrofe: cuando se suelta un hilo de la vida, toda la urdimbre se deshace. Todo se reduce a esto: los niños que se aferran a una explicación global de sus fracasos se rinden cada vez que fracasan en un solo ámbito; los niños que creen en explicaciones específicas pueden sentirse incapaces en ese ámbito, pero avanzar con decisión en los demás.

He aquí algunos ejemplos de explicaciones globales y específicas de los malos acontecimientos:

#### MALOS ACONTECIMIENTOS

##### *Globales (pesimista)*

«Los profesores son injustos.»

«Soy un desastre total en los deportes.»

«No le caigo bien a nadie.»

##### *Específicas (optimista)*

«La señorita Carmine es injusta.»

«El fútbol se me da fatal.»

«A Jamal no le caigo bien.»

Frente a los buenos acontecimientos, el optimista cree que sus causas se extenderán a todo lo que haga, mientras que el pesimista piensa que se deben a factores específicos.

#### BUENOS ACONTECIMIENTOS

<i>Específicas (pesimista)</i>	<i>Globales (optimista)</i>
«Soy inteligente en matemáticas.»	«Soy inteligente.»
«Erica me ha invitado a la fiesta porque le caigo bien.»	«Erica me ha invitado a la fiesta porque soy popular.»
«Voy a hacer ese papel en el teatro porque canto bien.»	«Voy a hacer ese papel en el teatro porque tengo talento.»

Ser inteligente es más global que ser inteligente en matemáticas; ser popular es un rasgo que implica caer bien a mucha gente, y no solo a Erica; tener talento es un don más global que simplemente cantar bien. En la medida de lo posible, los niños que piensan que los buenos acontecimientos tienen causas más globales se desenvolverán mejor en más ámbitos de la vida.

#### PERSONALIZACIÓN: «INTERNO» FRENTE A «EXTERNO»

La tercera dimensión del estilo explicativo, además de la duración y el alcance, es la personalización: *de quién* es la culpa. Frente a los malos acontecimientos, los niños pueden culparse a sí mismos (interno), o bien pueden echarle la culpa a otras personas o circunstancias (externo). Y la autoestima dependerá de ello. Los niños que habitualmente se culpan a sí mismos cuando fracasan poseen una baja autoestima; se sienten culpables y avergonzados. Los niños que culpan a otras personas y circunstancias se sienten mejor consigo mismos cuando sobrevienen malos acontecimientos. En general, quienes echan la culpa a los demás se sienten menos culpables y avergonzados, y se sienten mejor consigo mismos. También tienen menos tendencia a enfadarse.

¿Significa eso que debemos enseñar a nuestros hijos a ser externos frente a los malos acontecimientos? Si mi única preocupación fuera la autoestima tendría que defender este planteamiento. Pero no lo es. Enseñar a los niños a echar la culpa a los demás cada vez

que las cosas no van bien equivale a enseñarles a mentir. Personalmente, propongo otros dos objetivos respecto a los hábitos de culpabilidad de nuestros hijos.

El primer objetivo consiste en no permitir que los niños evadan la responsabilidad de aquello que hacen mal. Lo último que quisiera es contribuir a crear una generación de niños incapaces de decir: «Lo siento. Ha sido culpa mía. La próxima vez lo haré mejor». Los niños deben sentirse responsables cuando tienen la culpa de sus problemas, y a continuación han de tratar de rectificar la situación. Por otra parte, tampoco quisiera ver una generación de niños que se echen la culpa a sí mismos cada vez que las cosas no van bien, sea realmente culpa suya o no. Los niños y adultos deprimidos siempre se culpan a sí mismos y se sienten responsables de cosas que no son culpa suya, y el hecho de echarse la culpa uno mismo constantemente aumenta el riesgo de depresión en el niño. Mi objetivo consiste en enseñar a los niños cómo verse a sí mismos adecuadamente, de modo que asuman la responsabilidad y traten de modificar su conducta cuando los problemas sean culpa suya, y, en cambio, se despreocupen cuando no lo sean.

Andrea y Lauren han sido amigas íntimas durante años. Este año han empezado el noveno curso en la escuela secundaria de Burlington. Coinciden en pocas clases, y tienen distinto horario de comedor. De modo que durante la jornada escolar no se ven demasiado. Al salir de la escuela se siguen juntando, pero Andrea pasa mucho tiempo con sus nuevas amigas. Al final del primer trimestre, Andrea se ha hecho muy amiga de dos compañeras de la clase de matemáticas. Lauren se siente excluida, y trata de hacer cosas con Andrea sin que vengan las otras dos chicas. Pero Andrea pasa cada vez más tiempo con sus nuevas amigas y excluye a Lauren.

*Lauren (acercándose a Andrea, que está esperando el autobús):* ¡Hola! ¿Cómo va? Esta noche empieza una nueva serie en la tele, y he pensado que podíamos verla juntas en mi casa. ¿Qué te parece? Podemos encargarnos unas pizzas y todo eso. ¡Será divertido!

*Andrea:* Gracias, pero no puedo: voy a estudiar con Shira y Leslie. De veras que no puedo.

*Lauren:* ¡Bueno! ¿Y si quedamos para el sábado? Podríamos ir al centro comercial o algo así.

*Andrea:* No puedo. He quedado con Shira y Leslie.

*Lauren:* ¡No lo entiendo! Tú y yo solíamos ser buenas amigas. Ahora nunca nos vemos. Ya no me llamas nunca, y cuando yo te llamo actúas como si te produjera alergia o algo así. ¿Por qué me haces esto? Sé que te llevas muy bien con Shira y Leslie, pero no veo por qué no podríamos ser todas amigas.

*Andrea:* Mira, Lauren: lo siento, pero las cosas han cambiado y no me parece que ahora tengamos tantas cosas en común.

*Lauren:* No puedo creer que me hagas esto. Hemos sido amigas íntimas desde el tercer curso. ¿Cómo puedes dejarme de esta manera?

*Andrea (fríamente):* Ya te he dicho que lo siento. Debes de tener otras amigas en tus clases. ¿Por qué no empiezas a pasar más tiempo con ellas?

*Lauren*: No tengo amigas como tú. Sé que las cosas se podrían arreglar si hiciéramos más cosas juntas. Podría invitar también a Shira y a Leslie, y salir las cuatro. ¿Qué te parece?

*Andrea (enfadada)*: Mira, Lauren: lo siento. Sigo pensando que eres simpática y todo eso, pero ahora que estamos en la escuela secundaria no podemos seguir siendo amigas como antes. Shira, Leslie y yo tenemos muchas más cosas en común. Así que deja de perseguirme constantemente, ¿vale?

He aquí lo que Andrea piensa de sí misma después de esto (las frases en cursiva reflejan dónde sitúa la culpabilidad):

Es terrible que Lauren siga queriendo que seamos amigas como antes y yo no. *Realmente he herido sus sentimientos*. No me gustaría estar en su lugar. Ella creía que íbamos a ser amigas íntimas para siempre, y ahora *yo voy y le digo que tengo amigas nuevas a las que prefiero*. *Quisiera no haberla herido como lo he hecho*. *Podría haberlo hecho mejor*. Hoy no tenía que haberme portado tan mal con ella. *Quizá debería haber hablado con ella más detenidamente y explicarle lo que siento*. Pero es difícil explicarle a alguien que prefieres a otras personas y que ya nunca volverá a ser como antes. Tal vez debería llamarla esta noche para disculparme. No quiero hacer que se sienta mal, pero lo cierto es que *ya no quiero que seamos amigas íntimas*. ¡Qué situación tan horrible!

Cambiar de amigos resulta difícil. La persona a la que se deja se siente rechazada y herida; la persona que la deja se siente culpable. Hay modos considerados y desconsiderados de realizar esta transición, pero todos resultan desagradables. Andrea se siente mal porque ya no quiere que Lauren y ella sigan siendo amigas íntimas, pero no lo ve como un defecto de su carácter. Es capaz de arrepentirse de la manera como ha llevado la situación («hoy no tenía que haberme portado tan mal con ella»), sin que eso la hunda. Andrea no piensa: «Soy una persona horrible. Soy la peor amiga del mundo». Y es despiadadamente realista al pensar en el impacto de sus palabras en Lauren («realmente he herido sus sentimientos») y en sus propios deseos («ya no quiero que seamos amigas íntimas»). Dado que se siente responsable, Andrea puede corregir su modo de actuar y elaborar un plan de acción que pueda ayudar un poco («debería llamarla esta noche»). Probablemente Andrea lo hará mejor en las situaciones parecidas que se le presenten en el futuro («podría haberlo hecho mejor» y «explicarle lo que siento»). Es una situación horrible, que la mayoría de los niños experimentan desde las dos perspectivas. Como padres, queremos que nuestros hijos reaccionen como Andrea. Queremos que se hagan responsables (Andrea *es* la causa del dolor de Lauren), pero no

queremos que nuestros hijos se sientan abrumados y avergonzados por la culpa cada vez que hacen algo que resulta molesto para otros.

Por tanto, el primer objetivo cuando tratamos de mejorar el estilo explicativo de nuestro hijo es estar seguros de que asume una responsabilidad realista. El segundo consiste en conseguir que nuestro hijo se sienta culpable de una manera *conductual* antes que *general*. Obsérvese en los siguientes ejemplos la diferencia entre la manera de sentirse culpable de los dos niños:

Luke D. es alumno de quinto curso. Últimamente sus padres han estado discutiendo mucho acerca del cuidado de la casa y de los hijos. La madre de Luke vuelve a trabajar, y espera que su marido la ayude a descansar del trabajo. Los sábados por la mañana la familia de Luke desayuna siempre junta. Mientras sus padres planifican el fin de semana, Luke le recuerda a su madre que tiene entrenamiento y necesita que le lleve en el coche. La señora D. le pide a su marido que lo haga él. El señor D. dice que no puede porque tiene que preparar una reunión para el lunes. Surge una agria discusión entre ellos acerca de quién llevará a Luke al entrenamiento. Este se escabulle sigilosamente de la mesa y se marcha andando al campo de deportes.

Luke piensa: «¡Lo he vuelto a hacer! Siempre hago que discutan. ¿Cuándo aprenderé a mantener la boca cerrada? Mamá y papá discuten mucho últimamente. Y siempre es por mi culpa. Todo lo fastidio. Si se divorcian, será por culpa mía. Soy el peor hijo del mundo. ¡Siempre lo estropeo todo!».

Compárese el estilo de culpabilidad de Luke con el de Rodney:

Rodney está a punto de cumplir doce años. Vive con su madre, su padrastro y dos hermanos más pequeños. Durante la comida, Rodney ayuda a su madre a planificar su fiesta de cumpleaños. Su padrastro, Steve, sugiere celebrar un «cumpleaños Schwarzenegger». Dice que Rodney podría invitar a todos sus amigos y empezar viendo *Terminator 2* o *Depredador*, y luego podrían salir afuera y jugar a la guerra. Rodney lo encuentra fantástico. Él y su padrastro empiezan inmediatamente a planificar los detalles: harán invitaciones con un diseño tipo «camuflaje», los chicos pueden venir vestidos de soldados, verán un par de películas de Arnold, y luego los chicos se dividirán en equipos y se equiparán con pistolas de plástico y todos los accesorios necesarios para jugar a la guerra.

La madre de Rodney les mira horrorizada. Se opone a ese proyecto, y le dice a su marido que a ella ese «cumpleaños de guerra» le parece repugnante. No lo permitirá. La madre y el padrastro de Rodney se enzarzan en una discusión sobre su fiesta de cumpleaños.

Rodney piensa: «He sido un estúpido. Sé cómo odia mamá todo lo relativo a la guerra, y realmente detesta ese tipo de películas. A duras penas me deja verlas. Los dos discuten con frecuencia por ese tipo de cosas. Debería haberle dicho a Steve que no quería una fiesta de ese tipo, y ahora no estarían discutiendo. ¡Es culpa mía!».

Tanto Luke como Rodney se culpan a sí mismos de la discusión de sus padres. Los dos se dan explicaciones internas («es culpa mía»). Sin embargo, sus explicaciones difieren en las otras dos dimensiones del estilo explicativo. La explicación de Luke no es solo interna, sino también permanente («¡siempre lo estropeo todo!») y global («soy el peor hijo del mundo»). El sentimiento de culpabilidad que es también permanente y global se denomina *culpabilidad general*. Muy a menudo, quien se culpa a sí mismo de modo general cree que el problema es un defecto inalterable en su propio carácter. La culpabilidad general, en tanto es permanente y global, no solo daña la autoestima (por ser interna), sino que produce una pasividad y una desesperación duraderas (por ser permanente) y generales (por ser global).

Rodney, por su parte, cree que la discusión es el resultado de un factor interno, transitorio y específico («debería haberle dicho a Steve que no quería una fiesta de ese tipo»). El sentimiento de culpabilidad transitorio y específico se denomina *culpabilidad conductual*. El niño se siente culpable de una acción determinada antes que atribuirlo a su carácter. A diferencia de la culpabilidad general, la culpabilidad conductual, en tanto apunta a una causa modificable, motiva al niño a que se esfuerce en cambiar su conducta para poder evitar el problema o superar el contratiempo. Aunque la autoestima del niño pueda sufrir, como sucede también cuando el niño culpa a su carácter, no se siente impotente para cambiar lo que necesita cambiar.

He aquí algunos ejemplos de culpabilidad general y conductual.

<i>Culpabilidad general</i> (pesimista: permanente, global e interna)	<i>Culpabilidad conductual</i> (optimista: transitoria, específica e interna)
«He suspendido el examen porque soy un estúpido.»	«He suspendido el examen porque no he estudiado lo suficiente.»
«Otra vez me han elegido el último en clase de gimnasia. A nadie le caigo bien.»	«Otra vez me han elegido el último en clase de gimnasia. ¡No soy un buen futbolista!»
«Me han expulsado del terreno de juego porque soy malo.»	«Me han expulsado del terreno de juego porque he chocado con Michele.»

En los capítulos 10 a 12 mostraremos una serie de técnicas para enseñar a nuestro hijo la responsabilidad realista y la culpabilidad conductual.

#### LA MANERA CORRECTA DE CRITICAR A NUESTRO HIJO

No resulta sorprendente que los niños aprendan su estilo explicativo de sus padres, profesores y entrenadores. Oyen cómo los adultos les critican, y absorben el estilo de la crítica además de su contenido. Si criticamos a nuestro hijo porque es un perezoso, en vez de hacerlo porque hoy no se ha esforzado lo suficiente, él no solo creerá que es un perezoso, sino que sus fracasos se deben a factores permanentes e inamovibles. Por otra parte, los niños oyen con atención cómo los padres interpretan sus propias desdichas y modelan su estilo. Si somos pesimistas, nuestro hijo está aprendiendo el pesimismo directamente de nosotros.

Debemos, pues, estar atentos a la manera como criticamos a nuestro hijo, o como nos criticamos a nosotros mismos delante de nuestro hijo, ya que estamos conformando su estilo explicativo respecto a la culpabilidad. La primera regla es la exactitud. Una censura exagerada da lugar a un sentimiento de culpabilidad y de vergüenza que va más allá de lo necesario para alentar al niño a cambiar. Pero la falta absoluta de censura erosiona la responsabilidad y anula la voluntad de cambio.

La segunda regla consiste en que, siempre que la realidad lo permita, debemos criticar con un estilo explicativo optimista. Cuando los padres, sin pensar, critican a su hijo con mensajes permanentes y globales, el niño empieza a adquirir su propio estilo pesimista. Cuando atribuyen las causas del problema a factores modificables y específicos, el niño empieza a aprender el optimismo. Cada vez que consideremos que nuestro hijo ha hecho algo mal, es importante centrarnos en causas personales específicas y transitorias, sin faltar a la verdad, y evitemos echar la culpa al carácter o a las capacidades del niño. He aquí algunos ejemplos de buenas y malas críticas a un niño en edad preescolar.

#### CÓMO CRITICAR A UN NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

*Permanente (pesimista)*

«Tammy, ¿qué es lo que te pasa?  
¡Te portas siempre como un  
monstruo!»

«Wendy me ha dicho que llo-  
raste todo el rato que estuve  
fuera. Eres un niño muy sen-  
sible.»

«Cory, te he pedido que recojas  
tus juguetes. ¿Por qué nunca  
haces lo que te pido?»

*Modificable (optimista)*

«Tammy, hoy te estás portando  
muy mal. Eso no me gusta  
nada.»

«Wendy me ha dicho que llo-  
raste todo el rato que estuve  
fuera. Últimamente lo pasas  
muy mal cuando te separas de  
mí.»

«Cory, te he pedido que recojas  
tus juguetes. ¿Por qué no has  
hecho lo que te he pedido?»

*Global (pesimista)*

«Eres un niño malo.»

«Está bien, Tanya. Has hereda-  
do la habilidad de tu madre  
para los deportes. A mí también  
se me dan fatal.»

«Nunca quiere jugar con los  
otros niños. ¡Es tan tímida...!»

*Específico (optimista)*

«Te metes demasiado con tu  
hermana.»

«Está bien, Tanya. Tienes que  
aprender a fijarte en la pelota.»

«Lo pasa muy mal cuando está  
entre un grupo de niños.»

*Interna y general (pasiva)*

«No eres ningún atleta.»

«¡Los niños sois tan egoís-  
tas...!»

«¿Otra vez malas notas? Me pa-  
rece que no eres un buen estu-  
diente.»

«¡Esta habitación parece una  
pocilga! ¡Eres un desordena-  
do!»

*Interna y conductual (activa)*

«Tienes que esforzarte más en  
observar si el bate golpeará la  
pelota.»

«Los niños deberíais compartir  
más las cosas.»

«¿Otra vez malas notas? Tienes  
que pasar más tiempo estudian-  
do.»

«¡Esta habitación parece una  
pocilga! Ya es hora de que em-  
pieces a ordenar tus propias co-  
sas.»

Elena W. tiene diez años. Vive con sus padres y su hermano de tres años, Daniel. La señora W. lleva a los niños al zoo por la tarde. Desde el momento en que suben al coche, Elena empieza a atormentar a su hermano.

Le dice a Daniel que su padre es solo el padre de ella, y que el auténtico padre de Daniel es un gorila. Le dice que el león del zoo le va a arrancar el pito de un mordisco. Le dice que justo al lado del zoo hay una cárcel y que, si se porta mal, le llevarán a vivir allí para el resto de su vida. Este comportamiento no es común en Elena, y la señora W. no está dispuesta a aguantarlo.

*Señora W.:* Elena, *tienes que dejar de chingar a tu hermano. ¿Qué te ocurre hoy?* Normalmente eres una *maravillosa hermana mayor*. Le enseñas juegos a Daniel. Compartes con él tus juguetes. Haces que se sienta querido. Pero *hoy no te estás portando nada bien con él*. A los niños pequeños a veces les da miedo el zoo, y tu conducta no va a ayudarlo precisamente. Sabes que no me gusta *que te comportes así*, Elena. Quiero que le pidas perdón a Daniel, y, *si vuelves a molestarle, hoy no saldrás a jugar después de comer*. ¿Está claro?

Evidentemente, Elena necesita una reprimenda. Está entristeciendo a su hermano. La señora W. hace a su hija responsable de su conducta, de modo que ella puede cambiar lo que está haciendo mal. La señora W. alude a una conducta problemática específica y transitoria («... chingar... hoy»), a la vez que hace referencia a cómo dicha conducta no es la normal en ella («maravillosa hermana mayor»). La señora W. utiliza evidencias concretas de que el problema no es general («le enseñas juegos a Daniel. Compartes con él tus juguetes»), de manera que Elena pueda sentirse orgullosa de sí misma. Le dice a Elena específicamente lo que debe hacer («quiero que le pidas perdón a Daniel») y cuáles serán las consecuencias si sigue molestandole («no saldrás a jugar después de comer»). Por supuesto, si es necesario la señora W. cumplirá su palabra.

Este tipo de crítica es el ideal. Lo que absorbe Elena es: «Mamá piensa que normalmente soy una buena hermana mayor, pero cree que hoy me he portado mal con Daniel. Puedo pedirle perdón a Daniel por haberme portado mal, y entonces él y mamá se sentirán mejor». Así, la crítica de la señora W., aunque sea interna, es específica y modificable. Encamina a Elena hacia la acción correcta, antes que condenar su carácter.

Imaginemos que, en lugar de ello, la señora W. dijera:

—¡Elena! ¡Me pones enferma! ¿Por qué actúas *siempre* como una *malcriada*? ¡Planeo un día maravilloso para los tres, y *tú vas y lo estropeas*! ¡No sé por qué me molesto siquiera en tratar de que os lo paséis bien, si *no hay vez en que no se te ocurra alguna para estropearlo todo*!

Este tipo de crítica resulta tóxico. Aquí, la señora W. está denigrando el carácter de Elena. La llama malcriada (caracterológico) y la acusa de que *siempre* estropea los planes de su madre (permanente y no modificable), y de que *siempre* provoca tristeza en la

familia (global y permanente). Los niños absorben este tipo de crítica y extraen este mensaje: «Soy una persona horrible. Mamá quisiera que no fuera hija suya. Siempre estropeo todo lo que hace. Tiene razón. Debería marcharme. Estarían mejor sin mí». Elena se siente inútil, y la única acción posible es distanciarse emocionalmente de la familia.

El optimismo o pesimismo fundamental de nuestro hijo se está formando. Nuestro hijo lo está adquiriendo no solo a partir de las realidades de nuestro mundo, sino también al oír la manera en que le criticamos a él y nos criticamos a nosotros mismos. Si su estilo se está convirtiendo en pesimista, corre el riesgo de caer en la depresión y de obtener un menor rendimiento en lo que haga. Como demostró nuestro programa de prevención de la depresión, esta no resulta inevitable, y los padres y profesores pueden hacer mucho para evitarla. El primer paso consiste en valorar si nuestro hijo está o no deprimido, y dónde se sitúa en relación al *continuum* optimismo-pesimismo.

## Cómo medir el optimismo

Decir si nuestro hijo es optimista o pesimista puede parecer fácil. Pero no lo es. Es cierto que algunos aspectos de la personalidad son muy evidentes y no requieren de ninguna medida complicada. Por ejemplo, podemos hablar con una persona durante diez minutos y suponer, con bastante aproximación, si es introvertida o extrovertida, ansiosa o calmada. A estos rasgos se les denomina «transparentes». Otros aspectos de la personalidad resultan menos transparentes, y podemos equivocarnos enormemente en nuestra suposición aun con personas a las que conocemos bien. El optimismo es uno de estos rasgos. Resulta difícil de intuir debido a que todos tenemos pensamientos tanto optimistas como pesimistas. En cuanto rasgo de la personalidad, el optimismo depende no solo de algunas manifestaciones sobresalientes, sino de la frecuencia con la que cotidianamente elaboramos interpretaciones optimistas y de nuestra disposición a actuar consecuentemente.

Trate de valorar el optimismo de su hijo en una escala del 1 al 100, donde el 100 refleja el extremo más optimista. Escriba el número aquí: \_\_\_\_\_

### CÓMO EVALUAR EL OPTIMISMO DE NUESTRO HIJO

Medir el optimismo con precisión requiere un cuestionario estandarizado como el que reproducimos en las páginas siguientes. Cuando lo hayamos pasado a nuestro hijo podremos comprobar hasta qué punto eran acertadas nuestras suposiciones. El Cuestionario de Estilo Atributivo en los Niños (CEAN) fue creado hace quince años por dos de mis alumnos, los doctores Nadine Kaslow y Richard Tanenbaum. Desde entonces se ha pasado a miles de niños, lo cual constituye una buena indicación para ver dónde se sitúa nuestro hijo.

Para pasar el cuestionario a nuestro hijo debemos disponer de veinte minutos, sentarnos con él a la mesa y decirle algo parecido a esto:

Los niños son distintos unos de otros, y, por tanto, piensan de maneras diferentes. He leído un libro sobre esto, y me he preguntado cómo piensas tú respecto a las cosas que te suceden.

Mira esto. Son unas cuantas preguntas sobre lo que uno piensa. Cada pregunta es una pequeña historia, y para cada historia hay dos maneras posibles de reaccionar. Hay que elegir una de las dos maneras, la que más se aproxime a cómo se sentiría uno realmente si le ocurriera eso.

Aquí tienes un lápiz. Quiero que hagas la prueba. Imagínate que cada una de estas pequeñas historias te ha ocurrido a ti, aunque no sea verdad. Y luego señala la respuesta A o la respuesta B: la que mejor describa cómo te sentirías. ¡Lo bueno de esto es que no hay respuestas equivocadas! Ahora, echemos una ojeada al número uno.

Una vez que haya empezado, probablemente nuestro hijo completará el cuestionario sin necesitar más ayuda. Pero como los niños más pequeños no son aún hábiles lectores, debemos leer cada pregunta en voz alta al mismo tiempo que la lee el niño. El cuestionario se aplica a los niños de entre ocho y trece años, y se necesitan unos veinte minutos para completarlo. Si nuestro hijo es un poco más pequeño —pongamos seis o siete años—, podemos pasarle también el cuestionario, leyéndole cada pregunta dos veces en voz alta. Sus respuestas constituirán una primera aproximación a su nivel de optimismo. Cuanto más pequeño es el niño, más difícil le resulta pensar acerca de su propio pensamiento (lo que en psicología se denomina «metacognición»), y todas las preguntas requieren que nos diga lo que pensaría si ocurriera un acontecimiento dado. Probablemente los niños menores de ocho años poseen ya su estilo explicativo, pero resulta difícil evaluarlo.

#### CUESTIONARIO DE ESTILO ATRIBUTIVO EN LOS NIÑOS<sup>1</sup>

	<i>Puntuación</i>
1. Sacas muy buena nota en un examen. GB	
A. Soy inteligente.	1
B. Soy bueno en esta materia.	0
2. Juegas a un juego con unos amigos, y ganas. PSB	
A. Los amigos con los que he jugado no saben jugar a ese juego.	0
B. Yo sé jugar a ese juego.	1
3. Te quedas a dormir en casa de un amigo, y te lo pasas bien. GBB	
A. Esta noche mi amigo estaba simpático.	0
B. Todos los miembros de la familia de mi amigo estaban simpáticos esta noche	1

	<i>Puntuación</i>
4. Vas de vacaciones con un grupo de personas, y te lo pasas bien. PSB	
A. Estaba de buen humor.	1
B. Las personas con las que he estado estaban de buen humor.	0
5. Todos tus amigos cogen un resfriado menos tú. PMB	
A. Últimamente estoy muy sano.	0
B. Soy una persona sana.	1
6. Un coche atropella a tu mascota. PSM	
A. No sé cuidar de mis mascotas.	1
B. Los conductores no tienen suficiente cuidado.	0
7. Algunos de los chicos que conoces dicen que no les caes bien. PSM	
A. A veces la gente se porta mal conmigo.	0
B. A veces me porto mal con los demás.	1
8. Sacas muy buenas notas. PSB	
A. Los deberes son sencillos.	0
B. Me esfuerzo mucho.	1
9. Te encuentras con un amigo, y te dice que tienes buen aspecto. PMB	
A. Hoy a mi amigo le ha dado por elogiar el aspecto de la gente.	0
B. Normalmente mi amigo elogia el aspecto de la gente.	1

	<i>Puntuación</i>
10. Un buen amigo tuyo te dice que te odia. PSM	
A. Hoy mi amigo estaba de mal humor.	0
B. Hoy no he sido amable con mi amigo.	1
11. Cuentas un chiste, y nadie se ríe. PSM	
A. No sé explicar chistes.	1
B. Es un chiste tan conocido que ya no hace gracia.	0
12. Tu profesor explica la lección, y tú no la entiendes. GBM	
A. Hoy no he prestado ninguna atención.	1
B. Cuando habla mi profesor nunca presto atención	0
13. Suspendes un examen. PMM	
A. Mi profesor pone exámenes muy difíciles.	1
B. Estas últimas semanas mi profesor está poniendo exámenes muy difíciles.	0
14. Ganas mucho peso y empiezas a engordar. PSM	
A. La comida que me ponen para comer engorda.	0
B. La comida que me gusta engorda.	1
15. Alguien te roba dinero. GBM	
A. Esa persona es deshonesto.	0
B. La gente es deshonesto.	1

	<i>Puntuación</i>
16. Tus padres elogian algo que tú has hecho. PSB	
A. Hago bien algunas cosas.	1
B. A mis padres les gusta cómo hago algunas cosas.	0
17. Juegas a un juego, y ganas dinero. GBB	
A. Soy una persona con suerte.	1
B. Tengo suerte cuando juego.	0
18. Nadando en el río casi te ahogas. PMM	
A. No soy una persona demasiado precavida.	1
B. Algunos días no soy precavido.	0
19. Te invitan a muchas fiestas. PSB	
A. Últimamente muchas personas se muestran amables conmigo.	0
B. Últimamente me he mostrado amable con mucha gente.	1
20. Un adulto te grita. GBM	
A. Esa persona ha gritado a la primera persona que ha visto.	0
B. Esa persona ha gritado a mucha gente que ha visto ese día.	1
21. Haces un trabajo con un grupo de chicos, y os sale mal. GBM	
A. No trabajo bien con la gente del grupo.	0
B. Nunca trabajo bien en grupo.	1

	<i>Puntuación</i>
22. Haces un nuevo amigo. PSB	
A. Soy una persona simpática.	1
B. Las personas a las que conozco son simpáticas.	0
23. Te has sentido a gusto estando con tu familia. PMB	
A. Me resulta fácil sentirme a gusto cuando estoy con mi familia.	1
B. A veces me resulta fácil sentirme a gusto cuando estoy con mi familia.	0
24. Intentas vender caramelos, pero nadie quiere comprar ninguno. PMM	
A. Últimamente muchos chicos venden cosas, así que la gente ya no quiere comprar nada más a los chicos.	0
B. La gente no quiere comprar nada a los chicos.	1
25. Juegas a un juego, y ganas. GBB	
A. A veces me esfuerzo todo lo que puedo cuando juego.	0
B. A veces me esfuerzo todo lo que puedo.	1
26. Sacas malas notas en la escuela. PSM	
A. Soy tonto.	1
B. Los profesores son injustos con las notas.	0
27. No ves una puerta y te das de narices con ella. GBM	
A. No miraba por dónde iba.	0
B. Últimamente estoy despistado.	1

	<i>Puntuación</i>
28. Se te escapa el balón y tu equipo pierde el partido. PMM	
A. Hoy no me esforzado lo suficiente cuando tenía el balón.	0
B. Normalmente no me esfuerzo lo bastante cuando tengo el balón.	1
29. Te tuerces el tobillo en clase de gimnasia. PSM	
A. Estas últimas semanas los deportes que hemos practicado en clase de gimnasia son peligrosos.	0
B. Estas últimas semanas he estado torpe en la clase de gimnasia.	1
30. Tus padres te llevan a la playa y te lo pasas bien. GBB	
A. Hoy todo el mundo ha estado simpático en la playa.	1
B. Hoy ha hecho muy buen tiempo en la playa.	0
31. Coges un tren, pero se retrasa y te pierdes una película. PMM	
A. Estos últimos días hay problemas con el horario de los trenes.	0
B. Los trenes nunca llegan a su hora.	1
32. Tu madre te hace tu comida favorita. GBB	
A. Mi madre hace algunas cosas para complacerme.	0
B. A mi madre le gusta complacerme.	1

	<i>Puntuación</i>
33. Un equipo en el que juegas pierde un partido. PMM	
A. Los miembros del equipo no juegan bien juntos.	1
B. Hoy los miembros del equipo no han jugado bien juntos.	0
34. Has hecho tus deberes con rapidez. GBB	
A. Últimamente lo hago todo con rapidez.	1
B. Últimamente hago el trabajo escolar con rapidez.	0
35. Tu profesor te pregunta y le das una respuesta incorrecta. PMM	
A. Cuando tengo que contestar me pongo nervioso.	1
B. Hoy me he puesto nervioso cuando tenía que contestar.	0
36. Te equivocas de autobús y te pierdes. PMM	
A. Hoy no prestaba atención a lo que ocurría a mi alrededor.	0
B. Normalmente no presto atención a lo que ocurre a mi alrededor.	1
37. Vas a un parque de atracciones y te lo pasas bien. GBB	
A. Normalmente me lo paso bien en los parques de atracciones.	0
B. Normalmente me lo paso bien.	1

	<i>Puntuación</i>
38. Un chico mayor te da una bofetada. PSM	
A. Yo había estado molestando a su hermano pequeño.	1
B. Su hermano pequeño le ha dicho que yo le había estado molestando.	0
39. En tu cumpleaños te regalan todos los juguetes que querías. PMB	
A. La gente siempre acierta con los juguetes que me compran para mi cumpleaños.	1
B. Este año, la gente ha acertado los juguetes que quería para mi cumpleaños.	0
40. Te vas de vacaciones al campo y te lo pasas estupendamente. PMB	
A. El campo es un lugar maravilloso.	1
B. Esta época del año es maravillosa.	0
41. Tus vecinos te invitan a comer. PMB	
A. A veces la gente se muestra amable.	0
B. La gente es amable.	1
42. Tienes una profesora sustituta y le caes bien. PMB	
A. Hoy me he portado bien en clase.	0
B. Casi siempre me porto bien en clase.	1
43. Alegras a tus amigos. PMB	
A. Soy una persona divertida.	1
B. A veces soy una persona divertida.	0

	<i>Puntuación</i>
44. El dependiente del puesto de helados te regala uno. PSB	
A. Hoy he estado amable con el dependiente.	1
B. Hoy el dependiente se sentía amable.	0
45. En la fiesta de tu amigo el mago te pide que le ayudes. PSB	
A. He tenido suerte de que me eligiera.	0
B. Yo parecía realmente interesado en lo que hacía.	1
46. Intentas convencer a un amigo para que vaya al cine contigo, pero no quiere. GBM	
A. Hoy no tenía ganas de hacer nada.	1
B. Hoy no tenía ganas de ir al cine.	0
47. Tus padres se divorcian. GBM	
A. Resulta difícil para la gente llevarse bien estando casados.	1
B. Resulta difícil para mis padres llevarse bien estando casados.	0
48. Intentas hacerte miembro de un club, pero no lo consigues. GBM	
A. No me entiendo con los demás.	1
B. No puedo entenderme con la gente del club.	0

### CLAVE DE PUNTUACIÓN

PMM: \_\_\_\_\_      PMB: \_\_\_\_\_  
 GBM: \_\_\_\_\_      GBB: \_\_\_\_\_  
 DeM: \_\_\_\_\_  
 PSM: \_\_\_\_\_      PSB: \_\_\_\_\_  
 Total M: \_\_\_\_\_      Total B: \_\_\_\_\_  
 B – M: \_\_\_\_\_

Para puntuar el cuestionario, debemos empezar por las preguntas PMM (permanente;

malos acontecimientos). Sumaremos los números correspondientes a las respuestas elegidas A o B —los unos y los ceros— de las siguientes preguntas: 13, 18, 24, 28, 31, 33, 35 y 36; escribiremos el total en la clave de puntuación, en «PMM». Luego sumaremos los números PMB (permanente; buenos acontecimientos) de estas preguntas: 5, 9, 23, 39, 40, 41, 42 y 43; escribiremos el total en la clave de puntuación, en «PMB».

Sumaremos y escribiremos los resultados GBM (global; malos acontecimientos) de las preguntas 12, 15, 20, 21, 27, 46, 47 y 48. A continuación, sumaremos y escribiremos los números GBB (global; buenos acontecimientos) de las preguntas 1, 3, 17, 25, 30, 32, 34 y 37.

Sumaremos las puntuaciones PMM y GBM y escribiremos el resultado en la clave de puntuación, en «DeM» (desesperación).

Luego sumaremos y escribiremos los resultados de las preguntas PSM (personal; malos acontecimientos): 6, 7, 10, 11, 14, 26, 29 y 38. A continuación haremos lo mismo con las preguntas PSB (personal; buenos acontecimientos): 2, 4, 8, 16, 19, 22, 44 y 45.

Sumaremos la puntuación total de los malos acontecimientos (PMM + GBM + PSM) y la escribiremos en la clave, en «Total M». Luego haremos lo mismo con los buenos acontecimientos (PMB + GBB + PSB) y escribiremos el resultado en «Total B».

Finalmente, sumaremos la puntuación total de la escala, B – M (restando el «Total M» del «Total B»), y la escribiremos en la última línea de la clave.

Ahora veremos qué significa la puntuación de nuestro hijo y cómo compararla con la de los miles de niños a los que se ha pasado esta prueba. En primer lugar, hemos de saber que los niños y las niñas obtienen una puntuación distinta. Hasta la pubertad, las chicas son sensiblemente más optimistas que los chicos. La puntuación promedio B – M para las niñas de ocho a doce años es de 6,5 (cuanto más elevada sea la puntuación B – M, más optimista es el niño o la niña), mientras que el promedio para los niños es de 5,05, es decir, más pesimista. Aún no conozco una buena teoría que explique este hecho. En cualquier caso, si nuestra hija puntúa menos de 5,0 es un poco pesimista; si puntúa menos de 4,0 es muy pesimista, y tiene un notable riesgo de caer en depresión. Si nuestro hijo puntúa menos de 3,0 es un poco pesimista; si puntúa menos de 1,5 es muy pesimista, y tiene un notable riesgo de caer en depresión. La tabla 1 muestra la norma para los niños y niñas de ocho a doce años. Utilice esta tabla para comparar su valoración del optimismo de su hijo, formulada al principio de este capítulo, con el nivel de optimismo que realmente ha resultado tener.<sup>2</sup>

En cuanto a la puntuación del Total M (malos acontecimientos), el promedio en las niñas es de 7,1, mientras que el de los niños es más pesimista: 8,7 (cuanto más alta es la puntuación del Total M, más pesimista es el niño o la niña). Una puntuación del Total M de al menos 1,5 puntos *mayor* que la media es muy pesimista. Esta puntuación nos indica cómo reacciona nuestro hijo ante los acontecimientos desagradables en su vida. Una puntuación pesimista indica que nuestro hijo no supera los contratiempos, los generaliza de un ámbito a otro, y se culpa demasiado a sí mismo cuando las cosas no van bien.

TABLA 1: PUNTUACIONES B - M

<i>Percentil</i>	<i>Niñas</i>	<i>Niños</i>
90° (el más optimista)	11,31	10,30
80°	9,67	8,16
70°	8,35	7,14
60°	7,22	6,07
50° (media)	6,50	5,05
40°	5,86	4,04
30°	5,00	2,86
20°	3,80	1,46
10° (el más pesimista)	2,27	0,43

Las dimensiones del individuo relacionadas con los malos acontecimientos (PMM, GBM y PSM) dan un promedio aproximado de 2,4 en las niñas y 2,9 en los niños (cuanto más elevada sea la puntuación, más pesimista es el niño o la niña). Una puntuación del 3,5 o *superior* indica riesgo de depresión. Una puntuación PMM (permanente; malos acontecimientos) pesimista caracteriza a un niño que se siente derrotado y adopta una actitud pasiva. Un niño con una puntuación PMB optimista se enfrenta a los contratiempos, a los que ve como desafíos que hay que superar. Un niño con una puntuación GBM (global; malos acontecimientos) pesimista se muestra catastrofista, generalizando cada acontecimiento desagradable. Este tipo de niño empieza a tener un bajo rendimiento en la escuela tan pronto como las cosas van mal en casa o con los compañeros. Una puntuación GBM optimista indica que el niño es capaz de construir defensas frente a sus problemas: sigue llevándose bien con sus amigos aunque sus notas caigan en picado. Una puntuación PSM (personal; malos acontecimientos)

pesimista indica que es un niño con tendencia a sentirse culpable: siente culpa, vergüenza y baja autoestima cuando algo no va bien, aunque realmente no sea por culpa suya. Tras un fracaso se siente despreciable. Una puntuación PSM optimista caracteriza a un niño que culpa a los demás; cuando fracasa su autoestima no desciende, y a menudo se enfada con quienes él cree que son los causantes de su fracaso.

La puntuación media para el Total B (buenos acontecimientos) es de 13,8, tanto para los chicos como para las chicas (cuanto más alta sea la puntuación Total B, más optimista es el niño o la niña). Una puntuación Total B a partir de 2,0 puntos inferior es muy pesimista. Una puntuación optimista para los buenos acontecimientos indica un niño que se siente estimulado por las victorias y se atribuye el mérito de los éxitos.

Las dimensiones del individuo relativas a los buenos acontecimientos (PMB, GBB y PSB) dan una puntuación media de 4,6, tanto para los niños como para las niñas; un resultado por debajo de 4,0 es muy pesimista. Una puntuación PMB (permanente; buenos acontecimientos) optimista indica que nuestro hijo se sentirá estimulado por cada uno de sus éxitos. Una puntuación PMB pesimista indica que nuestro hijo no saca partido de sus triunfos: un éxito no augura otros éxitos futuros. Una puntuación GBB (global; buenos acontecimientos) optimista señala una generalización del éxito de un ámbito a todos los demás: cuando a un niño de este tipo le va bien con sus amigos, también mejorará su rendimiento escolar. Una puntuación GBB pesimista, en cambio, caracteriza a un niño que no es capaz de extender los éxitos en una esfera a otras esferas de su vida. Una puntuación PSM (personal; buenos acontecimientos) optimista es característica de un niño que fácilmente se atribuye el mérito de los sucesos y siente una elevada autoestima. Por el contrario, un niño con una puntuación PSM pesimista tiene frecuentemente problemas de autoestima, aun cuando actúe bien, y atribuye el éxito a la suerte o a las circunstancias.

Las tablas 2 y 3 resumen el significado de cada una de las puntuaciones.

#### TABLA 2: NIÑAS

<i>Puntuación</i>	<i>Valor</i>	<i>Interpretación</i>
PMM (permanente; malos acontecimientos)	Optimista: <1,5	Es resistente, no se rinde fácilmente
	Promedio: 1,5-4,0	Pronto se desmoroniza
	Pesimista: >4,0	Se derrumba con los contratiempos, es susceptible
GBM (global; malos acontecimientos)	Optimista: <1,5	No generaliza los contratiempos
	Promedio: 1,5-4,0	Generalmente se siente incapaz, es catastrofista
	Pesimista: >4,0	Generalmente se siente incapaz, es catastrofista
PSM (personal; malos acontecimientos)	Optimista: <1,5	Culpa a los demás, posee una elevada autoestima
	Promedio: 1,5-4,0	
	Pesimista: >4,0	Se culpa a sí misma, posee una baja autoestima

<i>Puntuación</i>	<i>Valor</i>	<i>Interpretación</i>
PMB (permanente; buenos acontecimientos)	Optimista: >6,0	Se siente estimulada por el éxito
	Promedio: 3,0-6,0	Puede sacar partido del éxito
	Pesimista: <3,0	Se siente desalentada por el éxito
GBB (global; buenos acontecimientos)	Optimista: >6,0	Los éxitos se generalizan
	Promedio: 3,0-6,0	
	Pesimista: <3,0	Los éxitos se evaporan
PSB (personal; buenos acontecimientos)	Optimista: >6,0	Se enorgullece de sus éxitos
	Promedio: 3,0-6,0	Se atribuye sus éxitos con facilidad
	Pesimista: <3,0	Difícilmente se atribuye sus éxitos
DeM (desesperación; malos acontecimientos)	Optimista: <3,0	Es resistente y animosa
	Promedio: 3,0-8,0	
	Pesimista: >8,0	Es susceptible y catastrofista
Total M (malos acontecimientos)	Optimista: <6,25	Es casi invulnerable a la depresión
	Promedio: 6,25-8,10	Es algo depresiva
	Pesimista: >8,10	Presenta un notable riesgo de depresión

<i>Puntuación</i>	<i>Valor</i>	<i>Interpretación</i>
Total B (buenos acontecimientos)	Optimista: >15,27	Es activa, propensa al éxito
	Promedio: 12,84-15,27	
	Pesimista: <12,84	Es pasiva, propensa al fracaso

Tabla 3: Niños

<i>Puntuación</i>	<i>Valor</i>	<i>Interpretación</i>
PMM (permanente; malos acontecimientos)	Optimista: <1,5	Es resistente, no se rinde fácilmente
	Promedio: 1,5-4,0	Pronto se desmoraliza
	Pesimista: >4,0	Se derrumba con los contratiempos, es susceptible
GBM (global; malos acontecimientos)	Optimista: <1,5	No generaliza los contratiempos
	Promedio: 1,5-4,0	
	Pesimista: >4,0	Generalmente se siente incapaz, es catastrofista
PSM (personal; malos acontecimientos)	Optimista: <1,5	Culpa a los demás, posee una elevada autoestima
	Promedio: 1,5-4,0	
	Pesimista: >4,0	Se culpa a sí mismo, posee una baja autoestima

<i>Puntuación</i>	<i>Valor</i>	<i>Interpretación</i>
PMB (permanente; buenos acontecimientos)	Optimista: >6,0	Se siente estimulado por el éxito
	Promedio: 3,0-6,0	Puede sacar partido del éxito
	Pesimista: <3,0	Se siente desalentado por el éxito
GBB (global; buenos acontecimientos)	Optimista: >6,0	Los éxitos se generalizan
	Promedio: 3,0-6,0	
	Pesimista: <3,0	Los éxitos se evaporan
PSB (personal; buenos acontecimientos)	Optimista: >6,0	Se enorgullece de sus éxitos
	Promedio: 3,0-6,0	Se atribuye sus éxitos con facilidad
	Pesimista: <3,0	Difícilmente se atribuye sus éxitos
DeM (desesperación; malos acontecimientos)	Optimista: <3,0	Es resistente y animoso
	Promedio: 3,0-8,0	
	Pesimista: >8,0	Es susceptible y catastrofista
Total M (malos acontecimientos)	Optimista: <7,26	Es casi invulnerable a la depresión
	Promedio: 7,26-10,0	Es algo depresivo
	Pesimista: >10,0	Presenta un notable riesgo de depresión
Total B (buenos acontecimientos)	Optimista: >15,0	Es activo, propenso al éxito
	Promedio: 12,5-15,0	
	Pesimista: <12,5	Es pasivo, propenso al fracaso

La consecuencia más preocupante del pesimismo en nuestro hijo es la depresión, ya que los niños pesimistas presentan un riesgo mucho más elevado de padecer este trastorno que los optimistas. Este fue el principal resultado de nuestras investigaciones, realizadas durante cinco años con más de 500 niños en el proyecto conjunto Pennsylvania-Princeton de Estudio Longitudinal de la Depresión Infantil.<sup>3</sup> Nuestro principal objetivo consistía en averiguar qué es lo que pone a los niños en situación de

riesgo frente a la depresión. Al empezar el estudio, todos los niños que participaban eran alumnos de tercer curso. En aquel momento —y luego cada seis meses durante los cinco años siguientes— medimos el nivel de optimismo con el CEAN, los principales acontecimientos que habían ocurrido en su vida, su popularidad, sus notas, y su tendencia a sentirse incapaces en situaciones sociales y académicas, además de muchas otras variables. La más importante era la que constituía nuestro objetivo: medimos el grado de depresión de todos los niños cada seis meses.

Dado su carácter prospectivo (hacia delante en el tiempo) y longitudinal (se evalúa a los mismos niños repetidamente), este tipo de estudio resulta de valor incomparable a la hora de detectar los factores de riesgo frente a la depresión. Por ejemplo, diversos investigadores observaron que, con frecuencia, los niños deprimidos son impopulares para los otros niños; así, surgió la teoría de que ser impopular coloca al niño en situación de riesgo de depresión. Sin embargo, se trata solo de una teoría, puesto que se basa en una mera correlación, en la simple presencia paralela de la impopularidad y la depresión. Resulta totalmente posible que sea la depresión la que provoque que el niño sea impopular (la tristeza demanda compañía, pero la compañía no demanda tristeza), antes que lo contrario. Incluso es posible que exista otro factor (denominado «tercera variable»), como sacar malas notas, que provoque tanto la depresión como la impopularidad.

Un estudio prospectivo y longitudinal desentraña todo esto. Veamos cómo, con un ejemplo hipotético: supongamos que, de los 500 niños de tercer curso que iniciaron el estudio, 25 están deprimidos al iniciarse el cuarto curso. ¿En qué se diferencian estos niños de los 475 restantes que no lo están? Quizá el ser impopulares en tercer curso haya hecho que se depriman. Si esto es cierto, estos 25 niños deben de haber sido más impopulares en tercer curso, como promedio, que los otros 475. Esto resulta ser así. Hasta aquí, pues, parece que la impopularidad provoca la depresión.

Pero no vayamos tan deprisa. Es posible que en tercer curso fueran impopulares porque ya estuvieran deprimidos. Observando con mayor atención vemos que, de los 25 niños, 10 ya estaban deprimidos cuando empezaron el tercer curso, y ya entonces eran impopulares. Pero los otros 15, que se deprimieron más tarde, no estaban deprimidos al iniciar el tercer curso, y tampoco eran impopulares. Esto demuestra que la impopularidad no coloca al niño en situación de riesgo de depresión; simplemente se correlaciona con —o «marca»— la depresión. La misma lógica, acompañada de potentes instrumentos

estadísticos, se puede emplear para averiguar si otros posibles factores, como el pesimismo, las discusiones de los padres, la tendencia a sentirse incapaz y las malas notas, contribuyen a que uno se deprima, o simplemente marcan la depresión.

Así, considerando la primera puntuación de cada niño, y observando luego su movimiento de «entrada» y «salida» de la depresión durante cinco años, pudimos desligar los factores de riesgo de los marcadores de la depresión. De entre el conjunto de causas posibles, encontramos dos que destacaban del resto. En primer lugar, los acontecimientos desagradables, como una discusión de los padres, la muerte de una mascota o la enfermedad de un hermano, incrementan el riesgo de que un niño se deprima. Esto ocurre especialmente cuando el niño está en tercer o cuarto curso. En segundo lugar está el pesimismo. Los niños que creen que los malos acontecimientos obedecen a causas permanentes, globales y personales, mientras que los buenos se deben a causas transitorias, específicas y externas, tienen un mayor riesgo de deprimirse. Esto se da especialmente en los alumnos de quinto o sexto curso. El cambio experimentado con la edad —la importancia de los acontecimientos desagradables en la incidencia de la depresión en los niños más pequeños deja paso a la importancia del pesimismo en los mayores— probablemente refleja la relevancia cada vez mayor del modo como el niño *interpreta* los acontecimientos según va madurando. A medida que vamos creciendo, la depresión reside cada vez más en nuestra mente, y no en el mundo exterior.

Así, pudimos establecer que el pesimismo en el niño le coloca en situación de riesgo de depresión. Y una vez que la depresión se inicia, el mayor factor de riesgo de una depresión futura lo constituye una depresión anterior. Ha empezado un círculo vicioso, y ahora el niño reaccionará a cada nuevo contratiempo deprimiéndose de nuevo.

¿Cómo se manifiesta la depresión en el niño y cómo podemos saber si nuestro hijo está deprimido?

#### CÓMO EVALUAR LA DEPRESIÓN EN NUESTRO HIJO

A excepción de una entrevista diagnóstica realizada por un psicólogo o un psiquiatra, no existe ninguna manera totalmente concluyente de saber si nuestro hijo está deprimido. Pero podemos tener una buena aproximación si le pedimos que rellene el siguiente cuestionario, ideado por las doctoras Myrna Weissman y Helen Orvaschell, del Centro de

Estudios Epidemiológicos del Instituto Nacional de Salud Mental. Se le denomina el test de Depresión Infantil del Centro de Estudios Epidemiológicos (DI-CEE).<sup>4</sup> No debemos sobrecargar a nuestro hijo pasándole este cuestionario el mismo día que le pasamos el CEAN. Hemos de esperar al menos un día, y luego introduciremos esta segunda prueba:

He leído un libro sobre cómo sienten los niños, y me he preguntado qué sientes tú últimamente. A veces resulta difícil para los niños encontrar las palabras para describir lo que sienten. Aquí hay algo que te da varias maneras de expresar lo que sientes. Cada frase tiene cuatro respuestas posibles. Lo único que tienes que hacer es leer cada frase y elegir la respuesta que mejor describa cómo te has sentido y cómo has actuado *durante la semana pasada*. No hay respuestas correctas ni incorrectas, porque no se trata de un examen. Simplemente tienes que elegir la que mejor te describa.

Puntuar el cuestionario es sencillo. Cada «Nada» cuenta como 0; cada «Un poco», como 1; cada «Bastante», como 2, y cada «Mucho» como 3. Luego, simplemente tenemos que sumar estas puntuaciones. Si nuestro hijo seleccionara dos respuestas para una misma pregunta, daremos la puntuación más alta de las dos.

Si el niño obtiene una puntuación de 0 a 9, no es probable que esté deprimido. Si la puntuación es de 10 a 15, es posible que esté ligeramente deprimido. Si puntúa más de 15, manifiesta un grado de depresión significativo: de 16 a 24 puntos corresponden a una depresión media, y si puntúa más de 24 es probable que padezca depresión grave.

Sin embargo, hay que hacer una advertencia importante: ningún cuestionario es tan bueno como el diagnóstico de un profesional. Los cuestionarios como este pueden dar lugar a tres errores, y debemos estar alerta frente a cada uno de ellos. En primer lugar, muchos niños ocultan sus síntomas, especialmente a sus padres. Así, algunos niños que puntúan menos de 10 en realidad pueden estar bastante deprimidos. En segundo término, algunos niños con puntuaciones altas pueden tener problemas distintos a la depresión que estén originando dichas puntuaciones. En tercer lugar, un niño a veces obtiene una puntuación elevada un día debido a que está de malhumor o se encuentra mal, pero no se sentía igual el día anterior ni se sentirá igual al día siguiente. Si nuestro hijo obtiene una puntuación superior a 15, esperaremos una semana y le pasaremos de nuevo el cuestionario.

DURANTE LA SEMANA PASADA...

1. Me molestaban cosas que normalmente no me molestan.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
2. No tenía demasiadas ganas de comer.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
3. No era capaz de estar contento, aunque mi familia y mis amigos trataban de hacer que me sintiera mejor.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
4. Sentía que no era tan bueno como los otros chicos.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
5. Sentía que no podía prestar atención a lo que hacía.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_

6. Me sentía en baja forma.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
7. Me encontraba demasiado cansado para hacer nada.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
8. Sentía que iba a ocurrir algo malo.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
9. Sentía que las cosas que había hecho antes no estaban bien.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
10. Me sentía asustado.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
11. No dormía tan bien como suelo dormir.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
12. Me sentía desgraciado.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
13. Estaba más callado de lo normal.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
14. Me sentía solo, como si no tuviera ningún amigo.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
15. Sentía que los chicos que conozco no se mostraban amables, o que no querían estar conmigo.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
16. No me lo pasaba bien.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
17. Tenía ganas de llorar.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
18. Me sentía triste.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
19. Sentía que no le caía bien a la gente.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_
20. Me resultaba difícil empezar a hacer las cosas.  
Nada\_\_\_\_\_ Un poco\_\_\_\_\_ Bastante\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_

Si en un plazo máximo de dos semanas nuestro hijo vuelve a obtener una puntuación superior a 15, debemos buscar la ayuda de un profesional. Si obtiene una puntuación superior a 9 y habla de suicidarse, también hemos de buscar la ayuda de un profesional. Una terapia «cognitiva», o «cognitivo-conductual», sería la solución perfecta. Podemos buscar en las Páginas Amarillas, en «Psicólogos», «Psiquiatras» o «Psicoterapeutas», o bien pedir consejo a nuestro pediatra.

Este cuestionario nos muestra cómo se manifiesta la depresión en nuestro hijo, ya que mide la intensidad de cada uno de los cuatro grupos de síntomas. El primer grupo de síntomas consiste en un cambio en el *pensamiento* de nuestro hijo. Su manera de pensar cuando está deprimido se diferencia de su manera de pensar cuando no lo está. Cuando se halla deprimido, tiene una visión sombría de sí mismo, del mundo y de su futuro. Atribuye su futuro sin esperanza a su falta de capacidad («No sirvo para nada, así que nada de lo que haga me saldrá bien»). Los pequeños contratiempos le parecen barreras insuperables. Cree que todo lo que toca se estropea, y este estado mental constituye una inacabable fuente de razones por las que cada éxito es en realidad un fracaso.

Gary es alumno de octavo curso en la escuela media de Eagle Rock. Normalmente se lo pasa bien en la escuela, y sus profesores lo consideran una persona muy animosa. Sin embargo, últimamente Gary no es el mismo. Raramente levanta la mano en clase, y no hace sus deberes. Al salir de la escuela, en lugar de reunirse con sus amigos, se dirige hacia su casa y se encierra en su habitación, escuchando a Guns N'Roses hasta que sus padres le obligan a reunirse con ellos para comer. Le digan lo que le digan sus padres, él niega que le ocurra nada.

Hace algunos meses, Gary presentó un cuadro pintado por él a un concurso organizado por la Alianza Artística. Cuando Gary llegó a la escuela, su profesora de arte, la señora Hilbert, le dijo que había oído que su cuadro había quedado finalista. Se habían elegido cuatro obras, y se pediría a cada estudiante que acudiera a la Alianza Artística para presentar su cuadro. A continuación, un conocido artista local seleccionaría al vencedor. Ese estudiante recibiría una beca universitaria y se incorporaría a un programa especial de arte para un grupo de alumnos seleccionados en todo el estado.

La señora Hilbert esperaba que Gary se entusiasmara con la noticia. Sabía que se había esforzado mucho para pintar el cuadro, y que ganar el concurso significaba mucho para él. Para su sorpresa, Gary apenas mostró interés.

*Sra. Hilbert:* ¡Eh, Gary! Ven un momento: tengo que darte una gran noticia.

*Gary:* ¿Sí? ¿Cuál?

*Sra. Hilbert:* Parece que has iniciado tu camino hacia la fama artística. ¡Ten cuidado, Andy Warhol!

*Gary:* ¿De qué está hablando?

*Sra. Hilbert:* El cuadro que hiciste para el concurso ha quedado finalista. Tú y otros tres más vais a ir a

presentar vuestra obra a la Alianza Artística, y luego un conocido artista local elegirá al vencedor. Tú —y quiero decir tú: Gary— ganarás la beca y tendrás la oportunidad de participar en el programa de arte que se iniciará este otoño.

*Gary:* ¿De veras? No puede ser. Mi cuadro parecía el de un alumno de tercer curso. De todas formas, no quiero hacerlo.

*Sra. Hilbert:* ¿De qué hablas? Te esforzaste mucho para hacer ese cuadro. Sé que significa mucho para ti. ¿Qué te pasa?

*Gary:* Nada. Sé que no voy a ganar; así que ¿para qué molestarme? Además ¿qué importa? Solo es un estúpido concurso.

*Sra. Hilbert:* Gary, tengo que decirte que estoy realmente sorprendida. Esto no es propio de ti. No lo entiendo. ¿Qué te ocurre?

*Gary:* Nada, señora Hilbert. Solo que no quiero perder el tiempo. El cuadro no era bueno; le aseguro que no sé cómo ha llegado a la final. Habrá sido por pura chiripa. De todas formas, no puedo presentarlo delante de un montón de gente. No tengo nada que decir. Acabaría pareciéndoles a todos un imbécil.

*Sra. Hilbert:* Gary, Gary... ¿qué te ocurre? Los dos sabemos que el cuadro es realmente bueno. Tú eres un verdadero artista. No es la primera vez que ganas un premio. ¿Qué hay del premio que ganaste con el mural? ¿También fue cuestión de suerte?

*Gary:* Me ayudó mucha gente. Por eso gané, no por nada que yo hiciera.

*Sra. Hilbert:* Espera. Déjame terminar. Nunca te había visto tan abatido. Puedo entender que te ponga nervioso tener que hablar de tu obra. Yo también lo estaría. Pero podemos practicar juntos. Incluso podrías presentarlo ante la clase: así tendrías la posibilidad de practicar ante un grupo numeroso de personas. Si quieres, quedamos después de las clases y planificamos tu discurso.

*Gary:* Es muy amable de su parte, pero de veras que no quiero hacerlo, señora Hilbert. Metería la pata; así que dejémoslo correr.

*Sra. Hilbert:* ¡Venga! Te he oído hablar en público antes. No metiste la pata al interpretar tu papel en *El rey y yo*. Y ahí tenías que cantar. ¡Entusiasmaste al público!

*Gary:* Eso no cuenta. Cualquiera podría haberlo hecho. Además, recuerdo que el señor Davico me dijo que a veces desafinaba. Dejémoslo correr, ¿de acuerdo?

Da igual los éxitos que la señora Hilbert le recuerde: Gary siempre encuentra el modo de explicar por qué los éxitos son en realidad fracasos. No se trata de que Gary sea modesto o tímido, ni tampoco se entrega a una larga letanía de quejas. En este momento él cree realmente que nada de lo que haga saldrá bien, y que ello se debe a que carece de talento. Este es el esquema de pensamiento estándar de un niño pesimista. En el núcleo de este tipo de pensamiento se encuentra un estilo explicativo pesimista. La visión desesperanzada del futuro, de uno mismo y del mundo es consecuencia de considerar las causas de los malos acontecimientos permanentes, globales y personales, y de considerar las causas de los buenos acontecimientos de manera opuesta.

Aisha es una estudiante de sexto curso con depresión. Una semana obtiene un «notable» en su examen de ciencias. Para Aisha, esto representa una nota alta, ya que normalmente a duras penas consigue llegar al «suficiente». Cuando va a clase de gimnasia, su profesor, que se ha enterado de la buena noticia, la felicita por el examen:

—¡Eh, Aisha! He oído que esta semana lo has hecho muy bien en el examen de ciencias. La señorita Meisel me ha dicho que está orgullosa de ti. ¿Cómo te sientes?

En una reacción típica de los niños deprimidos, Aisha es incapaz de ver su éxito. El «notable», en lugar de significar una mejora, no es sino otra señal de fracaso: «No, no lo he hecho bien. No sé de qué está hablando. Shawana ha sacado un “excelente” en ese mismo examen; eso sí que está bien. Yo ni siquiera puedo resolver los problemas. Nunca consigo recordar todos esos números y palabras. Cuando empiezo a trabajar en un problema mi cabeza se queda vacía. Tengo que aceptarlo: soy demasiado tonta para ir a la escuela».

Mientras que el primer grupo de síntomas de depresión es el cambio en el pensamiento del niño, el segundo es un cambio negativo en su *estado de ánimo*. Cuando está deprimido, se siente fatal: triste, descorazonado, en un pozo de desesperación. Puede que llore mucho, o incluso vaya más allá de las lágrimas. La vida es amarga. Las actividades con las que antes disfrutaba se convierten en vacías y en una pérdida de tiempo. Nunca ríe, y rara vez sonrío.

En sus peores días, Aisha se niega a salir de su habitación. Permanece en la cama durante horas, balanceándose lentamente de un lado a otro mientras mece en sus brazos a su peluche favorito.

La tristeza no es el único síntoma de depresión en los niños relacionado con el estado de ánimo; también suelen estar presentes la ansiedad y la irritabilidad, que pueden manifestarse en forma de mal comportamiento.

Jocelyn, de trece años, padece ataques de depresión desde que tenía once. A medida que su depresión aumenta, cada vez resulta más difícil estar a su lado. El malhumor, las continuas quejas y la hostilidad de Jocelyn —una muchacha «enérgica» en sus mejores momentos—, hacen que resulte imposible consolarla cuando está deprimida. A diferencia de Aisha, cuando Jocelyn está deprimida se pone hecha una furia. Da igual lo que se le diga: no es verdad. En los momentos de mayor dolor, arremete violentamente contra todo, y su familia, sus amigos y sus compañeros de clase han aprendido que es mejor distanciarse de ella.

En el caso de Tory, la tristeza está acompañada de sentimientos de ansiedad antes que de irritabilidad. Las situaciones que normalmente no desconciertan a Tory, ahora le causan pavor. Cuando está deprimido, a menudo piensa que a sus padres les va a ocurrir algo malo. Este sentimiento es inquebrantable. Si sus padres salen una noche, no puede dormir hasta que oye la puerta principal cerrarse tras ellos cuando regresan a casa. Y, lo que es peor, por la noche a Tory le dan miedo las ventanas. Está seguro de que si mira por la ventana verá un rostro mirándole fijamente. Para evitar esos rostros, cuando está en la sala de estar se coloca de manera que no pueda mirar por ninguna ventana. Permanece inmóvil. Mantiene sus ojos fijos en la pantalla de la televisión,

sin mirar a su alrededor. Si necesita ir a otra habitación, primero estudia qué camino tomará para pasar junto al menor número posible de ventanas, y luego se precipita con la cabeza baja y el corazón a punto de explotar.

El tercer grupo de síntomas en la depresión infantil se refiere a tres *conductas*: pasividad, indecisión y suicidio. Con frecuencia, un niño deprimido no puede iniciar ninguna tarea, salvo las más rutinarias, y se rinde con facilidad si sus planes se ven frustrados.

Carmen gana un dinero extra repartiendo periódicos. Hace un año que realiza su recorrido, y actualmente todo va sobre ruedas. Conoce la personalidad de cada uno de sus clientes; sabe cuál es el mejor momento para pasar a cobrar a cada uno; disfruta de la responsabilidad de su trabajo. Cuando Carmen se siente deprimida empiezan a aparecer los problemas. Incluso la parte más básica y sencilla de su trabajo empieza a parecerle difícil. Carmen nos explica lo que le ocurre:

Es de locos. Quiero decir que repartir periódicos no es precisamente la cosa más complicada del mundo. No me interpreten mal: tienes que controlar las cosas, y tienes que ser cuidadosa con todo, pero realmente no es difícil. Cuando me siento bien, no hay ningún problema. Cojo los diarios, los doblo, y luego voy a hacer la ronda. Y de alguna manera disfruto con ello. Por no mencionar que además gano dinero. Pero el asunto es que, cuando me siento realmente mal, ¡bam!, todo parece derrumbarse. Como el mes pasado. Recuerdo que era domingo, así que los periódicos eran más gruesos. Los domingos tienes que recoger antes los diarios. Y estaba mirando mi reloj, y pensando: «¡Venga, Carmen, tienes que ir! Si no vas, lo echarás todo a rodar». Pero no podía ponerme en marcha. No sabía por qué, pero estaba allí tumbada pensando en lo mucho que odiaba repartir diarios.

Finalmente, mamá me sacó de la cama. Vio que me sentía mal, y se ofreció a acompañarme en el coche a recoger los diarios. Incluso me dijo que podía ayudar a llevarlos. Pero yo no quería que me ayudara. Bueno, quería y no quería. Sé que parece raro, pero una parte de mí quería que ella viniera conmigo, y otra parte de mí solo seguía lamentándose y deseaba estar sola. Cuando finalmente me presenté, mi jefe estaba bastante furioso, ya que llegaba tarde. Y luego, cuando ya tenía los diarios, todo lo que pude hacer fue sentarme allí y quedarme mirándolos. Ni siquiera podía cogerlos y cargarlos en mi coche. Era como si hubiera agotado toda mi energía solo para llegar allí, y ahora ya no me quedara más para realizar el resto de mi trabajo. Realmente odio que me ocurra esto. Me da pánico.

Un niño deprimido es incapaz de decidir entre varias alternativas.

Jason, de once años, es un ávido coleccionista de sellos. Tiene tres gruesos libros llenos de sellos de todo el mundo. Su padrastro trabaja en una gran oficina, y les pide a todas sus secretarías que guarden cualquier sello que parezca interesante para su colección. Como un regalo especial, el padrastro de Jason le lleva a una feria local de sellos y le propone que escoja cinco sellos para su colección. Confía en que esto ayudará a animar a Jason, que desde hace tres semanas parece abatido. En la feria, Jason recorre todos los puestos, buscando los

sellos. Encuentra muchos que le gustan, pero no puede decidir cuáles comprar. Cada uno de ellos representaría un importante añadido a su colección, pero Jason es incapaz de tomar una decisión. Finalmente, su padrastro selecciona ocho de ellos, e invita a Jason a que escoja los cinco que quiere. Jason observa distraídamente cada uno de los sellos. Elige uno, pero luego cambia de idea. Elige otro, y luego se pregunta si realmente es tan bueno como para escogerlo. Es como si Jason creyera que solo existe una combinación de cinco sellos correcta, y no quisiera cometer un error. Su padrastro trata de ayudarlo a que vea que no hay ninguna decisión equivocada, pero Jason sigue atascado. Finalmente, exasperado, el padrastro de Jason compra los ocho sellos. Jason parece avergonzado, y se guarda rápidamente los sellos en el bolsillo.

Muchos niños deprimidos piensan en el suicidio. James, de doce años, ha estado pensando en matarse. He aquí cómo lo describe:

Me sentía realmente deprimido. Las cosas me iban fatal. Mi padre se largó hace unos años, y desde entonces a veces me siento realmente mal: triste y furioso al mismo tiempo. Un par de meses después de que se marchara, las cosas se pusieron realmente mal. No podía dejar de pensar en papá. No podía entender cómo había podido marcharse de aquella manera. Me refiero a que no nos avisó ni nada. Aquel día se fue a trabajar como si fuera un día normal; pero no lo fue, porque nunca volvió a casa. Entonces yo tenía nueve años, y recuerdo perfectamente aquella noche. Mi padre no era el mejor tipo del mundo ni nada parecido. Eso ya lo sabía. Pero nunca había pensado que cogería y nos dejaría. De todas formas, recuerdo que estaba sentado viendo la televisión, y a mamá entrando en la sala de estar y mirando a la calle por la ventana. Lo hizo cientos de veces. Pude ver que estaba preocupada, pero mis padres solían discutir con frecuencia, así que imaginé que cuando llegara a casa tendríamos follón.

Mamá me preguntó como diez veces si había llamado, y yo le decía que no. Finalmente, ella le llamó al trabajo, y allí le dijeron que había llegado por la mañana y se había despedido; nada más. Después de eso, mamá subió a su habitación y estalló, llorando y maldiciendo a la vez. Yo me asusté de veras y no quería moverme, pero pensé que tal vez se haría daño o algo así, de modo que subí. Estaba sentada en el suelo, sujetando la caja en la que guardaba sus joyas, y repetía una y otra vez: «Se ha llevado mi anillo de boda... Se ha llevado mi anillo... Se ha llevado mi anillo...». Entonces me hizo acostar.

De todas formas, no me explicó hasta unos días después que papá se había marchado. Después de eso, las cosas empezaron a ir realmente mal. Empecé a tener un montón de problemas en la escuela, y solía volver tarde a casa. Sé que estaba haciendo que mamá se preocupara, pero no me importaba. Simplemente odiaba estar en aquella casa porque allí todo me hacía pensar en mi padre, y cuando pensaba en mi padre me sentía horriblemente. Así que empecé a meterme cada vez en más problemas, como robar cosas y pelearme, y todo eso. Por dentro me sentía como si fuera a explotar. Me sentía mal, y solo, y todo eso. Cada vez más, empecé a pensar en cómo sería morir. Primero, empecé pensando en la gente que conocía que había muerto, y en lo que pasó con ellos, pero luego pensé en qué pasaría si fuera yo el que muriera. Muchas veces, sentado en clase, pensaba en maneras de morir, como colgarme, o tirarme al metro, o coger una pistola y pegarme un tiro. Sé que suena extraño, pero me gustaba pensar en ello. Me hacía sentirme un poco mejor. Pero un tiempo después era como si no pudiera pensar en otra cosa. No importa lo que estuviera haciendo: pensaba siempre en maneras de matarme.

Todo el mundo me pregunta siempre por qué quería morir. Y todo lo que puedo decir es que me parecía la

única manera de dejar de sentir lo que sentía. No quería herir a mi madre, pero sabía que tenía que acabar con aquellos sentimientos, y sabía que la única manera de hacerlo para siempre era matarme.

Cuando los niños deprimidos piensan en el suicidio, generalmente tienen uno de dos motivos posibles. El primero es el cese: la perspectiva de seguir así resulta intolerable, y quieren que se acabe. El otro es la manipulación: quieren sentirse queridos de nuevo, o vengarse, o decir ellos la última palabra. A pesar de la frecuencia de los pensamientos suicidas, los niños deprimidos, a diferencia de los adolescentes o los adultos, raramente se suicidan. Aunque a menudo se da mucha publicidad al suicidio de un niño, en realidad probablemente se dan menos de doscientos suicidios al año de niños menores de catorce años en todo el territorio de Estados Unidos. Esto representa menos de la décima parte del número de suicidios entre los adultos y los adolescentes.<sup>5</sup> Sin embargo, dado que la depresión afecta a niños cada vez más pequeños, es posible que este porcentaje aumente. Aunque los niños presentan tantos síntomas depresivos como los adultos, parece que la evolución les haya protegido de alguna manera frente al suicidio.

El cuarto y último grupo de síntomas de depresión en los niños lo constituyen los síntomas *físicos*. Con frecuencia, el apetito del niño cambia. Muchos niños simplemente no pueden comer. Otras veces, sin embargo, ocurre todo lo contrario, y el niño come con exceso incluso sin tener hambre. Los trastornos del sueño son también muy comunes. Es posible que el niño deprimido empiece a dormir mucho más de lo habitual. Por ejemplo, no es infrecuente que llegue a casa al salir de la escuela, se vaya a su habitación y se quede dormido hasta la hora de comer. Otras veces, el niño deprimido tiene dificultades para conciliar el sueño, especialmente si además se siente ansioso. Por otra parte, los dolores normales que experimentan los niños se ven exagerados. El niño deprimido se puede quejar de dolores de estómago y de cabeza, y hacer más visitas a la enfermería de la escuela, de lo que resultaría habitual en él.

Hemos evaluado el nivel de optimismo de nuestro hijo, y hemos aprendido a reconocer el rostro de la depresión en él. Como hemos visto, el pesimismo coloca a nuestro hijo en una situación de riesgo de depresión, aunque en este momento no esté deprimido. Los síntomas depresivos, por sí mismos, generan el riesgo de una depresión mayor. ¿De dónde proviene el pesimismo en el niño? La respuesta a esta pregunta se encuentra en el siguiente capítulo. En nuestro estudio, el descubrimiento de las fuentes del pesimismo

nos proporcionó la pista más importante acerca de lo que pueden hacer los padres y maestros para transformar el pesimismo del niño en optimismo.

## 8

### De dónde proviene el optimismo

En Twinsburg, Ohio, se organiza una convención nacional en agosto de cada año. Cinco mil parejas de gemelos (y un puñado de trillizos) acuden a celebrar las especiales ventajas de crecer con un hermano gemelo. Una de estas ventajas no beneficia a los propios gemelos, sino a la ciencia. Los estudios con gemelos ofrecen a los científicos una oportunidad única para realizar un examen riguroso de la influencia de los genes frente a la experiencia (naturaleza *versus* educación) a la hora de modelar la personalidad.

#### LA GENÉTICA DEL OPTIMISMO

Los padres agresivos tienden a tener hijos agresivos; los padres músicos tienen hijos músicos; los padres alcohólicos tienen hijos que tienden a convertirse en alcohólicos; los hijos de genios son normalmente muy inteligentes. Los padres optimistas tienden a tener hijos optimistas, y los padres pesimistas, hijos pesimistas. Existen dos hipótesis globales. La primera es que estos niños heredan los genes de sus padres, y determinadas combinaciones de genes codifican la agresividad, el talento musical, el alcoholismo, el genio y el optimismo. La segunda es que los padres crean entornos para sus hijos en los que de alguna manera se aprende la agresividad, la música, el alcoholismo, el genio y el optimismo. Los gemelos, observados cuidadosamente y en gran cantidad, permiten descartar estas dos posibilidades.

Los gemelos monocigóticos poseen genes enteramente idénticos; los gemelos dicigóticos, en cambio, comparten como promedio solo el 50 por ciento de sus genes. Genéticamente, estos últimos son como dos hermanos cualesquiera, pero que simplemente han nacido al mismo tiempo. Consideremos la similitud, o «concordancia», de las parejas de gemelos monocigóticos, comparándola con la concordancia en las parejas de gemelos dicigóticos, para un rasgo determinado como la estatura. Los gemelos

monocigóticos son mucho más parecidos uno a otro en estatura que los dicigóticos; esto nos permite saber que la estatura posee una base genética.

Podemos incluso averiguar *hasta qué punto* la genética, en oposición al entorno (junto a cualquier otra cosa), contribuye a un rasgo determinado observando que en las parejas de gemelos monocigóticos se da una concordancia mucho mayor que en las parejas de gemelos dicigóticos. Así, por ejemplo, los gemelos monocigóticos son mucho más parecidos en el coeficiente de inteligencia (CI) que los dicigóticos. La magnitud de la diferencia (en su similitud) nos dice que entre el 50 y el 75 por ciento del CI se hereda, mientras que el resto (entre el 25 y el 50 por ciento) depende de factores no genéticos como la educación, la experiencia escolar, las enfermedades de la infancia, los propios errores al medir el CI o las hormonas fetales.

Quizá el hallazgo más sorprendente derivado de los estudios con gemelos sea que entre una cuarta parte y la mitad de cada uno de los principales rasgos de la personalidad se heredan de los padres: la depresión, la satisfacción en el trabajo, la religiosidad, el liberalismo, el autoritarismo, la exuberancia, por nombrar solo algunos; incluso la cantidad de horas que uno pasa mirando la televisión y la probabilidad de divorciarse son en casi un 50 por ciento hereditarias.<sup>1</sup> ¿Cómo puede ser eso?, se preguntará el lector: el divorcio y la televisión no llevan existiendo el tiempo suficiente como para que la evolución los haya seleccionado. Es cierto, pero las características de la personalidad — como la agresividad, o simplemente la necesidad de acción o la pasividad— son muchísimo más antiguas y constituyen la base del divorcio y de ver la televisión. Dado que una parte tan considerable de la personalidad y de la conducta compleja es hereditaria, empezamos a preguntarnos qué parte del optimismo podría serlo. Para averiguarlo, nos dirigimos a Twinsburg, Ohio, en agosto de 1990.

Los gemelos de Twinsburg, conociendo su situación única en la ciencia, se mostraron muy dispuestos a cooperar con los investigadores. Montamos un *stand*, y pasamos a 115 parejas de gemelos monocigóticos y a 27 parejas de dicigóticos la versión adulta del test del estilo explicativo del niño que hemos visto en el capítulo anterior. Luego observamos en qué medida resultaban idénticas las parejas de gemelos monocigóticos al compararlas con las de gemelos dicigóticos. Las parejas de gemelos monocigóticos resultaron ser mucho más parecidas respecto al optimismo y el pesimismo que las de gemelos dicigóticos. Cuando uno de los gemelos de una pareja de monocigóticos era muy pesimista, resultaba casi seguro que el otro también lo era. Lo mismo podía decirse del

optimismo. En cambio, la puntuación de uno de los gemelos dicigóticos no predecía en absoluto la del otro. Cuando calculamos la parte hereditaria del optimismo, esta resultó ser ligeramente inferior al 50 por ciento.<sup>2</sup>

Pero este no es un descubrimiento irrefutable. Quizá solo significa que a cada uno de los gemelos monocigóticos se les trata de manera más similar que en el caso de los dicigóticos, y que la mayor similitud de experiencias vitales en aquellos produce una mayor similitud en cuanto al optimismo. Esta es una objeción convincente, y existe una ingeniosa manera de rebatirla: estudiar a gemelos monocigóticos que se han criado separados uno del otro. Cuando los gemelos monocigóticos son separados en una fase temprana de la vida y son educados en familias distintas resulta difícil argumentar que cualquier rasgo notorio de la personalidad que compartan proviene del trato común, y no de los genes comunes. Así, si dos gemelos monocigóticos educados por separado poseen un estilo explicativo más parecido que los dicigóticos, solo se puede atribuir a la genética.

Se podría pensar que resulta difícil disponer de suficientes gemelos monocigóticos criados por separado para realizar esta prueba, pero esto es precisamente lo que hizo un reciente estudio sobre el crecimiento de gemelos adoptados en Suecia. En 1987 se pasó a 72 parejas de gemelos monocigóticos que habían sido educados por separado un cuestionario sobre optimismo, así como a 126 parejas de gemelos que se habían educado juntos (además de 178 parejas de gemelos dicigóticos educados por separado, y 146 parejas de gemelos educados juntos, como medida de contraste). El estudio produjo resultados similares a nuestra investigación en Twinsburg: alrededor del 25 por ciento de las puntuaciones relativas al optimismo y el pesimismo resultaban ser hereditarias.<sup>3</sup> En realidad, la diferencia entre nuestra estimación del 50 por ciento y la estimación sueca del 25 por ciento es posible que refleje la similitud en la educación de los gemelos monocigóticos que han crecido juntos.

Esto convenció a la mayoría de los estudiosos de que el optimismo se debe en parte a los genes; pero, francamente, a mí no me convenció. Existe un defecto en la argumentación, rara vez reconocido, que arroja una sombra de duda sobre las conclusiones de toda la genética de la personalidad, pero el problema afecta especialmente al optimismo. En primer lugar, quisiera distinguir entre rasgo «hereditario» y rasgo causado «genéticamente». Partamos del razonable supuesto de que, cuanto más éxitos tiene una persona en la vida, más optimista se vuelve. ¿Qué características causan todos estos éxitos?: la belleza, la inteligencia verbal, las dotes atléticas, las habilidades

motoras, la agudeza visual, por citar solo unas cuantas. Cada una de ellas es hereditaria en una elevada proporción: los gemelos monocigóticos presentan una mayor concordancia en cada una de ellas que los dicigóticos. Por lo tanto, aquellos probablemente serán más parecidos que estos en cuanto al optimismo, debido a que: *a*) cuentan con una cantidad parecida de éxitos (y de fracasos) en su vida, y *b*) cuantos más éxitos, mayor optimismo (y cuantos más fracasos, mayor pesimismo). La similitud de sus éxitos (o fracasos) está causada por rasgos genéticamente controlados, como las habilidades motoras, la belleza y la inteligencia.

En general, los estudios con gemelos (tanto si se han educado separados o juntos) nos dicen si un rasgo es «hereditario», pero no si un rasgo es directamente «genético». Todos estos estudios dejan abierta la posibilidad de que ese rasgo esté causado por un tipo determinado de experiencia, en lugar de estar controlado directamente por los genes. Los genes solo controlarían los factores físicos que tienden a producir la experiencia crucial. Los ejemplos que citamos a continuación son hipotéticos, pero ilustran este punto: las dotes atléticas son hereditarias debido a que la estatura (controlada genéticamente) lleva a dedicarse a la práctica del baloncesto (experiencia crucial), lo que a su vez lleva a convertirse en un atleta; la autoestima es hereditaria debido a que la belleza (genética) lleva a suscitar la admiración de los padres (experiencia crucial), lo que a su vez lleva a la autoestima; la depresión es hereditaria debido a que la escasa coordinación (genética) lleva a verse rechazado por torpe (experiencia crucial), lo que a su vez lleva a sentirse inseguro y vulnerable; la obesidad es hereditaria debido a que la afición desmesurada por el sabor dulce (genética) lleva a comer muchos dulces (experiencia crucial), lo que a su vez lleva a la obesidad.<sup>4</sup>

Aunque una parte del optimismo sea incuestionablemente hereditaria (menos del 50 por ciento), eso no significa que existan genes del optimismo, o que una experiencia adecuada en la infancia no sea crucial para configurar el optimismo. Como padres y profesores, debemos estar atentos ante la perspectiva de que unos éxitos numerosos harán que nuestro hijo sea optimista. Debemos encontrar la manera de ayudar a que nuestro hijo logre un éxito tras otro. Un adecuado asesoramiento por nuestra parte apoyará y mantendrá su optimismo, y serán las experiencias cruciales adecuadas en concreto las que lo configurarán. Veamos ahora el papel que desempeñan los padres, los profesores, y las experiencias cruciales como fuentes del optimismo de nuestro hijo.

## LOS PADRES

Cuando nos emocionamos, las antenas de nuestros hijos lo captan. Utilizan nuestra manifestación emocional, sea sutil o evidente, como un signo que ellos toman en serio, sea cual sea la manera en que reaccionemos. Gran parte del aprendizaje emocional tiene lugar de esta manera. Tenía una buena amiga, por lo demás bastante normal, que padecía una fobia muy poco habitual: tenía fobia al teléfono. Cuando la gente la telefoneaba, su sociable personalidad se desmoronaba en un mar de sudor y apenas podía articular palabra. Era consciente de su problema, y se avergonzaba de él. Sobre todo, estaba desconcertada porque no podía recordar el origen: ningún trauma con el teléfono, ninguna prohibición de hablar por teléfono en su infancia, etc. Un día (era el día de Acción de Gracias) yo estaba en su casa, ayudando a preparar la comida en la cocina, cuando llamaron al teléfono preguntando por su padre. Para mi sorpresa, empezó a sudar y, pese a ser normalmente una persona habladora, se quedó completamente muda. Entonces establecí la conexión. Durante su infancia, mi amiga había visto a su padre reaccionar con ansiedad a las llamadas telefónicas, y había aprendido de él aquella fobia tan poco habitual.

Cuando uno está preocupado, se muestra predispuesto a explicar la causa de todos los acontecimientos que le perturban a cualquiera que esté a su alrededor: he abollado el coche porque aquel desgraciado se me ha puesto delante; papá ha dado un portazo porque está de mal humor; no encuentro trabajo porque la economía está fatal; Granny está enferma porque es ya muy anciana... Nuestro propio estilo explicativo se pone de manifiesto, y nuestro hijo está escuchando atentamente. Está aprendiendo no solo el contenido específico de nuestras explicaciones, sino también el estilo general, y está construyendo su propio estilo.

Tori tiene nueve años y vive con su madre, Jody, su padrastro, Jacob, y su hermanastro, Alex. Antes de dar a luz a Tori, Jody trabajó durante mucho tiempo en una agencia inmobiliaria como directora de su oficina. Disfrutaba con su trabajo, especialmente dirigiendo al resto del personal. Jody era una buena mediadora en los conflictos, y, dado que en la oficina estos eran habituales, se convirtió en un miembro muy apreciado del equipo.

Cuando Jody decidió dejar la agencia antes del nacimiento de Tori, llegó a un acuerdo para volver a trabajar a media jornada pasados tres meses e incorporarse de nuevo a tiempo completo después de un año. Aunque sus jefes deseaban que volviera antes, aceptaron el acuerdo porque no querían perderla.

Cuando nació Tori, Jody decidió que no quería volver a trabajar tan pronto. Estaba sorprendida de lo mucho

que disfrutaba de ser madre, y la idea de dejar a Tori con otra persona la intranquilizaba. Al padre de Tori nunca le gustó la idea de que su mujer trabajara, de modo que apoyó su decisión de quedarse en casa. A Jody le daba pavor comunicar a sus jefes su cambio de planes. Habían sido tan razonables con ella que ahora le causaba embarazo volverse atrás. De modo que, en lugar de concertar una reunión con ellos para tratar la cuestión, les envió una concisa carta donde decía que no volvería a la empresa. Cuando sus jefes la llamaron, no se puso al teléfono. Fue un mal final para una buena trayectoria profesional.

Ahora que Tori es mayor, Jody quiere volver al mercado laboral. Lleva un tiempo pensando en ello, pero cada vez que hace planes al respecto se siente abrumada por la inquietud y decide que, después de todo, en realidad no es un buen momento para volver a trabajar. Su marido aborda el tema a la hora de comer. (Las explicaciones de Jody acerca de por qué no puede ponerse a trabajar están destacadas en cursiva.)

*Jacob:* Hace tiempo que no me hablas de ese trabajo que querías buscar. ¿Qué tal te va?

*Jody:* ¡Ah!, bien, no sé. *Estoy siempre tan agobiada* que no he tenido tiempo de empezar a mirar. Ya lo haré.

*Jacob:* Eso no parece muy convincente. ¿Te sigue dando miedo?

*Tori:* ¿Por qué te da miedo, mamá?

*Jody:* Bueno, creo que todo esto me asusta un poco. Quiero decir que *hace casi diez años que no tengo un trabajo de verdad. Ni siquiera puedo imaginarme ya en ese ambiente.*

*Jacob:* Desde luego, tiene que haber un período de transición, pero, por lo que me has explicado de cuando trabajabas en Providence, eras muy buena en lo que hacías y realmente te gustaba mucho. ¿Por qué no empiezas por llamarles a ellos? Quizá tengan alguna vacante.

*Tori:* ¿En qué trabajabas, mamá?

*Jody:* Bueno, trabajaba en una empresa que ayudaba a la gente a comprar y vender casas, y yo tenía que asegurarme de que todo fuera bien en la oficina. *No tenía nada de particular.* De todas formas, aunque lo hiciera bien, lo cierto es que no puedo llamarles. *Les di un chasco cuando me fui. Dudo de que siquiera se acuerden de mí, y, si se acuerdan, estoy segura de que no querrían ayudarme.* Además, no quiero volver a trabajar en eso. *No había más que problemas.*

*Jacob:* Bueno, quizá una buena manera de enfocararlo sea pensar en tus habilidades y en qué es lo que más te entusiasma, y tal vez entonces nos venga la inspiración de qué tipo de trabajo se adapta mejor a ello.

*Jody:* ¿Habilidades? ¡Eso sí que es difícil!

*Tori:* Eres una buena mamá. ¿Eso cuenta?

*Jody:* Gracias, cariño. Eres muy amable, pero me temo que ser una buena mamá no vende.

*Jacob:* ¡Eh, un momento! Eso no es cierto. Sí vende. ¿Qué me dices de trabajar en una guardería? O, mejor aún, la razón de que seas una buena mamá es que eres paciente y creativa, y tienes un montón de energía. Ahí tienes tus habilidades. Así que podríamos buscar...

*Jody:* Jake, aprecio mucho tu ayuda, pero no es posible. No importa qué trabajo se nos ocurra: *el hecho es que voy a competir con personas mucho más jóvenes, con una educación mucho mejor, y que no han estado apartadas del mundo laboral durante una década.* ¿Por qué contratar a un ama de casa de mediana edad cuando puedes tener a alguien mucho mejor preparado y con una mayor cualificación?

*Jacob:* Chica, realmente estás asustada. Quizá sea solo cuestión de empezar por algún sitio. Quiero decir, de lanzarse. ¿Por qué no dedicas esta semana a echar un vistazo a las ofertas de trabajo o a preparar un currículum? A mí me funcionó.

*Tori:* Sí, como cuando no quiero ordenar mi habitación, y siempre me dices que tengo que empezar por

recoger todos los vestidos amarillos, o todos los calcetines, o toda la ropa que empieza por la letra S, o algo parecido. Haciéndolo así voy más deprisa, y a veces es incluso un poco más divertido.

*Jody:* Bueno, me temo que esto es un poco más complicado, Tori. No es cuestión de que necesite un empujón para empezar. *Es cuestión de que no tengo los requisitos necesarios para que me contraten;* y no importa los trucos que inventemos para motivarme: el resultado final seguirá siendo el mismo.

Jody es una pesimista obsesiva, y está transmitiendo su estilo en letras mayúsculas a sus hijos. Observemos el estilo de sus explicaciones acerca de por qué no puede encontrar trabajo:

- Es cuestión de que no tengo los requisitos necesarios para que me contraten (permanente, global, personal).
- No importa qué trabajo se nos ocurra: el hecho es que voy a competir con personas mucho más jóvenes, con una educación mucho mejor, y que no han estado apartadas del mundo laboral durante una década (permanente, global, personal).
- Estoy siempre tan agobiada... (permanente, global, personal).
- No había más que problemas (permanente, global, personal).

Su familia, al tratar de contrarrestar su negatividad, manifiesta un estilo explicativo mucho mejor que el de ella. Esgrimen argumentos que Jody, si fuera capaz de cuestionar sus propios pensamientos catastrofistas, se diría espontáneamente a sí misma:

- Desde luego, tiene que haber un período de transición (transitorio, local, impersonal).
- Quizá sea solo cuestión de empezar por algún sitio (modificable, local).
- Realmente estás asustada (transitorio).

Nuestros estudios nos dicen que los hijos de Jody están aprendiendo, gota a gota, su teoría pesimista acerca de por qué le ocurren los malos acontecimientos, y están formando la suya propia. Encontramos una estrecha correlación entre el optimismo o el pesimismo de una madre y el de sus hijos, sean chicos o chicas.<sup>5</sup>

El padre de Zach, a diferencia de Jody, está enseñando a su hijo un estilo explicativo optimista, incluso ante una tragedia familiar:

Siempre es lo mismo. Cada domingo, poco después de que salga el sol, Zach, de siete años, vuela al dormitorio de sus padres y se precipita en su cama. Aterrizando sobre la barriga de su padre, y ríe cuando este se despierta sobresaltado. Ha empezado la rutina de cada domingo. Fingiéndose enfadado, el padre de Zach logra levantarse de la cama y se pone su ropa de los domingos: pantalón corto, camiseta y gorro. Cuando está listo,

ambos se dirigen a la habitación de Zach, donde este cambia su pijama por una versión reducida de la vestimenta de su padre. Luego salen.

Veinte minutos después del brusco despertar, Zach y su padre están en el coche, rumbo al restaurante de Joelle, para tomar un «especial»: dos huevos, dos *crêpes*, dos lonchas de beicon y dos rebanadas de pan tostado. Zach se toma un especial; su padre se toma tres. Durante el almuerzo, hablan de varias cosas, pero primero repasan los acontecimientos deportivos de la semana. Después de lamentar la baja forma de su delantero favorito, la conversación gira hacia la madre de Zach.

*Zach*: Mamá siempre se levantaba tarde los domingos.

*Padre*: Sí, le gustaba dormir al menos hasta las diez y media. En cuanto el sol empezaba a entrar por la ventana, me quitaba mi almohada y metía la cabeza debajo. ¿La echas de menos esta mañana?

*Zach*: Sí, la echo mucho de menos. Esta noche he soñado con el día en que fuimos juntos a aquel museo tan aburrido, y ella empezó a decir todas aquellas cosas divertidas acerca de las pinturas. Pero en mi sueño tenía el pelo rubio, y no moreno. ¿Por qué será?

*Padre*: No lo sé, Zach. Yo también sueño con ella, ya lo sabes.

*Zach*: ¿Has soñado con ella esta noche?

*Padre*: No. Esta noche he soñado con... hummm... No me acuerdo. ¡Ah, sí!, ¡ya me acuerdo! He soñado con un muchacho con el que crecí en la avenida Olmey. ¡Vaya! Hacía años que no pensaba en él. Cuando yo tenía tu edad él era mi mejor amigo... Recuerdo el día del museo. Tú no querías ir, pero mamá y yo estábamos con aquello de «al menos dos horas de cultura a la semana». ¡Lo que te hicimos pasar! Estabas tan aburrido que el único modo de mantenerte allí fue hacer que todas aquellas obras de arte resultaran divertidas: ¡una auténtica experiencia cultural!

*Zach*: Echo mucho de menos a mamá. Antes éramos una familia, pero ahora ya no. Desde que murió, siempre me tratas mal.

*Padre (explicaciones en cursiva)*: *Los dos lo hemos pasado realmente mal, Zach. Nunca pensé que tendríamos que pasar por algo así. Pero, por duro que sea, tenemos que superarlo. Quiero que entiendas eso, ¿de acuerdo? Quiero que de verdad lo entiendas. Puede que ahora no podamos sentirnos bien, pero poco a poco habrá más días en que nos sintamos bien y menos en que nos sintamos realmente fatal. Llevará su tiempo, pero ocurrirá.*

*Zach*: Supongo que sí.

*Padre*: A veces sé que he sido brusco contigo, y a veces no te he escuchado. Eso no es justo. No puedo prometerte que las cosas volverán a ser como antes. Habrá veces en que no te trate como debería, como quiero tratarte; pero *no es porque esté enfadado contigo o porque no te quiera. A veces, cuando echo mucho de menos a mamá, se me hace difícil no pensar en ello y concentrarme en ser un buen padre.* Pero, como los días buenos cada vez van a ser más, también van a ser cada vez menos los momentos en que no te escuche o esté irritable contigo. Y siento mucho haber actuado de una forma que te ha herido, Zach. ¿De acuerdo?

*Zach*: De acuerdo. A veces yo también me enfado. Lo siento. ¿Sabes?, la madre de Joey se ha ido a San Diego, y su padre ha buscado novia. Tú nunca harás eso, ¿verdad?

*Padre*: En este momento no tengo ganas de conocer a ninguna otra mujer. Pero más adelante sí, y, cuando lo haga, empezaré a salir con alguna. Mamá y yo estuvimos mucho tiempo juntos, y al principio se me hará muy extraño conocer a otra persona. Pero con el tiempo lo haré. Los dos necesitaremos mucho tiempo para acostumbrarnos.

*Zach:* Me pregunto si tendrá el pelo rubio...

Para explicar por qué ha tratado a Zach de mala manera, el padre no elude su responsabilidad, y se da unas explicaciones todo lo optimistas que permite la triste realidad que están viviendo: explicaciones transitorias, modificables y específicas. Ante aquello que a Zach le parece desesperanza, su padre le enseña la esperanza.

- Los dos lo hemos pasado realmente mal.
- Pero poco a poco habrá más días en que nos sintamos bien.
- No es porque esté enfadado contigo o porque no te quiera.
- A veces, cuando echo mucho de menos a mamá, se me hace difícil no pensar en ello y concentrarme en ser un buen padre.

Dado que los niños aprenden su propio estilo explicativo, en parte, de sus padres, es importante que cambiemos nuestro estilo si somos pesimistas. En los capítulos 10, 11 y 12, cuando presentemos el programa de técnicas cognitivas para modificar el estilo explicativo de nuestro hijo, explicaremos también cómo cambiar nuestra propia manera de hablar pesimista.

## LOS PROFESORES Y EDUCADORES

Los padres no son los únicos adultos que imponen inconscientemente su estilo explicativo a sus hijos. Los profesores y entrenadores tienen una influencia enorme. Su materia prima cotidiana la constituye el éxito y —aún más importante— el fracaso de nuestros hijos, y, cuando les critican, influyen en su teoría acerca de cómo funciona el mundo. El niño pronto empieza a criticarse a sí mismo utilizando el estilo explicativo de las críticas que recibe de sus respetados mentores.

Jamel y Rachel son estudiantes de séptimo curso y alumnos de inglés de la señora Fitzwater. Esta es conocida por lo difícil de sus exámenes, por hacer a los estudiantes memorizar y recitar fragmentos de los clásicos, y, evidentemente, por el «día del Pareado Favorito», en que se pide a cada estudiante que personifique su poema preferido. Nadie cuestionaría la creatividad y la pasión por la enseñanza de la señora Fitzwater. En su mayoría, los estudiantes terminan el séptimo curso imbuidos de su entusiasmo por la lectura, la escritura y, lo que es más importante, el pensamiento. A pesar de la capacidad

de la señora Fitzwater como profesora, a veces comete un error común. Observemos las diferencias en su modo de hablar a Rachel y su manera de hablar a Jamel durante las entrevistas personales de mitad de trimestre.

*Señora Fitzwater:* Venga, Rachel. Hablemos de cómo estás llevando el trimestre. ¿Qué te parece lo que hemos hecho hasta ahora?

*Rachel:* Bien. En realidad me gustó todo aquello de la sátira y la ironía. Mis padres siempre me dicen que soy demasiado sarcástica: ahora podré hablarles de otros personajes famosos que también fueron sarcásticos. Les gustará.

*Señora Fitzwater:* ¡Estupendo! ¡Estoy convirtiendo a su pequeña en un monstruo sarcástico! Me alegro de que te gustara ese tema, pero tus notas son flojas, especialmente en tus tareas de escritura. Hasta ahora has estado sacando, sobre todo, sesenta, y algún setenta justo.\* No parece que la escritura sea lo tuyo. En realidad, hay personas que tienen aptitud para escribir, y otras que no la tienen. Sin embargo, tus notas en ortografía y en recitación son mejores: desde luego, eso sí se te da bien.

*Rachel:* Creo que tiene razón. No soy buena escribiendo. Creo que en eso me parezco a mi padre: dice que se le da fatal la escritura y todo eso de la lengua. Lo suyo son las matemáticas.

*Señora Fitzwater:* Bueno, al fin y al cabo cada uno tiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Me gustaría echar un vistazo a tu próxima tarea y ayudarte un poco antes de que la hagas. ¿Qué te parece?

*Rachel:* ¡Gracias!

Observemos ahora lo que la señora Fitzwater le dice a Jamel, que también saca malas notas en escritura:

*Señora Fitzwater:* Vamos a revisar tus notas, Jamel. Siéntate.

*Jamel:* ¡Buf! Odio esta parte.

*Señora Fitzwater:* Bueno, tengo buenas y malas noticias. ¿Por cuáles quieres que empiece?

*Jamel:* Bueno, supongo que prefiero sufrir primero las malas.

*Señora Fitzwater:* De acuerdo. Tus notas en las tareas de escritura son flojas. En la mayoría de ellas has sacado un setenta justo. Me da la impresión de que no has dedicado demasiado tiempo a esas tareas. ¿Me equivoco?

*Jamel:* Bueno, escribir no es lo mío, ¿sabe? No sé expresarme.

*Señora Fitzwater:* ¿Qué dices? Te he visto con las chicas. ¡A mí me parece que, cuando quieres, sabes utilizar las palabras con bastante eficacia! Estoy segura de que, si te lo propusieras, podrías sacar ochenta y noventa.

*Jamel:* Puede ser. Pero es que esos temas no me gustan. No tengo nada que decir sobre esas cosas.

*Señora Fitzwater:* De acuerdo. ¿Sobre qué tienes algo que decir?

*Jamel:* Las chicas. Tengo mucho que decir sobre las chicas.

*Señora Fitzwater:* De acuerdo, pues. Esta semana escribe tu redacción sobre las chicas, y luego veremos qué tal. Esfuérzate en hacerlo bien. Sé que tienes las palabras; simplemente ponlas en el papel. Y ahora, la buena noticia es que tus notas han mejorado mucho en ortografía. Así que yo tengo razón: es solo cuestión de concentrarse. Haces un pequeño esfuerzo, y tus notas suben. ¡Haz lo mismo en escritura!

Los profesores critican a los niños de distintas formas. A veces sus críticas reflejan la realidad («eres demasiado bajo para saltar 1,80 en salto de altura»), pero otras reflejan los prejuicios y los malos hábitos del profesor. Un prejuicio bien documentado es el relativo a las diferencias entre chicos y chicas. Carol Dweck, destacada investigadora de la incapacidad en la clase, estudió diversas clases de tercer curso para ver cómo los profesores critican a los niños cuando estos suspenden. Encontró una notoria diferencia entre la forma de criticar a los chicos y a las chicas. Cuando una niña tiene dificultades, como Rachel en la escritura, el profesor critica su falta de capacidad, tal como hace la señora Fitzwater:<sup>6</sup> «No parece que la escritura sea lo tuyo. En realidad, hay personas que tienen aptitud para escribir, y otras que no la tienen». Y la niña interioriza esa crítica, como hace Rachel: «No soy buena escribiendo. Creo que en eso me parezco a mi padre: dice que se le da fatal la escritura y todo eso de la lengua».

Obsérvese que culpar del fracaso a la escasa capacidad es muy pesimista —la capacidad es algo permanente—, y las chicas en edad escolar se ven bombardeadas de críticas a su capacidad. En cambio, cuando a un chico le va mal, los profesores le critican su falta de esfuerzo, su carácter alborotador, y no le dan más importancia (aunque, por supuesto, hay algo de verdad en esas críticas). Sin embargo, este tipo de críticas son más benignas: el esfuerzo, la atención y la conducta son transitorios y modificables. La señora Fitzwater critica a Jamel precisamente de ese modo: «No has dedicado demasiado tiempo a esas tareas»; «Si te lo propusieras, podrías sacar ochenta y noventa»; «Es solo cuestión de concentrarse».

Jamel contempla sus malas notas en escritura utilizando un estilo explicativo optimista. Invoca factores que, a diferencia de la escasa capacidad, son transitorios y modificables: «Escribir no es lo mío»; «Es que esos temas no me gustan».

Esta sutil diferencia entre sexos tiene una considerable importancia. Recordemos que las explicaciones pesimistas del fracaso socavan la voluntad de seguir intentándolo. Producen incapacidad y pasividad frente al fracaso, mientras que las explicaciones optimistas posibilitan que los fracasos se vean como desafíos, reaccionando de forma activa y con esperanza. Jacques Barber, investigador de la personalidad, estudió cómo los hombres y mujeres adultos explican sus fracasos interpersonales, comparándolo con cómo explican sus fracasos en la realización de algún objetivo. Como promedio, no existe diferencia entre los hombres y las mujeres por lo que se refiere al optimismo en general. Pero cuando los investigadores estudiaron a cada sexo por separado, aparecieron

importantes discrepancias. Los hombres se muestran optimistas frente al trabajo, atribuyendo los fracasos a causas transitorias, locales y externas; y son pesimistas en cuanto a las relaciones interpersonales, invocando causas permanentes, globales y personales. Con las mujeres ocurre justo lo contrario: son optimistas ante los contratiempos sociales, pero pesimistas en lo relativo a la realización de objetivos.<sup>7</sup>

En esta generación, las mujeres se han incorporado al mercado de trabajo en una proporción sin precedentes, y —para sorpresa de algunos— han conseguido mucho. Pero sigue habiendo abundantes barreras: límites en su carrera profesional, salarios sistemáticamente inferiores, promoción más lenta... Algunas de estas barreras son externas, pero otras, más insidiosas, pueden ser internas. A principios de la década de 1980, en Ohio, la mayoría de los alumnos que acababan la escuela secundaria continuaban estudiando en la universidad. Después de graduarse, los hombres en general iniciaban ambiciosas trayectorias profesionales, mientras que las mujeres empezaban a quedarse en la cuneta al acabar la universidad, eligiendo profesiones menos ambiciosas o retirándose por completo del mundo laboral. Quizá parte de la explicación se halle en el hecho de que, cuando las chicas fracasan a la hora de lograr un objetivo, oyen explicaciones relativas a su falta de capacidad, y han sido socialmente condicionadas para creérselo, mientras que los chicos oyen —y creen— que podrán superar su fracaso simplemente esforzándose más, comportándose y prestando atención. Cuando estas niñas se hacen mujeres, soportan la carga de un estilo explicativo que considera el fracaso en el trabajo como algo permanente; los niños, al llegar a hombres, han aprendido un estilo en el que pueden vencer al fracaso realizando un mayor esfuerzo, y entregándose totalmente al trabajo.<sup>8</sup>

## EL EFECTO HOVING

Thomas Hoving, formidable conservador del Museo Metropolitano de Arte de Nueva York, no solo era conocido por su gusto exquisito, sino también por su habilidad para olfatear el fraude y por su inquebrantable confianza en sus propios juicios artísticos. Pero no siempre tuvo esa plena confianza.<sup>9</sup>

Contaba Hoving que a los diecinueve años era un mal estudiante en la Universidad de Princeton, ansioso, con una baja autoestima e inseguro de sus opiniones. Antes de

abandonar, decidió arriesgarse a realizar un curso más, un seminario de escultura. El primer día, el profesor colocó sobre la tarima un reluciente objeto de metal de líneas aerodinámicas.

—Caballeros —indico el profesor a los ocho estudiantes—, comenten los méritos estéticos de este objeto.

—Fluidez meliflua —afirmó uno de los mayores.

—Armonía de las esferas —aseguró uno de los más jóvenes con voz pastosa.

Una y otra vez sonaron aplausos en toda la sala, hasta que le tocó el turno a aquel estudiante inmaduro, tembloroso y lleno de acné que era Hoving.

—Bueno, está demasiado bien construido, es demasiado mecánico, demasiado frío, y demasiado aerodinámico. Es demasiado funcional. Eso no es arte —musitó Hoving como disculpándose.

El objeto era un espéculo vaginal.

—¡Después de eso —nos contaba Hoving— no hubo nada que me detuviera!

El hecho que transformó a Hoving fue un acontecimiento positivo, pero personalmente estoy convencido de que un único acontecimiento crucial que rompa la rutina en la infancia o la adolescencia —para mejor, o para peor— puede alterar notablemente el pesimismo o el optimismo, cambiando la teoría del niño acerca de sí mismo y de su valía. Es tremendamente difícil estudiar estos raros acontecimientos, precisamente por el hecho de ser raros; en consecuencia, las evidencias del «efecto Hoving» resultan ser más débiles que las influencias de los padres, de los profesores, o genéticas, sobre el optimismo. Una línea de evidencias proviene de un acontecimiento trágico que, por desgracia, es lo bastante común como para permitir un estudio detallado: la muerte de la madre.

George Brown es un incansable y excéntrico catedrático de sociología en Londres que lleva más de treinta años estudiando los antecedentes de la depresión entre las amas de casa pobres de dicha ciudad. Ha descubierto que los adultos cuya madre murió antes de que cumplieran los once años presentan un elevado riesgo de depresión durante el resto de su vida. La muerte de su madre, al ser permanente (ella no volverá) y global (gran parte del mundo del niño depende de su madre), se convierte, desde ese día en adelante, en la plantilla que dará origen a un pensamiento de pérdida. Pronto todos los

contratiempos se contemplan, desde una perspectiva catastrofista, como pérdidas permanentes y globales. En un caso, una mujer que perdió a su madre a una edad muy temprana se enfrentaba a la noticia de que su hijo adulto emigraba a Nueva Zelanda. En lugar de pensar que se había marchado para ganarse la vida, y que volvería, para ella era como si hubiera muerto.<sup>10</sup> También los adultos que manifiestan haber sufrido malos tratos físicos o sexuales durante la infancia poseen un estilo explicativo pesimista.<sup>11</sup> Y un drama aún más común para los niños son las peleas de los padres, la separación y el divorcio. Los hijos cuyos padres pasan por este tipo de situaciones se vuelven pesimistas, y presentan un elevado riesgo de depresión.<sup>12</sup>

En cambio, tal como ilustra este informe, una problemática inesperada a la que se termina por dominar puede convertirse en el punto de apoyo que permita un giro radical hacia el optimismo que durará toda la vida.

En 1950, cuando tenía quince años, un día estaba en un campo de patatas, soñando despierto en mi futuro como estrella de los Brooklyn Dodgers. Me había estado esforzando en desarrollar mis habilidades para el béisbol, más bien modestas, pero era difícil ocultarme a mí mismo que era miope, gordo, lento y torpe. La pelota siempre se las arreglaba para evitar mi guante o para eludir mi bate. Hablaba un lenguaje que las chicas no entendían. Me ruborizaba con facilidad. No era extraño que todas las chicas de las que me enamoraba ni siquiera me miraran...

Y ese fue el verano en el que encontré a mi serpiente de cascabel...

Estaba mirando hacia mi derecha, y aunque su lengua bífida chasqueaba en el aire, no había percibido mi presencia... Me detuve a sólo unos pocos pasos. No podía dejar que se me escapara; no podía dejar que aquella pelota pasara de largo; no podía dejar que aquella serpiente repulsiva se saliera con la suya... Tenía el palo y tenía a la serpiente: solo faltaba el resultado, la muerte de uno de los dos...

Cuando lancé el golpe, fallé completamente, hundiendo el palo en el suelo a unos centímetros del objetivo y golpeando solo con la punta, precisamente como mi abuelo me había advertido que no tenía que hacerlo. Al volver la cabeza, su expresión era solo de fastidio, como si estuviera decidiendo indolentemente si me mataba o no, pero sus ojos brillaron de odio y silbó agudamente. Se dirigió hacia mí, haciendo sonar su cascabel con rabia. Me mostró los huecos colmillos en los que almacenaba su veneno, su boca grande y blanca. Me agaché y la golpeé una y otra vez mientras se acercaba. Se detuvo a unos centímetros.

Esperé a que cesaran sus convulsiones; luego la cogí y me puse en marcha, con el brazo extendido y la serpiente colgando delante de mí.

—¡Dios mío! —exclamó mi abuelo—. ¡El chico trae una serpiente...!

Aquel verano desaparecieron varios kilos de mi cuerpo. Cuando volví a la escuela en otoño, caminaba con elegancia. Corría más rápido. Iba a los bailes de la escuela, y me volví más presumido...

Hace poco encontré en casa de mis padres una foto en blanco y negro, de 1950, que muestra a un guerrero

con gafas y mofletado, que sostiene a una serpiente de cascabel, de un metro de larga, a la que acaba de matar. La sonrisa del muchacho es extática.<sup>13</sup>

También se da el caso contrario: una situación de incapacidad y de fracaso extraordinarios —la muerte de la madre, el maltrato físico, las peleas de los padres, o un fuerte rechazo en las primeras tentativas adolescentes de amor sexual— puede dar al traste con una visión optimista del mundo. Una incipiente teoría de que «las cosas nunca me salen bien», o de que «el mundo es injusto», o de que «soy una persona desagradable» empezará, de este modo, a justificarse a sí misma. Una vez que el pesimismo se ha asentado, abundan los elementos que lo confirman. Cada nuevo rechazo o derrota tiene algún elemento real que es permanente y global. Quien lleva camino de convertirse en pesimista toma estos elementos como *la* explicación, e ignora los más optimistas. Todo lo que ha de hacer un niño que se está volviendo pesimista es mirar la televisión o leer el periódico para ver su pesimismo reforzado. El pesimismo, entonces, se puede convertir en su modo de vida.

Hay, en suma, cuatro lugares de origen de donde puede provenir el pesimismo:

- Genética.
- Pesimismo de los padres.
- Crítica pesimista de los padres, profesores o entrenadores.
- Experiencias de dominio e incapacidad.

Las cuestiones más importantes pasan a ser: «¿Cómo podemos intervenir? ¿Cómo podemos transformar el pesimismo en optimismo? ¿Cómo podemos fortalecer y mantener el optimismo en nuestros hijos?». No podemos hacer demasiado respecto a los genes de nuestro hijo, aunque también aquí tiene mucho que ver cuántos éxitos o fracasos experimente. Sin embargo, podemos modificar nuestro propio pesimismo, podemos cambiar la manera en que criticamos a nuestro hijo, podemos proporcionarle experiencias de dominio en el momento adecuado, y podemos enseñarle directamente las técnicas del optimismo. Tal es el programa de la cuarta parte de esta obra.



## CUARTA PARTE

# **Cómo educar a los hijos en el optimismo y el dominio**

## **El Programa de Prevención de Pennsylvania**

Alentados por los resultados de nuestro estudio piloto con un pequeño grupo de estudiantes de quinto y sexto curso, estábamos preparados para poner en marcha un proyecto a gran escala. Decidimos escoger Abington, un barrio de clase media rodeado de árboles y situado en las afueras de Filadelfia, como nuestro primer objetivo. En una conferencia que había dado a conocidos supervisores de escuelas de Pennsylvania, y en la que participó Louis Hebert, supervisor de las escuelas de Abington, me impresionaron vivamente sus audaces preguntas y su entusiasmo por formar parte de un cambio importante en la educación de los jóvenes adolescentes. La situación de Abington también resultaba conveniente para Karen, Lisa y Jane, cuyo trabajo era fundamental. Arreglé una entrevista con el doctor Hebert y la doctora Amy Sichel, directora de los servicios de alumnado, para discutir los detalles del proyecto.

Llevar a cabo una investigación en las escuelas, con las agendas de los profesores, directores, consejos escolares y padres a menudo en conflicto, resulta exponencialmente más difícil que realizarla en el entorno controlado de un laboratorio. La investigación basada en la comunidad requiere frecuentemente tanta diplomacia y negociación como una base científica sólida. Debido a la complejidad de este tipo de investigación, las primeras reuniones pueden ser duras. Como investigadores, hay ciertos requisitos que debíamos exigir con el fin de asegurar que el proyecto, si llegaba a buen fin, pudiera ser reproducido y difundido ampliamente. Como funcionarios escolares, los doctores Hebert y Sichel habían de tener especial cuidado de que el riesgo de perjudicar a los niños fuera mínimo y de que los padres y estudiantes no se sintieran como ratas de laboratorio. Para nuestra fortuna, los doctores Hebert y Sichel pensaban con mentalidad científica. Sabían que la integridad del programa y su aplicación a gran escala dependían de lo bien que pudiéramos evaluar sus efectos.

El objetivo inicial fue, pues, acordar los métodos para medir los resultados del programa. Convinimos en pasar cuestionarios a los niños, los padres, y los profesores

antes y después del período de formación. Así, no solo nosotros podríamos evaluar los cambios, sino que también podrían hacerlo los padres y los profesores. Explicamos que no tratábamos de desarrollar un «arreglo rápido» para ayudar a los niños a corto plazo; lejos de ello, nos proponíamos seguir su evolución a lo largo de toda la enseñanza secundaria, viniendo a la escuela cada seis meses durante los siguientes años para evaluar a los participantes, y para comprobar si el programa podía prevenir la depresión a largo plazo.

A continuación abordamos la cuestión más espinosa: el establecimiento de un grupo de control. Un grupo de control elegido al azar constituye la mejor manera de evaluar la eficacia de cualquier programa. Como investigadores, queríamos pasar los cuestionarios previos a todos los alumnos de quinto y sexto curso cuyos padres estuvieran de acuerdo en ello. Luego, entre los chicos que manifestaran un mayor riesgo de depresión, formaríamos dos grupos de manera aleatoria: la mitad de los chicos participarían en nuestro curso, y la otra mitad constituirían el grupo de control. El hecho de que los investigadores utilicen la selección aleatoria evita que existan diferencias sistemáticas entre los grupos, como podría ser la diferencia en la educación de los padres. La única diferencia sistemática es que uno de los grupos participa en el curso, y el otro no. Luego, a todos los niños seleccionados para ambos grupos se les pasa el mismo conjunto de cuestionarios, prescindiendo de a cuál de los dos grupos han sido asignados. Dado que la asignación de los niños al grupo que participa en el curso de técnicas defensivas o al grupo de control se debe al azar, cualquier diferencia en la incidencia de depresión entre ambos grupos al finalizar el programa —diferencia que se revelaría en sus respuestas a los cuestionarios— nos indicaría que el programa funciona. Si los niños que participaban en el curso de técnicas defensivas estuvieran significativamente menos deprimidos que los niños del grupo de control, podríamos concluir que, efectivamente, el programa prevenía la depresión.

Como administradores de todo el sistema escolar, a los doctores Hebert y Sichel les preocupaba, comprensiblemente, lo que los miembros del consejo escolar y los padres pensarían del hecho de que identificáramos a una serie de niños con riesgo de depresión, y luego ofreciéramos ayuda únicamente a la mitad de ellos, abandonando a la otra mitad a su suerte. Finalmente, llegamos a un compromiso. Acordamos utilizar un grupo de control en «lista de espera». Incluiríamos a 70 niños en el curso de técnicas defensivas, y a otros 30 en el grupo de control en lista de espera. Al cabo de un año, los niños

asignados al grupo de control participarían en el mismo curso en el que habían participado los otros 70 un año antes. Así, en lugar de negarles la oportunidad de participar en el curso de técnicas defensivas, los niños del grupo de control se incorporarían al programa con un retraso de un año. Esta solución satisfacía a los funcionarios de Abington; pero no a nosotros.

Nuestro interés era la prevención a largo plazo, y si disponíamos de un grupo de comparación únicamente durante un año, no podríamos averiguar si lograríamos prevenir la depresión a largo plazo. Los resultados de los programas y las terapias aplicados en la escuela normalmente desaparecen, a veces con gran rapidez. Nuestra misión consistía en desarrollar un programa que cambiara la trayectoria de las vidas de esos niños, y necesitábamos un grupo de control a largo plazo al que pudiéramos seguir durante toda la enseñanza secundaria. Las investigaciones demuestran que las tasas de depresión aumentan drásticamente cuando los niños atraviesan la fase de la pubertad: sin la posibilidad de realizar comparaciones críticas a lo largo de esta fase, cualquier pretensión por nuestra parte relativa a la prevención de la depresión podría ser fácilmente puesta en duda.

Decidimos formar un grupo de control a largo plazo en otro distrito muy semejante al de Abington en cuanto a renta, educación y composición racial. No era la solución perfecta, pero era una buena segunda opción. Otro distrito escolar cercano estuvo de acuerdo. Convinimos en poner en marcha el programa, mejorado por su primera aplicación en Abington, con los niños de este distrito una vez se completara la fase del proyecto realizada en Abington.

## EL PROGRAMA

Diseñamos nuestro programa de modo que no se pareciera a ninguna actividad escolar. Muchos de los niños con los que íbamos a trabajar habían desarrollado actitudes negativas hacia la escuela. Cuando los niños caen en la depresión, empiezan a distanciarse de las personas y experiencias importantes en sus vidas: la escuela y sus relaciones sociales son los primeros candidatos. Cuando los niños empiezan a distanciarse, su rendimiento académico disminuye. Cuando los niños están deprimidos, abandonan las actividades que solían proporcionarles placer. Cuando no estaba

deprimida, Wendy esperaba con impaciencia la clase de ciencias sociales, especialmente cuando el tema eran las batallas de la guerra civil. Tal como la propia Wendy lo describe, cuando estaba deprimida «era como si ya nada me importara. Sabía que aquello me gustaba, pero me sentía constantemente aburrída, e incluso mis clases y profesores favoritos dejaban de gustarme». No es sorprendente que sus deberes se resintieran por ello.

Aunque al niño deprimido le siga interesando la escuela, a menudo le resulta difícil prestar atención. Un importante síntoma de depresión es una marcada disminución de la concentración. El alcance normal de la atención de un niño en edad escolar es corto, y en aquellos niños que ya han experimentado cierto nivel de depresión es aún más corto. Para estos niños, no solo el entorno de la clase se presenta abundante en elementos de distracción —niños que hacen bromas, ruidos en el vestíbulo, el barullo del patio de recreo—; también su mente les proporciona un aluvión de pensamientos negativos que hacen que les resulte difícil concentrarse: «Nunca podré hacerlo bien», «A Jamie ya no le caigo bien», «Odio la escuela»... Cuando la concentración se debilita, las notas del niño empiezan a bajar, especialmente en la medida en que la depresión le despoja de su capacidad para poner empeño y esforzarse más.

Dado este especial conjunto de circunstancias, sabíamos que el programa debía incorporar las técnicas antidepresivas fundamentales en un formato que fuera fascinante e interactivo. Así, durante el verano desarrollamos un programa de veinticuatro horas, distribuidas a lo largo de doce semanas, que utilizaba historietas, juegos de roles, juegos convencionales, discusiones y vídeos para enseñar cada uno de los conceptos principales. Creamos también dos personajes que representaban las «Técnicas Defensivas»: Holly Confiada, y su hermano Howard Confiado. Esta optimista pareja pasó a ser conocida como los «Plata», ya que eran capaces de encontrar el reverso de plata aun en la nube más oscura.\* Los Plata, a quienes siempre agradaban los desafíos, se comparaban con Greg Sombrío y Penny Pesimista. Aquellos enseñaban a este Dúo Desesperado a cuestionar sus pensamientos negativos y les ayudaban a encontrar la manera de enfrentarse a sus problemas. Samantha Dilo-Sin-Rodeos ayudaba a Brenda Bravucona y a Pete Pusilánime a aprender técnicas de firmeza. Se dio vida a cada concepto a través de un personaje, y a lo largo de todo el programa estos aparecían en historias que presentaban las técnicas antidepresivas.

Los dos componentes principales del Programa de Prevención de Pennsylvania eran el

cognitivo y el de resolución de problemas sociales. Al adaptar los elementos fundamentales de la terapia cognitiva a los niños normales de la escuela elemental, nos proponíamos enseñar a los niños que los pensamientos son verificables y modificables, que no tienen que creerse necesariamente el primer pensamiento que les venga a la cabeza. Los «pensamientos automáticos», que todos tenemos, tienen lugar precisamente en el límite de la conciencia. Son las afirmaciones fugaces, apenas perceptibles, que nos decimos a nosotros mismos durante todo el día. Aunque estos pensamientos son rápidos —y, por lo tanto, difíciles de detectar—, producen directamente tristeza, ansiedad y enfado. Nuestro primer paso, pues, era enseñar a los niños a controlar los pensamientos que se decían a sí mismos.

Laurie, alumna de sexto curso, nos habla de su aprendizaje para dominar los pensamientos automáticos:

¿Sabes cuántas veces tienes unas palabras o una canción dándote vueltas en la cabeza una y otra vez? Hace tiempo mis padres me llevaron a ver un espectáculo llamado *El hombre musical*, y durante una semana no pude apartar la letra de una de las canciones de mi cabeza, y eso que el espectáculo ni siquiera me había gustado demasiado. Bueno, de todos modos Karen nos enseñó que también tenemos palabras, frases, pensamientos, que nos decimos a nosotros mismos, y que están dando vueltas en la cabeza. Al principio creí que estaba loca, pero nos ayudó a prestar atención a esos pensamientos, y tenía razón. Karen nos lo enseñó poniendo en marcha un cronómetro, y cada vez que pitaba teníamos que escribir lo que estuviéramos pensando en ese momento. A veces estaba pensando en cosas como «Mi pelo es muy feo» o «No le gusto a ningún niño». A veces tenía pensamientos alegres, pero casi nunca lo eran.

Con la práctica, Laurie fue capaz de oír sus propios pensamientos automáticos. Una vez que el niño puede capturar sus pensamientos automáticos, debe aprender cómo evaluar su exactitud. Juzgar la exactitud de las acusaciones es una técnica que la mayoría de los niños ya poseen, pero que no utilizan cuando dichas acusaciones proceden de su propio interior. Cuando son acusados de ser perezosos, o egoístas, o groseros por un amigo, por ejemplo, la inmensa mayoría de los niños y adultos contrarrestarán la crítica exhibiendo una lista de casos concretos que demuestran que eso es falso: «¿Perezosa? ¡Qué dices! ¿Y estos platos del fregadero? Esta mañana me he levantado a las seis y media, he estado haciendo cosas en casa hasta las ocho, desde las nueve hasta las seis he estado trabajando en la oficina, y luego, de camino a casa, he pasado a recoger *tu* ropa de la tintorería. ¡Perezosa! ¡Estás loco para llamarme perezosa!».

Sin embargo, normalmente no utilizamos esta técnica cuando se trata de acusaciones

que nos lanzamos nosotros mismos. Actuamos como si lo que nos decimos a nosotros mismos fuera siempre una verdad incontrovertible. La tendencia a aceptar los propios pensamientos autocríticos como hechos es especialmente acentuada en las personas que están deprimidas.

Para combatir esta tendencia, nuestro programa enseña a los niños a adoptar el papel de un detective cuya tarea consiste en juzgar la exactitud de sus propios pensamientos y acusaciones pesimistas. Para introducir este concepto utilizamos las historias de Sherlock Holmes y su desorientado colega Hemlock Jones.

Había una vez, en una ciudad muy parecida a Abington, una niña de diez años que fue a la escuela montada en su nueva y reluciente bicicleta roja. La dejó en el aparcamiento para bicicletas, y corrió alegremente a clase. Cuando sonó la campana que anunciaba el final de las clases, se precipitó a buscar de nuevo su bicicleta. Ardía en deseos de rodar, pedaleando al máximo de sus fuerzas, de camino a casa. ¡Pero un momento! ¿Qué es esto? Cuando llegó al lugar donde había dejado su bicicleta, esta había desaparecido.

—¡Mi nueva y reluciente bicicleta roja! —gritó. Estaba muy, muy disgustada. «Estoy muy, muy disgustada», pensó.

Pero entonces apareció a su lado un hombre de aspecto muy extraño, que llevaba un gran sombrero. Ella no lo conocía, pues nunca lo había visto antes. «No conozco a este hombre —pensó—, pues nunca le he visto antes.»

—No te asustes, por favor, pequeña. Soy el famoso, el gran detective Hemlock Jones. A tu servicio.

—Nunca he oído hablar de ningún detective llamado Hemlock Jones. ¿No querrás decir Sherlock Holmes? —preguntó la niña.

—No. Yo soy Hemlock Jones —respondió el detective, con cierto tono de fastidio—. ¿Por qué todo el mundo me confunde con ese tipo? De todos modos, sé quién ha robado tu bicicleta. Ha sido el terrible Danny Peligroso.

—¡Vaya! —exclamó la niña—. ¡Qué rápido! ¿Cómo has sabido tan pronto quién ha robado mi bici?

—Bueno, no es difícil. Ha sido el primer nombre que me ha venido a la cabeza. Así que tiene que ser él.

Y, dicho esto, Hemlock Jones giró en redondo, dio un traspies y desapareció alejándose hacia el sol poniente.

Pero nuestra historia no termina aquí, ya que en ese momento apareció en escena el apuesto, valiente y famoso Sherlock Holmes. Se quitó su capa, se ajustó el sombrero, y declaró:

—No estoy de acuerdo con ese tonto de Hemlock Jones. Yo soy el apuesto, valiente y famoso Sherlock Holmes, ¡y, además, el único del que hablan los libros!

La niña pensó que le parecía un poco arrogante, pero necesitaba su ayuda. Sherlock Holmes continuó:

—Veamos, amiga mía; no estoy de acuerdo con ese tonto de Hemlock Jones. ¿Qué clase de detective es? Los verdaderos detectives no creen en el primer nombre que les viene a la cabeza. Un buen detective hace una lista de sospechosos, y luego busca pruebas para atrapar al ladrón. Me voy a buscar pistas y pruebas, y luego volveré y te diré quién ha robado tu bicicleta.

Y, diciendo esto, Sherlock Holmes hizo girar su capa, enderezó su sombrero y salió corriendo calle abajo.

«Es un hombre extraño —pensó la niña—, pero parece que se toma su trabajo en serio.»

Ese mismo día, más tarde, cuando la niña estaba jugando delante de su casa, oyó un ruido extraño. Se dio la

vuelta, y vio que quien tenía delante suyo no era otro que Sherlock Holmes.

—¡Hola, señorita! Aquí estoy: el apuesto, el valiente, el único del que hablan los libros, el famoso Sherlock Holmes.

«Está chocheando», pensó la niña.

—¿Ya has averiguado quién ha robado mi bici?

—Sí. Primero pensé que quizá había sido Danny Peligroso. Pero cuando busqué alguna prueba me di cuenta de que, cuando tu bicicleta desapareció, Danny estaba castigado por haber faltado a clase. No pudo haber sido él. Entonces pensé que tal vez había sido Steve Dedos Ligeros. Pero cuando busqué alguna prueba, encontré que, cuando tu bicicleta desapareció, él estaba derrochando su dinero en las galerías comerciales. Tampoco pudo haber sido él. Entonces decidí investigar a Betty Mala. Cuando busqué pruebas, encontré un par de pistas reveladoras. Primero, encontré una cinta del pelo con unas iniciales cerca del aparcamiento de bicicletas; las iniciales eran: «BM». Luego me dirigí a casa de Betty Mala, y su madre me dijo que Betty estaba fuera, montada en una bicicleta roja, nueva y reluciente, que había ganado en la escuela por ser la que se había portado mejor. Finalmente, recorrí el vecindario arriba y abajo hasta que encontré a Betty Mala. Y efectivamente, allí estaba, asustando a los niños pequeños con *tu* bicicleta.

—¡Oh, Sherlock Holmes! —exclamó la niña—. ¡Eres maravilloso! Eres mucho más inteligente que ese tonto de Hemlock Jones. Por favor, detective Holmes, ¿me das mi nueva y reluciente bicicleta roja?

Sherlock Holmes bajó la cabeza y empezó a tartamudear:

—¡Ejem...! ¡Bueno...! Exactamente no *cogí* tu bicicleta. Betty es tan terriblemente grande... y, bueno, en realidad, da bastante miedo... Creo que harás bien en pedirles a tus padres que vayan a buscarte la bicicleta.

Y, diciendo esto, el famoso Sherlock Holmes hizo girar su capa, ajustó su sombrero y desapareció alejándose hacia el sol poniente.

Fin.

En los capítulos 10, 11 y 12, veremos cómo aplicar los conceptos clave y realizar las actividades relativas al componente cognitivo del Programa de Prevención de Pennsylvania con nuestro hijo.

El segundo componente del programa enseña a los niños cómo manejar los conflictos interpersonales y resolver los problemas sociales. Los niños propensos a la depresión a menudo manifiestan uno de estos dos estilos interpersonales: o bien se comportan de manera agresiva, explotando cuando no obtienen inmediatamente lo que quieren; o bien actúan de manera pusilánime, dejando que se aprovechen de ellos y retirándose para no causar ningún problema. No es sorprendente que el niño pasivo sea presa fácil del agresivo.

El niño agresivo ve hostilidad y agresión en todas partes, y contesta con la misma moneda. Su lema es: «La mejor defensa es una buena ofensa». Necesita aprender a calmarse, a reducir la sensibilidad de su «detector de agresión», y asimismo debe aprender otras estrategias para hacer frente a la frustración. El niño pasivo, cuyo lema es

«Tírate al suelo y hazte el muerto», se siente incapaz de afirmarse, de modo que se retira en cuanto aparece el conflicto. Este niño necesita reconocer que no es incapaz y aprender a ser más enérgico. En el capítulo 13 veremos cómo enseñar a nuestro hijo las técnicas de relación social e interpersonal.

## NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO

El primer paso en nuestro programa era identificar a los niños propensos a la depresión. Hay una serie de factores que incrementan este riesgo en un niño: tener un padre o una madre deprimidos, sufrir la muerte de la madre, manifestar síntomas depresivos de bajo nivel y vivir en una familia donde las peleas son frecuentes, entre otros. Dado que resulta difícil detectar la depresión en uno de los padres, y —afortunadamente— en Abington no son frecuentes las muertes de madres jóvenes, nos concentramos en los dos últimos factores con el fin de incluir al máximo número de niños posible.

El proceso de selección fue rápido y sencillo. A cada uno de los niños cuyos padres se mostraron de acuerdo en ello se le pasaron dos cuestionarios: uno que medía los síntomas de depresión, y otro que medía la percepción del niño relativa a los conflictos familiares. Dado que nuestro método de selección no requería entrevistas prolongadas, pudimos pasar los cuestionarios a un grupo de 20 niños en unos veinte minutos.

## SE INICIAN LOS GRUPOS

En el invierno de 1990 se inició oficialmente el Programa de Prevención de Pennsylvania. Lisa, Jane y Karen examinaron a 200 niños de quinto y sexto curso en el distrito escolar de Abington, de los que seleccionaron para participar en el programa a los 70 que mostraban un riesgo más elevado de depresión. Se dividió a estos 70 niños en seis grupos; Lisa, Jane y Karen se encargarían de enseñar a dos grupos cada una. Para asegurar que a cada grupo se le enseñara el mismo material, desarrollamos un manual que describía cada sesión minuto a minuto. También grabamos cada sesión en vídeo para poder controlar hasta qué punto seguíamos el manual y evaluar nuestra enseñanza.

Durante la comida anterior al primer día, el equipo de investigadores estuvimos

hablando acerca de nuestro trabajo, y compartiendo nuestra emoción y nerviosismo ante el hecho de que, por fin, íbamos a estar en clase con los niños. Llevábamos dos años preparando el programa. A partir del día siguiente sería la primera vez que realmente lo llevaríamos a cabo, de principio a fin, con un grupo de niños con riesgo de depresión. Llevar la ciencia a la comunidad representa una empresa emocionante, pero también una responsabilidad imponente. Dado que pensábamos intervenir en la vida de aquellos 70 niños, en mi conversación recordé a Jonas Salk y expresé mi esperanza de que aquellas primeras pruebas de inmunización psicológica hicieran honor a su noble legado.

Continuamos con nuestros grupos durante el invierno y la primavera de aquel año. Cada grupo tenía una personalidad ligeramente distinta. Uno de ellos se mostraba particularmente cohesionado y extrovertido. Este grupo obsequió a Karen con una fiesta sorpresa de cumpleaños, completada con regalos confeccionados por ellos mismos y galletas hechas en casa; fue una auténtica sorpresa, ya que faltaban todavía cuatro meses para su cumpleaños. El segundo grupo era más callado, pero aprendía las técnicas con gran precisión. El tercer grupo se caracterizaba por un trato desconsiderado entre quienes lo formaban; las técnicas de firmeza les resultaron especialmente útiles. Confiábamos en que pasaríamos a formar parte de sus vidas, pero fue una sorpresa ver hasta qué punto ellos pasaron a formar parte de las nuestras.

Muchos de los niños compartían experiencias familiares parecidas. Dado que uno de nuestros criterios de selección había sido el grado de conflicto familiar, muchos de ellos vivían con padres separados o divorciados que discutían muy a menudo. Sin embargo, cada niño tenía su propia historia. La madre de un muchacho de quinto curso había resultado herida en un accidente de coche, y su padre, amargado por aquella circunstancia, nunca estaba disponible para dedicarle tiempo a su hijo. Toby inició nuestro programa convencido de que había hecho algo por lo que su padre le odiaba. Constantemente le daba vueltas a la cabeza pensando qué era lo que había hecho, confiando en que, si averiguaba su error, podría enmendarlo.

¡En casa es horrible! Mi madre está muy enferma, y no puede levantarse de la cama. Pusimos la cama en la sala de estar para que pudiera ver a más gente y todo eso, pero para ella es realmente duro. Mi hermana mayor está pensando en volver de la universidad para ayudarla, pero mamá no quiere que pierda el curso. Lo que realmente me fastidia es que papá apenas quiere hablar conmigo. Sé que a veces hago enfadar a mamá y a papá, pero no tengo ni idea de lo que he hecho esta vez. Normalmente me doy cuenta si hago algo mal, como cuando me peleo con Mark o saco malas notas en clase del señor Bowman, pero esta vez de verdad no lo sé.

Hasta le he preguntado a papá un par de veces, pero me dice que no he hecho nada. Pero yo sé que he hecho algo; si no, no estaría tan enfadado conmigo.

La vida familiar de Toby estaba en crisis. Aunque nuestro programa no podía cambiar la terrible realidad de su situación, podíamos ayudar a Toby para que aprendiera a dejar de culparse a sí mismo de todo y fortaleciera sus recursos mentales para enfrentarse a las situaciones de pérdida y de dolor. Toby describía así los cambios que percibió en sí mismo:

Las cosas están bastante mal en casa. Mi hermana ha vuelto de Beaver este semestre, y está ayudando un poco. Supongo que las cosas van un poco mejor entre papá y yo, pero no mucho. Pero he aprendido a dejar de echarme la culpa a mí mismo todo el rato. Los juegos de detectives a los que hemos jugado me han ayudado a descubrir cuándo me estoy echando demasiado la culpa. A veces, cuando empiezo a pensar que todo es por culpa mía, me acuerdo de hacer lo mismo que hemos hecho en clase, y eso me ayuda. Como hace un par de noches, cuando estaba en la cama pensando en que debía de haber hecho algo malo; ¿por qué, si no, le estaba ocurriendo todo esto a mi familia? Pensaba en todas las cosas malas que he hecho, y entonces empecé a sentirme mal de verdad. Entonces, recordé a Karen enseñándome la manera de buscar pruebas como lo hacía Sherlock, y empecé a hacer lo mismo. Iba a encender la luz y tratar de escribirlo, pero, en lugar de ello, lo hice en mi cabeza. Y realmente me ayudó. Pude recordar muchas cosas buenas que he hecho, cuando ayudo a mamá en la casa y a papá a cocinar, y eso hizo que me sintiera mucho mejor. A veces, cuando me siento realmente mal, me olvido de hacer lo mismo que Sherlock, pero cuando me acuerdo me ayuda mucho.

Una niña de sexto curso que participaba en el programa había averiguado recientemente que había sido adoptada. Miriam se sentía como si todo su mundo hubiera cambiado. Nada parecía ser lo mismo, y estaba furiosa con sus padres por no habérselo dicho antes.

Puedo recordar perfectamente el día en que me lo dijeron. Estaba en casa de Glenn, jugando con sus conejillos de Indias, cuando mi madre me llamó y me dijo que volviera a casa. Su voz sonaba un poco extraña, y pensé que había descubierto que yo había estado gastando bromas por teléfono a Danielle Davis. Imaginé que me esperaba una buena bronca o algo así. Pero cuando llegué, mamá y papá estaban allí, y me dijeron que entrara en la sala de estar y me sentara. Me asusté de veras, pues los dos estaban muy serios, y normalmente, cuando he hecho algo malo, enseguida empiezan a gritarme. Nunca me hacen sentar ni nada parecido. Así que nos sentamos todos en la sala de estar, y mamá empezó a decirme:

—Miriam, tu padre y yo te queremos mucho, y queremos decirte algo importante.

Yo esperaba que dijeran que iban a divorciarse o algo así. Quiero decir, no es que discutan mucho, pero dos de mis amigos tienen a sus padres divorciados, y tal como me estaban hablando... bueno, parecía que tenía que ser algo de eso. Cuando me dijeron que yo era adoptada, casi me muero. Ni siquiera me lo creía. Simplemente me quedé allí sentada, pensando: «¡Tío, no lo entiendo! ¡No puedo creer que me estén gastando una broma de

este tipo!»). Finalmente, fue como si me hundiera, y supe que tenía que ser verdad; entonces, me sentí de verdad, de verdad, muy mal. Tan mal como no me había sentido nunca. La única razón de que me lo hubieran dicho era que Jonathan había estado fisgoneando en el despacho de mi padre, y había encontrado unos papeles, en el fondo de su enorme archivador negro, que decían que yo era adoptada, y tenían miedo de que me enterara; así que querían ser ellos quienes me lo dijeran, y todo eso. Si no hubiera sido por Jonathan, yo seguiría creyendo que soy una verdadera Cooper.

Al iniciarse el programa, el foco de atención de Miriam era el hecho de que sus padres le habían ocultado la información hasta hacía poco. Ella creía que los dos habían conspirado para mantenerla en la ignorancia, y que nunca se lo habrían dicho de no haberlo descubierto su hermano. Miriam estaba tan furiosa con sus padres que se negaba a hablar con ellos, y pasaba tanto tiempo como podía en su habitación o en casa de alguna amiga.

Durante el programa, ayudamos a Miriam a adoptar un punto de vista más flexible acerca de los motivos de sus padres. Esto redujo su enfado hacia ellos, y le permitió hablar con ellos acerca de cómo se sentía.

Realmente me gustaba venir al programa. Jane era realmente amable y me ayudaba mucho. En lo que más me ayudó fue en todo aquel asunto de la adopción. Estaba tan furiosa con mis padres que ni siquiera quería estar en la misma habitación que ellos. Cuando volvía a casa después de la escuela, o me iba a casa de Sara, o me metía en mi habitación y cerraba la puerta. Supongo que quería castigarles con mi silencio. Sé que es bastante pueril, pero no podía evitarlo. Quiero decir que, cuando me sentaba a la mesa para comer, me decía a mí misma una y otra vez: «No seas estúpida. Cómete la comida, y quédate callada». Realmente tenía ganas de coger la comida y tirársela por encima.

Jane me ayudó a relajar mis pensamientos para poder averiguar lo que me estaba diciendo a mí misma sobre aquel asunto. Pensaba que, si realmente me querían, me lo tenían que haber dicho antes, y que, puesto que solo me lo habían dicho a causa de Jonathan, probablemente ni siquiera habían pensado en decírmelo alguna vez. Pero Jane me ayudó a pensar en un montón de razones distintas por las que no me lo habían dicho antes, y en razones por las que podían haber decidido esperar hasta que fuera un poco mayor. Como que quizá querían estar seguros de que fuera lo bastante mayor para entenderlo, o quizá que temían que me sintiera mal si lo sabía y no quisieran decírmelo por eso. Había como siete razones distintas que se me ocurrían. Cuando empecé a pensar en todas esas cosas dejé de sentirme tan mal, e incluso empecé a hacerles algunas preguntas sobre el asunto.

Después de pasar veinticuatro horas con aquellos niños, repartidas a lo largo de doce semanas, de escuchar sus historias y de ayudarles a mejorar su capacidad para abordar los problemas, resultaba difícil decir adiós. Hubiera sido estupendo poder llamar a cada uno de los niños, de vez en cuando, para saludarles y enterarnos de cómo les iba. Pero,

dado que se trataba de un proyecto de investigación diseñado para valorar si el curso de doce semanas podía tener o no efectos antidepresivos duraderos en los niños, sabíamos que, una vez finalizado el programa, no podíamos tratar a los niños que habían participado en él de manera distinta que a los niños que integraban el grupo de control.

## LOS RESULTADOS

Durante los dos años siguientes, volvimos a las escuelas para medir los síntomas de depresión en los niños. El programa tenía un efecto claro e inmediato sobre la depresión. Antes de que se iniciara, el 24 por ciento de los niños tanto en el grupo de control como en el de prevención manifestaban síntomas de depresión de moderados a graves. Inmediatamente después de finalizado el programa, la proporción en el grupo de prevención descendió al 13 por ciento, mientras que en el grupo de control se mantuvo en un 23 por ciento. Dado que nuestro programa había sido diseñado para prevenir la depresión, los datos que más nos interesaban eran los datos a largo plazo, no el alivio inmediato que pudiera aportar el programa. Si hallábamos que nuestro programa reducía la depresión de manera inmediata, pero no comportaba cambios duraderos, habríamos fracasado. Nuestro propósito era enseñar a los niños un conjunto de técnicas que pudieran utilizar durante toda su vida. Creíamos que, una vez que el niño empezara a usar dichas técnicas, empezaría a lograr un mayor dominio y a experimentar menos fracasos, lo que mejoraría su estado de ánimo y reforzaría el uso de las técnicas. Pretendíamos crear la espiral ascendente de un sistema de autorrefuerzo.

Cada seis meses analizábamos nuestros datos, y cada vez nos encontrábamos con que la prevención funcionaba. Dos años después de que el programa finalizara, solo el 22 por ciento de los niños que participaron en el curso de técnicas defensivas manifestaban síntomas de depresión de moderados a graves. En cambio, el 44 por ciento del grupo de control experimentaba síntomas de estos niveles. Dos años después de habernos despedido de los niños, con el único contacto intermedio de nuestras evaluaciones regulares cada seis meses, la probabilidad de depresión en los niños del grupo de prevención se había reducido a la mitad.

Hay dos hechos que es necesario conocer para situar estos resultados en su correcta perspectiva. En primer lugar, es casi una conclusión universal que los efectos positivos de

todos los tratamientos psicológicos menguan con el tiempo. Esto apenas resulta sorprendente. Las personas se olvidan de lo que han aprendido; regresan a entornos que agravan sus problemas; dejan de contar con el apoyo y el estímulo de quienes les han ayudado. Aunque esperábamos que nuestro programa produciría un cambio duradero, si nos basábamos en la literatura especializada la expectativa más razonable era que los resultados alcanzaran primero una cota máxima y luego se desvanecieran. El segundo hecho es que la depresión aumenta invariablemente cuando los niños pasan por la pubertad, y la tasa de depresión es mayor en la adolescencia que en la infancia. Así, esperábamos que el número de niños con síntomas depresivos aumentaría durante el período de seguimiento, aunque confiábamos en que nuestro programa reduciría esta tendencia.

Veamos ahora cuáles fueron nuestros resultados. Inmediatamente después de que el programa finalizara, habíamos reducido en un 35 por ciento el número de niños que manifestaban síntomas de depresión fuertes. Dos años después, habíamos reducido el número de niños con síntomas fuertes de depresión en un 100 por ciento. Pero la tendencia global de la depresión cuando los niños pasaban la pubertad era ascendente. Sin embargo, con el tiempo los niños del grupo de control mostraron un incremento mucho mayor de sus síntomas depresivos que los del grupo de prevención. El Programa de Prevención disminuía de forma notable el aumento natural de la depresión. Nuestro programa era la excepción a la regla: su efecto preventivo aumentaba con el tiempo.

La primera pregunta que nos hicimos fue: «¿Previene nuestro programa la depresión?». La respuesta era que sí. La siguiente pregunta fue: «¿Aumenta nuestro programa el optimismo de los niños?». De nuevo, la respuesta era que sí. Cada vez que los niños realizaban el test de la depresión, realizaban también el test del optimismo y el pesimismo del capítulo 7. Consecuentemente, encontramos que era mucho menos probable que los niños de los grupos de prevención explicaran los malos acontecimientos de una manera pesimista. En particular, el programa les ayudó a reducir su tendencia a atribuir sus problemas a causas permanentes. Shawanna percibió este cambio en sí misma.

Cuando empecé, era igual que Penny Pesimista. Siempre me sentía fatal, y pensaba que siempre complicaba las cosas. Como cuando mi padrastro se marchó, y yo pensé que era por culpa mía. O como cuando murió papá, siendo yo muy pequeña; creía que yo le había hecho morir a causa de que me había enfadado mucho con él justo antes de que muriera, porque no me había dejado ir a dormir a casa de Kiona. Me parece que ya no

hago eso. La gente de Pennsylvania vino a nuestra escuela y nos ayudó a estar siempre menos tristes. Hacemos esas historietas que tienen un dibujo de alguna cosa, como dos niños peleando, en la primera parte de la página, y luego, en la última parte, pone cómo se siente uno de los niños: muy triste, muy enfadado, y esas cosas. Entonces, tenemos que imaginar lo que el niño está pensando, y escribirlo en el bocadillo que tiene el personaje en el centro de la página, donde se pone lo que está pensando como en los cómics. Hicimos muchas de esas historietas, y a veces dibujábamos alguna con lo que nos pasaba a nosotros en lugar de usar un dibujo ya hecho.

Creo que las historietas eran realmente buenas, ya que me ayudaron a pensar más como Holly Confiada sobre las cosas malas que me ocurren. Lisa me enseñó la diferencia entre pensar que algo va a durar siempre y no lo puedes cambiar, y pensar que puedes cambiarlo, aunque solo sea una parte de ello. Y nos hizo practicar mucho. Incluso nos puso deberes. A veces eso no me gustaba mucho: odio los deberes. Pero tampoco nos ponía demasiados, así que creo que estaba bien.

Posteriormente aplicamos el Programa de Prevención en el distrito escolar de Wissahickon, Pennsylvania, con resultados parecidos. Luego modificamos el programa para los niños de los barrios pobres de Filadelfia, cambiando el lenguaje y las historias para adaptarlos al entorno urbano. También aquí obtuvimos buenos resultados a corto plazo, y actualmente estamos realizando el seguimiento de estos niños para comprobar si los resultados son duraderos. En total, han participado hasta el momento alrededor de 350 niños procedentes de cuatro distritos escolares de la zona de Filadelfia.

Aunque nos sentimos orgullosos de estos resultados, falta todavía responder a una importante pregunta. Habíamos demostrado que Karen, Lisa y Jane, que entonces eran estudiantes avanzadas de psicología clínica, podían enseñar a los niños técnicas que redujeran el riesgo de depresión de una forma duradera. Pero, a menos que otras personas pudieran hacer lo mismo, el alcance de nuestro trabajo sería bastante limitado. Personalmente, podíamos impartir nuestras enseñanzas prácticas como máximo a unos cien niños al año, y, sin embargo, hay cientos de miles de niños que podrían beneficiarse del programa. Ni siquiera un pequeño ejército de licenciados en psicología sería suficiente: los psicólogos son caros, y los presupuestos escolares suelen ser ajustados.

Para poder utilizar nuestro programa de una manera amplia, necesitábamos un planteamiento de dos vertientes: una vertiente relativa a la participación de los profesores, los auténticos protagonistas; y otra relativa a la participación de los padres. Así, lo primero que teníamos que hacer era formar a los profesores para que pudieran enseñar las técnicas con la misma eficacia con la que lo haría un psicólogo. Seleccionamos a un grupo de maestros del distrito escolar de Upper Darby, en las afueras de Filadelfia, para

que fueran los primeros profesores que impartieran el programa directamente a sus estudiantes. Estos profesores estuvieron de acuerdo en participar en un amplio programa de formación y, luego, dedicar una tarde a la semana a llevar a la práctica el programa con grupos de niños en sus escuelas. En el momento de escribir este capítulo, seis profesores están enseñando a grupos de alumnos de séptimo y octavo curso, y estamos comparando el nivel de prevención de la depresión de estas sesiones con el de los grupos dirigidos por estudiantes de psicología del Bryn Mawr College. Otros niños, con niveles similares de riesgo, forman el grupo de control. Como hicimos en Abington, seguiremos a estos chicos durante toda la fase de la adolescencia.

La segunda vertiente de la expansión del programa consiste en mostrar a los padres cómo enseñar a sus propios hijos. Al enseñar a los padres las técnicas que sus hijos están aprendiendo, haremos que estos se rodeen de un entorno optimista, y los padres podrán seguir reforzando las técnicas durante mucho tiempo después de que el programa con los niños haya finalizado. En este nuevo programa, los padres aprenden y practican las técnicas que estamos enseñando a sus hijos en el programa de prevención de la depresión.

Hasta la fecha, han participado 30 padres del distrito escolar de Wissahickon. Los padres acuden a siete sesiones de dos horas. Luego comparamos a los niños cuyos padres han participado en el programa de padres con aquellos a los que nosotros hemos enseñado pero cuyos padres no han participado. Inmediatamente después de finalizado el programa no encontramos ninguna diferencia significativa entre ambos grupos. Esto no resulta sorprendente, ya que el período de refuerzo en casa en realidad todavía no había empezado. Actualmente estamos realizando un seguimiento para comprobar si con el tiempo surgen diferencias entre los grupos.

Mientras tanto, hemos recibido un aluvión de informes de «éxito» por parte de los padres. Utilizando los formularios de respuesta, por carta o por teléfono, los padres que han participado en el programa nos explican los cambios que han percibido en sus hijos y en sí mismos. Un padre nos explicaba que se sentía unido a su hijo de un modo que nunca había experimentado antes: «Para mí lo mejor del programa ha sido poder profundizar en la relación con mi hijo. Cuando las cosas van mal, ahora me ve como un recurso, como una persona en la que puede confiar para que le ayude en cualquier tipo de problema. Antes, era la última persona a la que acudiría».

Una madre nos hablaba de un aumento del «tiempo familiar»: «Solíamos pasar los

domingos por la tarde juntos en familia, pero eso era todo. Desde que formamos parte del programa, he empezado a observar que pasamos mucho más tiempo juntos. Mi hija ya no trata de escapar de la mesa a los pocos minutos de engullir su comida. Y la comunicación entre ella y mi marido ha mejorado mucho».

Los cuatro capítulos siguientes abarcan los principales aspectos de los programas de formación de padres y profesores, con un montón de prácticas tanto para los padres como para los hijos.

## 10

# Cómo cambiar el pesimismo automático de nuestro hijo

Dado que el Programa de Prevención de Pennsylvania realizaba bien su función de prevenir la depresión cuando lo enseñábamos a los niños en las escuelas, elaboramos una manera de enseñárselo a los padres para que ellos, a su vez, pudieran enseñárselo a sus hijos en casa. En los cuatro capítulos siguientes explicaremos cómo impartir a nuestro hijo las técnicas básicas del optimismo, las mismas que inmunizaron contra la depresión a los niños que participaron en el Programa de Prevención. En el presente capítulo explicaremos cómo enseñar a nuestro hijo a ver el vínculo que existe entre su pensamiento y sus reacciones emocionales. En el capítulo 11 explicaremos las técnicas que originan un estilo explicativo optimista, y en el capítulo 12 veremos cómo hacer de nuestro hijo un experto en cuestionar su propio pensamiento pesimista. Las técnicas de relación social que el niño puede aprender para luchar contra la depresión constituirán el capítulo 13.

Para poder enseñar a nuestro hijo las técnicas cognitivas del optimismo, debemos primero incorporarlas a nuestro propio modo de pensar. Los niños aprenden su pesimismo, en parte, de sus padres y profesores; por lo tanto, es muy importante que, como primer paso, modelemos el optimismo de nuestros hijos. En consecuencia, este capítulo utiliza un planteamiento de dos vertientes: por una parte, explica cómo utilizar cada una de las técnicas en nuestra propia vida; por la otra, indica cómo enseñar dicha técnica a nuestro hijos. En tanto no nos sintamos cómodos utilizando la técnica con nosotros mismos es muy difícil que podamos enseñarla a otra persona.

Antes de profundizar en este capítulo, es importante entender que no hay nada mágico en las estrategias que vamos a aprender. Una persona pesimista, capaz de encontrar una crítica oculta tras cada cumplido, o un mal presagio en todo lo que va bien, no empezará a ver los vasos medio llenos con solo coger este libro. Con la práctica, sin embargo, aprenderá a cuestionar sus presupuestos pesimistas. Pero esto requiere trabajo.

Recuérdese que los niños que participaron en el Programa de Prevención de Pennsylvania dedicaron un total de veinticuatro horas a aprender y practicar las técnicas del optimismo, y además se les pusieron «deberes» para que practicasen en casa. La mejor manera de utilizar estos cuatro capítulos para enseñar a nuestro hijo es la siguiente. Primero, hay que leer todo el capítulo de cabo a rabo. Ello nos permitirá ver que hay secciones para nosotros, y secciones para nuestro hijo. A continuación, volveremos a la primera sección para adultos y practicaremos las técnicas allí descritas. Para practicar cada técnica sin distraernos debemos disponer de una hora seguida. Y debemos ser pacientes: el aprendizaje requiere tiempo. Pero estas técnicas pueden cambiar nuestra vida. Cuando ya nos sintamos cómodos con nuestro nivel en relación con una técnica, pasaremos a la sección siguiente, donde se la enseñaremos a nuestro hijo.

#### UNA VISIÓN GENERAL

Las técnicas que vamos a enseñar en este capítulo y en los dos siguientes son las mismas que utilizan los terapeutas cognitivos para tratar la depresión, aunque las hemos adaptado a las personas que no están deprimidas. La terapia cognitiva es un tratamiento que a corto plazo resulta aproximadamente tan efectivo contra la depresión como el tratamiento con fármacos. Es decir: cuando diversos pacientes, que presentan un nivel de depresión igualmente grave, son asignados, de manera aleatoria, bien a la terapia cognitiva, o bien al tratamiento farmacológico más efectivo, aproximadamente manifestarán una notable mejoría el mismo número de pacientes (alrededor del 70 por ciento). Sin embargo, a la larga surgen importantes diferencias. Si realizamos un seguimiento de las personas que han respondido al tratamiento, evaluando la depresión cada seis meses, encontramos que la probabilidad de recaída de los pacientes a los que se trató con fármacos es el doble de la de aquellos que fueron tratados con la terapia cognitiva. La terapia cognitiva disminuye el riesgo futuro de depresión por medio del aprendizaje de nuevas técnicas de pensamiento, que el paciente utiliza cuando vuelve a sucederle algo desagradable. Así, aunque en un primer momento tanto los fármacos como la terapia cognitiva funcionan bien, esta última posee un efecto preventivo dos veces mayor que el de los primeros.<sup>1</sup>

Hay cuatro técnicas básicas de optimismo que enseñan tanto el Programa de Prevención como la terapia cognitiva. Primero, hay que aprender a reconocer los

pensamientos que dan vueltas en nuestra cabeza cuando peor nos sentimos. Estos pensamientos, aunque a menudo apenas resultan perceptibles, afectan profundamente a nuestro estado de ánimo y a nuestra conducta. Se denomina a esta técnica *detección de pensamientos*.

Lydia ha aprendido a detectar los pensamientos negativos que se dice a sí misma. Como madre de tres niños pequeños, el menor en primer curso y el mayor en quinto, las mañanas no son precisamente su momento del día favorito. Arreglar a los niños cada mañana para ir a la escuela puede resultar una tarea ardua. A veces, lo último que oyen los niños cuando salen apresuradamente por la puerta es a Lydia gritando algo de lo que luego se arrepiente. Como consecuencia, Lydia se siente deprimida. Mediante la detección de pensamientos, se da cuenta de que, inmediatamente después de haber estado gritando, se dice a sí misma: «Soy una madre terrible, una auténtica arpía. Mis hijos me van a odiar, y estoy segura de que todos mis gritos les hacen sentirse muy mal».

La segunda técnica del optimismo es *evaluar* esos pensamientos automáticos. Esto significa reconocer que los pensamientos que nos decimos a nosotros mismos no tienen por qué ser necesariamente veraces. Lydia ha aprendido a ver sus creencias sobre sí misma y sobre el mundo como hipótesis que se deben comprobar. Ha aprendido a reunir y considerar pruebas para determinar la veracidad de sus creencias.

Cuando se pidió a Lydia que fundamentara su teoría de que es una mala madre, no tuvo dificultad en hacer una lista de faltas. Durante su aprendizaje del optimismo, posteriormente se le pidió que elaborara una lista de cosas que indicaran que no era la mala madre que ella decía, tarea que le resultó mucho más difícil que hacer la lista de las faltas. Esta última lista parecía muy corta, de modo que se invitó a Lydia a que considerara conductas que no había mencionado. Pronto la lista resultó más larga que la primera: prepara la comida de sus hijos, lava su ropa, juega al fútbol con ellos después de la escuela, les ayuda con los quebrados, alivia sus preocupaciones, les enseña a tocar la guitarra, y se muestra comprensiva con sus problemas. Después de consignar estas pruebas, Lydia ya no estaba tan segura de ser una madre horrible.

La tercera técnica consiste en generar *explicaciones más veraces* cuando suceden acontecimientos desagradables, y utilizarlas para cuestionar nuestros pensamientos automáticos. Lydia aprendió a decir: «Estoy muy bien con los niños por la tarde; pero por las mañanas no tanto. Nunca me han sentado bien las mañanas. Creo que necesito aprender a controlar mejor mi irritabilidad matutina». «Nunca me han sentado bien las mañanas» es una explicación mucho menos permanente de por qué gritaba a los niños, y Lydia aprendió a utilizar esta explicación cuando se sorprendía a sí misma pensando «Soy una madre horrible». Con la práctica, Lydia, al insertar la nueva explicación, logró

interrumpir la cadena de explicaciones negativas, que discurría así: «Soy una madre terrible, no sirvo para tener hijos; por tanto, no merezco vivir». Ahora puede decirse a sí misma: «Es completamente ilógico concluir que no merezco vivir porque no me sienten bien las mañanas». Cuando Lydia pudo ver que simplemente tenía un problema con las mañanas, en lugar de ser un completo fracaso como madre, su estado de ánimo mejoró. Y cuando su estado de ánimo mejoró, aumentaron sus energías y encontró que las mañanas le resultaban más tolerables.

La cuarta técnica es el *anti-catastrofismo*. Pensemos en una situación en la que las cosas vayan mal: hemos planeado una elaborada comida-homenaje, y el invitado de honor tiene una reacción alérgica a la salsa de cacahuets y la *mousse* de chocolate está llena de grumos; o nuestro cónyuge nos pregunta a qué esperamos para volver a trabajar; o pillamos a nuestro hijo fumando hierba detrás del cobertizo; o nuestro jefe nos dice que está descontento de nuestro rendimiento. Cuando las cosas van mal, ¿empezamos a pensar en las peores consecuencias posibles?, ¿nos sorprendemos a nosotros mismos fantaseando sobre las implicaciones más calamitosas? Aunque pensar en el peor de los casos —el catastrofismo— puede ser productivo en algunas situaciones, es contraproducente cuando el peor de los casos es realmente muy improbable. En esas ocasiones, prepararse para lo peor constituye una pésima manera de emplear nuestro tiempo. Agota nuestra energía y arruina nuestro estado de ánimo.

Lydia era catastrofista. Cuando su amiga Eileen le dijo que se sentía frustrada por el número de veces que Lydia había cancelado sus planes, esta creyó no solo que eso significaba el fin de su amistad, sino que también pasaría lo mismo con todas sus demás amistades.

—Cuando Eileen me dijo cómo se sentía, inmediatamente pensé: «Eso es. Lo he estropeado. Eileen es demasiado amable para decírmelo, pero ya no quiere saber nada más de mí. Y sé lo que va a pasar. Se lo dirá a Sharon, y a Lynn, y a Toni, y entonces ellos también empezarán a alejarse de mí».

Lydia aprendió a evaluar más acertadamente la probabilidad de las catástrofes que temía. Así, en lugar de atascarse en fantasías relacionadas con horrores poco realistas, pudo encauzar sus energías para corregir los problemas.

Detectar los pensamientos automáticos, buscar pruebas, generar alternativas y pensar de manera no catastrofista constituyen las técnicas cognitivas fundamentales del Programa de Prevención de Pennsylvania. Dedicaremos el resto de este capítulo a mostrar cómo aprender, y luego enseñar a nuestros hijos, las dos primeras. En los dos

capítulos siguientes nos ocuparemos de cómo generar alternativas y pensar de manera no catastrofista, las técnicas que dan lugar a un cuestionamiento eficaz.

## EL MODELO ACC

Mucha gente cree que el sentirse mal viene determinado por los «estresores» o adversidades que nos suceden. Nos enfadamos cuando alguien nos agrede. Nos deprimimos cuando perdemos algo que apreciábamos. Ciertamente, los acontecimientos de nuestras vidas están ligados a nuestras emociones, pero esta conexión es mucho más débil de lo que comúnmente se cree. Esto resulta evidente si imaginamos a dos personas en la misma situación.

Pensemos en Jennifer y Tara, amigas íntimas y vecinas durante los últimos doce años. Cada una de ellas ha sido testigo de los éxitos y fracasos de la otra. El año pasado decidieron tomarse unas vacaciones juntas, sin sus maridos y sus hijos. No disponían de mucho dinero, así que tenían que ser unas vacaciones económicas. Ninguna de las dos había ido mucho de camping, pero ambas pensaron que sería un buen estímulo. Buscaron varios lugares de la costa, y decidieron dirigirse a Carolina del Norte y acampar en Outer Banks. Mientras se alejaban de la entrada del garaje de Tara en el coche, repleto de material que habían pedido prestado a unos amigos, se despidieron de sus familias agitando la mano.

Tres días después, Tara y Jennifer estaban cómodamente instaladas en su tienda cuando empezó a llover. Al principio era una lluvia muy fina, pero pronto se convirtió en un chaparrón. El viento empezó a soplar más fuerte, arrancando las estaquillas y haciendo temblar la tienda. Habían olvidado llevar una lona, de modo que, al cabo de unos minutos, Jennifer y Tara empezaron a sentir cómo el barro invadía su hogar provisional. A medida que el ruido de la tormenta se volvía más ensordecedor el miedo reemplazó al buen humor, y las mujeres decidieron que debían buscar refugio. Se dirigieron hacia el coche lo más rápido que pudieron; a la mañana siguiente volverían a por sus cosas. La tormenta duró dieciocho horas.

Debido a las inundaciones y los daños causados por la tormenta, Jennifer y Tara no pudieron regresar al camping hasta tres días después. Pasaron esos tres días en un motel barato, sin teléfono en la habitación, con un aparato de televisión que sonaba como si estuviese bajo el agua, y una recepción con un cuadro que representaba a un ciervo muerto con la frase NACIDO PARA LA CAZA tatuada en el pecho.

Cuando volvieron al camping, sus pertenencias estaban hechas trizas. La tienda estaba rasgada por varias partes. Los sacos de dormir y los fogones habían desaparecido. El cristal de la linterna estaba hecho añicos. Les quedaba muy poco que devolver a sus amigos.

Aunque el viaje resultó un fracaso para ambas mujeres, Tara y Jennifer reaccionaron de manera muy distinta a su experiencia compartida. Inicialmente, ambas se sentían trastornadas. Estaban horrorizadas por la magnitud de los daños, y se ponían enfermas al pensar en lo que les costaría reponer el material.

El viaje de regreso era largo, y cuando se pusieron en marcha ambas mujeres estaban abatidas. Al cabo de un par de horas, Jennifer empezó a reír tontamente. La ironía de su desventura le hizo estallar en carcajadas.

—¡Bueno! ¡Desde luego hemos ahorrado un montón de dinero en estas vacaciones...! ¡Nada de hoteles de cuatro estrellas, no señor! ¡Serán unas vacaciones económicas! ¡Dos mujeres en plena naturaleza! ¡Tú, yo, y el cielo por tejado!

Cuanto más reía Jennifer, de peor humor se ponía Tara.

Cuando llegaron a la entrada del garaje de Tara, Jennifer se estaba partiendo de risa con la historia de «las chicas de ciudad perdidas en la naturaleza». Ardía en deseos de explicar a su familia su angustiosa experiencia, pero cada vez que empezaba a contar la historia estallaba en carcajadas, y tenía que empezar de nuevo. Tara salió del coche lo más rápido que pudo, y explicó a su familia que quería descansar y que ya hablarían a la mañana siguiente.

Albert Ellis,<sup>2</sup> fundador de la terapia cognitiva junto con Aaron Beck, desarrolló el llamado «modelo ACC».\* La «A» significa «adversidad». Una adversidad puede ser cualquier acontecimiento negativo: unas vacaciones fracasadas, una discusión con un amigo íntimo, la muerte de un ser querido. La segunda «C» significa «consecuencias»: cómo se siente y cómo se comporta uno después de la adversidad. A menudo nos parece que la adversidad produce, inmediata y automáticamente, las consecuencias. Sin embargo, Ellis afirma que es la primera «C» —las creencias e interpretaciones sobre «A»— la que provoca las consecuencias específicas.

Jennifer y Tara comparten la misma adversidad: unas vacaciones estropeadas; pero las consecuencias son totalmente distintas. Las diferencias se deben a las interpretaciones que hacen. He aquí lo que cree Jennifer:

*Adversidad:* ¡Menudo viaje! Francamente, puedo decir que ha sido la peor semana que he tenido desde el cambio de piso. En pocas palabras, nos marchamos tres días solo para que una de las peores tormentas en toda la historia de Carolina destrozara el camping, estropeando casi todo el material de Bill y Roger. Tara y yo acabamos pasando los días en un motel decrepito e infestado de cucarachas. Te digo que, comparado con ese sitio, el hotel donde estuvimos al verano pasado es el Taj Mahal.

*Creencias:* No podía creer que nos estuviera pasando eso. ¡Qué mala suerte! Primero pensé que era estúpida por tratar siquiera de ir de camping. Quiero decir que Tara y yo no es que tengamos precisamente una gran experiencia en salir al aire libre. Lo más cerca que he estado nunca de la naturaleza fue cuando llevamos a los niños a aquella exposición de «Especies en peligro de extinción» que organizaron en el museo. Así que pensé que éramos completamente tontas por haber emprendido aquel viaje. Pero luego empecé a pensar que podía ser una especie de broma. Es decir: todo lo que podía ir mal, fue mal. O sea que nos tendrían que nombrar mascotas oficiales de la «Ley de Murphy». No fue nuestra inexperiencia en el camping la que hizo estallar la tormenta: ¡fue auténtica mala suerte!

*Consecuencias:* Los dos primeros días después de que ocurriera me sentía bastante desgraciada. Incluso me sentía turbada, y no quería ni hablar de ello con Tara. Me sentía realmente mal conmigo misma. Lo peor fue cuando finalmente regresamos al camping y vimos que todo se había estropeado. Solo quería coger el coche y salir de allí. No quería tener que explicárselo a Roger y a Bill. Pero, después del sobresalto inicial, empecé a

reírme de ello. Quiero decir que, de alguna manera, lo encontraba realmente gracioso. Cuanto más me reía de ello, más divertido me parecía. Tara se lo estaba tomando muy a pecho, así que traté de animarla; pero no se mostraba muy predispuesta a dejarse animar. Quizá debería escribirlo. ¡Aunque no creo que haya un periódico lo bastante malo como para tener una «sección de anti-vacaciones y ocio»!

Al principio, Jennifer se siente turbada y a disgusto consigo misma. Fantasea con la idea de salir huyendo y no tener que dar explicaciones. Estas consecuencias adquieren sentido a la luz de cómo interpreta en un primer momento el fracaso. Las creencias iniciales de Jennifer son estas: que es «estúpida» y «completamente tonta». La mayoría de nosotros nos sentiríamos turbados y abatidos si creyéramos que el viaje había fracasado como resultado de nuestra sandez o nuestra estupidez —explicaciones personales, globales y permanentes—. La turbación de Jennifer es transitoria. Cuando empieza a considerar la situación como el resultado de la mala suerte, su estado de ánimo mejora y es capaz de convertir una situación frustrante en un motivo de humor.

Cuando Tara le explica los acontecimientos a su marido, sus creencias son distintas, por lo que generan consecuencias diferentes:

*Adversidad:* Llevábamos allí seis horas cuando nos alcanzó aquella enorme tormenta. Nunca había visto nada parecido. Simplemente devastó aquel lugar. En cuanto nos dimos cuenta de lo que estaba ocurriendo, saltamos al coche y nos pusimos a buscar un lugar donde hospedarnos. Pensábamos que solo nos quedaríamos esa noche, pero los guardabosques no nos permitieron volver hasta tres días después.

*Creencias:* Odio decirlo, pero debería haberlo imaginado. Quiero decir que no puedo olvidarme de lo estúpida que soy. Es verdad que no podía hacer nada respecto a la tormenta, pero hubo un millón de cosas en las que no hice más que empeorar la situación. Como dejar allí el material. ¡Menuda estupidez! Nos habían prestado todo aquello, y debería haberlo empaquetado antes de marcharnos. ¡Y voy y lo dejo allí para que lo roben o se estropee! Y debería haberme informado mejor sobre el lugar al que íbamos. Recuerdo que pensé que debía llamar e informarme acerca del clima en esta época del año; pero, por supuesto, no lo hice. Eso es muy típico de mí: todo lo hago a medias. ¡Así es como soy! Soy perezosa y descuidada, y esta vez mi pereza nos va a costar un montón de dinero.

*Consecuencias:* Fue horrible. Tuvimos el peor tiempo imaginable. Tanto Jen como yo nos sentimos realmente deprimidas durante los dos o tres primeros días posteriores, pero luego ella empezó a tomárselo a risa. No sé cómo podía estar tan alegre. Trataba de animarme, y sé que solo pretendía ayudarme; pero la verdad es que me ponía nerviosa. Quiero decir que aún no entiendo cómo podía tomárselo a risa. Sé que la otra noche os disgusté porque solo quería estar sola, pero es que me siento demasiado mal. Odio tener que hablaros de ello. ¡Me siento tan culpable y tan horrible...! Puede que a vosotros os parezca que no es para tanto, pero me siento realmente estúpida. Solo quiero olvidar todo lo ocurrido.

Para Tara, el viaje no tuvo nada de divertido. Se sentía culpable y deprimida porque

creía que aquel fracaso se debía a su estupidez, su pereza y su falta de previsión, todas ellas causas permanentes («Todo lo hago a medias»; «¡Así es como soy!»). Jennifer es capaz de modificar su interpretación del viaje, lo que le permite sentirse mejor. Tara, en cambio, no puede ver el problema desde otra perspectiva más ventajosa. Para ella, el fracasado viaje no es sino una nueva indicación de su ineptitud. El conjunto de creencias de Tara es típico de la persona pesimista. Cuando las cosas van mal, los problemas se derivan de aspectos de sí misma que ella no puede cambiar.

El pesimismo de Tara no es simplemente un estilo peculiar o un rasgo superficial sin demasiada influencia en su vida. En general, las creencias pesimistas configuran la experiencia a través de dos poderosos mecanismos: la profecía que entraña su propia realización y la predisposición a la confirmación.

Denise tiene treinta y tres años. Es una mujer soltera que se siente sola porque carece de una relación íntima. Stephanie, su compañera de piso, es también soltera. Stephanie decide que ambas tienen que salir más y empezar a conocer gente, que no pueden quedarse sentadas esperando a que el hombre de sus sueños aparezca milagrosamente sentado a la mesa del comedor.

—Mira, Denise: ya llevamos suficiente tiempo lamentando nuestra soltería —empieza a decir Stephanie—. Si tenemos otra de nuestras conversaciones acerca de que «todos los hombres que valen la pena ya están ocupados», vomitaré. ¿Cómo podemos saber si todos los hombres que valen la pena están ocupados? Pasamos tantas horas delante de la tele que los únicos hombres interesantes que vemos son los que salen en la caja tonta.

Stephanie trata de convencer a Denise para que vayan a un club local. Denise responde:

—No. No quiero. Se me dan muy mal ese tipo de cosas. Nunca sé qué decir, e incluso si alguien me habla lo estropeo todo. Soy realmente aburrida. A los cinco minutos veo cómo los ojos de la otra persona empiezan a bailar, y te juro que a más de uno le he pillado roncando. Entonces empiezo a balbucear, a carraspear y a vacilar, y ese es el final. Acabo allí sentada patéticamente.

Denise no se deja convencer fácilmente, pero, después de muchas lisonjas, acceder a ir al club.

Denise cree que es una pésima conversadora. Su propia creencia modifica el modo como se relaciona con la gente; es decir, entraña su propia realización, y conduce precisamente al resultado que Denise más trata de evitar: que no conoce a nadie. Cuando Denise acude al club, está tan convencida de que arruinará cualquier conversación que empieza a ponerse nerviosa. Al ver que un hombre le sonrío, su ansiedad aumenta.

Denise piensa: «¡Vaya! Ese hombre me está sonriendo. Viene hacia aquí. ¡Allá vamos! La voy a fastidiar. No tengo nada interesante que decir. En cuanto abra la boca saldrá disparado». Es muy difícil mantener una conversación fluida cuando la cabeza está llena de pensamientos negativos de este tipo. En consecuencia, cuando Denise trata de iniciar una conversación con aquel hombre, la ansiedad la hace balbucear y su mente se

queda en blanco: realmente no tiene nada que decir. Pero la razón por la que la mente de Denise se queda en blanco no es porque sea aburrida, sino más bien porque su pensamiento pesimista crea una intensa ansiedad, uno de cuyos síntomas consiste en la incapacidad de concentrarse.

Además de la profecía que entraña su propia realización, la predisposición a la confirmación es el otro mecanismo a través del cual nuestras creencias configuran nuestra experiencia. Imaginemos que Denise conoce a un hombre y entablan una conversación. Stephanie se sienta al otro lado de Denise y escucha. Más tarde, cuando ambas están hablando con un amigo, Jason, acerca de esa noche, surgen dos relatos bastante distintos.

*Jason:* Bueno, ¿y qué tal fue? ¿Echasteis el anzuelo a alguien la otra noche?

*Denise:* Sí, sí. Le eché el anzuelo a un hombre... y a los dos minutos le puse en fuga.

*Jason:* ¡No puede haber ido tan mal!

*Denise:* Lo fue. Fue patético. ¡Pobre hombre! Dijo «Hola», y apenas había hecho yo lo mismo cuando ya podía verse el arrepentimiento en sus ojos.

*Stephanie:* ¡Vamos, Denise! Yo estaba allí sentada. Estuvisteis hablando por lo menos veinte minutos. Como nadie hablaba conmigo, no tenía nada mejor que hacer que oír vuestra conversación.

*Denise:* Bueno, quizá se entretuvo un momento, pero ¿qué más da? Los silencios eran tan grandes que podía caber un camión en cada uno de ellos. Se fue de allí bastante rápido.

*Stephanie:* ¡Menuda mentirosa! No te creas ni una palabra, Jason. Puedo jurar que él se marchó solo porque su amigo casi le suplicaba que se fueran. ¡Debió de haberle dicho por lo menos tres veces que tenían que irse dentro de diez minutos!

*Jason:* Entonces parece que estaba interesado...

*Denise:* ¡Anda ya! Solo trataba de no parecer grosero.

*Stephanie:* ¿Por eso te pidió tu teléfono?

*Jason:* ¿Eso hizo? ¿Y se lo diste?

*Denise:* Sí, pero ¿qué más da? Te digo que no se me ocurría nada que decir. No llamará.

*Stephanie:* Vuelves a equivocarte. De acuerdo, hubo algunas pausas embarazosas. Pero eso es normal. Creo recordar que hubo muchas risas. Parece que nuestra amiga se ha revelado una gran arquitecta. Tendrías que haber oído las preguntas que hacía Denise. Cito textualmente: «Hace poco he visto la Casa de la Cascada, de Wright. ¿Crees que el uso que hace en ella de la luz y el espacio ha influido en la dirección de la arquitectura contemporánea?».

*Denise:* Bueno, ya está bien. Ya hemos hablado bastante de este tema. ¿Y a ti qué tal te va, Jason?

La predisposición a la confirmación hace que una persona solo vea las evidencias que confirman su punto de vista sobre sí misma o sobre el mundo, y rechaza las evidencias que lo refutan. Denise se centra en los aspectos de la conversación que apoyan su opinión de que ella es una persona aburrida. Stephanie, como espectadora, puede evaluar

la conversación de un modo más imparcial. La predisposición a la confirmación refuerza las creencias pesimistas. Si nadie se la cuestionara, Denise utilizaría la experiencia de la noche anterior para decir: «¿Veis? Tenía razón: soy una persona aburrida». Esto, a su vez, reduce las posibilidades de que Denise abandone de nuevo su sofá.

## CÓMO PRACTICAR CON EL MODELO ACC

El primer paso para aprender el optimismo es entender la cadena ACC. En la primera parte de este apartado aparecen seis escenarios que presentan varias adversidades (A) y sus consecuencias (C). Su trabajo consiste en generar creencias que lleven a las consecuencias descritas. No hay una única respuesta correcta. Para evaluar si la creencia que se le ha ocurrido es correcta, pregúntese si usted, de creer firmemente en ella, sentiría y actuaría de la manera que se especifica en las consecuencias. Los seis ejemplos se han escrito para adultos, al igual que el diario que va a continuación. Una vez realizados los ejercicios ACC para adultos, puede utilizar los ejercicios ACC para niños que siguen después para enseñar a su hijo.

- 1.A. Planea una salida sorpresa de fin de semana con su esposo, para celebrar su cumpleaños. Cuando acude el viernes por la tarde a su oficina para salir disparados, él está enfadado y le dice que le es imposible ir.  
B. Usted piensa \_\_\_\_\_  
C. Se siente turbada y hace lo posible para evitarle.
- 2.A. Planea una salida sorpresa de fin de semana con su esposo, para celebrar su cumpleaños. Cuando acude el viernes por la tarde a su oficina para salir disparados, él está enfadado y le dice que le es imposible marcharse.  
B. Usted piensa \_\_\_\_\_  
C. Se siente decepcionada, pero decide regalarse una buena cena y ver una buena película.
- 3.A. Últimamente su esposo está distante y distraído.  
B. Usted piensa \_\_\_\_\_  
C. Se siente cada vez más irritada con él, y se da cuenta de que trata de provocarle para que discutan.
- 4.A. Últimamente su esposo está distante y distraído.  
B. Usted piensa \_\_\_\_\_  
C. Se siente cada vez más triste y ensimismada.
- 5.A. Se encuentra con su hijo adolescente y sus amigos en el centro comercial, y él

finge que no le ve.

B. Usted piensa \_\_\_\_\_

C. Se ríe para sus adentros, y planea tomarle el pelo en casa acerca de lo sucedido.

6.A. Se encuentra con su hijo adolescente y sus amigos en el centro comercial, y él finge que no le ve.

B. Usted piensa \_\_\_\_\_

C. Se pone furiosa, y se precipita sobre él y sus amigos, preguntándole por qué hace como que no le ve.

Ahora echemos un vistazo a estas situaciones, y veamos qué tipos de creencias llevan a estas consecuencias.

*1 y 2:* En el primer ejemplo, una creencia personal, permanente y global como «¡Siempre la tengo que fastidiar! Tiene la agenda a tope, y yo actúo como si tuviera que dejarlo todo por mí» llevaría a la turbación y al distanciamiento. Si, por el contrario, se cree que «Era una buena idea que ha salido mal», o «Realmente debe de haber tenido una semana difícil en el trabajo» (ambas transitorias, específicas y externas), entonces esa persona se sentirá decepcionada, incluso frustrada, pero no se desvalorizará a sí misma.

*3 y 4:* En el tercer ejemplo, el sentimiento de ofensa da pie al enfado y la irritabilidad: «No tiene derecho a adoptar esa actitud conmigo», o «Es como un niño. Cada vez que algo le molesta, pone mala cara». En cambio, si la persona interpreta esa distancia como un signo de pérdida de interés hacia ella, posiblemente la consecuencia será la tristeza.

*5 y 6:* En el quinto ejemplo, las interpretaciones externas, específicas y transitorias, como «Parece que mi hijo ha entrado oficialmente en la adolescencia», permiten conservar nuestro sentido del humor. Si, por el contrario, consideramos su conducta como un signo de descaro y de falta de respeto, acabaremos por enfadarnos.

Ahora quisiera que practicara para detectar sus propias creencias. Y la mejor manera de hacerlo es llevar un diario ACC. Durante los próximos tres días, cada vez que se sienta confuso o sorprendido por su propia reacción ante una situación determinada, escriba la adversidad en una hoja de papel. Por la noche, dedique cinco minutos a rellenar su diario ACC correspondiente a ese día utilizando dichas adversidades. Una «adversidad» puede ser casi cualquier cosa: un coche que no se pone en marcha, una llamada de teléfono sin respuesta, un bebé que no quiere hacer la siesta... Así, por ejemplo: usted está trabajando en su oficina durante el fin de semana para dar los últimos

toques a un informe, y su colaborador llega diez minutos tarde. Se siente furioso. Esta podría ser una anotación para su diario ACC. Una ocasión especialmente buena para utilizar el modelo ACC es cuando usted piense que su reacción ha sido desproporcionada. Cuando eso ocurre, significa que entran en juego creencias fuertes e ilógicas.

El diario ACC tiene tres columnas. En la primera, *Adversidad*, debe describir los hechos de la situación. Es importante que su anotación resulte lo más descriptiva posible. Consigne «quién», «qué», «cuándo» y «dónde». «Por qué», en cambio, forma parte de sus creencias; de modo que no debe anotarlo bajo *Adversidad*. Así, si su colaborador aparece diez minutos tarde, escriba: «Dana y yo quedamos en encontrarnos el domingo a las cuatro para terminar nuestro informe trimestral. Ella no ha llegado hasta las cuatro y diez». No escriba: «Dana ha llegado tarde otra vez. Siempre tiene que hacer alguna de las suyas. Es una irresponsable. Odio trabajar con ella. Me he puesto furioso». El objetivo de la columna *Adversidad* es especificar, y no evaluar.

La segunda columna es la de las *Creencias*. En ella debe consignar cómo interpreta usted la adversidad. Asegúrese de distinguir entre sus pensamientos y sus sentimientos: los pensamientos se registran en la columna de *Creencias*; los sentimientos, en la de *Consecuencias*. «Cree que soy una inmadura» y «Nunca me salen bien las cosas» son creencias. Puede evaluar lo acertado de su creencia contrastándola con las evidencias de las que disponga. Por ejemplo, «me siento culpable» es un sentimiento; a diferencia de las creencias, los sentimientos no pueden ser correctos o equivocados, y no se puede contrastar su veracidad. Cuando consigne sus creencias, indique con una cifra hasta qué punto está seguro de creer cada interpretación que escriba. Utilice una escala de 0 a 100, donde 0 significa que en realidad no cree ese pensamiento, y 100 indica una total certeza en la creencia. Así, si una de sus interpretaciones acerca del retraso de Dana ha sido «Nunca cumple su palabra», y usted cree que en gran medida es cierto, ponga una puntuación elevada, 80 o 90.

La tercera columna es la de *Consecuencias*. En ella debe consignar cada sentimiento que experimente después de la adversidad o cada cosa que haga como reacción ante la adversidad. Consigne también la intensidad de cada sentimiento que anote, utilizando una escala de 0 a 100, donde una puntuación más elevada indica una mayor intensidad.

Cuando haya llenado cada una de las columnas, revísela. Asegúrese de que cada sentimiento y cada acción se pueden vincular a una creencia que les dé sentido. Puede

que no le guste cómo ha reaccionado, pero el primer paso para modificar sus reacciones consiste en entender las creencias que las originan. Cuando registro mis propias situaciones ACC, a menudo observo que hay uno o dos sentimientos o acciones que siguen sin tener sentido en función de las creencias que previamente he anotado. Cuando esto ocurre, dedico un minuto o dos a tratar de identificar qué estaba pensando mientras experimentaba cada uno de esos sentimientos. Cierro los ojos, imagino la situación y trato de revivir ese sentimiento. Entonces, normalmente logro precisar la creencia específica que dio lugar a mi emoción.

MI DIARIO ACC		
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>Consecuencias</i>
1. _____ _____	_____	_____
2. _____ _____	_____	_____
3. _____ _____	_____	_____
4. _____ _____	_____	_____
5. _____ _____	_____	_____

*Nota:* En la columna de *Adversidad*, consigne solo «quién», «qué», «cuándo» y «dónde». Especifique y no evalúe. En la columna de *Creencias*, consigne cada creencia que tenga acerca de la adversidad. Califique cada creencia de 0 a 100 según lo seguro que esté de cada una de ellas. En la columna de *Consecuencias*, registre los sentimientos que experimente y las acciones que realice. Califique la intensidad de cada sentimiento de 0 a 100.

Si después de haber identificado su secuencia ACC sigue confuso acerca de la intensidad o el tipo de su reacción, eso constituye una pista de que no ha identificado plenamente sus creencias acerca de la situación. Habrá realizado satisfactoriamente el ejercicio cuando logre encontrar casi siempre una creencia que dé sentido a su sentimiento o acción. He aquí algunos ejemplos, a modo de guía:

*Adversidad:* Mi novia y yo habíamos planeado pasar una tranquila noche juntos, ya que últimamente ambos estamos muy atareados. A eso de las siete y media de la tarde ella me llamó y me preguntó si me importaba que invitara a Lori.

*Creencias:* Lo sabía. Siempre soy el único que intenta que nuestra relación funcione (80). Si por ella fuera, sería feliz con que nos viéramos una vez al mes (85). No sé cómo puedo pensar en serio que alguna vez nos vayamos a casar (70).

*Consecuencias:* Sentí un montón de cosas distintas. Primero, me sentí realmente enfadado con Deb y tuve ganas de colgar el teléfono de golpe (90). Creo que también me sentí bastante triste y deprimido (90). Le dije que no me encontraba muy bien, que saliera ella con Lori, y que ya hablaría con ella al día siguiente. Acabé dedicando la noche a limpiar la casa.

*Adversidad:* Mi marido y yo íbamos paseando por el vecindario, y él se quitó la camisa. Le pedí que se la volviera a poner, y él me miró airadamente y sacudió la cabeza.

*Creencias:* Siempre tiene que pasarse de la raya (60). Simplemente no me gusta que haga eso cuando va paseando por la calle, y él lo convierte en otro ejemplo de cómo yo «siempre me pongo nerviosa» (80).

*Consecuencias:* Le dije gritando que siempre saca las cosas de quicio, y que quería pasear sola. Al final no disfruté en absoluto de mi paseo, ya que me sentía frustrada e incomprendida (80).

*Adversidad:* Se suponía que Alex tenía que recoger las hojas muertas del jardín antes de marcharse a su entrenamiento de fútbol. Cuando me asomé, vi que era su padre quien estaba haciéndolo, en lugar de él.

*Creencias:* ¡Qué bonito! James siempre me hace quedar mal con los chicos (75). No lo aguanto más. Estoy harta de ser siempre la mala (90). Cada vez que les mando hacer algo o les castigo por algo, aparece James y les saca del apuro (75).

*Consecuencias:* Me puse realmente furiosa. Arremetí contra él, reprochándole lo mal padre que era (95). No dejaba de preguntarle por qué estaba él recogiendo las hojas, en lugar de hacerlo Alex. Necesité casi cuarenta minutos para volver a calmarme del todo.

## CÓMO ENSEÑAR EL MODELO ACC A NUESTRO HIJO

Ahora vamos a mostrarle cómo enseñamos el modelo ACC a los niños del Programa de Prevención de Pennsylvania para que usted pueda utilizar estos métodos con su hijo. La edad óptima para realizar estos ejercicios es de los ocho a los doce años; pero si se improvisa un lenguaje más sofisticado se puede utilizar con niños de hasta quince años. En primer lugar, vamos a sugerir el modo de presentarlos. Es importante que nuestro hijo encuentre atractivos los ejercicios, de modo que el programa se diseñó para que resultara interactivo, creativo y divertido. Debemos generar una atmósfera en la que nuestro hijo se sienta seguro y apoyado, y pueda reír y bromear. No hemos de ser excesivamente rígidos en cuanto a la cantidad de tiempo que dediquemos a estas actividades. Si nuestro

hijo lo percibe como unos «deberes», o como ordenar el armario de su habitación, no mostrará ningún interés.

Empezaremos dedicando quince minutos a las actividades (ampliando este período para los chicos mayores), y poco a poco iremos incrementando ese tiempo hasta llegar a los treinta minutos. Debemos crear una atmósfera general de curiosidad: ayudar a que nuestro hijo sienta curiosidad por sus sentimientos y sus pensamientos mostrándole nuestra propia curiosidad por los nuestros. Durante el día, cuando sintamos una emoción fuerte y nuestro hijo esté con nosotros, trabajaremos el modelo ACC en voz alta. Esto no se debe hacer de una manera formal (en realidad, aconsejo que no se haga de una manera formal, a no ser que queramos provocar en nuestro hijo la idea de que «mamá es muy rara»). En lugar de ello, simplemente diremos cuál es nuestra creencia y el sentimiento que ha generado. Por ejemplo, si llevamos a nuestro hijo en coche a la escuela y otro conductor nos corta el paso, verbalizaremos el vínculo entre nuestros pensamientos y nuestros sentimientos: «Me pregunto por qué me estoy enfadando tanto con ese coche de delante que va tan despacio. Creo que es porque me digo a mí misma: “Vamos a llegar tarde porque ese tipo de delante va a paso de tortuga. Si siempre conduce así, no debería salir a la calle en hora punta. ¡Qué poca consideración!”».

*Introducir el diálogo interno.* El primer paso consiste en explicar el modelo ACC a nuestro hijo. Empezaremos por introducir el concepto de diálogo interno. Algunos niños son conscientes de lo que se dicen a sí mismos cuando ocurren malos acontecimientos, pero otros no. Esto es, más o menos, lo que debemos decir:

Cuando aparecen los problemas, como tener una pelea con un amigo o que a uno le castiguen en casa, todos nos hablamos a nosotros mismos acerca de lo que está pasando. Pensamos en ello dentro de nuestra cabeza, y, por lo tanto, eso sucede dentro de nuestra cabeza, y nadie puede oír lo que nos decimos a nosotros mismos. Todo el mundo lo hace, tanto los niños como los adultos, y es algo totalmente normal. En realidad, casi nunca nos damos cuenta de lo que pensamos cuando aparece algún problema. Es como una voz en nuestro interior que se pone en marcha automáticamente. Imagínate que tu profesor te echa la culpa de algo que no has hecho. Puede que te digas a ti mismo: «¿Por qué se mete conmigo? Siempre me echa la culpa de cosas que no hago. Realmente me odia». Hace un momento no lograba encontrar este libro. Pensaba: «¡Estupendo! Quiero practicar el modelo ACC con mi hijo, y voy y pierdo el material. Ahora no podré recordar lo que quería decirle».

El aspecto más importante que hay que destacar es que «hablarse a sí mismo» es algo

completamente normal, que todo el mundo lo hace. A continuación, pondremos algunos ejemplos a nuestro hijo. Aquí hay algunos que podemos utilizar:

Sam se está mirando en el espejo tras regresar a casa después de haber ido al barbero. Se dice a sí mismo:

*Sam:* ¡Tío! No puedo creer que lleve este corte de pelo. ¡Casi me ha rapado! ¡Parezco calvo! ¿Cómo voy a ir así a la escuela? Todos los chicos se van a reír de mí, y pasarán meses antes de que vuelva a llevar el pelo bien. Parezco una bola de billar.

Susan está sentada en el banco, en clase de gimnasia. Se dice a sí misma:

*Susan:* No puedo creer que Julie no me haya escogido para su equipo. Cuando yo soy la capitana, siempre la elijo a ella primero. Ha elegido a Tammy, y Tammy ni siquiera es su mejor amiga. Creía que su mejor amiga era yo. Ya no debo de caerle bien.

Greg se encuentra con que no le han invitado a la fiesta de John. Se dice a sí mismo:

*Greg:* ¿Por qué John no me ha invitado a su fiesta? Coincidimos en dos asignaturas, y lo pasamos bien juntos. Debe de estar enfadado conmigo, ya que ha invitado a todos los demás chicos. Todo el mundo habla de la fiesta, y yo voy a tener que decirles que a mí no me ha invitado. ¡Menuda perspectiva! Todos pensarán que soy tonto. Y supongo que tienen razón.

Patty se dirige al guardarropa al acabar las clases, y se encuentra con que su chaqueta nueva ha desaparecido. Se dice:

*Patty:* No puedo creer que alguien haya cogido mi chaqueta. Alguien debe de haberla robado. ¿Y qué le digo yo ahora a mamá? ¡Me va a matar! Esa chaqueta era muy cara, y le pedí que me la comprara. ¡Le dije que tendría mucho cuidado, y ahora ha desaparecido! Nunca más volverá a confiar en mí, y ya no querrá comprarme más ropa bonita para ir a la escuela. Voy a parecer un mendigo, con toda mi ropa vieja.

Cuando nuestro hijo haya captado la idea de que él también dialoga internamente, le preguntaremos si puede pensar en algún ejemplo reciente de algo que haya ido mal. Luego le preguntaremos qué pensaba cuando eso ocurrió. El objetivo es ayudar a nuestro hijo a que empiece a prestar atención a lo que se dice a sí mismo, de modo que después podamos trabajar con él para evaluar la veracidad de dichas afirmaciones. Si nuestro hijo tiene dificultades para extraer ejemplos de su vida, podemos usar los ejemplos indicados en los párrafos siguientes o elaborar otros adaptados al tipo de experiencias que es probable que tenga nuestro hijo. Le diremos que se imagine que cada una de estas

situaciones le ha ocurrido a él, y le pediremos que nos repita en voz alta las cosas que él podría decirse a sí mismo.

1. Vas andando en dirección a la escuela y observas a un grupo de muchachos murmurando y señalando en tu dirección. Te dices a ti mismo: \_\_\_\_\_
2. Tu profesor te pregunta algo en clase, y te das cuenta de que no tienes ni idea de lo que te ha preguntado porque estabas en las nubes. Te dices a ti mismo: \_\_\_\_\_
3. Tu mejor amigo y tú planeáis ir a la ciudad a ver una película que te mueres de ganas de ver. Media hora antes de la hora en que tendría que presentarse en tu casa, llama para decir que no puede ir porque se marcha a casa de otro amigo a jugar con la videoconsola. Te dices a ti mismo: \_\_\_\_\_
4. Tu hermano está con un montón de amigos, y, hagas lo que hagas, se burlan de ti. Te dices a ti mismo: \_\_\_\_\_

*Introducir el modelo ACC.* Cuando nuestro hijo haya captado su diálogo interior, es el momento de explicarle el modelo ACC. El punto clave es que la manera como se siente ni es producto del azar ni viene *determinada* por las cosas que le ocurran. Antes bien, es lo que él se dice a sí mismo cuando surgen los problemas lo que hace que se sienta como se siente. Cuando de repente se siente furioso, o triste, o temeroso, previamente ha habido un pensamiento que ha dado origen a este sentimiento, y cuando él sea capaz de descubrir el primero, entonces podrá modificar el segundo.

*Historietas ACC:* Utilice las historietas para ilustrar los vínculos entre pensamientos y sentimientos.



Cada historieta tiene tres viñetas. En la primera aparece una sencilla adversidad, como un profesor reprendiendo a un alumno o un muchacho pidiéndole una cita a una muchacha y recibiendo un «No, gracias» por respuesta. En la tercera, se muestra un sentimiento. El personaje se siente enfadado, o triste, o bien. El sentimiento aparece rotulado bajo el dibujo. Completaremos cada una de las historietas con nuestro hijo. Le pediremos que describa lo que ocurre en la primera viñeta y cómo acaba sintiéndose el personaje en la última. Luego dirigiremos nuestra atención hacia la viñeta central: en ella, aparece el personaje con un bocadillo que representa lo que está pensando. Le explicaremos a nuestro hijo que, cuando algo malo sucede, la viñeta central constituye el paso más importante. Le explicaremos que lo que él se dice a sí mismo es lo que determina cómo se siente.

Después de explicarle la primera historieta, le daremos el resto. Haremos que rellene el bocadillo de la viñeta central de manera que la primera y la tercera adquieran sentido. Debido a que se trata de una técnica gráfica, la técnica de la historieta resulta

particularmente útil para ayudar a los niños más pequeños a visualizar la conexión entre los pensamientos y los sentimientos, y no requiere el uso de términos como *adversidad*, *creencias* o *consecuencias*. Si nuestro hijo es ya un adolescente podemos utilizar el lenguaje ACC, pero asegurándonos de explicar cada término de manera muy clara.







*ACC: cómo comparar pensamientos y sentimientos.* Le diremos a nuestro hijo que su trabajo consiste en dibujar una línea que conecte cada pensamiento con el sentimiento que le corresponde. Podemos decir, por ejemplo: «Si te peleas con tu mejor amigo, puedes tener diferentes pensamientos acerca de la pelea. Cada pensamiento hará que te sientas de una manera distinta. Quiero que te imagines que realmente te has peleado y que pensaste una de estas cosas. Luego quiero que dibujes una línea que vaya desde cada pensamiento hasta la manera en que ese pensamiento hace que te sientas».



1. Te has peleado con tu mejor amigo.	
<i>Pensamientos</i>	<i>Sentimientos</i>
Ahora ya no tengo amigos.	Furioso
Mi amigo me estaba tratando mal a propósito.	Bien
Pronto nos reconciliaremos y seremos amigos de nuevo.	Triste
2. Sacas malas notas en la prueba de ortografía.	
<i>Pensamientos</i>	<i>Sentimientos</i>
Voy a tener problemas en casa.	Bien
He hecho demasiado el vago en lugar de estudiar.	Asustado
Puedo esforzarme más y hacerlo mejor la próxima vez.	Culpable
3. A tu hermano mayor le dejan quedarse por la noche viendo una película, y a ti no.	
<i>Pensamientos</i>	<i>Sentimientos</i>
Nunca me dejan hacer nada divertido.	Furioso
A él le quieren más que a mí.	Bien
A mí me llevaron al parque de atracciones, y a él no.	Triste

*Ejemplos verbales ACC.* Cuando nuestro hijo, a partir de las historietas y del ejercicio anterior, haya captado la idea de que son los pensamientos, y no la adversidad, los que causan directamente los sentimientos, trabajaremos con él cada uno de los siguientes ejercicios verbales. Después de cada ejemplo, le pediremos que nos lo explique con sus palabras. Debemos prestar especial atención a si describe o no la conexión entre las creencias y los sentimientos. Una vez nos lo haya explicado, le plantearemos las preguntas que aparecen después de cada ejemplo.

*Adversidad:* Hoy ha sido mi cumpleaños y he dado una fiesta con muchos chicos de mi clase. Justo después de comer el pastel, un grupo de amigos han empezado a murmurar y no han querido decirme de qué estaban hablando.

*Creencias:* ¡Serán idiotas! Es mi fiesta de cumpleaños, y se andan con secretitos. Quisiera no haberles invitado.

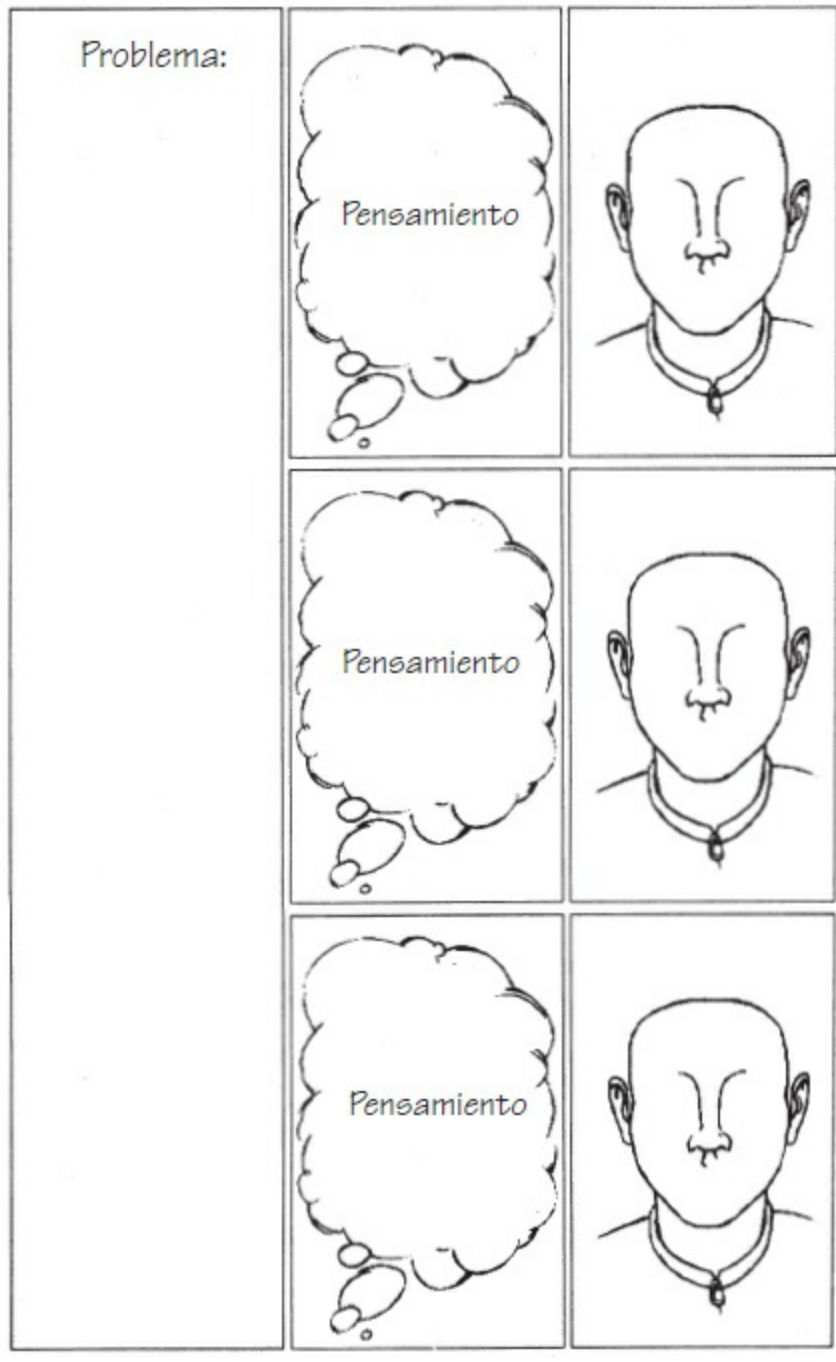
*Consecuencias:* Me he puesto realmente furioso con ellos, y le he pedido a mamá si podía decirles que se fueran.

Pregúntele a su hijo por qué el muchacho se siente furioso. ¿Por qué quiere que los chicos se vayan de su fiesta? Si hubiera pensado que los chicos murmuraban porque tenían una sorpresa de cumpleaños para él, ¿cómo crees que se habría sentido? ¿Le habría pedido a su madre que los echara?

*Adversidad:* Mi profesora favorita, la señora O'Leary, va a tener un bebé, y no me gusta nuestro nuevo profesor, el señor Watts. Ayer me pidió que saliera a la pizarra y resolviera un quebrado. Lo hice mal, y me dijo, allí delante de toda la clase, que debía pasar más tiempo estudiando y menos tiempo en las nubes.

*Creencias:* El señor Watts me tiene manía. Va a meterse conmigo durante todo el año, y ahora todos piensan que soy tonto.

*Consecuencias:* Me sentí realmente estúpido. Solo quería levantarme y marcharme, y no volver nunca. Mi cara se puso colorada, y no pude impedirlo.



¿Por qué este muchacho quería levantarse y marcharse, y no volver nunca? ¿Por qué su cara se puso colorada? ¿Quería irse porque había resuelto mal el quebrado? ¿Por qué se sentía estúpido? ¿Cómo crees que se habría sentido si hubiera creído que los demás chicos de su clase pensaban que lo que pretendía el señor Watt era reprenderle delante de toda la clase?

*Adversidad:* La mayoría de mis amigas están realmente delgadas, sobre todo Barb y Megan. Les gustan a

todos los chicos. No importa lo poco que coma: yo no logro estar delgada. Incluso traté de comer solo zanahorias y esas cosas durante una semana, pero por la noche tenía tanta hambre que acababa comiendo como siempre.

*Creencias:* Parezco un cerdito. No tengo ninguna fuerza de voluntad. Nunca tendré novio. Es mejor que lo acepte. Ningún chico va a querer salir conmigo. Los cerditos gordos no son populares.

*Consecuencias:* Me sentí muy mal. Muy, muy mal. Me habría echado a llorar, pero todavía estaba en la escuela, y no quería que nadie me viera llorando. Cuando llegué a casa, me metí corriendo en mi habitación y entonces me eché a llorar. Mamá quiso hablar conmigo, pero le dije que me dejara en paz. No quiero volver a mirarme nunca más al espejo.

¿Por qué esta chica se siente tan mal? ¿Porque sus amigas están delgadas y ella no? ¿Si tú creyeras que nadie querría nunca salir contigo, cómo piensas que te sentirías? ¿Qué podría decirse a sí misma otra persona en esta situación? ¿Cómo crees que eso la haría sentirse?

*Casos ACC de la vida real.* Al día siguiente, dedicaremos unos minutos a revisar la conexión adversidad-creencias-consecuencias, y a repasar uno o dos ejemplos. Luego, le pediremos a nuestro hijo un ejemplo de su propia vida. Es importante remarcar que el ejemplo no debe aludir a un momento en el que haya sucedido algo terrible; más bien debe hacer referencia a un momento en el que él o ella se sintiera triste, furioso, turbado o temeroso, o actuara de una manera que le disgustara —mostrarse antipático con un amigo, o darse por vencido fácilmente—, aun cuando no se sintiera así o no actuara de ese modo durante mucho tiempo. Luego le ayudaremos a identificar sus creencias y las consecuencias de dichas creencias. Trataremos de trabajar al menos tres ejemplos de la vida real de este modo. Para ello, utilizaremos la historieta en blanco de la página anterior, y pediremos a nuestro hijo que describa con palabras lo que ocurrió, y cómo se sintió y actuó. A continuación, lo ilustraremos juntos en las viñetas de la historieta, y escribiremos las creencias en los bocadillos.

Cuando nuestro hijo domine la secuencia ACC de la vida real con muy poca ayuda por nuestra parte, podemos proceder a cambiar su estilo explicativo, tal como se indica en el capítulo siguiente.

## 11

### **Cómo cambiar el estilo explicativo de nuestro hijo**

Cuando nuestro hijo entienda la conexión entre lo que piensa y cómo se siente, podremos centrarnos en el aspecto principal de su pensamiento: su estilo explicativo. Antes de enseñar estas técnicas a nuestro hijo, le pasaremos el cuestionario CEAN del capítulo 7, si es que no lo ha hecho ya. Este cuestionario nos dirá el grado de optimismo o pesimismo de nuestro hijo. Las técnicas descritas en esta sección se aplican a aquellos niños cuya puntuación no supere el percentil 50 tanto para «B – M» como para el «Total M». Aunque la puntuación de nuestro hijo corresponda al rango optimista, puede que nos siga pareciendo útil enseñarle estas técnicas, ya que en la escuela no se enseñan y le vendrán como anillo al dedo cuando tenga que enfrentarse a los problemas y contratiempos de la pubertad.

Antes de empezar a enseñar estas técnicas a nuestro hijo, debemos practicar primero con la versión para adultos de dichas técnicas. El pesimismo del niño es, en parte, aprendido de los adultos a los que respeta y con los que pasa la mayor parte del tiempo: padres, profesores y entrenadores. Nuestros hijos son como esponjas, absorben tanto lo que decimos como la manera en que lo decimos. En consecuencia, un modo de ayudar a nuestro hijo consiste en adquirir nosotros mismos las técnicas que nos permitan mantener el pesimismo a raya.

#### NUESTRO PROPIO ESTILO EXPLICATIVO

Recordemos que existen tres dimensiones críticas del estilo explicativo: duración, alcance y personalización. Una persona pesimista cree que los contratiempos no son modificables y afectarán a muchas áreas de su vida. Cree que ella —no las circunstancias, ni el azar, ni los demás— es la única causa de dichos contratiempos. Las personas más pesimistas creen que padecen un defecto caracterológico que las condena a una vida de oportunidades perdidas, relaciones fracasadas, mediocridad e inutilidad. Y aun cuando

reconozcan que un problema no es culpa suya, siguen considerando la situación como algo no modificable y, en consecuencia, no se esfuerzan en cambiarla.

Ya hemos empezado a adquirir las técnicas necesarias para transformar el pesimismo en optimismo al reconocer el estrecho vínculo que existe entre lo que pensamos y lo que sentimos. Ahora vamos a perfeccionar nuestra capacidad de detectar y modificar nuestro estilo explicativo. A continuación vienen una serie de acontecimientos y de explicaciones. En cada uno de los ejemplos, califique la explicación de acuerdo con las tres dimensiones del estilo explicativo. Recuerde que cada dimensión es un *continuum*. Una explicación se sitúa en el lado permanente o en el lado transitorio del *continuum*; en el global o en el específico; en el personal o en el impersonal. Después de cada ejemplo, valore si la explicación es más permanente o más transitoria, más global o más específica, y más personal o más impersonal. Tómese su tiempo, ya que no es una tarea sencilla. He aquí unas breves definiciones de cada dimensión para ayudarle a realizar las evaluaciones:

Permanente = la causa es persistente.

Transitorio = la causa es modificable o transitoria.

Global = la causa afectará a muchas situaciones.

Específico = la causa solo afectará a algunas situaciones.

Personal = yo soy la causa.

Impersonal = la causa es algo relacionado con otras personas y circunstancias.

1. *Acontecimiento*: Mi marido y yo acordamos que él iría a buscar a mi madre al aeropuerto, dado que yo tenía que trabajar hasta tarde esa noche y él no. Luego, un par de horas antes de la hora prevista de llegada, me llamó al trabajo para decirme que no podía salir, y que tenía que ir yo en su lugar.

*Explicación*: Siempre hace ese tipo de cosas. No puedo confiar en él para nada.

a) ¿Es esta explicación más permanente o más transitoria?

b) ¿Es esta explicación más global o más específica?

c) ¿Es esta explicación más personal o más impersonal (para la mujer que la realiza)?

2. *Acontecimiento*: Hace poco he descubierto que mi hijo ha estado tomando drogas en los últimos seis meses. He sido informada de ello por el consejo asesor de la escuela.

*Explicación*: He estado tan ocupada con el nuevo proyecto que apenas le he

dedicado tiempo a Joey. Creo que está haciendo eso porque últimamente le he descuidado mucho.

- a) ¿Es esta explicación más permanente o más transitoria?
- b) ¿Es esta explicación más global o más específica?
- c) ¿Es esta explicación más personal o más impersonal?

3. *Acontecimiento*: Ayer por la noche me llamó mi novia para decirme que necesitaba estar un tiempo sola.

*Explicación*: Ya estamos otra vez. Otro de sus caprichos. Dentro de una semana se le habrá pasado. Siempre es así.

- a) ¿Es esta explicación más permanente o más transitoria?
- b) ¿Es esta explicación más global o más específica?
- c) ¿Es esta explicación más personal o más impersonal (desde el punto de vista del chico)?

En el primer ejemplo, la explicación es bastante permanente («*Siempre* hace ese tipo de cosas»). Se halla en el lado global de la escala: si no se puede confiar en él para nada, eso afectará a numerosas situaciones. Y es culpa de él, no de ella: impersonal.

En el segundo ejemplo, la explicación es más transitoria: ella ha estado muy ocupada en un nuevo proyecto, pero su explicación no implica que la situación nunca cambiará. Se halla en el lado global de la escala: estar muy ocupado en el trabajo afecta a muchas de las situaciones con las que una persona se encuentra; en este caso ha afectado a la relación con su hijo y a su vida laboral. Y es personal: ella cree que el problema de su hijo con las drogas se debe a su falta de atención hacia él.

En el último ejemplo, la explicación es transitoria (los caprichos son fugaces), global (afectan a numerosas situaciones) e impersonal (son los caprichos de ella, no de él).

A continuación, consigne dos ejemplos ACC de su propia vida y califique las creencias de acuerdo con las dimensiones del estilo explicativo. En cada caso, si identifica una creencia pesimista, vea si puede generar además otra más optimista.

<p>ACONTECIMIENTO 1</p> <p><i>Explicación</i></p> <p>permanente _____ transitoria</p> <p>global _____ específica</p> <p>personal _____ impersonal</p>	
<p>ACONTECIMIENTO 2</p> <p><i>Explicación</i></p> <p>permanente _____ transitoria</p> <p>global _____ específica</p> <p>personal _____ impersonal</p>	

CÓMO ENSEÑAR EL ESTILO EXPLICATIVO A NUESTRO HIJO

*Optimismo.* Empezaremos por introducir los conceptos de optimismo y pesimismo. Le pediremos a nuestro hijo que defina estos términos a su manera, y que describa con el mayor detalle posible las características de un optimista y de un pesimista. ¿Cómo ven, piensan y actúan un optimista y un pesimista? Un alumno de séptimo curso describía así a los pesimistas: «Deprimidos. Ven, piensan y actúan deprimidos. No es muy divertido estar con ellos». Haremos hincapié en el hecho de que, igual que la gente tiene un determinado estilo de vestir, del mismo modo tiene un estilo particular de pensar acerca de las cosas. Pero si alguien tiende a ver el lado malo, y eso hace que se sienta mal, también puede aprender a ver el lado bueno de las situaciones.

A continuación, leeremos junto con nuestro hijo los relatos siguientes. Greg Sombrío y Holly Confiada son los personajes que representan, respectivamente, el pesimismo y el optimismo. Tras leer ambos relatos en voz alta, analizaremos las diferencias entre Greg y Holly.

*Greg Sombrío se libra de las pruebas de aptitud*

*Jeff:* ¡Eh, Greg! ¿Has visto el póster del vestíbulo? Las pruebas de aptitud para el equipo de baloncesto empiezan la semana que viene.

*Greg:* ¿Sí? Bueno, de todos modos ¿a quién le importa?

*Jeff:* ¡A mí! Es que creo que podríamos hacerlas. ¡Sería una pasada formar parte del equipo de la escuela!

Llevas uniforme y todo eso. ¿Tú qué piensas?

*Greg:* ¿De qué?

*Jeff:* Bueno, ¿crees que somos bastante altos para jugar a baloncesto?

*Greg:* No. Apenas somos un poco más altos que los de sexto curso más bajos. ¡Casi todos los otros tíos son por lo menos el doble de altos que nosotros!

*Jeff:* Bueno, siempre hay una posibilidad de crecer, ¿no?

*Greg:* No la hay. Y aunque creciéramos, los demás también crecerían, así que seguiríamos siendo los más bajos. Y, de todas formas, aunque fuéramos lo bastante altos como para poder jugar, a mí nunca me eligen para nada.

*Jeff:* Bueno, quizá nos sirva de ayuda practicar durante esta semana. En el jardín de casa tengo una cesta colgada.

*Greg:* No soñemos. Sería perder el tiempo. Tendríamos que practicar durante años para hacerlo bien. Y aun así probablemente no lo lograríamos. Déjalo estar.

*Jeff:* Quizá tengas razón, Greg. Tal vez sea mejor esperar al béisbol en la primavera.

*Greg:* ¿Te burlas? No tenemos ninguna posibilidad. El béisbol es aún más difícil que el baloncesto. Y, de todas formas, la mayoría de los chicos que juegan al baloncesto están en el equipo de béisbol. Cuando llegue la primavera aún estarán en mejor forma.

### *Holly Confiada se lanza*

*Jenny:* ¡Eh, Holly! ¿Has visto el póster del vestíbulo? Las pruebas de aptitud para el equipo de baloncesto empiezan la semana que viene.

*Holly:* ¡Bien! ¿Quieres hacerlas?

*Jenny:* Sí, creo que sería una pasada formar parte del equipo de la escuela. Llevas uniforme y todo eso. ¿Tú qué piensas?

*Holly:* ¿De qué?

*Jenny:* Bueno, ¿crees que somos bastante altas para jugar a baloncesto?

*Holly:* Creo que sí. Algunas de las otras chicas son muy altas, pero quizá nosotras seamos más rápidas.

*Jenny:* Además, podemos practicar el regateo y el tiro en mi casa después de la escuela.

*Holly:* ¡Claro! Incluso puede ser que este año crezcamos y acabemos siendo de las más altas del equipo. ¡Eso sí sería una pasada! ¿Recuerdas cuando Tanya creció casi diez centímetros en un verano? Esperemos que a nosotras también nos ocurra.

*Jenny:* ¡Sí! Bueno, quizá nos sirva de ayuda practicar durante esta semana. En el jardín de casa tengo una cesta colgada.

*Holly:* ¡Buena idea! Mi hermano juega en el equipo de la escuela superior. Tal vez podría pedirle que viniera y nos diera algunos consejos. Quedamos en tu taquilla al acabar las clases, ¿vale?

Una vez hayamos leído estos relatos con nuestro hijo, le pediremos sus observaciones acerca de Greg Sombrío y Holly Confiada. Destacaremos el hecho de que Greg Sombrío siempre ve la parte negativa de la situación, mientras que Holly Confiada ve la positiva.

Pediremos a nuestro hijo que nos diga qué sentiría él si fuera Greg, y si fuera Holly, y que nos explique a cuál de los dos preferiría tener por amigo. Debemos mostrarnos abiertos con él, y hablarle de alguna vez en la que nos hayamos sentido pesimistas. Le explicaremos el efecto de nuestro pesimismo en nuestro humor y en nuestra perseverancia. Luego, le pediremos que también él comparta con nosotros algún momento en el que se haya sentido pesimista, y compararemos las consecuencias del pesimismo con las del optimismo.

*Veracidad de las creencias.* Cuando nuestro hijo entienda la distinción entre optimismo y pesimismo, podemos abordar el tema de la veracidad.

Hay aquí dos cuestiones fundamentales implicadas. La primera es la responsabilidad personal. Algunos padres, al oír por primera vez que puedo enseñar a los niños a ser más optimistas, y que eso implica ayudarles a juzgar si son o no responsables de lo que va mal en sus vidas, creen que enseño a los niños a eludir su responsabilidad. «No quiero que mi chico vaya por ahí culpando a todos los demás cuando las cosas van mal», dicen estos padres. Estoy de acuerdo. Resulta equivocado e ingenuo creer que enseñar a los niños a decir «no es culpa mía, yo no he hecho nada» va a ayudarles a tener más éxito en la vida. Bien al contrario, es muy útil enseñar a los niños a ver que hay numerosas causas que contribuyen a cualquier problema, y a hacerse responsables de su propia contribución, pero sin culparse de aquello que escapa a su control.

La segunda cuestión es el «optimismo vacío». Algunos padres, al oír que se va a aplicar nuestro programa en la escuela de su hijo, dicen: «No quiero que mi hijo vaya por el mundo diciendo “todo es maravilloso”, “el mundo es maravilloso”, “yo soy maravilloso”. Eso no le hará ningún bien. Todo no es siempre maravilloso, y eso tiene que aprenderlo». Tienen razón. Repetir pensamientos animosos una y otra vez no va a permitirnos realizar, o superar, nuestro potencial. De ahí que gran parte de lo que se entiende por «pensamiento positivo» en realidad no tenga ningún fundamento.

A menudo, el pensamiento positivo supone tratar de creer afirmaciones optimistas como «Cada día, y de cualquier modo, me hago cada vez mejor» en ausencia de cualquier evidencia de ello, o incluso frente a una evidencia contraria. Muchas personas cultas, formadas en un pensamiento escéptico, no soportan este tipo de hiperoptimismo, y no quieren que se les enseñe a sus hijos. Una vez más, estoy de acuerdo. El optimismo aprendido, por el contrario, requiere ajustarse a la realidad.

Hemos descubierto que repetirnos simplemente afirmaciones positivas a nosotros mismos no mejora mucho el humor ni el rendimiento, si es que lo hace. Nosotros enseñamos a los niños a pensar con veracidad sobre los problemas reales. Pensar con veracidad no significa pensar de manera pesimista. El pesimismo tiene unos costes elevados y específicos: los niños que creen que no importa nada de lo que hagan, que creen que sus problemas no son modificables y durarán siempre, no buscarán soluciones. Este tipo de creencias negativas normalmente no son veraces. Muchos niños son catastrofistas y contemplan las peores causas posibles: de todas las potenciales causas, eligen la que tiene implicaciones más desastrosas. Una de las técnicas más eficaces a la hora de cuestionar este pensamiento en nuestro hijo consiste en buscar evidencias que manifiesten las distorsiones presentes en sus explicaciones catastrofistas: casi siempre la realidad se inclinará de ese lado. El optimismo aprendido no trabaja a través de una positividad injustificable respecto al mundo, sino mediante el poder del pensamiento «no negativo».

Los niños propensos a la depresión tienden a centrarse en el peor escenario posible, tanto respecto a sus propios problemas como a los del mundo. Se culpan a sí mismos de lo incontrolable; gravitan en torno a la interpretación más negativa. Incluso les resulta difícil considerar alternativas más optimistas y alternativas más veraces. Estos chicos pueden aprender a pensar que es probable que haya otros factores que hayan contribuido al problema, de modo que logren resolverlo centrandolo su energía en las partes del problema que están bajo su control. Tyhema, una alumna de séptimo curso que participó en nuestro programa, lo describe muy bien:

Aprendí a pensar en cada problema como si fuera una pizza. Mi tarea consistía en hacer una porción correspondiente a cada una de las cosas que causaban el problema. Como cuando me peleo con mi hermano, en lugar de pensar simplemente que la culpa es solo suya, o solo mía, he de tratar de imaginar todas las razones por las que hemos empezado a pelearnos. Es como si tuviera una pizza en mi cabeza, y me imagino todas las porciones que puedo cortar. Al principio era difícil de veras, ya que sólo podía imaginar una razón, y eso era todo. Pero ahora se me ocurren montones y montones de razones, y eso está bien, ya que entonces no me echo tanto la culpa a mí misma o a mi hermano. ¡Ah!, y luego puedo imaginar qué porciones debería cambiar y con cuáles no puedo hacer nada. Como con mi hermano, puedo dejar de meterme con él, porque eso le pone furioso. Pero no puedo hacer nada si tiene problemas con mamá. Cuando eso ocurre, se pone realmente antipático, y si yo estoy junto a él a veces se desquita conmigo. Ahora, cuando se pone antipático simplemente me quito de en medio.

## DURACIÓN

Cuando nuestro hijo comprende la cuestión general del optimismo frente al pesimismo y la importancia de las explicaciones veraces de lo que va mal, podemos enseñarle a prestar atención a su estilo explicativo. La primera dimensión que hay que introducir es la duración, la dimensión más importante de la resistencia frente al pesimismo.<sup>1</sup> Le diremos que, cuando ocurre algo malo, siempre tratamos de explicarnos a nosotros mismos por qué ha ocurrido, y también tratamos de prever sus repercusiones. A veces podemos creer que el problema va a durar siempre y que no podemos hacer nada para que las cosas vayan mejor. Estos pensamientos «permanentes» hacen que estemos deprimidos y dispuestos a darnos por vencidos sin luchar. Por el contrario, si creemos que la situación es transitoria y modificable, eso nos dará fuerzas y nos esforzaremos en encontrar la manera de cambiarla.

Esta es la dimensión más importante del estilo explicativo, y debemos dedicar bastante tiempo a trabajarla con nuestro hijo, hasta que la domine por completo. Hay tres maneras de practicarla: utilizando a Holly Confiada y Greg Sombrío, usando historietas y utilizando explicaciones de la vida real. Dada la importancia de la duración en el optimismo, debemos enseñar las tres.

*Cómo utilizar a Holly Confiada y Greg Sombrío.* Primero leeremos el relato «Greg Sombrío en el baile de la escuela» en voz alta, y luego le pediremos a nuestro hijo que nos diga qué pensamientos de Greg son permanentes y cuáles son transitorios. Después leeremos «Holly Confiada en el baile de la escuela», y haremos que nuestro hijo compare los pensamientos de Greg con los de Holly. Luego vincularemos los pensamientos con las consecuencias que siguen, de modo que nuestro hijo comprenda que el pesimismo y el optimismo cambian la manera como siente y actúa.

*Greg Sombrío en el baile de la escuela*

*Greg:* ¡Eh, Cindy! ¿Quieres bailar?

*Cindy:* No, gracias. Estoy cansada.

*Greg (para sus adentros):* ¡Muy bien! ¡Soy un desastre! ¿Por qué me habré molestado en pedirle que baile? Nunca me han hecho gracia estas cosas. Debería haber sabido que diría que no. Ella le cae bien a todo el mundo, al revés que yo. Nadie quiere bailar nunca conmigo. Siempre me llevo algún chasco. Nunca seré lo bastante interesante. No sé por qué me he molestado siquiera en venir al baile. ¡Son siempre tan aburridos!

*(Greg se sienta en un banco, y parece muy triste.)*

He aquí los puntos en los que hay que hacer hincapié. Cuando Greg piensa «¡Soy un desastre!», «Nadie quiere bailar nunca conmigo» y «¡(Los bailes) son siempre tan aburridos!», está explicando el rechazo de Cindy mediante pensamientos permanentes. Esto hace que Greg se sienta triste, y entonces decide tirar la toalla y no pedirle a nadie más que baile con él. Puesto que Greg se pasa el resto de la noche sentado en un banco, es evidente que se aburre y cada vez lo pasa peor. Debemos dejar claro a nuestro hijo que, cuando alguien cree realmente que no puede hacer que las cosas vayan mejor, entonces eso hace que tenga sentido darse por vencido y dejar de intentarlo. Pero el problema es que, a menudo, se pueden emprender acciones para que las cosas vayan mejor. En consecuencia, si nuestros pensamientos hacen que nos demos por vencidos, resultará mucho más difícil que las cosas mejoren para nosotros.

*Holly Confiada en el baile de la escuela*

*Holly: ¿Quieres bailar?*

*Joe: No, gracias.*

*Holly (para sus adentros): ¡Uf! ¡Qué situación tan embarazosa! Odio que esto suceda. Supongo que esta noche Joe no tiene ganas de bailar. Probaré a pedirselo a algún otro. (Se dirige a Sammy) ¡Eh, Sammy! ¿Qué tal si bailamos?*

*Sammy: No, gracias, Holly.*

*Holly (para sus adentros): ¡Tío, otra vez no! Esto ya es una costumbre. Quizá no he sido lo bastante simpática. De acuerdo, voy a probar otra vez, pero ahora voy a mostrar una enorme y amable sonrisa, y voy a ser muy simpática. (Se dirige a Fred, con una amplia y cálida sonrisa) ¡Hola, Fred! ¿Lo estás pasando bien?*

*Fred: Sí. No puedo creer que estemos en nuestro viejo y maloliente gimnasio. ¡Realmente lo han dejado fenomenal!*

*Holly: Sí. He oído que el señor Rothera se ha pasado toda la semana arreglándolo... Me gusta esa camisa. ¿Es nueva?*

*Fred: ¿Esta? Gracias, Holly. Sí, la he estrenado este fin de semana. Fui a la tienda nueva que han abierto en el centro comercial.*

*Holly: ¡Ah, sí! He oído hablar de ella, pero todavía no he ido... ¡Eh, me gusta mucho esta canción! ¿Quieres bailar?*

*Fred: ¡Sí, claro!*

Holly interpreta su dificultad en encontrar una pareja de baile de manera distinta que Greg. Ella piensa: «Esta noche Joe no tiene ganas de bailar» y «No he sido lo bastante

simpática». Se trata de pensamientos que definen una situación transitoria y modificable. Puede que Joe no tuviera ganas de bailar, pero eso no significaba que otros chicos no quisieran hacerlo. Y si Holly cree que la segunda vez no ha sido lo bastante simpática, la tercera puede serlo más. A diferencia de Greg, Holly sigue intentándolo. Le preguntaremos a nuestro hijo qué es lo que hace que Holly siga tratando de encontrar una pareja de baile mientras que Greg se da por vencido. Si lo atribuye a «hechos», como que «seguramente Holly cae bien a más gente que Greg», o que «Greg debe de ser feo», revisaremos con él las conexiones ACC. No descartaremos los hechos: sin duda tienen su importancia, pero le enseñaremos a comprender que la manera como una persona interpreta los hechos importa tanto o más que estos.

*Cómo utilizar las historietas.* Cuando nuestro hijo haya calificado los pensamientos de los relatos anteriores, utilizaremos las historietas de las páginas siguientes para practicar el modo de generar pensamientos transitorios en lugar de pensamientos permanentes. En la primera historieta, un muchacho se mete con otro. Grita: «¡Te hemos dicho que te largues de aquí, canijo!». En la segunda viñeta, en uno de los bocadillos aparece rotulado «Pensamientos permanentes», y en el otro, «Pensamientos transitorios». Se indica un pensamiento permanente: «Siempre se meten conmigo». Le pediremos a nuestro hijo que nos indique otro pensamiento permanente que pueda explicar por qué este muchacho es excluido (por ejemplo: «No tengo ningún amigo», «No le caigo bien a nadie», «Nunca logro encajar»). Luego, en el bocadillo de pensamientos transitorios, le pediremos a nuestro hijo que formule dos de estos pensamientos respecto a la situación. Entre otros, pueden ser: «Hoy les da por meterse conmigo», «Están enfadados conmigo», «Últimamente he estado muy antipático». En la tercera columna aparecen dos caras. Cuando nuestro hijo haya indicado un pensamiento permanente, le pediremos que complete la cara para mostrar cómo ese pensamiento hace que se sienta el personaje, y que describa lo que el personaje haría. Así, en «Siempre se meten conmigo», el muchacho se sentiría muy triste y solitario, y trataría de evitar a aquellos chicos durante mucho tiempo. Luego haremos lo mismo con los pensamientos transitorios. «Hoy les ha dado por meterse conmigo» podría hacer que el chico se sintiera un poco triste, pero, desde luego, no tanto como un pensamiento permanente. Puede que evitara a aquellos muchachos durante el resto del día, pero luego volvería a acercarse a ellos.

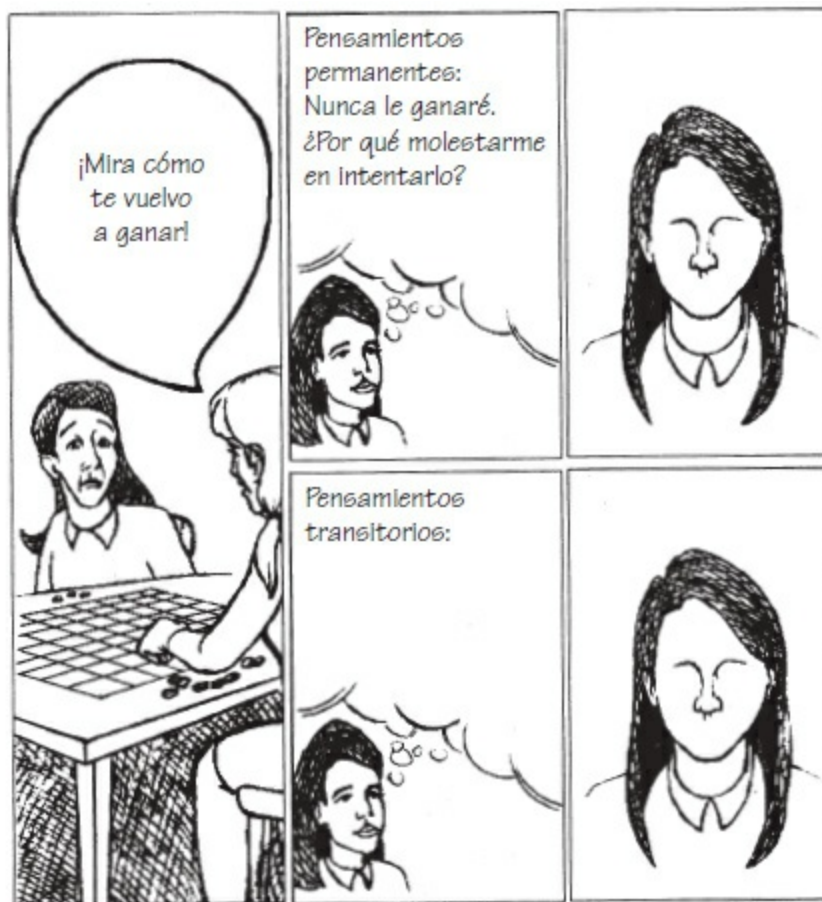
A continuación hay que utilizar las otras dos historietas, siguiendo el mismo

planteamiento descrito en el ejemplo anterior.



*Cómo utilizar ejemplos ACC de la vida real.* Ahora ya estamos preparados para utilizar las hojas ACC (adversidad-creencias-consecuencias) aquí incluidas para analizar ejemplos de la vida de nuestro hijo. Esta vez el formato es algo distinto. Primero, le pediremos que escriba una adversidad reciente. Hemos de recordar que solo debe consignar «quién», «qué», «cuándo» y «dónde». Le pediremos que nos diga cuáles fueron sus creencias. Si se trata de una creencia permanente, la registraremos en el espacio correspondiente a *Creencia permanente*; si es transitoria, en el de *Creencia transitoria*. Luego, le pediremos que anote en el espacio correspondiente las consecuencias que generó ese pensamiento. Después, utilizando la misma situación, le pediremos que ponga algún ejemplo de una creencia opuesta (transitoria, si su primera creencia era permanente; permanente, si la primera era transitoria). La anotaremos en la hoja y añadiremos las consecuencias que acarrearía ese pensamiento.





Debemos prestar atención a que las consecuencias sean coherentes con las creencias que nuestro hijo ha anotado. Si escribe «Siempre seré un marginado» como su creencia permanente, y luego dice que se sentiría bien, debemos detenerle y hacerle reflexionar. Podemos decirle, por ejemplo: «Si crees al ciento por ciento que siempre serás un marginado, que nunca en tu vida tendrás ningún amigo, ¿crees realmente que te sentirías bien? Un niño que creyera eso firmemente se sentiría abatido y desesperado». Utilizaremos al menos tres ejemplos de la vida de nuestro hijo antes de pasar al siguiente apartado.

<p>1. <i>Adversidad:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencia permanente:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencia transitoria:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p>
<p>2. <i>Adversidad:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencia permanente:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencia transitoria:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p>
<p>3. <i>Adversidad:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencia permanente:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencia transitoria:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p>

PERSONALIZACIÓN

Los niños con riesgo de depresión se culpan a sí mismos cada vez que las cosas salen mal. Aunque la mayoría de los problemas reales se deben a un complejo conjunto de factores, a menudo estos niños se muestran predispuestos a cargar con toda la culpa. Se sienten abrumados por la culpabilidad y los sentimientos de inutilidad, lo que les hace

distanciarse de su familia y sus amigos. Este ciclo aún incrementa más el riesgo de depresión.

En este apartado, ayudaremos a nuestro hijo a desarrollar una sofisticada manera de saber cuánta culpa merece. El primer paso consiste en enseñarle a reconocer su estilo de culpabilización. Para ello debemos buscar dos patrones de conducta. Primero: cuando surge un problema, ¿nuestro hijo asume siempre que es culpa suya? ¿Dice siempre: «Es culpa mía»? Debemos prestar mucha atención al modo como sitúa la culpa de los problemas que surgen en la familia y con sus amigos. En segundo lugar: ¿echa la culpa a su conducta o a su carácter? La conducta es modificable; el carácter, no. Considérense los ejemplos siguientes. En el primero de ellos, Jeremy, un alumno de séptimo curso que participó en nuestro programa, describe cómo interpreta el problema que tiene con su hermano mayor.

Richard y yo nos peleamos mucho. Pero mucho. Parece que, desde que ha cumplido los dieciséis, ya no quiera tener nada que ver conmigo. Y aún es peor cuando está con sus amigos. Entonces actúa como si yo ni siquiera existiera. Cuando estamos solos por lo menos me habla, aunque se pasa casi todo el rato diciéndome que soy un mocoso y esas cosas.

Cuando Richard y yo nos peleamos, trato de imaginarme por qué se mete conmigo. Mamá dice que es la «adolescencia», y que quizá necesite un tiempo para volver a ser como era antes. Comprendo lo que quiere decir porque mi amigo Loren también tiene un hermano mayor, y le he visto meterse con Loren por cualquier tontería. Y por cosas estúpidas, como no contestar bien al teléfono o no dejar un CD en el sitio exacto en el que estaba.

Pero a veces también pienso que en parte es por culpa mía. Como el otro día, cuando le pregunté si podía ponerme su chaqueta y me dijo que sí. No podía creerlo, ya que casi nunca se la quita de encima. Le pregunté otra vez si me la podía poner, y entonces me sonrió y me dijo que me la pusiera de una vez. Así que me la puse y me fui a casa de un amigo, estuvimos jugando al fútbol, y, como tenía calor, me la quité. El caso es que me la dejé allí olvidada, y al llegar a casa me la pidió, y al ver que no la tenía se puso hecho una furia. Me sentí realmente mal. Creo que seguramente hago muchas tonterías como esa: olvidar cosas o no dejar algo suyo en su sitio exacto. De verdad que voy a intentar ser más cuidadoso. Al menos así quizá las cosas vayan un poco mejor.

En el intento de Jeremy de entender el origen del conflicto, llega a la conclusión de que él ha contribuido al problema y que esa contribución es una conducta determinada. A esto se le denomina «auto-culpabilización conductual». Dado que las conductas son modificables, la auto-culpabilización conductual conduce a la acción de tratar de rectificar el problema. Este tipo de auto-culpabilización, dado su carácter transitorio, impide los

sentimientos de desesperación y de inutilidad. Compárese ahora la interpretación de Jeremy con la manera en que Talia interpreta las dificultades que tiene con su madre.

Mamá y yo nos peleamos cada vez más. Mamá, mi hermana y yo nos divertíamos mucho juntas, como cuando alquilamos canoas en el río que hay cerca de casa, o una vez en que alquilamos patines en línea y mamá fingía que no podía mantener el equilibrio. Era realmente divertido. Pero ya no nos divertimos como antes. El sábado pasado fuimos a ese sitio donde vive esa gente que no usa la electricidad, en el campo; me parece que se llaman «Hamish»,\* o algo así. Fue horrible. Primero empezó bien. Pero luego lo estropecé todo. Mamá conducía, y Sarah y yo íbamos detrás. Sarah cuchicheaba con su muñeca, y yo empecé a fastidiarla, aunque solo un poco. Mamá me dijo que parara, pero no le hice caso. Seguí diciéndole cosas a Sarah, pero en voz muy, muy baja, para que mamá no me oyera. Pero entonces Sarah empezó a llorar, y mamá se enfadó de veras. Empezó a gritarme, y me dijo que, si no paraba, daría media vuelta y nos iríamos a casa.

Me sentí realmente mal. Siempre hago enfadar a mamá. Parece que siempre hay algo en mí que lo estropea todo. No importa por qué, pero siempre haré enfadar a mamá. Debe de ser simplemente que soy mala o algo así, porque Sarah no es como yo. ¿Una niña puede ser mala?

Talia, al igual que Jeremy, se culpa a sí misma del conflicto. Pero Talia considera la idea de que es «simplemente mala». A diferencia de Jeremy, Talia no solo echa la culpa a una determinada conducta —en realidad, es el hecho de que moleste a Sarah el que provoca el malestar de su madre—, sino a su propio carácter en general: «Debe de ser simplemente que soy mala». Esta «auto-culpabilización caracterológica» es peor que la conductual. Las conductas son modificables, pero el carácter no. Jeremy puede cambiar la conducta que para él constituye el origen del problema. Talia está atrapada. Así, Talia no solo cree que ella es la causa del desorden, sino que no puede hacer nada al respecto: inutilidad e incapacidad. Cuando trabajemos con nuestro hijo, debemos tener presente que las explicaciones personales y no modificables de los malos acontecimientos, especialmente las que se refieren al propio carácter, son sumamente pesimistas.

Las mismas tres actividades que hemos utilizado para enseñar a nuestro hijo la dimensión de la duración las utilizaremos para la personalización. Con los niños más pequeños usaremos dos términos sencillos: los pensamientos «por culpa mía» equivalen a la auto-culpabilización (internalidad); los pensamientos «por culpa de otro o de otra cosa» representan la externalidad. Hemos de procurar no hacer juicios de valor sobre estos términos. No decir: «Es mejor tener pensamientos “por culpa de otros” que “por culpa mía”», o «Si tienes pensamientos “por culpa mía” estás actuando como Greg Sombrío». No debemos comunicar a nuestro hijo que es mejor echar la culpa a los demás o a las circunstancias que a uno mismo. Y sería igualmente imprudente

transmitirle la idea de que es mejor considerar que uno mismo es la causa de todos los problemas. Llevadas al extremo, ninguna de las dos posturas resulta saludable ni acertada. Debemos descubrir junto con nuestro hijo cuál es su patrón de comportamiento, y valorar las consecuencias de dicho patrón. Luego empezaremos a evaluar la veracidad del estilo habitual de nuestro hijo.

*Cómo utilizar los relatos de Greg Sombrío y Holly Confiada.* En primer lugar, le explicaremos la dimensión de la personalización. Hagámoslo de una manera sencilla. Le diremos a nuestro hijo que, cuando las cosas van mal, podemos creer que la causa somos nosotros, o podemos creer que la causa es otra persona u otra cosa. Para mostrar la diferencia, utilizaremos este ejemplo:

Jennifer llega a casa después de la escuela, y le dice a su madre que quiere cenar en casa de Holly. Su madre le responde enfadada:

—No, no puede ser. Ya he hecho la cena de esta noche. No puedes presentarte aquí, anunciar tus planes para la noche y esperar que todos los demás nos adaptemos a ellos.

Jennifer puede pensar muchas cosas acerca de por qué su madre está enfadada. Si piensa: «No se lo he pedido bien: debería habérselo dicho de una manera más amable», se trata de un pensamiento «por culpa mía». Jennifer cree que su madre está enfadada porque no le ha preguntado si podía ir a casa de Holly de la manera correcta. En cambio, si Jennifer piensa: «¡Vaya! Mamá debe de haber tenido uno de esos días: está de mal humor», se trata de un pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa». Jennifer cree que su madre está enfadada porque ha tenido un mal día.

Le diremos a nuestro hijo que queremos que practique los dos tipos de pensamiento. Leeremos el relato de Greg Sombrío, y luego le pediremos que marque con un círculo los pensamientos «por culpa mía».

*Greg Sombrío pierde la pelota*

El equipo de *flag football* de Greg pierde un partido. A la hora de cenar, su padre le pregunta cómo ha sido.

*Papá:* Mamá me ha dicho que habéis perdido. ¿Qué ha pasado, muchacho?

*Greg:* Bueno, nos han machacado. Podíamos haber ganado, pero yo tenía que fastidiarla.

*Papá:* ¿Qué quieres decir? ¿Qué ha pasado?

*Greg:* Toby me ha pasado la pelota, no tenía a nadie a mi alrededor, y la he perdido. Debería haber marcado un tanto, pero, en vez de eso, he perdido la pelota. Habríamos ganado.

*Papá:* ¿No exageras? ¡No puede ser esa la única razón de que hayáis perdido! ¿Cuál ha sido el resultado?

*Greg:* Veintiuno a siete, creo. Habríamos ganado si no hubiera sido por mí. Me hacía un lío cada vez que tenía la pelota. Soy un desastre para este deporte. Nunca podré hacerlo bien. Voy a dejarlo. Quizá entonces ganemos algún partido.

Greg asume toda la responsabilidad del fracaso. Fijémonos en los pensamientos que nuestro hijo haya marcado. «Tenía que fastidiarla», «Debería haber marcado un tanto, pero, en vez de eso, he perdido la pelota. Habríamos ganado», «Habríamos ganado si no hubiera sido por mí», «Me hacía un lío cada vez que tenía la pelota», «Soy un desastre para este deporte» y «Nunca podré hacerlo bien» son todos pensamientos «por culpa mía». A continuación, haremos a nuestro hijo las siguientes preguntas: ¿crees que las creencias de Greg acerca de por qué ha perdido el equipo son veraces?; si un equipo pierde por veintiuno a siete, ¿es posible que una sola persona del equipo haya cometido todos los errores?; ¿qué otras razones puede haber para que un equipo pierda un partido?; ¿quiere Greg dejar el equipo porque ha perdido el partido, o por otra razón?; ¿Greg cree que puede hacer algo para mejorar su técnica?; ¿por qué no? Le explicaremos a nuestro hijo que, cuando un niño asume *toda* la culpa de los malos acontecimientos, eso puede hacer que se sienta muy mal consigo mismo y es posible que decida darse por vencido.

Ahora leeremos el relato de Holly Confiada y compararemos los pensamientos de Holly con los de Greg. Le pediremos a nuestro hijo que subraye todos los pensamientos «por culpa de otro o de otra cosa» y que marque con un círculo todos los pensamientos «por culpa mía».

#### *Holly Confiada pierde la pelota*

El equipo de béisbol de Holly pierde un partido. Por la noche, a la hora de cenar, su padre le pregunta cómo ha sido.

*Papá:* Mamá me ha dicho que habéis perdido. ¿Qué ha pasado, muchacha?

*Holly:* Bueno, nos han machacado. Podíamos haber ganado, pero hoy hemos estado fatal.

*Papá:* ¿Qué quieres decir? ¿Qué ha pasado?

*Holly:* Bueno, aquella chica me ha lanzado la pelota, venía directa hacia mí, y la he perdido. No podía creerlo.

La tenía en la mano, y la he fastidiado. ¡Me quería morir!

*Papá:* ¿No exageras? ¡No puede ser esa la única razón de que hayáis perdido! ¿Cuál ha sido el resultado?

*Holly:* Diez a cuatro, creo. La verdad es que todas hemos jugado bastante mal. La señora Cross no estaba nada contenta. Sharon ha perdido la pelota un par de veces. Dana no llegaba nunca a la base, y Kimberly también ha tenido un par de fallos. Además, en el otro equipo jugaba aquella chica tan grandota, y ella sola ha hecho tres carreras. La señora Cross dice que tenemos que concentrarnos más en el campo.

Holly es más imparcial que Greg al explicar por qué han perdido. Asume la responsabilidad de sus errores, pero también es capaz de culpar al resto del equipo. Reconoce un hecho en el equipo contrario que ha contribuido a su éxito. A continuación, nos fijaremos en los pensamientos que nuestro hijo ha subrayado. «Todas hemos jugado bastante mal», «Sharon ha perdido la pelota un par de veces», «Dana no llegaba nunca a la base, y Kimberly también ha tenido un par de fallos» y «En el otro equipo jugaba aquella chica tan grandota, y ella sola ha hecho tres carreras» constituyen ejemplos de pensamientos «por culpa de otros». «La he perdido. No podía creerlo. La tenía en la mano, y la he fastidiado» es un pensamiento «por culpa mía».

Luego plantearemos a nuestro hijo las siguientes preguntas: ¿crees que Greg o Holly consideran la situación de una manera realista?; ¿cuál de los dos crees que disfruta más jugando en el equipo?; ¿crees que Holly va a dejar su equipo de béisbol?; ¿por qué no?; ¿cuál de los dos te gusta más? Después le diremos que queremos que asuma su responsabilidad respecto a aquellas cosas que él haga que contribuyan a un problema, pero que no queremos que se culpe de cosas que no son culpa suya. Le diremos que los niños que actúan como Holly Confiada, y que dicen «esta parte es culpa mía; esta otra parte no lo es», se sienten bien consigo mismos y se esfuerzan en buscar la manera de no contribuir de nuevo al problema, mientras que los niños que actúan como Greg Sombrío, y que dicen «todo es culpa mía», se sienten mal consigo mismos y normalmente deciden darse por vencidos sin tratar siquiera de solucionar el problema.

Si nos preocupa el hecho de que nuestro hijo no se haga suficientemente responsable de los problemas, o si se enfada muy a menudo, leeremos junto con él el siguiente relato. Una vez leído, repasaremos las preguntas del párrafo anterior, añadiendo el personaje de Adam Enfadado; por ejemplo: ¿quién considera la situación de una manera más realista, Greg, Adam u Holly?; ¿quién crees que se lo pasa mejor en el equipo?

*Adam Enfadado falla el tiro*

El equipo de fútbol de Adam pierde un partido. Por la noche, a la hora de cenar, su padre le pregunta cómo ha sido.

*Papá:* Mamá me ha dicho que habéis perdido. ¿Qué ha pasado, muchacho?

*Adam:* Bueno, nos han machacado. Podíamos haber ganado, pero Sam tenía que fastidiarla.

*Papá:* ¿Qué quieres decir? ¿Qué ha pasado?

*Adam:* Sam no puede jugar de portero. Se ha dejado meter cinco goles. Ni siquiera ha sido capaz de parar los tiros más fáciles.

*Papá:* ¿No exageras? ¡No puede ser esa la única razón de que hayáis perdido! ¿Cuál ha sido el resultado?

*Adam:* Cinco a cuatro, creo. Habríamos ganado de no haber sido por Barry. Ha fallado un penalti. ¡Es un inútil! Le dije que me dejara tirar a mí, pero el entrenador dijo que ahora le tocaba a él. Yo ya había tirado un penalti antes; pero lo fallé porque Frank no paraba de decirme cómo lo tenía que hacer y no podía concentrarme. Estoy en el peor de los equipos.

*Cómo utilizar las historietas.* Ahora vamos a utilizar las historietas para practicar ambos tipos de creencias. Se trata de historietas parecidas a las que hemos utilizado para la dimensión de la duración, salvo que aquí los bocadillos están rotulados «por culpa mía» y «por culpa de otro o de otra cosa». En el primer ejemplo, la chica descubre que a su amiga la han invitado a la fiesta de Mike, y a ella no. El pensamiento «por culpa mía» es «Soy tonta, y nadie quiere salir con tontas». Le pediremos a nuestro hijo que escriba otro pensamiento «por culpa mía», y luego que complete el rostro para mostrar cómo dicho pensamiento haría que se sintiera la chica. Luego le pediremos que imagine pensamientos «por culpa de otro o de otra cosa» y los anote en el espacio correspondiente. Después haremos que complete el rostro para mostrar cómo haría dicho pensamiento que se sintiera el personaje, y luego le pediremos que nos describa lo que el personaje haría.



A continuación, haremos que nuestro hijo responda del mismo modo a las otras dos historietas. Recordemos que debemos asegurarnos de que las consecuencias sean coherentes con los pensamientos que las han generado.

*Cómo utilizar casos ACC de la vida real.* Ahora nuestro hijo está preparado para utilizar los ejemplos ACC. Le pediremos que nos indique una adversidad que le haya ocurrido, así como sus creencias iniciales acerca de la situación. Le preguntaremos si su creencia es un pensamiento «por culpa mía» o un pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa». Haremos que lo escriba en el espacio correspondiente, junto con las consecuencias generadas por ese pensamiento. Si los pensamientos iniciales son «por culpa mía», le pediremos que trate de imaginar algún pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa» y lo anote en la hoja. Luego le preguntaremos cómo se sentiría y actuaría si su creencia hubiera sido esta última. Anotaremos también las consecuencias en la hoja. Si los pensamientos iniciales son externos, revisaremos de nuevo la situación, pero centrándonos en pensamientos internos.



1. <i>Adversidad:</i> _____
_____
<i>Creencia «por culpa mía»:</i> _____
_____
<i>Consecuencias:</i> _____
_____
<i>Creencia «por culpa de otro o de otra cosa»:</i> _____
_____
<i>Consecuencias:</i> _____
_____
2. <i>Adversidad:</i> _____
_____
<i>Creencia «por culpa mía»:</i> _____
_____
<i>Consecuencias:</i> _____
_____
<i>Creencia «por culpa de otro o de otra cosa»:</i> _____
_____
<i>Consecuencias:</i> _____
_____
3. <i>Adversidad:</i> _____
_____
<i>Creencia «por culpa mía»:</i> _____
_____
<i>Consecuencias:</i> _____
_____
<i>Creencia «por culpa de otro o de otra cosa»:</i> _____
_____
<i>Consecuencias:</i> _____
_____

*El juego del pastel.* La última actividad que utilizaremos con nuestro hijo se denomina el «juego del pastel». Este juego resulta especialmente útil para los niños que tienden a ver su contribución a los problemas en términos de todo o nada, y tienen dificultades en asignar culpas parciales.

A continuación se puede ver el dibujo de un pastel. La tarea del niño consiste en dividirlo en porciones, de manera que cada porción represente una de las causas que

contribuyen al problema. En cada porción debe escribir una causa. Revisaremos el primer ejemplo con él.

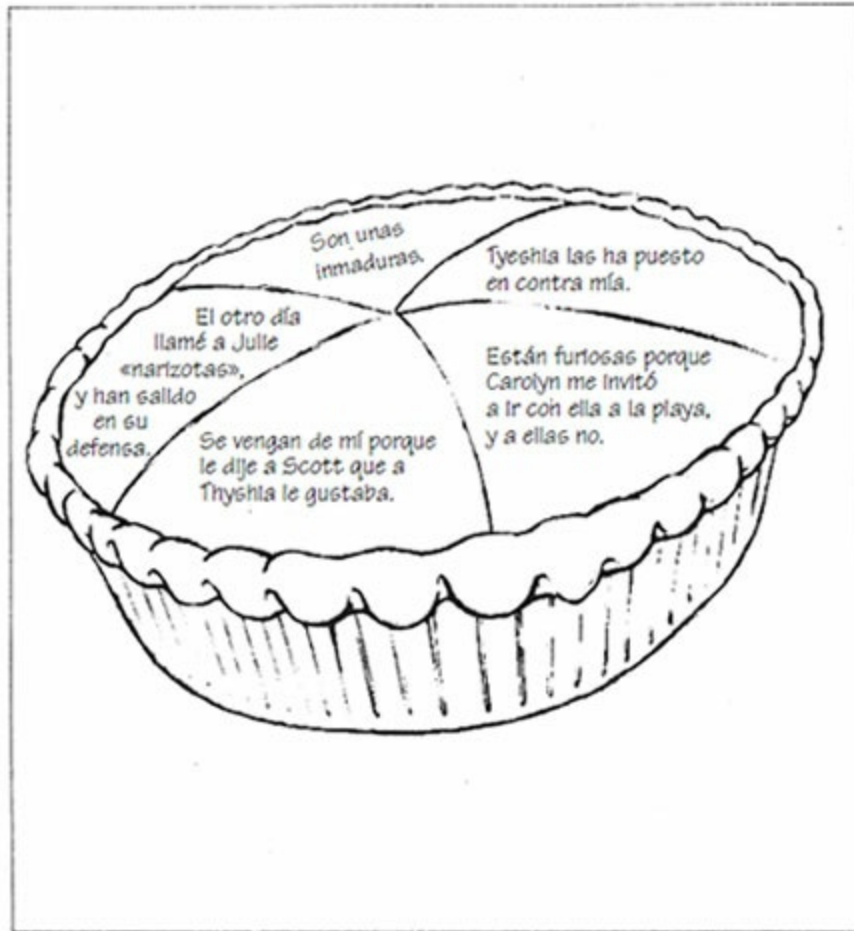
Melanie, una alumna de sexto curso que participó en nuestro programa, era ignorada por algunas de sus amigas. Al principio solo podía pensar en una razón: «Ya no les caigo bien, y me dejan de lado». Le costaba mucho pensar en otras razones, en parte debido a que se sentía muy triste por no tener amigas.

Cuando le dimos un dibujo de un pastel como el que aquí se reproduce, logró dividirlo en cinco partes. Rotuló cada una de ellas con una posible causa: «Se vengan de mí porque le dije a Scott que a Tyeshia le gustaba él»; «Tyeshia las ha puesto en contra mía»; «Están furiosas porque Carolyn me invitó a ir con ella a la playa, y a ellas no»; «El otro día llamé a Julie “narizotas”, y han salido en su defensa» y «Son unas inmaduras».

Al principio, debemos ayudar a nuestro hijo a considerar todo un abanico de posibilidades. Con Melanie lo hicimos formulándole preguntas que guiaran su pensamiento: ¿ha ocurrido algo antes de que te ignoraran?, ¿os habéis peleado?, ¿siempre actúan así?

Revisaremos el ejemplo de Melanie junto con nuestro hijo. Le explicaremos que, al principio, Melanie solo podía pensar en una explicación del hecho de que la ignoraran. Pero luego, cuando pensó más sobre ello, logró imaginar cinco causas distintas, cada una de las cuales podía haber contribuido a que sus amigas la ignoraran. Le explicaremos que eso ayudó a Melanie a decidir qué quería hacer para resolver el problema.

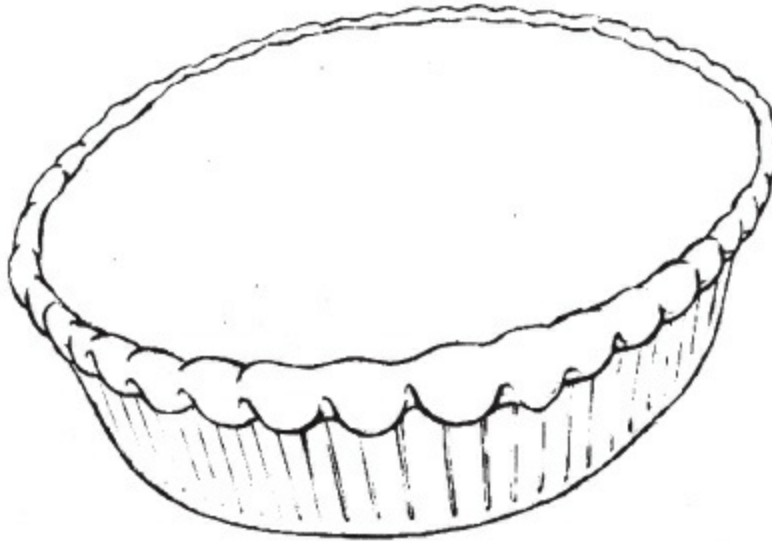
Le preguntaremos a nuestro hijo cómo se debía de sentir Melanie cuando creía que no volvería a tener amigas. ¿Qué haría? Luego le preguntaremos si cree que se sintió de manera distinta después de haber dividido el pastel. Debemos asegurarnos de que nuestro hijo entiende que, cuando Melanie llegó a pensar en todos los posibles factores que contribuían al problema, se situó en una posición más ventajosa para resolver el problema: podía pedir disculpas a Tyeshia por haber revelado su secreto a Scott, podía hablar con sus amigas de su excursión a la playa con Carolyn y podía descubrir si había herido los sentimientos de Julie al meterse con ella.



A continuación, trabajaremos con dos ejemplos de la vida de nuestro hijo. Primero, le pediremos que describa la adversidad y la anote en el espacio correspondiente. Luego, le invitaremos a que piense en el mayor número de causas que se le ocurran. A veces el niño cree que el objetivo de su actividad consiste en hacer el mayor número posible de porciones, de modo que se inventa numerosas causas poco razonables. Para evitar este malentendido, le diremos que el objetivo consiste en dividir el pastel en el mayor número posible de causas *realistas*. Cada vez que mencione una posible causa, haremos que dibuje la porción y escriba dentro la causa. En cuanto a los niños que tienden a considerar que toda la culpa es suya, o que no lo es en absoluto, debemos ayudarles a considerar un conjunto de causas diversas. Podemos hacerlo formulando preguntas como las que aquí describimos. Cuando haya dividido el pastel, numeraremos cada una de las porciones. Le pediremos que califique cada porción respecto a las dimensiones de la duración y la personalización, en el espacio correspondiente para ello. Si nuestro hijo tiende a indicar pensamientos casi siempre permanentes o «por culpa mía», se lo

haremos ver, y le pediremos que trate de imaginar algunos pensamientos transitorios y «por culpa de otro o de otra cosa».

1. La adversidad fue \_\_\_\_\_



He dividido el pastel en \_\_\_\_\_ porciones.

Porción número \_\_\_\_\_

- Pensamiento permanente
- Pensamiento «por culpa mía»

- Pensamiento transitorio
- Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_\_

- Pensamiento permanente
- Pensamiento «por culpa mía»

- Pensamiento transitorio
- Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_\_

- Pensamiento permanente
- Pensamiento «por culpa mía»

- Pensamiento transitorio
- Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_\_

- Pensamiento permanente
- Pensamiento «por culpa mía»

- Pensamiento transitorio
- Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_\_

- Pensamiento permanente
- Pensamiento «por culpa mía»

- Pensamiento transitorio
- Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_\_

- Pensamiento permanente
- Pensamiento «por culpa mía»

- Pensamiento transitorio
- Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_\_

- Pensamiento permanente
- Pensamiento «por culpa mía»

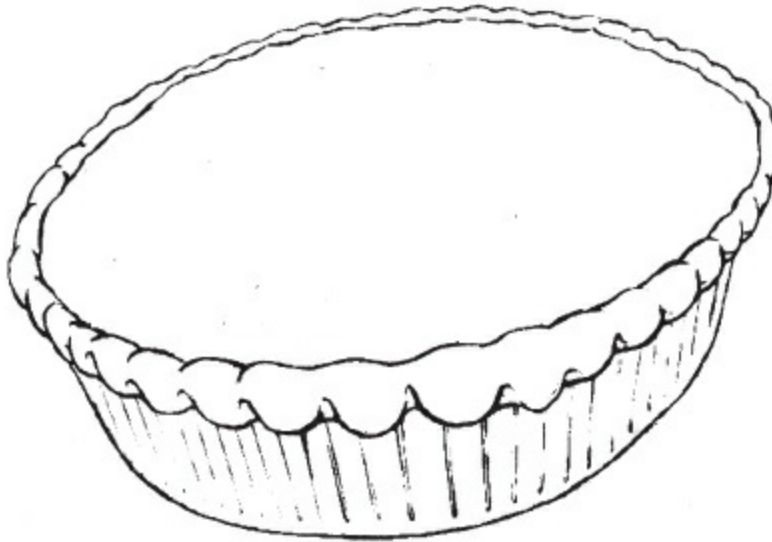
- Pensamiento transitorio
- Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_\_

- Pensamiento permanente
- Pensamiento «por culpa mía»

- Pensamiento transitorio
- Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

2. La adversidad fue \_\_\_\_\_



He dividido el pastel en \_\_\_\_ porciones.

Porción número \_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Pensamiento permanente	<input type="checkbox"/> Pensamiento transitorio
<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa mía»	<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Pensamiento permanente	<input type="checkbox"/> Pensamiento transitorio
<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa mía»	<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Pensamiento permanente	<input type="checkbox"/> Pensamiento transitorio
<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa mía»	<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Pensamiento permanente	<input type="checkbox"/> Pensamiento transitorio
<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa mía»	<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Pensamiento permanente	<input type="checkbox"/> Pensamiento transitorio
<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa mía»	<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Pensamiento permanente	<input type="checkbox"/> Pensamiento transitorio
<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa mía»	<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Pensamiento permanente	<input type="checkbox"/> Pensamiento transitorio
<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa mía»	<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

Porción número \_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Pensamiento permanente	<input type="checkbox"/> Pensamiento transitorio
<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa mía»	<input type="checkbox"/> Pensamiento «por culpa de otro o de otra cosa»

## RESUMEN

En este momento, nuestro hijo comprende que lo que él se dice a sí mismo modifica directamente el modo como se siente y actúa. Cuando ocurre algo malo, puede «capturar» su diálogo interno y predecir sus consecuencias. Al principio esto ha requerido nuestra guía («Cuando sacaste aquel suspenso, ¿qué te dijiste a ti mismo?»), pero ahora puede hacerlo por sí mismo utilizando el modelo ACC. Puede también diferenciar las creencias permanentes de las transitorias, y las personales de las

impersonales. Finalmente, ha empezado asimismo a considerar la veracidad de sus creencias. El cuestionamiento de las creencias no veraces es la técnica fundamental del siguiente capítulo.

## 12

### **El cuestionamiento y el anticatastrofismo**

Aunque la mayoría de los adultos y niños poseen la capacidad natural de cuestionar a sus acusadores, no ocurre así cuando el acusador es uno mismo. Sabemos que las opiniones de los demás acerca de nosotros pueden ser parciales y estar equivocadas, pero consideramos indiscutibles nuestras propias opiniones sobre nosotros mismos. El autocuestionamiento constituye una manera duradera y eficaz de poner en tela de juicio la validez de nuestras interpretaciones poco realistas. Manifiesta la falta de veracidad de nuestras creencias y nos demuestra a nosotros mismos que estas son exageradas, o incluso sencillamente falsas. Luego, esas creencias inválidas tendrán lugar cada vez con menos frecuencia. Este método cognitivo supone tratar nuestras propias creencias como hipótesis que hay que comprobar y luego cambiar si demuestran no ser veraces. Una vez dominemos las versiones adultas del cuestionamiento y el anticatastrofismo podremos enseñar estas técnicas a nuestro hijo.

Para derrotar al pesimismo, nuestra opinión de nosotros mismos debe ser objeto del escepticismo. No debemos aceptar ciegamente nuestros propios insultos. Debemos recapacitar y considerarlos con una mente más abierta. Si resultan ser ciertos, estupendo. Entonces debemos trabajar para modificar los aspectos de nosotros mismos o de nuestro mundo que nos hacen estar descontentos. Pero también podemos encontrarnos con que nuestras creencias acerca de nosotros mismos no sean ciertas, que tiendan a ser pensamientos catastróficos: es decir, interpretaciones de los malos acontecimientos en términos extremadamente permanentes y globales. Si es así, necesitamos corregirlas.

Un cuestionamiento fructífero requiere mucha práctica. A continuación presentamos dos ejemplos de un adulto tratando de cuestionar sus propias creencias pesimistas.

Elana es la madre de uno de los niños que participaron en el Programa de Prevención de Pennsylvania. Cuando la conocí, manifestó un gran interés por utilizar también ella las técnicas que le enseñábamos a su hija. De modo que le enseñé el modelo ACC. El primer registro ACC que presentamos a continuación contiene una de las primeras tentativas de

cuestionamiento de Elana después de solo algunas instrucciones acerca de cómo cuestionar sus propias creencias pesimistas. El segundo muestra cómo controla su pesimismo después de un poco de práctica.

He añadido ahora dos elementos más al modelo ACC, una nueva «C» y una nueva «A»: la «C» significa «cuestionamiento», la argumentación que utilizamos para contrarrestar nuestras creencias; y la «A», «activación», las consecuencias emocionales y conductuales de nuestro cuestionamiento.\* Los números entre paréntesis después de determinadas creencias y cuestionamientos indican hasta qué punto (en una escala de 1 a 100) estamos seguros de que la creencia es cierta. Los números entre paréntesis después de determinadas consecuencias y activaciones indican la intensidad de nuestros sentimientos (también en una escala de 1 a 100). La mejor manera de ver si un cuestionamiento funciona o no es mirar en *Activación*. ¿Ha disminuido la intensidad de los pensamientos negativos?

*Adversidad*: He estado trabajando en una campaña durante varias semanas. Se trataba de un gran cliente, y sabía que, si a mi jefe le gustaba, tenía la posibilidad de que me ascendiera. Se la presenté a mi jefe, y durante un tiempo no me dijo nada. Una mañana, al llegar, encontré mi propuesta sobre mi mesa junto con una nota. Todo lo que decía era: «Bien. Sigue trabajando. Necesita más gancho».

*Creencias*: ¡Estupendo! ¡Adiós a mi ascenso! (100) Me mato a trabajar con esto, y todo lo que obtengo es que «necesita más gancho». Yo no sé darle más gancho (100). Más vale que lo olvide. Esto es lo mejor que sé hacer, así que más vale dejarlo (90). No sirvo para esto (90).

*Consecuencias*: Estaba realmente derrumbada. Podría describirlo como medio enfadada (80) y medio deprimida (100). Ni siquiera toqué ese expediente durante un par de semanas. Cada vez que empezaba a trabajar en él se me ponía un nudo en el estómago, así que lo guardaba de nuevo. Pero tampoco podía concentrarme en los otros expedientes. Era como si el trabajo se hubiera convertido en algo sin interés.

*Cuestionamiento*: ¡Vamos, no te rindas! Tendrás ese ascenso (20). Eres la mejor (10). Solo tienes que perseverar.

*Activación*: Me seguía sintiendo muy desgraciada, y sobre todo seguía deprimida (90). No parecía que mi cuestionamiento funcionara en absoluto. Quizá me sentí un poco mejor en el trabajo durante un día o dos, pero no mucho. Seguía pensando que debía dejarlo y buscar otro tipo de trabajo.

La tentativa de cuestionamiento de Elana es débil, y su estado de ánimo no mejora porque en realidad no cree en sus cuestionamientos. Es como darse unas palabras de aliento sin demasiada convicción: «¡Ánimo, Elana!». El cuestionamiento de Elana fracasa por la misma razón por la que fracasan la mayoría de las palabras de aliento: se trata de pensamiento positivo vacío, una forma de hiperoptimismo puro. Los eslóganes vacuos no

van a cambiar nuestro estado de ánimo, o al menos no van a hacerlo durante algo más que un corto período de tiempo. Un cuestionamiento eficaz requiere fundamento. Debemos convencernos a nosotros mismos de que nuestros juicios no son veraces. Compárese la primera tentativa de Elana con esta otra más reciente:

*Adversidad:* Ted y yo celebramos nuestro veinticinco aniversario de boda la semana pasada. Cada año nos turnamos para planear algo especial, y este año le tocaba el turno a Ted. Me invitó a un fin de semana en la ciudad, y sacó entradas para una obra de teatro. En lugar de pasarlo bien, acabamos peleándonos casi todo el fin de semana. Primero fue acerca de si Mimi podía empezar a salir con chicos. Luego discutimos acerca de si podíamos usar una parte del dinero que teníamos ahorrado para arreglar la habitación de atrás. Era como si tuviéramos que pasar todo nuestro aniversario chillándonos el uno al otro.

*Creencias:* Es lógico. Apenas tenemos tiempo para estar solos, y, cuando lo estamos, nos pasamos el rato discutiendo. ¡Es tan rígido con todo! (80) Para él, cuando se toma una decisión, se toma para toda la vida. Es como si nunca se pudieran repensar las cosas. ¡Es tan egoísta! (90) Nunca está dispuesto a negociar (80). Siempre se sale con la suya (90). ¡Estoy harta de él!

*Consecuencias:* Estaba simplemente furiosa (100). No lograba calmarme. Ni siquiera era capaz de escucharle. Él quería aplazar la conversación hasta pasado el fin de semana, pero yo no podía dejarlo. Y cada vez me enfadaba más (100).

*Cuestionamiento:* ¡Espera un momento! Estoy realmente trastornada. Me pregunto si no estoy exagerando las cosas. De acuerdo, Ted no parece dispuesto a ceder en lo de las citas con chicos y se muestra muy reacio a gastar el dinero que tenemos ahorrado. Definitivamente, es menos abierto que yo, pero realmente no es rígido. Muchas veces ha cedido y ha aceptado adaptarse a mí o a los chicos (95). Como el verano pasado, en que habíamos decidido ir a la playa. En lugar de ello, estuvo dispuesto a ir al campo, a pesar de que había dedicado mucho tiempo a buscar un sitio. Y no puedo decir que sea egoísta. Incluso estuvo dispuesto a mudarse para que yo pudiera volver a la escuela. Y le representó un montón de sacrificios hacerlo (100). Quizá solo está preocupado por el crecimiento de Mimi (80). Es bastante difícil imaginársela saliendo con alguno de esos pelmazos que conoce. Y el arreglo de la habitación se llevaría una parte sustancial de nuestros ahorros. Debía imaginarme que eso le haría sentirse intranquilo (90).

*Activación:* Me calmé mucho. Seguía un poco enfadada, pero no como antes (20). Fui capaz de dejar a un lado las cuestiones de las citas y de las reformas, de modo que pudimos disfrutar lo que quedaba del fin de semana.

Elana ya no se dice a sí misma palabras de aliento vacías. El cuestionamiento reduce la intensidad de su angustia de 100 a 20, y logra relajarse y disfrutar del resto de su aniversario. ¿Qué hace que este cuestionamiento resulte tan eficaz? Observémoslo con detalle. En primer lugar, Elana se dice a sí misma que debe frenar la marcha. Esto es importante. Sus pensamientos negativos van tan deprisa que no puede cuestionarlos; de modo que necesita echar el freno. Al decirse a sí misma que debe frenar, Elana está empezando a distanciarse de sus creencias. Se trata de un primer paso fundamental.

Luego reconoce el grano de verdad que tienen sus pensamientos automáticos. Sí, su marido es menos abierto que ella; pero ser menos abierto no es lo mismo que ser rígido. Si hay algo de verdad en nuestra creencia, no debemos descartarlo. Pero es fundamental separar el grano de la verdad de la paja del catastrofismo.

Luego Elana cita ejemplos específicos de ocasiones en las que Ted se comprometió o estuvo dispuesto a negociar un cambio de planes. Elana aporta una prueba contra su propia creencia. Finalmente, considera hipótesis alternativas acerca de la conducta de Ted. Quizá estaba preocupado porque Mimi había entrado en la pubertad. Quizá estaba intranquilo por su seguridad económica. Distanciarse de sus pensamientos, separar los hechos del catastrofismo, considerar las pruebas de las que dispone, y generar alternativas: todo ello hace que el cuestionamiento resulte sólido. Nuestro estado de ánimo mejora, y recuperamos nuestra energía, puesto que nuestro pesimismo se ha desinflado.

El cuestionamiento eficaz descansa sobre cuatro pilares. El primero es la *recogida de pruebas*. Cuando identifiquemos una creencia pesimista, debemos preguntarnos: ¿cuál es la prueba de esta creencia? Pero ¡cuidado! Llevamos mucho tiempo siendo pesimistas; en consecuencia, hemos desarrollado métodos para mantener nuestro pesimismo. Cuando empecemos a buscar pruebas, probablemente encontraremos muchas que justifiquen dicho pesimismo, y muy pocas que lo refuten. Se trata de la predisposición a la confirmación. Vemos mucho más fácilmente los hechos que apoyan nuestras creencias que aquellos que las contradicen. Para combatir la predisposición a la confirmación, no basta con que examinemos nuestra vida en busca de alguna prueba que afecte a nuestra creencia. En lugar de ello, dividiremos la tarea en dos elementos separados. Primero, empezaremos por buscar todas las evidencias que apoyen nuestra creencia. Luego nos preguntaremos: *¿qué pruebas hay contra esta creencia?* Al obligarnos a nosotros mismos a considerar las dos partes, debilitamos nuestra predisposición a la confirmación. Por supuesto, nuestro cuestionamiento será tan bueno como lo sean las pruebas que recojamos. Debemos ser, pues, específicos y concretos, y considerar cada prueba por separado.

La segunda táctica consiste en generar *alternativas*. Debemos preguntarnos: ¿qué otras maneras hay de considerar esta adversidad? Cuando uno es pesimista resulta difícil adquirir perspectiva. Puede que estemos totalmente convencidos de que nuestra interpretación es la única válida. Empecemos por hacer una lista con todas las

interpretaciones distintas que podamos. Si seguimos creyendo que no hay ninguna otra interpretación razonable, preguntémonos: ¿cómo interpretaría lo que ha ocurrido mi mejor amigo?, ¿y mi padre?, ¿y cómo lo interpretaría un observador imparcial? Una vez hayamos generado otras interpretaciones, utilizaremos las pruebas para evaluar su verdad. Recordemos que los acontecimientos casi nunca se deben a un solo factor: la complejidad del mundo nos permite buscar y centrarnos en una o en varias explicaciones. Así, no debemos simplificar en exceso con una explicación monolítica y pesimista, sino observar el abanico completo de causas que contribuyen a un problema.

La tercera táctica del cuestionamiento consiste en el anticatastrofismo, es decir, en evaluar detenidamente las *implicaciones*, los «¿y si...?», de la adversidad. Cuando algo va mal, ¿empezamos inmediatamente a imaginar una cascada de cosas horribles que podrían derivarse de ello? Si nuestro jefe nos pone una nota que reza «sigue trabajando», ¿empezamos a sentirnos abrumados por ideas relativas a nuestro fracaso profesional? Los pesimistas piensan según el modelo «¿y si...?». Son catastrofistas. El jefe manifiesta un ligero desacuerdo, y el pesimista desencadena toda una serie de «¿y si...?»: ¿y si decide despedirme?, ¿y si no logro encontrar otro empleo?, ¿y si he de cambiar de profesión? Y así sucesivamente. La mejor manera de enfrentarse a los «¿y si...?» consiste en ponernos a explorar en serio estas preguntas. Las preguntas «¿y si...?» asustan porque son vagas y amenazadoras. Algún horrible «monstruo» acecha en nuestro futuro, esperando caer sobre nosotros.

Cuando empecemos la cadena «¿y si...?», debemos hacernos a nosotros mismos tres preguntas. Cada una de ellas nos ayudará a eliminar el catastrofismo. En primer lugar, ¿qué es lo peor que podría pasar, por muy remoto que sea? Debemos contestar con detalle, y no de una manera vaga. Demos un rostro y un nombre al monstruo. Luego preguntémonos: ¿cuál es la probabilidad de que eso suceda?; y si sucediera, ¿qué podríamos hacer para mejorar la situación? Luego nos preguntaremos: ¿qué es lo mejor que podría pasar? De nuevo, debemos ser específicos. Cuando hayamos definido los límites mejor y peor, preguntémonos cuál es el resultado que realmente es más probable que ocurra. Seguramente no sucederá ni la peor consecuencia ni la mejor: las implicaciones se situarán en algún punto intermedio.

Cuando hayamos especificado las tres consecuencias, podemos preparar un plan para cada una. El desarrollo de un *plan de ataque* es la cuarta estrategia del cuestionamiento. Dedicaremos la mayor parte de nuestra energía a elaborar un plan de ataque para el caso

más probable, sin olvidar hacerlo también para los casos mejor y peor. ¿Hay algo que podamos hacer para facilitar que suceda el caso mejor? Algunas veces el caso peor resulta verosímil. Ciertamente ocurren cosas terribles: las relaciones son irrecuperables, y la gente es despedida; cometemos errores; tratamos a las personas con dureza; nuestro carácter tiene defectos. Sin embargo, todo esto no significa que debemos sentirnos impotentes. ¿Qué acciones específicas podemos realizar para mejorar la situación?, ¿cómo podemos corregir el error?, ¿o suavizar las partes de nuestro carácter que nos crean problemas?, ¿o controlar el perjuicio de lo ocurrido? Al elaborar un plan de ataque, podemos evitar la impotencia y mantener nuestra capacidad de perseverar en las peores circunstancias.

Elana identifica el modelo «¿y si...?» en su propio pensamiento. Veamos un ejemplo de cómo ha aprendido a cuestionar el catastrofismo.

*Adversidad:* Ted y yo tuvimos una terrible discusión. Ambos nos dijimos cosas bastante dolorosas. Fue tan tremenda que él se fue de casa. Un par de horas después llamó para decir que iba a dormir a casa de su hermano.

*Creencias:* ¡Mal asunto! Nunca habíamos tenido una discusión así. Nunca le había visto tan furioso. ¿Y si no se calma? ¿Y si no lo arreglamos? ¿Qué pasará ahora?

*Anticatastrofismo:* ¡Despacio, Elana! Lo peor que podría pasar es que él se negara a volver a casa: que recogiera sus cosas mientras yo estoy trabajando, y se largara (*caso peor*). Pero, si esto ocurriera, me las arreglaría. Sería lo peor que puedo imaginar, pero podría pedir a mi familia que me ayudara (*plan de ataque*). De todos modos, sé razonable. Eso no va a ocurrir. Llevamos demasiado tiempo casados, y le preocupan demasiado nuestros hijos como para desaparecer así por las buenas (*prueba*). Creo que lo mejor que podría pasar es que volviera a casa dentro de unas horas, con un ramo de rosas, y me dijera que todo ha sido por culpa suya. Pero eso es poco probable: en veinte años nunca me ha regalado rosas. Bueno, entonces ¿cuál es la consecuencia más probable? Pues creo que pasará la noche en casa de Henry y volverá a casa por la mañana [*caso más probable*]. Al principio habrá cierta frialdad entre nosotros. Nos hemos dicho cosas bastante feas el uno al otro, así que supongo que necesitaremos algún tiempo para volver a mostrarnos afectuosos, pero poco a poco lo haremos. Creo que dejaré a los niños con mamá para que podamos estar más tranquilos y arreglarlo (*plan de ataque*).

Una vez que Elana ha mencionado el caso peor y ha pensado en cómo podría hacerle frente, se da cuenta de que resulta improbable y logra calmar sus temores. Sabe que el caso mejor resulta igualmente improbable, y en consecuencia puede centrarse en las consecuencias más realistas de la discusión. Al pensar de manera realista, logra trazar un plan, aumentando la probabilidad de que las cosas se arreglen.

## CÓMO PRACTICAR EL CUESTIONAMIENTO PARA ADULTOS

Antes de que podamos enseñarle a nuestro hijo cómo cuestionar sus creencias pesimistas, debemos practicar nosotros dicha técnica. He aquí dos ejemplos para empezar:

*Adversidad:* Una de mis mejores amigas se ha separado de su marido. Aunque conozco a Janice desde hace mucho tiempo, Steven y yo hemos llegado a ser buenos amigos con los años. Después de que Janice se marchara, he seguido hablando de vez en cuando con Steve, y ha venido dos veces a comer a casa. Janice se ha enterado, y se ha puesto furiosa. Me ha dicho que soy una amiga desleal.

*Creencias:* Tiene razón. ¿En qué estaba pensando? Janice necesita de mi apoyo. Si sigo viendo a Steve, voy a hacerle daño. Realmente la he fastidiado. Sé que nuestra amistad se va a resentir.

*Consecuencias:* Me sentí muy culpable. Steven me dejó un par de mensajes en el contestador, pero no le respondí. Luego me sentí culpable también por eso. Estaba hecha un lío.

*Cuestionamiento:* Sí, es cierto: a Janice la conocí primero. Y quiero apoyar su decisión. Pero eso no significa que tenga que dar la espalda a Steven. Es una situación complicada. Lo mejor que puedo hacer es dejar claro que me preocupo por los dos. Que vea a Steven no significa que sea desleal a Janice. También él me preocupa (*alternativa*). Con ella he hablado por teléfono casi cada día desde que se separaron (*prueba*). Y he cambiado mis planes, incluyéndola a ella para que no se sintiera aislada (*prueba*). Puede que Janice esté furiosa, pero pronto se calmará (*anticatastrofismo*). Le daré su tiempo. Creo que le enviaré una nota explicándole cómo me siento (*plan de ataque*).

*Activación:* En lugar de sentirme culpable, empecé a sentirme bien conmigo misma. Ví que estaba controlando bastante bien una situación difícil. Decidí llamar a Janice y explicarle cómo veía las cosas.

*Adversidad:* Este es mi primer año como profesora. Pasé mucho tiempo preparando una excursión a una granja con mis alumnos de octavo curso, con el fin de que aprendieran algo sobre agricultura. Algunas de las profesoras más veteranas me aconsejaron que no lo hiciera, pero yo quería darles algo especial a los chicos. Al llegar a la granja, empezaron a portarse mal. Trataron de hacer que una vaca comiera chicle. Pillé a dos chicas fumando detrás de un pajar: estuvieron a punto de quemarlo todo con las cerillas. Y unos cuantos chicos trataron de robarles los huevos a las gallinas.

*Creencias:* ¡Menudo fracaso! ¡Debí habérmelo imaginado! ¿Qué diablos me pasa? ¡Soy una maldita ingenua! Todas las profesoras me advirtieron que no lo hiciera. ¿Y yo les escuché? ¡No, señor! ¡Soy una estúpida! En cuanto la directora se entere de lo ocurrido se pondrá furiosa. Tendré suerte si puedo quedarme hasta final de curso. ¡A partir de ahora, a seguir el libro: se acabaron todas esas tonterías del «aula sin muros»!

*Consecuencias:* Me sentí muy turbada. El lunes simplemente no quería presentarme en clase. No podía dejar de repetirme cada una de aquellas catástrofes en mi mente. El lunes habría llamado diciendo que estaba enferma, pero estaba demasiado turbada para explicárselo a mi marido.

*Cuestionamiento:* ¡Esto es absurdo! Estoy exagerando. Sí, es verdad que algunos de los chicos se descontrolaron. Pero la mayoría de ellos se lo pasaron bien, y realmente disfrutaron de la excursión y aprendieron mucho. Planificar esa excursión no fue un acto de ingenuidad por mi parte, sino de creatividad (*alternativa*). Sí, claro: algunas de las profesoras me dijeron que estaba loca; pero eso es porque ellas están

hastadas. No fue ninguna tontería intentarlo. Son las profesoras jóvenes como yo quienes normalmente están dispuestas a probar cosas nuevas que marquen una diferencia (*alternativa*). ¿Y por qué Martha tendría que estar furiosa? Al fin y al cabo, logré controlar la situación antes de que hubiera ningún problema grave (*prueba*). Puede que me diga que la próxima vez me lleve a alguna profesora para que me ayude a vigilar; pero eso es todo (*anticatastrofismo*). Quizá incluso le escriba un breve informe sobre lo ocurrido, indicándole qué cambios voy a adoptar la próxima vez (*plan de ataque*).

*Activación:* Me sentí mucho mejor. Ya no me daba miedo ir a la escuela ni hablar de la excursión. Es verdad que me seguía sintiendo decepcionada de que todo no hubiera ido sobre ruedas, pero ya no me espantaba seguir haciendo cosas innovadoras.

Ahora es el momento de practicar con ejemplos de nuestra propia vida. Prestaremos especial atención a los contratiempos y problemas que surjan en los próximos días. Escucharemos nuestro diálogo interior, y luego practicaremos las estrategias de cuestionamiento. He aquí un resumen de las preguntas que debemos formularnos a nosotros mismos:

1. ¿Cuál es la prueba de que esta creencia es cierta? ¿Cuál es la prueba de que no lo es?
2. ¿Cuál es la manera alternativa de considerar esta situación?
3. ¿Qué es lo peor que podría pasar? ¿Es probable que ocurra?
4. ¿Qué es lo mejor que podría pasar? ¿Es probable que ocurra?
5. ¿Cuál es el resultado más probable?
6. ¿Cuál es mi plan de ataque, especialmente para el resultado más probable?

No tenemos que plantearnos todas las preguntas en todas las situaciones. Debemos practicar con todas ellas, y encontrar las que funcionan mejor en nuestro caso. No olvidemos puntuar nuestras creencias iniciales, así como los cuestionamientos, en una escala de 1 a 100. También puntuaremos la intensidad de nuestros sentimientos, de manera que podamos comprobar la eficacia de nuestro cuestionamiento. Registraremos nuestras notas ACCCA en los espacios siguientes.

1. <i>Adversidad:</i> _____
_____
<i>Creencias:</i> _____
_____
<i>Consecuencias:</i> _____
_____
<i>Cuestionamiento:</i> _____
_____
<i>Activación:</i> _____
_____
2. <i>Adversidad:</i> _____
_____
<i>Creencias:</i> _____
_____
<i>Consecuencias:</i> _____
_____
<i>Cuestionamiento:</i> _____
_____
<i>Activación:</i> _____
_____
3. <i>Adversidad:</i> _____
_____
<i>Creencias:</i> _____
_____
<i>Consecuencias:</i> _____
_____
<i>Cuestionamiento:</i> _____
_____
<i>Activación:</i> _____
_____

### CUESTIONAMIENTO RÁPIDO PARA ADULTOS

Hay otra actividad de adultos que podemos practicar antes de enseñar a nuestro hijo las técnicas del cuestionamiento. Trabajar sistemáticamente el modelo ACCCA en un trozo de papel constituye un buen principio para cuestionar nuestro pesimismo. En la medida en que dominemos más la técnica, ya no necesitaremos depender de una hoja como la que aquí se reproduce. Del mismo modo que nuestras iniciales creencias pesimistas tienen una respuesta automática, nuestro cuestionamiento se hará también automático. El

objetivo consiste en practicar cómo enfrentarnos a nuestras creencias pesimistas tan rápidamente como estas surjan en nuestra mente.

El propósito del cuestionamiento rápido es disipar las creencias pesimistas en el acto. He aquí cómo funciona. Le pediremos a un amigo de confianza o a nuestro cónyuge que nos ayude. Debemos estar seguros de escoger a alguien con quien nos sintamos cómodos compartiendo nuestros pensamientos y sentimientos autocríticos. La tarea de nuestro compañero consistirá en criticarnos del mismo modo en que normalmente nosotros nos criticamos a nosotros mismos. Habremos de emplear cinco minutos en explicar a nuestro compañero el tipo de situaciones que normalmente despiertan nuestro pesimismo, y lo que normalmente nos decimos a nosotros mismos. Es posible que al principio nuestro compañero se sienta incómodo. Le explicaremos que no nos vamos a tomar sus críticas como algo personal; o, mejor, que *sí* nos las tomaremos como algo personal, pero que no se las atribuiremos a él. Se trata de nuestras propias acusaciones. Cuando nuestro compañero entienda el propósito de nuestra actividad, se relajará. Nuestra tarea consiste en convencerle de que debe ser duro con nosotros, y no debe ceder sin luchar.

En cuanto a nosotros, deberemos cuestionar las críticas en voz alta. Aportar pruebas. Quitar catastrofismo a las implicaciones. Argumentar alternativas más razonables. Luego describiremos cómo resolveríamos la situación, especialmente si las críticas dan en el blanco. Antes de empezar, leeremos los siguientes ejemplos en voz alta junto con nuestro compañero.

*Situación:* Danielle recibe una llamada por la noche. Es la policía, que le dice que su hija Faith, de diecisiete años, ha tenido un accidente de coche. Ella está bien, pero el coche ha sufrido serios daños. Faith había estado bebiendo.

*Acusaciones (por el compañero):* ¡Bebiendo y conduciendo! Tienes suerte de que no esté muerta. ¿Cómo puede ser tan estúpida? Es evidente que no la has sabido educar. Si hubieras cumplido con tu obligación, ella ni siquiera habría considerado nunca la posibilidad de acercarse a un coche después de haber estado bebiendo. Por no mencionar el hecho de que tampoco debería beber en absoluto. Ni siquiera sabías que bebía. ¿Dónde tenías la cabeza?

*Cuestionamientos:* Sí, tengo suerte de que no esté muerta. Beber y conducir es la mayor estupidez que uno puede cometer. Es cierto que yo no era consciente de que bebía. Eso no es una buena señal. Pero no significa que no haya sabido educarla. Me he tomado muy en serio mi papel de madre (*alternativa*). Y varias veces le he hablado de los peligros del alcohol (*prueba*). Incluso les llevé, a ella y a su hermano, a una charla sobre drogas y alcohol en el centro cívico (*prueba*). A pesar de ello, ha decidido beber. No puedo controlar todas las decisiones que tome (*alternativa*). Solo puedo presentarle los hechos y darle mi opinión.

*Interrupción del compañero:* Sí, todo eso está muy bien, pero el hecho es que tu hija ha destrozado el coche

y por poco se mata. Va por mal camino. Si a su edad ya bebe, quién sabe cómo acabará. Se empieza con el alcohol, y luego se pasa a las peores drogas.

*Cuestionamiento:* No se puede negar. Es una perspectiva terrible. Pero no hay ninguna razón para imaginar lo peor. Que beba a los diecisiete no significa que vaya a terminar siendo una adicta al crack (*anticatastrofismo*). Tengo que comprender qué le ha pasado, y tengo que ayudarla si lo necesita. Si logramos resolver esto, Faith estará bien (*alternativa*). Estoy contenta de que haya requerido mi atención antes de que ocurriera algo peor.

*Situación:* Christopher y Georgia llevan cinco años casados. Adam es el socio de Georgia. Adam da una fiesta, a la que asisten Georgia y Christopher. Georgia se pasa toda la noche hablando y riendo con Adam. Christopher empieza a sospechar que en aquella relación hay algo más de lo que él sabe. De regreso a casa, se enfrenta a su esposa. Georgia admite que se siente atraída por Adam, pero dice que nunca actuaría en base a ese sentimiento.

*Acusaciones (por el compañero):* Esto es el principio del fin. Sí, claro, ella dice que nunca actuará en base a ese sentimiento. Pero seamos realistas: así es como empiezan estas cosas. Primero pasa cada vez más tiempo con él en la oficina; luego empiezan a ir a comidas y cenas juntos. Empezará a quedarse trabajando hasta tarde demasiadas noches, y entonces sabrás que está teniendo una aventura. Y, si es que no la tiene ya, la tendrá, y muy pronto. Tal como estaban flirteando, es solo cuestión de tiempo.

*Cuestionamiento:* ¡Espera, espera! Todo esto es desproporcionado (*anticatastrofismo*). De acuerdo: estaban flirteando. De acuerdo: Georgia se siente atraída por él. Pero está muy lejos de tener una aventura (*anticatastrofismo*). Yo me he sentido atraído por otras mujeres desde que estamos casados, pero nunca he ido más allá (*prueba*). ¿Cómo podríamos evitar que nos atrajeran otras personas? Los dos flirteamos; siempre lo hemos hecho (*alternativas*). Pero también nos queremos mucho, y no queremos echarlo todo por la borda.

*Interrupción del compañero:* Cierto. Sigue diciéndote esas cosas, pero el peligro acecha. La frecuencia de aventuras extramatrimoniales se ha disparado. ¿Por qué crees que tu caso es distinto? Y, de todas formas, esa manera de flirtear con él, delante de ti, es vergonzosa. ¡Menuda situación embarazosa! Todo el mundo se debió de preguntar qué pasaba entre vosotros. Y seguramente la impresión era que nada bueno.

*Cuestionamiento:* Mira, sé que nos queremos el uno al otro. Si uno de nosotros comete un error y tiene una aventura, lo superaremos si nos lo proponemos (*anticatastrofismo*). No digo que no fuera duro, pero no significaría el fin de nuestro matrimonio. Me sentí un poco abandonado. Habría querido que hubiera pasado más tiempo conmigo y menos con Adam, pero nadie más se dio cuenta. Todo el mundo estaba ocupado en lo suyo (*prueba*); no se preocupaban por Georgia y por mí (*alternativa*). Y, aunque se hubieran dado cuenta, estoy seguro de que debieron de pensar que confiábamos el uno en el otro y no necesitábamos estar pegados (*alternativa*). Lo mejor es que Georgia fue honesta acerca de sus sentimientos (*alternativa*). Eso significa que confía en mí, y mientras sigamos hablando de estas cosas podemos resolver cualquier problema que se nos presente (*anticatastrofismo*).

*Situación:* Arnie y Claudia son hermanos, con una larga historia de competitividad. De adultos, se han esforzado en superar su rivalidad. Ahora están más cerca que nunca el uno del otro. Arnie es el gerente de un restaurante local. Claudia es auxiliar administrativa en la universidad de la ciudad. Hace poco decidió aprovechar el descuento al que puede optar por su trabajo y matricularse en un curso de historia y en uno de psicología. Exultante, llama a su hermano para decírselo. Él le responde:

—¿Historia? ¡Si en la escuela odiabas la historia! Y lo cierto es que no se te daba bien. Vas a perder el tiempo. Y déjame que te diga que no veo de dónde vas a sacar el tiempo para hacerlo. No te quedará tiempo para tu familia.

*Acusaciones (por el compañero):* Sabes que tiene razón. En realidad la historia se te daba fatal. Nunca podías recordar ningún nombre ni ninguna fecha. Confundías las guerras. Y ahora estás trabajando a jornada completa. ¿De dónde vas a sacar tiempo para tus hijos? No es bueno para ellos que salgas dos noches por semana. Necesitan una madre, no un aspirante a erudito.

*Cuestionamiento:* En primer lugar, puede que la historia no haya sido mi asignatura favorita, pero tampoco se me daba tan mal. Casi siempre sacaba aprobados (*prueba*). Y, de todas formas, no me interesaba demasiado, ya que nunca prestaba demasiada atención a mis estudios (*alternativa*). Pero ahora me fascina, de modo que puedo esforzarme más (*alternativa*). Eso significará menos tiempo con los chicos, pero ya no son niños pequeños. Y más de un par de noches a la semana no llegan a casa hasta tarde (*alternativa*). Megan tiene entrenamiento de hockey cada día después de las clases, y Joey también llega tarde después de los ensayos con la banda (*prueba*). Tal vez podría tratar de ir a una de las clases a la hora de comer, en lugar de dejar las dos para después del trabajo (*plan de ataque*).

*Interrupción del compañero:* ¡De acuerdo, de acuerdo! ¡Pero vaya pelmazo de hermano! Vas y haces algo que te entusiasma, y él no es capaz de encontrar una palabra de apoyo. Siempre ha sido así. Nunca confía en tí, ni siente ningún respeto por tí.

*Cuestionamiento:* Es verdad que Arnie y yo hemos estado muy distantes durante muchos años; pero eso está cambiando. Realmente nos hemos esforzado en acercarnos el uno al otro (*alternativa*). De acuerdo, no es que se pusiera precisamente a mi favor cuando le hablé de todo esto, pero para él tiene que ser muy difícil. Se siente verdaderamente estancado en su trabajo, así que es posible que sintiera envidia de que yo haga algunos cambios en mi vida (*alternativa*). Y últimamente me ha apoyado mucho en otras ocasiones. Como cuando discutí con Glenn: se pasó un montón de tiempo hablando conmigo por teléfono. Me ayudó a resolverlo (*prueba*). Le daré un día o dos para hacerse a la idea, y luego le volveré a hablar de ello (*plan de ataque*).

Ahora es nuestro turno. Debemos trabajar al menos cinco situaciones con nuestro compañero. Si empezamos a sentirnos confusos o fastidiados durante el desarrollo de la actividad, hagamos una pausa. Recordemos que esto es difícil. Requiere que pensemos en ideas anti-catastrofistas persuasivas sobre la marcha. En consecuencia, si empezamos a sentirnos abrumados, nos tomaremos un momento para despejar nuestra mente y tratar de idear un cuestionamiento eficaz con más calma. Luego, cuando estemos preparados, haremos que nuestro compañero empiece de nuevo. Debemos estar seguros de que utiliza la misma acusación que nos había lanzado, para tener la posibilidad de rebatirla. Como ocurre con todas las técnicas, no debemos tratar de hacer demasiado en una sola sesión. El cuestionamiento rápido requiere mucha práctica. Si dedicamos a esta técnica quince minutos un par de veces a la semana, pronto podremos cuestionar nuestras

creencias pesimistas por nosotros mismos y con fuerza. Si con el transcurso de los meses nuestra técnica de cuestionamiento flojea, este es el ejercicio para revitalizarla.

## CÓMO ENSEÑAR EL CUESTIONAMIENTO A NUESTRO HIJO

Ahora ya estamos preparados para enseñar a nuestro hijo el cuestionamiento y el anticatastrofismo. Esta es la médula del Programa de Prevención de Pennsylvania. Una vez aprendidas, estas técnicas no se olvidan, y nuestro hijo estará blindado contra el fracaso y el rechazo para el resto de su vida. Los acontecimientos desagradables seguirán sucediendo: sacará malas notas en los exámenes; será excluido del equipo; no le contratarán para el trabajo de sus sueños; le dejará su pareja... Pero le habremos enseñado cómo perseverar frente a estos contratiempos. No se sentirá irremediamente derrumbado, y es mucho más probable que encuentre el modo de superarlos. Esta será nuestra herencia.

El principio fundamental a la hora de enseñar el cuestionamiento a nuestro hijo es la veracidad: los cuestionamientos se deben basar en los hechos. Deben contar con el peso de la verdad. Si los cuestionamientos de nuestro hijo son vagos o mero pensamiento positivo, no harán mella en su pesimismo. Si esto sucede, debemos ayudarle a elaborar un cuestionamiento más concreto. Hemos de tratar de proporcionarle el modelo de un cuestionamiento eficaz aun cuando no estemos «oficialmente» enseñándole la técnica: cuanto más nos oiga cuestionar nuestro propio pesimismo, más rápido aprenderá a cuestionar el suyo.

*Cuestionamiento veraz: Hemlock frente a Sherlock.* Le diremos a nuestro hijo que queremos enseñarle cómo poner en cuestión sus creencias pesimistas. Le explicaremos que el objetivo consiste en ayudarle a verse a sí mismo de la manera más veraz posible, para que pueda sentirse bien consigo mismo y logre resolver sus problemas.

Empezaremos por leer el relato sobre Sherlock Holmes y Hemlock Jones en el capítulo 9. Le preguntaremos a cuál de los dos detectives querría si fuera su bicicleta la que hubieran robado. Le pediremos que describa por qué Sherlock es mejor detective. Si nos responde que es porque Sherlock resuelve el caso, y Hemlock no, le pediremos que nos explique qué es lo que hace Sherlock para resolverlo. Le explicaremos que Sherlock

hace dos cosas importantes que no hace Hemlock. Primero, confecciona una lista de posibles sospechosos. Luego, busca alguna prueba que le ayude a decidir quién es el ladrón. Hemlock, en cambio, simplemente supone que es la primera persona cuyo nombre le viene a la cabeza. Le diremos a nuestro hijo que a veces todos actuamos como Hemlock. Cuando ocurre algo malo, a menudo nos creemos el primer pensamiento que nos viene a la cabeza, sin tomarnos el tiempo de pensar si es cierto o no. Le explicaremos que queremos ayudarle a ser como Sherlock Holmes. Cuando surjan los problemas, queremos que busque pruebas con el fin de averiguar si sus creencias acerca de dichos problemas son veraces. Le recordaremos que las creencias pesimistas no solo hacen que se sienta mal y se dé por vencido más fácilmente, sino que con frecuencia ni siquiera son veraces. Le diremos que queremos que piense en el problema desde distintos ángulos, en lugar de creerse los primeros pensamientos que surjan en su mente.

A continuación leeremos este relato junto con nuestro hijo, para mostrarle cómo ha de hacer para generar alternativas y buscar pruebas.

*Russell y mamá*

*Russell:* Mamá, un grupo de chicos de la escuela van a ir a Wildwood este fin de semana. ¡Van a pasarlo bomba! ¿Puedo ir?

*Mamá:* Bueno, Russell, no lo sé. Tengo que pensarlo. ¿Quién va, y quién conduce?

*Russell:* Va Rob Reckless, y el que conduce es su padre, el señor Reckless.

*Mamá:* ¿Quién más va con vosotros? No quiero que vayas con esa chica, Turner. Es una mala influencia.

*Russell:* ¡No te pases, mamá! Lisa no es tan mala. Simplemente tiene un mal momento. También vendrán otros chicos.

*Mamá:* ¿Hay algún número de teléfono donde te pueda localizar?

*Russell:* ¡Tranquila, mamá! Ya no soy un niño pequeño. Sé cuidar de mi mismo. Dudo de que haya teléfono. El sitio a donde vamos está en plena playa. Y, de todas formas, ninguno de los padres de los otros chicos le dan tanta importancia. ¿Por qué siempre tienes que poner pegas?

*Mamá:* No me convence. Te diré lo que vamos a hacer: papá y yo te llevaremos a la playa el fin de semana que viene.

*Russell:* ¡Estupendo! ¡Qué divertido! ¡Mis padres y yo vamos a ir a Wildwood! ¡No sé si podré esperar! ¿Por qué no me encerráis en casa directamente?

*Mamá:* Russell, está decidido: ¡no vas, y se acabó!

*(Russell se va a su habitación.)*

*Russell (para sus adentros):* ¡De verdad que la odio! Es una bruja. Siempre me hace lo mismo. Nunca me deja hacer nada divertido. Me hace quedar como un tonto delante de mis amigos.

¡Espera un momento! Estoy actuando como Hemlock. Sherlock no se dejaría derrumbar por el primer

pensamiento que le viniera a la cabeza. Buscaría pruebas. Veamos... ¿Mamá me deja hacer alguna vez algo divertido? Bueno, la semana pasada *sí* me dejó ir al parque de atracciones, y siempre me deja ir al cine (*prueba*). ¡Ah!, y normalmente me deja invitar a mis amigos a jugar con la videoconsola (*prueba*). Creo que sí me deja hacer cosas divertidas. Quizá simplemente le preocupa que conduzca el señor Reckless (*alternativa*): la verdad es que conduce bastante mal. Y quizá es que realmente no quiere que vaya con Lisa (*alternativa*). Después de todo, se ha metido en un montón de problemas por robar en el vestuario de las chicas. Quizá a mamá le preocupa que no haya teléfono porque querría que pudiera ponerme en contacto con ella si pasara algo, como cuando me rompí el tobillo jugando a fútbol el año pasado (*alternativa*).

Me sigue poniendo furioso no poder ir. Pero creo que no odio a mamá. Me siento un poco mejor al saber que, por lo menos, tiene algunas buenas razones para decirme que no. Quizá me deje que invite a Andrew a venir a la playa con nosotros. Sería mucho mejor que ir solo ellos y yo. Creo que se lo preguntaré.

Después de leer el relato, lo comentaremos con nuestro hijo. He aquí algunas preguntas que podemos utilizar: ¿cuál es la primera explicación de Russell acerca de por qué su madre no le deja ir a la playa?; si Russell fuera como Hemlock ¿qué habría hecho?; en lugar de ello ¿qué hace Russell para actuar como Sherlock?; ¿qué pruebas busca?; ¿se le ocurre alguna otra manera de entender por qué su madre dice que no?; si Russell no hubiera buscado pruebas acerca de si su madre le deja, o no, hacer cosas divertidas, ¿cómo crees que se habría sentido?; ¿qué crees que habría hecho?; ¿cómo crees que se siente después de buscar pruebas y pensar en otras razones por las que su madre no le deja ir?; ¿qué crees que hará ahora?

*Ejemplos ACCCA.* A continuación leeremos los siguientes ejemplos ACCCA junto con nuestro hijo. Le pediremos que nos indique cada vez que el chico o la chica utilicen las pruebas para ayudarle a poner en cuestión su propio pesimismo y cada vez que se ofrezcan alternativas más realistas y optimistas.

*Adversidad:* Fui a una fiesta, a casa de mi amiga Meredith. Sus padres nos llevaron a todas al cine, y dijeron que nos pasarían a recoger a las diez. Cuando se apagaron las luces, Lauren sacó una petaca de su mochila. Dijo que la había llenado con no sé qué del mueble bar de sus padres. Beth, Steph y Tammy empezaron a entusiasmarse, y luego se pusieron a beber por turnos. Luego empezaron a reírse tontamente, como si aquello fuera divertido. La gente que había a nuestro lado nos decía que nos calláramos. Lauren me dijo que bebiera un poco, pero yo no quise. Luego empezaron a decirme que yo era una cobarde y una aburrida, y todo eso. No paraban de molestarme con eso.

*Creencias:* ¡Soy una cobarde! Todas beben. Yo también debería hacerlo. Parezco una cría. Todo el mundo que conozco bebe. No tiene tanta importancia. Cada vez que hacemos algo divertido o atrevido yo tengo miedo y me echo atrás. Parezco una cría.

*Consecuencias:* Me sentí estúpida, muy estúpida. Fingí que no me importaba y seguí mirando la película,

pero en realidad tenía ganas de llorar. Me sentía avergonzada y triste, y a la vez tenía miedo. Odiaba aquella situación.

*Cuestionamiento:* El hecho de que no beba no hace que sea una cobarde. Quiero decir que no es precisamente muy valiente hacer solo lo que hacen los demás. Eso también es ser cobarde. A veces es más difícil no hacer lo que hacen todas tus amigas. Es lo que el señor Riley llama ser una mayoría de uno. Creo que eso es lo que yo soy. Y, de todas formas, no todas beben. Sé que Sari y Lisa Eckles no están bebiendo. Y he hecho otras cosas atrevidas. Como cuando fui la única que me atreví a gastar una broma pesada a la señorita Harmony. Y fue idea mía envolver la casa de la señora Gretchen con papel higiénico después del campeonato. ¡Eso sí fue divertido!

*Activación:* Empecé a sentirme un poco mejor. Seguía deseando salir de allí, porque tenía miedo de que nos pillaran, pero ya no me sentía tan triste ni tan avergonzada. Me limité a ver el resto de la película y a ignorarlas.

¿Qué pruebas utiliza esta chica para poner en cuestión sus pensamientos pesimistas? Cuestiona su creencia de que es cobarde haciendo una lista de cosas atrevidas que ha hecho: gastar bromas pesadas y envolver con papel higiénico la casa de su entrenadora. ¿Qué alternativas se le ocurren? Su abstinencia pasa a ser un signo de valor, y no de cobardía. Considera que la auténtica cobardía es dejarse llevar por lo que hace todo el mundo.

Ahora leeremos los demás relatos, y después de cada uno le pediremos a nuestro hijo que nos indique las pruebas utilizadas y las alternativas sugeridas.

*Adversidad:* Mi hermano es cinco años mayor que yo. Tiene dieciséis años. Pero no puede conducir: tiene el síndrome de Down. Por eso es diferente. No es tan inteligente como la mayoría de los chicos de su edad. Pero se esfuerza mucho. Yo le quiero, pero a veces me pongo furioso con él. Como el otro día. Íbamos andando por el centro comercial. Queríamos comprar un regalo de cumpleaños para papá. Fuimos a aquella tienda llena de aparatos y esas cosas. El caso es que se acercaron un par de chicos de la escuela. Tíos legales. Me puse a hablar con ellos, y entonces Stevie empezó a llamarme. Le dije que esperara un momento, pero seguía llamándome, cada vez más excitado. Los tíos con los que estaba empezaron a reír, así que me di la vuelta. Stevie se había echado sobre uno de esos colchones con rodillos que se mueven arriba y abajo, y que te dan masajes. Estaba aplaudiendo, y actuaba como un auténtico mentecato. Seguía llamándome y riéndose muy fuerte. Todo el mundo empezó a mirar. Me puse realmente furioso, y lo saqué de allí a rastras. Le dije a gritos que nunca más volvería a ir a ningún sitio conmigo.

*Creencias:* Odio a Stevie. ¡Tener un hermano así es un palo! Siempre está haciendo estupideces para hacerme avergonzar. En la escuela todo el mundo piensa que soy un tipo raro por culpa de él. Siempre me ponen verde y esas cosas. ¡Es tan tonto! Quisiera que no hubiera nacido.

*Consecuencias:* Me sentía realmente mal. Hubiera querido pegarle. Creo que también me sentía avergonzado. Quería salir de allí lo antes posible. Y no deseaba ni siquiera mirar a Stevie. Como si quisiera fingir que no le conocía.

*Cuestionamiento:* A veces se hace realmente difícil estar con él. A veces actúa como un mentecato. Pero no

lo hace a propósito. No es culpa suya. Es como si fuera un niño pequeño con un cuerpo grande. Cuando me pongo furioso, a veces pienso que sería mejor que él no estuviera; pero también nos divertimos mucho juntos. Me hace reír mucho, y me anima cuando estoy en baja forma. Si no fuera mi hermano, lo echaría de menos. A veces me llaman «retrasado» en la escuela, pero no muchas. Y en realidad solo lo hace Alex, que se mete con todo el mundo. La última vez que empezó a meterse conmigo, Kathy y Billy le dijeron que parara; así que creo que no piensan que soy raro.

*Activación:* Empecé a sentirme menos furioso con él. Todavía estaba avergonzado, pero no tanto como antes.

*Adversidad:* Mamá y papá se separaron hace un par de años. Ahora ella sale con su nuevo novio, llamado Lamar. Él ha empezado a venir mucho a casa. Mamá actúa de manera muy diferente cuando está él. Como la otra noche, en que Lamar vino a cenar. Mamá nos mandó a mi hermana y a mí que limpiáramos toda la casa. Incluso tuvimos que mover los muebles para limpiar detrás, cosa que nunca hacemos. Luego cocinó aquella comida tan rara, y me hizo limpiar la vajilla de plata. Odio ese olor: me pone enferma. Luego ella se vistió toda elegante, se puso una tonelada de maquillaje y se hizo aquel peinado tan raro. Tampoco hace eso nunca: nunca se pone maquillaje; y creo que ni siquiera se peina. Cuando llegó, Lamar trató de ser amable, atento y divertido. Fue patético. Cuando yo hablaba, mamá casi ni escuchaba. Apenas me dirigió un gruñido. Pero cuando él abría la boca, ella era todo oídos. Empezó a hablar de aquella película en la que hay una señora que no habla y que solo toca el piano todo el rato. Decía que estaba muy bien, y mamá actuaba como si a ella también le hubiera gustado; pero era mentira. Becky y yo fuimos a verla con ella. Nosotras nos aburrimos, y ella dijo que tampoco le parecía tan buena como decía la gente, que no había para tanto.

*Creencias:* Mamá es una persona falsa. Actúa de manera distinta cuando está Lamar. Y ya no nos presta atención. Apuesto a que quisiera que no estuviéramos para pasar todo el tiempo con su nuevo novio. Solo se preocupa por él. Ya no le importa lo que me pase a mí. Creo que ya no me quiere tanto como antes.

*Consecuencias:* Me sentí realmente furiosa y triste a la vez. No quería decir nada más en toda la noche. Solo deseaba quedarme allí callada hasta que me dejaran ir a dormir. Estaba allí, mirando fijamente mi plato y deseando de veras que a Lamar se le atragantara la comida. Traté de girarme para no ver más que a mamá y a Becky. Fingí que Lamar no estaba allí.

*Cuestionamiento:* Bueno, ella actúa de manera distinta cuando está él. Nuestra casa está más limpia que nunca. Pero supongo que solo trata de dar buena impresión. Yo también lo hago a veces. Como cuando me gustaba Timmy. Trataba de parecer realmente simpática y de decir cosas interesantes. Supongo que los adultos hacen lo mismo. Es cierto que pasa mucho tiempo con Lamar, pero eso no significa que no me quiera o que no quiera estar también conmigo. Como la semana pasada, en que él quería llevarnos a todos al museo —¡menudo plan!—, pero ella le dijo que no podía porque teníamos que ir al parque. Creo que él quería venir, pero ella le dijo que ese día solo podían entrar chicas. Y la semana siguiente, en que ella y yo fuimos a comer y luego al cine, solo nosotras dos. Espero que al final decida que no le gusta Lamar. Eso sería estupendo. ¡No puedo pasarme la vida limpiando!

*Activación:* Empecé a sentirme otra vez mejor. Becky se puso a hablar de la escuela, y yo también dije algo. Incluso miré a Lamar un par de veces.

*Casos ACCCA de la vida real.* Después de haber examinado estos dos ejemplos con

nuestro hijo, utilizaremos la hoja de trabajo adjunta para ayudarle a cuestionar sus propias creencias pesimistas. Primero, le pediremos que anote alguna adversidad de su vida, sus creencias y las consecuencias. Luego, haremos que escriba las pruebas que apoyan sus creencias en el espacio que lleva el rótulo *Pruebas a favor*, y las pruebas que las refutan en el espacio rotulado como *Pruebas en contra*. Le pediremos que escriba dos creencias más optimistas sobre la situación en el espacio rotulado como *Otras maneras de verlo*. Finalmente, haremos que consigne en *Activación* cómo le harían sentirse y actuar las creencias optimistas. Trabajaremos al menos tres situaciones de este modo, y cada vez que surja una nueva situación utilizaremos esta misma hoja de trabajo.

1. <i>Adversidad:</i> _____ _____ <i>Creencias:</i> _____ _____ <i>Consecuencias:</i> _____ _____ <i>Pruebas a favor:</i> _____ _____ <i>Pruebas en contra:</i> _____ _____ <i>Otras maneras de verlo:</i> _____ _____ <i>Activación:</i> _____ _____
2. <i>Adversidad:</i> _____ _____ <i>Creencias:</i> _____ _____ <i>Consecuencias:</i> _____ _____ <i>Pruebas a favor:</i> _____ _____ <i>Pruebas en contra:</i> _____ _____

<p><i>Otras maneras de verlo:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Activación:</i> _____</p> <p>_____</p> <p>3. <i>Adversidad:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Pruebas a favor:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Pruebas en contra:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Otras maneras de verlo:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Activación:</i> _____</p> <p>_____</p>
---

*Anticatastrofismo.* Ahora ya estamos preparados para enseñar a nuestro hijo la técnica del anticatastrofismo. Le diremos que hasta ahora hemos estado hablando de pensamientos alternativos acerca de *por qué* ocurre un problema. Por ejemplo, si ha suspendido un examen en la escuela, puede preguntarse por qué ha suspendido. Puede pensar: «No he estudiado bastante», o «Soy estúpido», o «El examen era muy difícil». Le diremos que hay otro tipo de pensamiento que la gente tiene cuando surgen problemas: *qué pasará ahora*. Si ha suspendido el examen, puede que se pregunte qué va a pasar, como: «Nunca saldré adelante», o «En esta asignatura nunca sacaré buenas notas». Le explicaremos que estos pensamientos se refieren a cómo el problema va a afectar a nuestro futuro.

Luego leeremos los relatos de Greg Sombrío y Holly Confiada que vienen a continuación. Greg Sombrío ilustra el pensamiento catastrofista, y Holly Confiada ilustra cómo abordar estos pensamientos sobre «qué pasará ahora».

*Greg Sombrío y el suficiente*

*Henry:* ¡Hola, Greg! ¿Cómo va?

*Greg:* Fatal. Me acaban de devolver mi examen de inglés. He sacado un suficiente.

*Henry:* Bueno, no es ninguna maravilla, pero tampoco está tan mal. La próxima vez lo harás mejor.

*Greg:* ¿Bromeas? ¿Qué quiere decir «tampoco está tan mal»? ¡Un suficiente! ¿Sabes lo que eso significa?

*Henry:* No. ¿Qué?

*Greg:* Significa que nunca sacaré excelente en inglés; y si nunca saco excelente, eso significa que no figuraré en la lista de honor;\* y si no figuro en la lista de honor, eso significa que no entraré en la sociedad de honor;\* y si no entro en la sociedad de honor, ya me puedo olvidar de ir a Princeton. Y yo tengo que ir a Princeton.

*Henry:* ¿Pero de qué hablas? No es más que un suficiente. Todavía puedes sacar un excelente en inglés si te esfuerzas en el resto de los exámenes. ¡Tranquilo, Greg! ¿Por qué te preocupas tanto por la universidad? ¡Solo tienes trece años!

*Greg:* Olvídalo; tú no lo entiendes. Se acabó. Adiós a mi futuro.

Le diremos a nuestro hijo que la gente suele pensar de manera catastrofista. Cuando sucede algo malo, inmediatamente piensan en lo peor que podría pasar como resultado. Y normalmente es poco probable que eso suceda. Esta manera de pensar convierte algo malo en una catástrofe total. Le pediremos a nuestro hijo que describa cómo Greg convierte su suficiente en una catástrofe. Le preguntaremos si cree que las cosas terribles que Greg imagina van a ocurrir realmente.

A continuación leeremos el relato de Holly Confiada.

*Holly Confiada y el suficiente*

*Hannah:* ¡Hola, Holly! ¿Cómo va?

*Holly:* Fatal. Me acaban de devolver mi examen de inglés. He sacado un suficiente.

*Hannah:* Bueno, no es ninguna maravilla, pero tampoco está tan mal. La próxima vez lo harás mejor.

*Holly:* ¿Bromeas? ¿Qué quiere decir «tampoco está tan mal»? ¡Un suficiente! ¿Sabes lo que eso significa?

*Hannah:* No. ¿Qué?

*Holly:* Significa que nunca sacaré excelente en inglés; y si nunca saco excelente, eso significa que no figuraré en la lista de honor; y si no figuro en la lista de honor, eso significa que no entraré en la sociedad de honor; y si no entro en la sociedad de honor, ya me puedo olvidar de ir a Princeton. Y yo tengo que ir a Princeton.

*Hannah:* ¿Pero de qué hablas? No es más que un suficiente. Todavía puedes sacar un excelente en inglés si te esfuerzas en el resto de los exámenes. ¡Tranquila, Holly! ¿Por qué te preocupas tanto por la universidad? ¡Solo tienes trece años!

*Holly:* Sí, creo que tienes razón. Quizá estoy exagerando un poco, ¿verdad? Supongo que un suficiente no significa que se vaya a arruinar el resto de mi vida. Estoy sacando las cosas de quicio. Pero ahora me va a resultar difícil sacar un excelente. ¡Tendré que esforzarme mucho! Si estudio de verdad durante el resto del curso puedo llegar al notable, y quizá incluso al excelente. El resto de las asignaturas me van bastante bien, así que, si me esfuerzo de veras, todavía puedo figurar en la lista de honor. Gracias, Hannah.

Holly percibe su propio catastrofismo, y echa el freno. A diferencia de Greg, es capaz

de ver que la probabilidad de no poder ir a la universidad de sus sueños a causa de ese suficiente es muy pequeña. Logra fijarse en consecuencias más realistas y elaborar un plan de ataque. Holly decide que tiene que esforzarse más para conseguir una buena nota en esa asignatura. Le preguntaremos a nuestro hijo quién de los dos, Holly o Greg, es más probable que se dé por vencido y ya no se esfuerce en clase de inglés. Le diremos que, cuando convertimos los problemas en catástrofes, ello nos lleva a desanimarnos, y con frecuencia decidimos que no vale la pena intentarlo; y, en consecuencia, nos damos por vencidos.

Le diremos a nuestro hijo que, cuando ocurra algo malo y piense de manera catastrofista, queremos que haga tres cosas. Primero debe preguntarse: «¿Qué es lo peor que podría pasar?». Luego se debe preguntar: «¿Qué es lo mejor que podría pasar?». Y, finalmente, debe ser como Sherlock Holmes, y preguntarse: «¿Qué es lo más probable que puede pasar?». Luego, una vez que haya imaginado estas tres posibilidades, puede elaborar un plan de ataque para cada una de ellas. Le pediremos que nos diga una cosa que puede hacer para reducir las posibilidades de que ocurra lo peor, una cosa que puede hacer para aumentar las posibilidades de que ocurra lo mejor, y todo lo que puede hacer para afrontar las consecuencias más probables.

*Ejemplos de «qué pasará ahora».* He aquí un ejemplo de una alumna de sexto curso que participó en el Programa de Prevención de Pennsylvania:

*Situación:* Carly es mi mejor amiga, y me prestó aquel suéter tan bonito que tenía. Tiene un montón de colores, y trozos de piel, y esas cosas. Lo llevé a la fiesta, y Molly, e incluso Marcus, me dijeron que era muy bonito. Pero de algún modo, no sé cómo, me cayó helado en la parte delantera y en una manga. Mal asunto. Tal como pasa con el chocolate, la mancha penetró en el suéter. No podía limpiarla. Mamá dice que tendría que llevar ropa de plástico, ya que siempre me derramo cosas en la ropa. Dice que así no tendría más que regarme con una manguera al final del día. De todos modos, me daba pavor decírselo a Carly. Sabía que se pondría furiosa.

*¿Qué es lo peor que podría pasar?:* Lo peor es que Carly se ponga tan furiosa que me diga que ya no quiere ser mi mejor amiga. Y que se lo diga a Joanie y Heather, que también se enfadarán conmigo.

*Una cosa que puedes hacer para evitar que pase lo peor:* Puedo usar el dinero de mi asignación para comprarle a Carly otro suéter parecido.

*¿Qué es lo mejor que podría pasar?:* Que me diga que no está enfadada en absoluto.

*Una cosa que puedes hacer para ayudar a que pase lo mejor:* Puedo decir que lo siento de verdad. Y puedo darle uno de mis suéteres favoritos.

*¿Qué es lo más probable que puede pasar?:* Creo que se enfadará conmigo. Durante un rato no querrá hablarme.

*¿Qué puedes hacer para afrontar lo más probable, si sucede?:* Puedo decirle que lo siento. Puedo ser superamable. Puedo jugar más con Lisa.

Utilizaremos las hojas de trabajo que vienen a continuación para ayudar a nuestro hijo a practicar la técnica del anticatastrofismo con los acontecimientos que aquí se indican.

*Situación:* La mamá de Sandra le dice que espera que limpie el cuarto de baño mientras ella va a trabajar. Cuando la mamá de Sandra regresa a casa, ve que el cuarto de baño está patas arriba y que Sandra está fuera jugando.

¿Qué es lo peor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que Sandra puede hacer para evitar que pase lo peor \_\_\_\_\_

¿Qué es lo mejor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que Sandra puede hacer para ayudar a que pase lo mejor \_\_\_\_\_

¿Qué es lo más probable que puede pasar? \_\_\_\_\_

¿Qué puede hacer Sandra para afrontar lo más probable, si sucede? \_\_\_\_\_

*Situación:* A Joey, que tiene quince años, le gusta una chica llamada Maggie. Sus amigos le convencen para que le pregunte si quiere salir con él. Joey logra hacer de tripas corazón, y se lo pregunta. Pero ella le dice que no.

¿Qué es lo peor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que Joey puede hacer para evitar que pase lo peor \_\_\_\_\_

¿Qué es lo mejor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que Joey puede hacer para ayudar a que pase lo mejor \_\_\_\_\_

¿Qué es lo más probable que puede pasar? \_\_\_\_\_

¿Qué puede hacer Joey para afrontar lo más probable, si sucede? \_\_\_\_\_

*Situación:* Los padres de Jackie discuten mucho. Es de noche, ella está acostada y oye cómo se gritan el uno al otro. Parece que cada día discuten más.

¿Qué es lo peor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que Jackie puede hacer para evitar que pase lo peor \_\_\_\_\_

¿Qué es lo mejor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que Jackie puede hacer para ayudar a que pase lo mejor \_\_\_\_\_

¿Qué es lo más probable que puede pasar? \_\_\_\_\_

¿Qué puede hacer Jackie para afrontar lo más probable, si sucede? \_\_\_\_\_

*Casos de «qué pasará ahora» de la vida real.* Ahora utilizaremos las siguientes hojas de trabajo en blanco para practicar esta técnica con situaciones de la vida de nuestro hijo. Después de cada situación, le pediremos que piense cómo se siente cuando se imagina lo peor, y cómo se siente cuando se imagina la consecuencia más probable, comparando ambos casos. Le preguntaremos cómo afecta a su conducta el hecho de imaginar lo peor, y cómo afecta a su conducta el hecho de imaginar la consecuencia más probable, comparando ambos casos.

*Situación:* \_\_\_\_\_

¿Qué es lo peor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que puedes hacer para evitar que pase lo peor \_\_\_\_

¿Qué es lo mejor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que puedes hacer para ayudar a que pase lo mejor \_

¿Qué es lo más probable que puede pasar? \_\_\_\_\_

¿Qué puedes hacer para afrontar lo más probable, si sucede?

*Situación:* \_\_\_\_\_

¿Qué es lo peor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que puedes hacer para evitar que pase lo peor \_\_\_\_

¿Qué es lo mejor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que puedes hacer para ayudar a que pase lo mejor \_

¿Qué es lo más probable que puede pasar? \_\_\_\_\_

¿Qué puedes hacer para afrontar lo más probable, si sucede?

*Situación:* \_\_\_\_\_

¿Qué es lo peor que podría pasar? \_\_\_\_\_

Una cosa que puedes hacer para evitar que pase lo peor ____
¿Qué es lo mejor que podría pasar? _____
Una cosa que puedes hacer para ayudar a que pase lo mejor _
¿Qué es lo más probable que puede pasar? _____
¿Qué puedes hacer para afrontar lo más probable, si sucede?
_____
<i>Situación:</i> _____
_____
¿Qué es lo peor que podría pasar? _____
Una cosa que puedes hacer para evitar que pase lo peor ____
¿Qué es lo mejor que podría pasar? _____
Una cosa que puedes hacer para ayudar a que pase lo mejor _
¿Qué es lo más probable que puede pasar? _____
¿Qué puedes hacer para afrontar lo más probable, si sucede?
_____

*Completar los casos ACCCA.* Ahora ya estamos preparados para practicar toda la secuencia ACCCA con nuestro hijo. Debemos recordarle las técnicas del cuestionamiento. Si sus creencias son pensamientos del tipo «por qué», debe buscar pruebas en contra y generar alternativas. Si son pensamientos del tipo «qué pasará ahora», debe practicar el anticatastrofismo, utilizando la estrategia de lo peor, lo mejor y lo más probable. Después de la escuela, haremos que trabaje varios ejemplos junto con nosotros, así como los contratiempos que surjan durante la semana. He aquí unas preguntas para ayudar a nuestro hijo a enfocar el cuestionamiento:

1. Para ser como Sherlock Holmes: ¿Cuál es la prueba a favor de mi creencia?
2. Para ser como Sherlock Holmes: ¿Cuál es la prueba en contra de mi creencia?
3. ¿Qué otras maneras hay de ver la situación?
4. ¿Qué es lo peor que podría pasar?
5. ¿Qué puedes hacer para evitar que pase lo peor?

6. ¿Qué es lo mejor que podría pasar?
7. ¿Qué puedes hacer para ayudar a que pase lo mejor?
8. ¿Cuál es la consecuencia más probable?
9. ¿Cuál es mi plan de acción si eso sucede?

<i>Adversidad:</i> _____ _____
<i>Creencias:</i> _____ _____
<i>Consecuencias:</i> _____ _____
<i>Cuestionamiento:</i> _____ _____
<i>Activación:</i> _____ _____
<i>Adversidad:</i> _____ _____
<i>Creencias:</i> _____ _____
<i>Consecuencias:</i> _____ _____

<p><i>Cuestionamiento:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Activación:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Adversidad:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Cuestionamiento:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Activación:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Adversidad:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Cuestionamiento:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Activación:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Adversidad:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Creencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Consecuencias:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Cuestionamiento:</i> _____</p> <p>_____</p> <p><i>Activación:</i> _____</p> <p>_____</p>
--

*El juego del cerebro.* Una vez que nuestro hijo haya logrado cuestionar de modo eficaz sus pensamientos pesimistas frente a los contratiempos de la vida real, podemos pasar a enseñarle el juego del cerebro. El cuestionamiento rápido es el último ejercicio de cuestionamiento. No debemos precipitarnos. Si nuestro hijo tiene dificultades para elaborar un cuestionamiento eficaz, hemos de perseverar. Recordemos que estamos

enseñándole unas técnicas que le servirán durante toda su vida. Tampoco aprendió a andar en una semana; ni pasó de la suma y la resta a la multiplicación y la división sin un montón de práctica. El juego del cerebro añade rapidez a los cuestionamientos que ya sean eficaces. Si los cuestionamientos de nuestro hijo aún no lo son, aumentar su rapidez no le servirá de nada. Por lo tanto, debemos ser pacientes con las técnicas del cuestionamiento. Reservaremos veinte minutos, dos o tres veces por semana, para practicar el cuestionamiento con nuestro hijo, y cuando ya estemos satisfechos de sus progresos empezaremos el juego del cerebro.

El juego del cerebro constituye la actividad favorita de los niños que participan en el Programa de Prevención de Pennsylvania. Le diremos a nuestro hijo que queremos practicar con él un juego que le ayudará a defenderse de sus creencias pesimistas con la misma velocidad con la que estas surjan. Le explicaremos que no siempre tendrá tiempo de preparar una hoja de trabajo y elaborar una lista de todas las pruebas a favor y en contra de cada pensamiento que tenga. Por ejemplo, si está en clase de gimnasia, preparado para batear, y se sorprende a sí mismo pensando: «A mí el béisbol se me da fatal. Sé que voy a fallar. ¡Siempre lo hago!», tiene que poner en cuestión este pensamiento inmediatamente para maximizar las posibilidades de acertarle a la próxima bola.

Le pediremos a nuestro hijo que piense en otras situaciones en las que podría querer contrarrestar inmediatamente los pensamientos pesimistas: al hacer un examen, el representar un papel en una obra de la escuela, al presentar un trabajo delante de toda la clase, al pedirle a alguien una cita, etc. Es bueno poder cuestionarnos nuestros pensamientos inmediatamente cuando estos estén a punto de impedir que hagamos lo que queremos hacer.

Le diremos a nuestro hijo que queremos enseñarle un juego llamado el «juego del cerebro». Le explicaremos que en este juego nosotros fingiremos ser la parte del cerebro de nuestro hijo que genera los pensamientos pesimistas. Le plantearemos un problema, y luego le diremos el pensamiento pesimista que se le ocurre a su cerebro. Su tarea consiste en enfrentarse a este pensamiento, bien aportando una prueba que demuestre por qué no es cierto, o bien imaginando una manera más optimista de ver la situación.

Antes de empezar, leeremos los siguientes ejemplos con nuestro hijo para mostrarle cómo funciona. Nosotros leeremos la parte del cerebro, y dejaremos que él lea la parte del personaje principal.

*Adversidad:* Molly es alumna de séptimo curso. Le gusta mucho su escuela, pero últimamente Debbie, una chica de octavo curso, ha empezado a meterse con ella. Un día, después de las clases, Molly va andando con unas amigas cuando Debbie, acompañada también de sus amigas, empieza a burlarse de ella. Se planta frente a ella, y le dice:

—¡Eh, mirad esta pequeña bola de grasa! Eres tan gorda que, si ganaras el concurso de Miss América, dirían: «Aquí está Norteamérica entera». Se necesita todo un día para dar la vuelta a tu alrededor. No solo comes como una vaca: ¡eres una vaca! ¡Muuu, muuu!

Molly se pone colorada. Se siente avergonzada de su aspecto. Trata de ignorarlas, pero no puede. Rompe a llorar y sale corriendo.

*Cerebro de Molly:* Parezco una cría. Ni siquiera soy capaz de defenderme. Tienen razón. Soy una vaca. Nadie querrá nunca ser mi amiga.

*Cuestionamiento:* Peso más que algunas de las otras chicas, y me gustaría estar delgada como Susie, pero no soy ninguna vaca. Soy ágil y me visto bien. Tengo buen aspecto. Y tengo un montón de amigas. No les importa que pese más que ellas. A Susie, Jessica y Dana les caigo muy bien, y nos lo pasamos bien juntas.

*Adversidad:* Carl acaba de mudarse a la ciudad este verano. Le gusta su nueva casa, pero echa mucho de menos a sus amigos y le produce inquietud empezar el sexto curso. El primer día de clase se le hace muy duro. No entiende nada. Se sienta a almorzar solo, y durante el recreo nadie juega con él.

*Cerebro de Carl:* Ya me odia todo el mundo. Acabaré aborreciendo esto. Voy a pasar el resto del curso sentándome a almorzar solo. Nunca encajaré.

*Cuestionamiento:* De acuerdo. No se puede decir que hoy haya hecho un millón de amigos. Pero era mi primer día. Nadie me conoce aún. Eso no significa que nunca vaya a tener amigos. Donde vivía antes tenía un montón de amigos. Mamá dice que se necesita tiempo. Tiene razón. Creo que mañana intentaré hablar con el chico que se sienta a mi lado en clase de matemáticas. Parece simpático.

Cuando hayamos leído estos ejemplos junto con nuestro hijo, practicaremos el cuestionamiento rápido con los ejemplos siguientes. Le diremos a nuestro hijo que le vamos a leer una situación, y que luego le lanzaremos cinco pensamientos pesimistas, uno detrás de otro. Su tarea consiste en combatir rápidamente cada uno de estos pensamientos. Le diremos que vamos a leer los pensamientos en primera persona, para que pueda imaginar que se trata de pensamientos que su cerebro se dice a sí mismo. Al hacer este ejercicio con nuestro hijo escucharemos sus cuestionamientos con mucha atención. Si son débiles, haremos que se detenga y le ayudaremos a encontrar otros más potentes. He aquí cinco situaciones, y cinco pensamientos pesimistas para cada situación:

1. Se suponía que tenías que cuidar las plantas de tus vecinos mientras ellos estaban fuera, pero pierdes las llaves de su casa, y las plantas se mueren.
  - A. No se puede confiar en mí.
  - B. Mis vecinos nunca me perdonarán.
  - C. Todo lo estropeo.
  - D. Mis padres van a pensar que no me tomo en serio mis responsabilidades.
  - E. Ni siquiera soy capaz de hacer una cosa tan sencilla como regar las plantas de alguien. Nunca seré nada en la vida.
  
2. Últimamente tu madre te grita mucho.
  - A. Es la peor madre del mundo.
  - B. Todo lo que hago en casa está mal hecho.
  - C. No debe de quererme tanto como antes.
  - D. Nunca más volveremos a entendernos.
  - E. Todos mis amigos tienen una buena relación con su madre. Yo soy el único que discute con ella.
  
3. Alguien copia tus deberes de matemáticas, y el profesor te acusa a ti de tramposo.
  - A. El profesor me va a coger manía a partir de ahora.
  - B. Mis padres se van a enfadar mucho conmigo.
  - C. Soy una mala persona.
  - D. Mis amigos me van a mirar con desprecio.
  - E. Nadie va a confiar en mí.
  
4. Te pasas el día metiéndote con tu hermano, y al final él empieza a llorar y grita: «¡Eres el peor hermano (o la peor hermana) de todo el mundo!».
  - A. Tiene razón. Lo soy.
  - B. Soy una mala persona.
  - C. Ahora mi hermano me va a odiar siempre.
  - D. Nunca puedo controlar mi temperamento.
  - E. Mis padres van a pensar que soy un pésimo hijo.
  
5. Es la primera semana de séptimo curso, y tienes la impresión de que no le caes bien a nadie.
  - A. Nunca tendré amigos.
  - B. No le caigo bien a nadie porque soy muy aburrido.
  - C. Voy a estar solo durante el resto del curso.
  - D. Si tuviera mejor aspecto le caería mejor a la gente.
  - E. Si tuviera más sentido del humor tendría amigos.

Cuando hayamos practicado con estas situaciones utilizaremos algunas de las anotadas en las hojas de trabajo ACCCA de nuestro hijo. Practicaremos esta técnica tres veces por semana, durante quince minutos cada vez. Pronto nuestro hijo aprenderá a responder a su propio pesimismo con fuerza y con rapidez. Debemos reforzar esta técnica cada pocos meses para mantener en forma la capacidad de cuestionamiento y de anticatastrofismo de nuestro hijo.

## RESUMEN

«Tiene mis ojos»; «tiene mis dotes atléticas»; «tiene el cerebro de su madre»: los padres dicen este tipo de cosas con orgullo. Pensemos en lo orgullosos que nos sentiremos cuando digamos: «Tiene mi optimismo», o «Tiene mi perseverancia». Porque eso es lo que habremos hecho. Estamos en camino de inmunizar a nuestro hijo contra la depresión, el bajo rendimiento y la incapacidad. Las técnicas que aprendamos, y que luego enseñemos a nuestro hijo, pasarán a formar parte del arsenal de técnicas que ambos utilizaremos durante el resto de nuestra vida. Hemos enseñado a nuestro hijo a tener una actitud consistente en «aprovechar el presente», sin importar qué obstáculos aparezcan. Todos los padres quieren enseñar a sus hijos a valorar el trabajo duro, la dedicación y el esfuerzo. Se trata de valores importantes. Pero, sin el optimismo, los valores y el talento a menudo no llevan a ningún sitio. Hemos hecho algo más que enseñarle a nuestro hijo unos valores correctos: hemos desarrollado su capacidad de enfrentarse a los desafíos de la vida, de luchar para alcanzar sus objetivos y de esforzarse en superar su potencial.

En el capítulo siguiente veremos las técnicas de relación social y de resolución de problemas que se basan en las técnicas cognitivas que acabamos de aprender. Todos estos capítulos, en su conjunto, proporcionarán a nuestro hijo las capacidades fundamentales del optimismo y el dominio.

## 13

# **Cómo reforzar las técnicas de relación social de nuestro hijo**

En los capítulos 10, 11 y 12 hemos aprendido cómo ayudar a nuestro hijo a cuestionar sus creencias pesimistas y a lograr una comprensión más veraz de las causas de los contratiempos. Este importante primer paso nos ayudará a evitar que nuestro hijo se sienta deprimido y se dé por vencido frente a la adversidad. Pero un solo paso no es suficiente. Cuando nuestro hijo sea capaz de interpretar los problemas de una manera veraz, a menudo se encontrará con que existe un problema real que debe resolver. El optimismo no hará que el problema desaparezca. Todo lo contrario: permite que nuestro hijo encuentre la raíz del problema, con lo que podrá concentrarse en corregir la situación. Ahora nuestro hijo necesita aprender una serie de técnicas que le permitan abordar los problemas reales a los que se enfrente.

El último período de la infancia marca el principio de la tarea —que durará toda la vida— de establecer y mantener relaciones fuera de la familia, desde el momento en que los niños acuden a sus amigos, y no solo ya a sus padres y hermanos, para satisfacer sus necesidades sociales. En la misma medida en que la esfera social de nuestro hijo se amplía disminuye nuestro control sobre lo que ocurre fuera de casa. Con frecuencia, esto hace que los padres se sientan impotentes ante los peligros y contratiempos a los que su hijo debe hacer frente en la escuela o con sus amigos. Sin embargo, hay una serie de técnicas que podemos enseñarle a nuestro hijo, técnicas que no aprenderá en ninguna escuela y que le prepararán para enfrentarse a estos problemas por sí solo.

Los niños que dominan las técnicas de relación social y de resolución de problemas hacen nuevos amigos con facilidad; se sienten cómodos en las situaciones nuevas; saludan a niños que hasta entonces no conocían, y se apuntan a actividades nuevas. Son niños que cooperan, que se comprometen, que confían en los demás y hacen que los demás confíen en ellos. Los niños que dominan las técnicas de relación social y de resolución de problemas saben abordar los conflictos. Respetan las diferencias.

Manifiestan sus deseos de manera clara y enérgica. Piden disculpas cuando se han equivocado, pero se mantienen firmes cuando tienen razón. Muchos niños, especialmente aquellos con riesgo de depresión, no dominan dichas técnicas. Para estos niños, su nueva vida social acarrea sentimientos de depresión e inutilidad. Veamos el ejemplo de Christine:

Christine acaba de empezar el séptimo curso. Sus padres han observado cambios en su conducta y en sus notas, y están preocupados por ello. El año pasado, Christine solía ser bastante alegre. Tenía sus malos momentos, pero estos no solían durar. En la mayoría de las asignaturas sacaba excelentes y notables, y se embarcaba en nuevos proyectos con enorme entusiasmo. Después de las clases solía salir con algunas amigas, y en cuanto llegaba a casa se apresuraba a llamarlas. Pero este año es distinto. Christine está de mal humor, y se encierra en su habitación. Cuando no está sola, prefiere jugar con su hermana pequeña en lugar de hacerlo con sus amigas. En su primer boletín de notas aparecen tres aprobados y solo un excelente.

Una noche, cuando Christine regresa de la escuela, sus padres se sorprenden al oír que no se ha marchado con sus amigas y que se ha retrasado al acabar su tarea. En casa Christine se muestra enfadada e irritable, y cuando sus padres le preguntan por qué, se niega a hablar de lo que le pasa. Pero un día llega a casa y se echa a llorar:

*Christine:* ¡Todas me odian! ¡No sé qué he hecho, pero ya no les caigo bien!

*Madre:* ¿Qué quieres decir? ¿Qué ha ocurrido?

*Christine:* ¡Mis ex amigas! Todo el día se han estado pasando notitas en la biblioteca. Sé que eran sobre mí. Les he dicho que pararan. Luego me he puesto a llorar. No quería hacerlo, pero no he podido evitarlo. Y han empezado a reírse. Querían hacerme llorar. Entonces he salido corriendo de la biblioteca. Laurie ha intentado hablar conmigo, pero le he dicho que me deje en paz. Ha intentado enseñarme las notas que estaban escribiendo. Le he dicho que era una traidora, y que la odiaba. El resto del día ha sido horrible... Ellas seguían mirándome, y yo trataba de ignorarlas, pero no podía dejar de llorar.

Los problemas que tiene Christine son comunes en los niños con riesgo de depresión. Veámoslos con más detalle. Primero, Christine saca conclusiones precipitadas cuando ve que sus amigas se pasan notas. Supone que las notas dicen algo malo acerca de ella. Luego reacciona a esta suposición como si fuera cierta, y empieza a llorar. Lo hace de un modo automático, sin pararse a pensar en cómo reaccionarán sus amigas ante eso. Cuando Laurie trata de hablar con ella, rechaza su ayuda. Además, se niega a ver las notas; por lo tanto, sigue estando convencida de que se referían a ella. Durante el resto del día permanece sola, sin que su creencia de que sus amigas ahora la odian se vea confirmada ni desmentida. Si Christine sigue acusando a sus amigas de ser crueles y, en

consecuencia, se distancia de ellas independientemente de la veracidad de sus acusaciones, ellas acabarán por dejarla de lado.

La relación entre la depresión y los problemas con las amistades crea un círculo vicioso.<sup>1</sup> Estos problemas pueden contribuir al sentimiento de depresión de Christine. Una vez deprimida, Christine tendrá una mayor dificultad en abordar el conflicto, lo cual empeorará aún más sus relaciones. Ahora, aunque Christine empiece a sentirse mejor, habrá perdido sus amistades y le resultará más difícil recuperarlas. Ambas cosas juntas, la pérdida de las amistades y la pobreza de sus técnicas de relación social, predispondrán a Christine a otro episodio de depresión.

La depresión puede afectar de manera distinta a chicos y chicas. Las chicas tienden a ensimismarse, tal como hace Christine. Se sienten tristes, y lloran. Los chicos, por su parte, se enzarzan en peleas. Veamos el caso de Tony:

Tony es un alumno de quinto curso, grande para su edad. Pasa casi todo su tiempo construyendo maquetas de coches y de cohetes. Le gusta leer libros sobre carreras de coches, y cuando sea mayor quiere dedicarse a diseñar y conducir coches de carreras. Normalmente era un muchacho de trato fácil, pero últimamente se muestra más irritable. Cuando sus padres le piden que ayude en alguna tarea doméstica o le recuerdan que tiene que hacer sus deberes, Tony se muestra contrariado y les dice que le dejen en paz. Al principio, los padres de Tony atribuyen este cambio de humor a una «mala época», y no le dan importancia. Su preocupación aumenta cuando, en una entrevista con la escuela, les informan de que Tony ha empezado a frecuentar a un muchacho llamado Harvey, el «matón» de la clase. Harvey siempre anda metido en riñas, y se sospecha que es el autor de las gamberradas que sufre la escuela.

Un día, al tomar una curva el autobús escolar, un muchacho de cuarto curso tropieza con Tony. No está claro si el muchacho lo ha hecho a propósito, o si ha sido algo accidental. Tony está convencido de que ha sido deliberadamente. Se levanta, y empuja al chico a su asiento. El chico parece asustado, y Tony empieza a reírse de él.

—¡No llores, pequeño! ¿Quieres a tu mamá? ¿Por qué no te chupas el dedo? ¡Verás cómo te sientes mejor!

Tony agarra la mano del muchacho, y trata de obligarlo a meterse el dedo en la boca. El chico empieza a llorar. Harvey se ríe, y da unas palmadas en la espalda a Tony.

—¡Le has dado una buena lección, Tony!

Tony sonríe, contento de ser aceptado por su nuevo amigo.

Al día siguiente ocurre otro incidente. Tony va al servicio y ve a algunos alumnos de cuarto curso a los que a veces frecuenta. Los fines de semana juega a baloncesto con Scott, y Jared vive más abajo en su misma manzana. Jared iba en el autobús, y vio cómo Tony se metía con el alumno de cuarto.

*Jared:* ¡Pero si es el chico duro! Eres muy bueno metiéndote con los de cuarto curso, más pequeños que tú.

¿También te metes con los de tu edad?

*Tony (enfadado):* ¡Y a ti qué! Métete en tus cosas.

*Scott:* ¡Tranquilo, Tony! Solo dice que no deberías meterte con chicos que son mucho más pequeños que tú.

*Tony:* ¡Tú calla, Scott! ¡No sabía que fuerais unos críos! No sois más que un montón de enanos. ¡Pues creced!

No tarda en estallar la pelea. Tony se lleva un golpe en la cabeza contra el lavamanos, y Jared acaba con un cardenal en el brazo. La reputación de Tony va en aumento. Ese curso participa en otras tres peleas, y dos veces es enviado a casa como castigo. Deja de jugar al baloncesto con Scott, y él y Jared se ignoran. Su único amigo, Harvey, solo parece interesarse por crear problemas. Juntos, empiezan a robar cosas y a hacer pintadas por la noche en las paredes de la escuela.

Tony está de mal humor; ¿pero está deprimido? Si alguien se lo preguntara, Tony diría que últimamente se siente bajo de moral, que ya no le interesa nada, y que ya no confía en la escuela ni en sus amigos. Se siente mejor cuando gana una pelea, pero ese sentimiento dura poco. Cuando vuelve a casa después de su última riña, sus padres se disgustan con él, y no se siente bien. Tony nos diría que se siente enormemente frustrado porque sabe cómo debería actuar, pero no logra actuar de esa manera.

A los chicos como Tony la mayoría de los padres no les preguntan cómo se sienten, debido a que no parecen deprimidos. En lugar de llorar o mostrarse abatido, Tony se pelea y se porta mal. La mayor parte de los padres solo se fijarán en su mal comportamiento, y abordarán la situación castigándoles cada vez más.

A pesar de los distintos signos externos, Tony tiene en parte el mismo problema que Christine. Interpreta erróneamente las intenciones de los demás chicos, y reacciona de manera precipitada y acrítica. La diferencia entre Tony y Christine tiene que ver, sobre todo, con las interpretaciones que hacen. Christine se culpa automáticamente a sí misma. Se siente triste y marginada porque cree que ha hecho algo que es la causa de que ya no les caiga bien a sus amigas. Tony, en cambio, culpa automáticamente a los demás. Su punto de vista básico acerca del mundo es: «La gente va a por mí».

Esta visión del mundo —«la gente va a por mí»— es común en la depresión. Estos pensamientos «calientes» —inmediatos y sesgados, en lugar de fríos y críticos— llevan a comportarse de manera impulsiva y agresiva.<sup>2</sup> Tony cree que los demás quieren perjudicarlo, de modo que se venga de ellos. Tiene que aprender a controlar su cólera y a retardar su proceso de toma de decisiones, de modo que pueda elegir otras opciones y quizá evitar una nueva pelea.

Resultará más difícil encarrillar de nuevo a Tony que a Christine, aun cuando él esté menos deprimido que ella. Ahora Tony ha adquirido una reputación entre los otros chicos. Sus compañeros esperan que sea cada vez más agresivo, y le provocan o se pelean con él. Tony ha emprendido un camino muy distinto del que seguía unos meses atrás. De continuar por ese camino, es más probable que acabe en un reformatorio que en la universidad.

#### CÓMO ENSEÑAR LAS TÉCNICAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y DE RELACIÓN SOCIAL

Christine y Tony han caído en ciclos que resultan difíciles de romper una vez iniciados. Sin embargo, se pueden evitar. Los niños dotados de un sentimiento firme de su propia capacidad y de los cimientos que constituyen las técnicas de relación social y de resolución de problemas tendrán muchas menos probabilidades de verse atrapados en uno de estos ciclos.

Las técnicas de relación social que se enseñan en el Programa de Prevención de Pennsylvania son útiles para todos los niños, pero resultan fundamentales si nuestro hijo está empezando a mostrar algunos síntomas de depresión o problemas con los amigos o con la escuela. El primer paso, pues, es evaluar la capacidad actual de relación social y de resolución de problemas de nuestro hijo. Para ello, completaremos este cuestionario acerca de su conducta.

EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y  
DE RELACIÓN SOCIAL DE NUESTRO HIJO

*Evalúe cada afirmación del siguiente modo:*

- 1 = Raramente.
- 2 = A veces, cuando está tenso o de mal humor.
- 3 = Muchas veces.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

*A. Pararse a pensar: interpretación de los problemas*

- Tiende a sacar conclusiones precipitadas; se enfada con facilidad.
- Se siente ofendido fácilmente por los demás en la escuela.
- Se siente ofendido fácilmente por sus hermanos o sus padres en casa.
- Dice que no cae bien a los demás.
- Dice que los demás son malos.

*B. Adquirir perspectiva*

- Tiene dificultades para entender las razones de las reglas o los límites.
- Tiene dificultades para entender los motivos de los otros niños.
- Contempla los problemas desde una única perspectiva.
- Manifiesta escasa preocupación por los sentimientos de los demás.

*C. Establecer objetivos y generar soluciones alternativas*

- Actúa impulsivamente, sin pensar.
- Muestra una escasa capacidad de planificación.
- Se aburre fácilmente en casa, a menos que haya una actividad planificada.
- Se atasca con facilidad; constantemente pide ayuda.

D. *Pros y contras: elegir una forma de proceder*

- Tiene dificultades para prever las consecuencias de sus actos.
- Se queda bloqueado en una sola manera de abordar los problemas, aunque no le funcione demasiado bien.
- Tiene dificultades para tomar sus propias decisiones; pide ayuda constantemente.

E. *Volverlo a intentar cuando una solución falla*

- Se siente frustrado fácilmente cuando no se alcanzan los objetivos.
- Actúa con desagrado incluso cuando algo funciona.
- Cuando algo no funciona, se da por vencido o se enfada.

RELACIÓN SOCIAL

F. *Firmeza*

- Necesita ayuda para abordar un problema con un profesor o un amigo.
- Lloriquea o protesta cuando no está contento con las normas domésticas.
- Se muestra excesivamente agresivo con sus compañeros; tiene fama de matón o de mandón.
- Se muestra excesivamente pasivo con sus compañeros; deja que se aprovechen de él.

G. *Negociación*

- Tiene dificultades para cumplir sus acuerdos con sus amigos.
- Lloriquea cuando no puede salirse con la suya.
- Contempla todas las soluciones como pérdidas o ganancias; no considera la posibilidad de medias tintas.

*Puntuación:* Revise cada una de las categorías. Si ha respondido 2 o 3 en todas las afirmaciones, existe cierta dificultad en esta área. Si ha respondido 3 en dos o más afirmaciones, existe una grave dificultad en esta área.

Antes de aprender las técnicas de resolución de problemas y de relación social para nuestro hijo que después indicaremos, debemos tener presentes tres reglas empíricas. En primer lugar, no resolver nosotros los problemas de nuestro hijo. Los padres, especialmente los de niños deprimidos, a menudo sienten que tienen que «arreglar» los problemas de sus hijos. Quieren que estos sean felices, y, por tanto, tratan de hacer que sus problemas desaparezcan. Por desgracia, esto, lejos de ayudarles, les perjudica. Al

intervenir, los padres impiden que sus hijos aprendan las técnicas que necesitan, y les transmiten el siguiente mensaje: «Tú no puedes hacer las cosas por ti mismo». Así, no es sorprendente que estos niños dependan primero de sus padres y luego, al hacerse mayores, de los demás para resolver sus problemas. En lugar de resolver los problemas de nuestro hijo, debemos mostrarle nuestro apoyo y nuestro interés, pero dejándole meditar por sí mismo la situación. Si se atasca, le proporcionaremos una guía, pero no respuestas.

Janice, la madre de uno de los niños que participaron en el programa, describe cómo suele abordar los problemas de su hijo:

Eric es un chico encantador. Desde pequeño, siempre ha tenido buen corazón y ha sabido percibir los sentimientos. Cuando apenas sabía andar ya me preguntaba cosas como: «Mamá, ¿hoy estás triste?», o «¿Craig se pondrá contento si le enseño mis libros?». Recuerdo cuando él tenía más o menos dos años, y su hermano pequeño no llegaba al año. Todavía le daba el pecho a Craig, así que le cogía mucho en brazos y le dedicaba mucha atención. Recuerdo que acababa de poner a Craig a hacer la siesta, y Eric vino hacia mí y me dijo: «Mamá, ¿me echas de menos?». Me sorprendió, porque entonces me quedaba en casa con los chicos, así que habíamos estado todo el día juntos. La noche antes, mi marido se llevó a Eric de compras, así que creí que se refería a eso. Entonces, le pregunté si creía que le echaba de menos porque él y papá se habían ido solos. Se puso muy serio, como si realmente estuviera considerándolo, y luego dijo: «No, de compras no. Digo... si me echas de menos cuando coges en brazos a Craig». Eso me dejó realmente sorprendida. Seguí pensando en ello durante un buen rato. Quiero decir, que algunos niños se pondrían celosos con todas las atenciones de que era objeto su hermano, y quizá Eric también lo estaba, ¡pero lo expresaba de una manera tan dulce! Recuerdo que pensé que era la amabilidad personificada.

El caso es que, desde que era pequeño, pensé que era tan sensible que le podían hacer mucho daño. Así que hacía todo lo que podía para protegerle. Creo que, en cierta manera, eso les ocurre a todas las madres, pero ahora creo que quizá le protegí demasiado, sobre todo porque probablemente fui más protectora con él que con su hermano. Creo que me di cuenta de ello hace solo unos meses. Estaba en el parque con los chicos, y ellos estaban jugando con otros niños. Yo estaba sentada con otros padres, charlando y esas cosas. De repente, un chico llamado Jesse empezó a meterse con Eric. Yo no podía oír lo que le decía, pero sí vi que Eric se turbaba. Mi reacción inmediata fue salir disparada y poner fin a aquello. Pero, por alguna razón, no lo hice. Decidí dejar que lo resolviera él solo. El problema es que Eric no resolvió nada. Se quedó allí parado oyendo a Jesse, hasta que se acercó Craig y le dijo a aquel que parara. Craig estuvo muy bien. En lugar de meterse con el chico o empeorar las cosas, se limitó a decirle en voz muy alta que parara, y Jesse le escuchó.

En cualquier caso, esto me hizo pensar. Empecé a prestar más atención a lo que ocurre cuando Eric tiene alguna dificultad, y observé que todos nosotros tendemos a intervenir inmediatamente. En toda clase de cosas, como hacer sus deberes, o en las relaciones con sus amigos, o incluso en cosas como buscar el camino más corto para ir a la escuela. Y empecé a observar la diferencia entre los chicos. Craig aborda los problemas frontalmente; toma el control. Cuando está realmente atascado nos pide ayuda, pero normalmente logra resolver las cosas por sí mismo. Eric hace todo lo contrario. Empieza por acudir a nosotros. En lugar de

luchar, viene a pedirnos ayuda. A mí eso me gustaba, que Eric supiera cómo conseguir ayuda cuando la necesitaba; pero ahora me pregunto si no hemos hecho que dude demasiado de sí mismo. Me preocupa que le hayamos quitado su capacidad de lucha.

La segunda regla consiste en que, una vez hayamos dejado que nuestro hijo resuelva sus propios problemas, no debemos ser excesivamente críticos con sus tentativas. Seguramente los principios serán malos, y manejará algunas situaciones de manera poco afortunada. Pero si somos demasiado severos con él, dejará de esforzarse en seguir intentándolo. Cuando nuestro hijo empiece a aprender estas técnicas, deberemos prestar atención al proceso antes que al resultado. Si enfoca bien el problema, pero las cosas no salen como había planeado, le felicitaremos por los pasos que ha dado y luego le ayudaremos a evaluar qué es lo que ha ido mal. Stewart, padre de una alumna de sexto curso que participó en nuestro programa, describe sus esfuerzos en este sentido:

La verdad es que se hace difícil ver a tu hija fastidiada. El caso es que sé que se esfuerza, y sé que las técnicas que ha aprendido en el proyecto son importantes, pero cada vez que la veo abordar un problema de una manera que a mí me parece que no es la correcta, quisiera ir y decirle cómo hacerlo mejor. Supongo que está bien hacer eso de vez en cuando, pero yo quisiera hacerlo constantemente. Y debo tener cuidado, ya que tengo tendencia a gritar. Así, aunque no tenga la intención de ser duro con ella, el caso es que a veces lo parezco. Como el otro día, cuando se peleó con algunas de sus amigas. Parece ser que querían que hiciera una llamada desagradable a una chica que no les caía bien, y Tori no quiso hacerla. Dice que le daba pena la chica. Así que le pregunté qué había hecho, y me contestó que mintió y les dijo que tenía que ir a casa a cuidar de su hermana pequeña. Al oírla, quise decirle que no me parecía una buena manera de resolver la situación. Quería que se enfrentara a aquellas chicas y les dijera que no quería participar en aquella clase de bromas, propias de críos inmaduros. Mi mujer cree que eso es una tontería. Dice que Tori hizo muy bien en marcharse y que, si mentir le resultó útil, pues bien hecho estaba. De todas formas, al final le dije a Tori que había elegido el camino fácil, y entonces tanto ella como mi esposa se enfadaron. Al final me sentí bastante mal. Realmente me estoy esforzando en este asunto. Mi mujer dice que debería ayudar a que Tori meditara acerca de sus decisiones, en lugar de decirle lo que está bien y lo que está mal. Ella lo hace mucho mejor que yo. Pero me esfuerzo...

La tercera regla consiste en modelar nuestra propia estrategia flexible de resolución de problemas. Veamos dos maneras diferentes de abordar la misma situación:

Helen encarga el arreglo de su tejado. El techador le hace un presupuesto basado en la reparación de una parte de la tela asfáltica, un canalón y una cañería. Le pide la mitad del importe por adelantado. Helen le paga, y luego se va a buscar a sus hijos a la escuela. Cuando vuelve, los operarios se han ido. La tela asfáltica está puesta, pero no hay ni canalón ni cañería.

Helen grita:

—¿Dónde se han metido? ¡No me digas que se han marchado! ¡Serán bastardos! ¡No han puesto el canalón!

Debería haberme imaginado que iba a pasar algo así. Se han propuesto engañarme, pero no lo voy a permitir. Mitchell, sal del coche... ¡Voy a llamarles y a decirles lo que pienso!

¿Verdad que suena familiar? Todos reaccionamos de manera desproporcionada de vez en cuando. Pero si este es el principal estilo de resolución de problemas que Mitchell presencia en casa, aprenderá a sacar siempre conclusiones precipitadas, a perder los estribos y a actuar de manera impulsiva. Veamos otro modo de afrontar la misma situación:

Helen dice:

—¿Dónde se han metido? ¡Si aún no han terminado! El canalón no está puesto. Me pregunto si se habrán tomado un descanso. ¿O habrán ido a buscar material? ¡Espero que no se hayan olvidado del canalón! Si no terminan hoy va a ser un problema, porque mañana no puedo quedarme otra vez en casa. Probaré a esperar un rato, a ver si vuelven. O, mejor aún, llamaré al encargado para preguntarle qué pasa.

Al pensar todo esto en voz alta, Helen está modelando un estilo de respuesta más lento, más meditado. En el segundo ejemplo, enumera varias interpretaciones o maneras de abordar la situación posibles, en lugar de sacar conclusiones precipitadas. Finalmente elige una que le permite obtener más información a fin de poder tomar una decisión acerca de cómo reaccionar.

### RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: LOS CINCO PASOS<sup>3</sup>

*Paso 1: Echar el freno.* Hay cinco pasos que nuestro hijo necesita seguir para resolver eficazmente los problemas. El primero consiste en *echar el freno*. Nuestro hijo no debe permitirse actuar de manera precipitada. Empezaremos por leerle la siguiente situación, y luego haremos que complete la hoja de trabajo que viene a continuación.

Estás haciendo cola para beber delante de la fuente. Detrás de ti hay cinco niños esperando su turno. Dos niños que están detrás de la cola, haciendo el tonto, empujan al que tienen delante de ellos. Este, a su vez, pierde el equilibrio y empuja a Tommy, que está esperando detrás de ti, quien también pierde el equilibrio y te empuja justo cuando estás bebiendo en la fuente, haciendo que te llenes la cara de agua. Tú no has podido ver nada de lo ocurrido, ya que estabas bebiendo. Lo único que sabes es que Tommy te ha empujado y tu cara está chorreando.

ESTÁS CHORREANDO...

*Para ser como Sherlock Holmes, haz una lista de todas las razones que podrían explicar por qué tu cara está chorreando.*

1. Una razón es... \_\_\_\_\_

2. Otra razón es... \_\_\_\_\_

3. Otra razón es... \_\_\_\_\_

4. Otra razón es... \_\_\_\_\_

5. Otra razón es... \_\_\_\_\_

Cuando revisemos la hoja de trabajo con nuestro hijo, le indicaremos que la manera como aborde la situación depende de lo que piense. Le diremos que el primer paso para ser un as de la resolución de problemas consiste en «pararse a pensar» durante un minuto antes de hacer nada. Le preguntaremos qué es lo que haría si creyera cada una de las razones que ha escrito en la hoja de trabajo. Pararse a pensar también le da la oportunidad de averiguar qué es lo que realmente ha sucedido.

Una manera de ayudar a nuestro hijo a echar el freno es enseñarle a reemplazar sus «pensamientos calientes» por «pensamientos fríos». Le diremos que los pensamientos calientes son los que acuden a la mente en el mismo segundo en el que se presenta el problema. Se trata de pensamientos del tipo de «la gente va a por mí». Los niños que tienen muchos pensamientos calientes creen que, cada vez que surge un problema entre ellos y alguna otra persona, dicha persona ha provocado el problema a propósito. El problema con los pensamientos calientes es que nos llevan a reaccionar sin haber comprendido primero lo que ha ocurrido o cuál es la mejor manera de abordar la situación. Si seguimos nuestros pensamientos calientes, a menudo nos arrepentiremos de haberlo hecho, ya que podemos acabar poniendo las cosas peor de lo que estaban.

Los pensamientos fríos son los que nos ayudan a averiguar más cosas acerca de lo que ha ocurrido, de modo que podamos considerar toda la información disponible antes de

decidir cómo responder. Estos pensamientos nos ayudan a echar el freno y pensar, en lugar de pisar el acelerador y actuar.

William es un alumno de séptimo curso que participó en nuestro programa. Describe un problema típico que le provocan los pensamientos calientes:

Papá dice siempre que yo actúo primero y pienso después. Dice que eso no es demasiado bueno. Primero creí que lo decía para meterse conmigo, porque siempre lo hace, pero ahora creo que entiendo lo que quiere decir. Como el año pasado, cuando tuve aquella pelea tan fuerte con Lenny, un chico de la escuela. Es un bruto, y bastante malo. Estábamos comiendo, y Lenny estaba sentado a la mesa detrás de mí. Yo no le prestaba ninguna atención, claro: estaba comiendo. Me levanté a dejar la bandeja, y, ¡plaf!, Lenny me da un manotazo. Me tiré toda la bandeja encima. ¡Qué asco! Tenía toda la camisa llena de esos asquerosos espaguetis de la escuela. Todo el mundo se reía. Durante todo el día los chicos me estuvieron llamando «cara de espagueti», y cosas así. Estaba realmente furioso. El caso es que supuse que Lenny lo había hecho a propósito, vamos, por ponerme en ridículo; así que le di un puñetazo en la cara. No dije nada: me limité a pegarle. Eso fue todo. Entonces, Lenny se me echó encima y empezó a golpearme. Tengo que decir que me asusté. Finalmente, vino el señor Harlin y nos separó. Pero ya me había hecho daño. Durante bastante tiempo he ido con un cardenal de color morado amarillento en la mejilla. ¡Y duele lo suyo! Nos llevaron al despacho de la señora Lyman, y Lenny dijo que no lo había hecho a propósito. Ella le creyó, y supongo que en parte yo también, pero no dije nada. Le castigaron por golpearme, pero a mí aún me castigaron más por empezar la pelea. Fue un mal asunto.

Mis padres se pusieron realmente furiosos conmigo. Cuando participé en el programa me enseñaron cómo actuar en estos casos. Se llamaba pensar en frío, y no en caliente. Decían que el problema de pensar en caliente es que muchas veces acabas haciendo cosas antes de tener la posibilidad de entender qué ocurre. Precisamente lo que dice papá. Así, este año estoy tratando de no pensar tanto en caliente. A veces todavía lo hago, pero por lo menos ya no siempre. Papá dice que me va a ir mucho mejor.

A continuación leeremos las siguientes situaciones y pensamientos con nuestro hijo. Le pediremos que nos diga cuáles son los pensamientos calientes y cuáles los pensamientos fríos, y adónde le llevaría probablemente cada uno de ellos.

PARA SER FRÍO...

1. Tony está jugando a regatear en el recreo, y alguien lanza una pelota que le golpea en la cara y le hace daño. Tony piensa:
  - A. ¿Qué ha pasado? ¿Ha sido un accidente, o quiere provocarme?
  - B. ¡Lo ha hecho a propósito! ¡Le voy a dar! Se va a arrepentir de haberme provocado.
  
2. Tara deja tres mensajes para su amiga, diciéndole que la llame en cuanto pueda. Llega la noche, y su amiga no llama. Tara piensa:
  - A. ¿Por qué no me llama? ¿Estará enfadada conmigo? Quizá se haya olvidado de escuchar el contestador. O quizá su hermano ya haya escuchado los mensajes y no le ha dicho que he llamado.
  - B. ¡Será desconsiderada! Actúa como si no supiera que la he llamado.
  
3. Jonah tenía que encontrarse con su amigo a las tres y media en el centro comercial. Lleva media hora esperando, pero su amigo no aparece. Jonah piensa:
  - A. Lo sabía. George es un desgraciado. Se supone que es mi mejor amigo, pero siempre me está fastidiando. ¡Nunca más quedaré con él!
  - B. ¿Qué ocurre? ¡Sí que es extraño! Si simplemente ha decidido no venir, me la ha hecho buena. Quizá haya tenido algún problema. Luego le llamará para saber qué ha ocurrido.

Después de practicar identificando los pensamientos calientes y los pensamientos fríos, estaremos preparados para hacer que nuestro hijo practique tratando de idear pensamientos fríos que se le ocurran a él. Este juego, llamado «frío y caliente», es como el juego del cerebro del capítulo anterior. Esta vez nuestro hijo se enfrenta a una serie de situaciones con sus correspondientes pensamientos calientes, y tiene que ofrecer una alternativa más racional o más meditada, un pensamiento frío. He aquí las instrucciones.

Nos sentaremos junto a nuestro hijo, y le explicaremos que vamos a jugar a un juego llamado «frío y caliente»: «Voy a mencionarte un problema que podría tener un chico de tu edad. Luego te leeré un pensamiento caliente que se le podría ocurrir en esta situación.

Recuerda que los pensamientos calientes hacen que actúes sin pensar primero en el problema. Cuando te haya leído el pensamiento caliente, quiero que pienses en un pensamiento frío. Un pensamiento frío es el que te ayuda a echar el freno para que no saques conclusiones precipitadas y no actúes sin pensar primero las cosas. Los pensamientos fríos te ayudan a pararte y a mirar el problema de muchas maneras distintas para que puedas entender qué es lo que ocurre antes de actuar».

1. Llegas a la esquina donde tenías que encontrarte con tus amigos para ir andando juntos a la escuela. Ninguno de ellos está allí. Esperas cinco minutos, pero siguen sin aparecer.  
*Tu pensamiento caliente:* ¡Me han dejado de lado!
2. Estás haciendo cola en una tienda. El vendedor atiende al hombre que va detrás de ti antes de darte lo que le has pedido.  
*Tu pensamiento caliente:* Odia a los niños.
3. Quieres jugar en el equipo de fútbol. Cuando llegas al vestuario el primer día, oyes cómo los demás chicos se ríen.  
*Tu pensamiento caliente:* Se están burlando de mí.
4. Llega tu turno de beber en la cola de la fuente, y, cuando te dispones a hacerlo, alguien te empuja por detrás y te llenas toda la cara de agua.  
*Tu pensamiento caliente:* Alguien me ha empujado a propósito.
5. Le prestas a tu hermano un casete que te ha dejado un amigo. Le dices que lo necesitas a las tres en punto, porque le has prometido a tu amigo que irías a su casa a devolvérselo. Son las tres y cuarto, y no hay ni rastro de tu hermano ni del casete.  
*Tu pensamiento caliente:* Quiere causarme problemas.

Hay muchas respuestas correctas para cada uno de los ejemplos. Hay que recordar que el propósito es ayudar a nuestro hijo a desarrollar un estilo más meditado. En la primera de las situaciones enumeradas, si nuestro hijo responde una cualquiera de las siguientes frases, va por buen camino:

Quizá se han retrasado.

Me pregunto dónde estarán. Quizá hoy las clases empiezan más tarde.  
Puede que se me haya hecho tarde y se hayan adelantado.  
Quizá les hayan acompañado en coche.  
¿Se habrán puesto todos enfermos, o algo así?  
Mejor me voy a la escuela, y ya me enteraré de lo que ha pasado.

Por otra parte, si nuestro hijo nos da una respuesta del tipo de las que vienen a continuación, sigue proponiendo pensamientos calientes:

Deben de haberlo planeado para vengarse de mí.  
Apuesto a que se esconden de mí.  
No les caigo bien. Siempre me pasa.

Si nuestro hijo reemplaza un pensamiento caliente por otro del mismo estilo, le preguntaremos cómo actuaría si creyera el nuevo pensamiento. Cuando haya descrito sus actos, le preguntaremos si cree que esa sería la mejor forma de abordar la situación. Luego le ayudaremos a construir un pensamiento frío que le permita enfrentarse al problema con una mentalidad abierta.

*Paso 2: Adquirir perspectiva.* Cuando nuestro hijo sea capaz de echar el freno reemplazando los pensamientos calientes por pensamientos fríos, estará preparado para aprender el segundo paso de la resolución de problemas: *adquirir perspectiva*. Se lo explicaremos del siguiente modo. Antes de poder decidir cómo abordar un problema que tenemos con otra persona, primero necesitamos entender qué pensaba dicha persona o por qué ha actuado como lo ha hecho. Por ejemplo, en la situación de la fuente: ¿por qué me ha empujado Tommy? La mayoría de las personas abordarían la situación de manera distinta si Tommy lo ha hecho a propósito o si ha sido un accidente. Le diremos a nuestro hijo que la mejor manera de entender por qué alguien ha actuado de un modo determinado es ponerse en el lugar de esa persona y contemplar la situación desde su perspectiva. Luego, hemos de ser como Sherlock Holmes, y buscar las pruebas y las pistas. Le pediremos que nos diga algunos tipos de pistas que podría buscar para ayudarlo a imaginar por qué Tommy le ha empujado.

Una manera de averiguar lo que piensan y sienten otras personas es observar su rostro. Si Tommy parece turbado o temeroso, ¿por qué creerías que te ha empujado? Si parece turbado, probablemente es que ha sido un accidente. Si Tommy parece enfadado, ¿cuál podría ser la razón? Si parece enfadado, entonces es posible que lo haya hecho a propósito.

Le diremos a nuestro hijo que otra manera de buscar pistas consiste en preguntar a la persona en cuestión. Le pediremos que nos diga qué podría preguntarle a Tommy que le ayudara a averiguar por qué le ha empujado. Podría preguntarle: «¿Por qué lo has hecho?», o «¿Qué ha pasado?». Hacer una pregunta nos ayuda a tener más pruebas de lo que ha ocurrido.

Ahora ya podemos enseñar a nuestro hijo a practicar para ponerse en el lugar del otro utilizando las hojas de trabajo siguientes. Cada una de ellas relata una historia en la que participan tres personas distintas. Leeremos cada historia en voz alta, y le pediremos a nuestro hijo que trate de averiguar lo que piensan las tres personas.

**BUSCAR PISTAS, PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO**

*El problema:* Kelly está a punto de empezar el sexto curso. Ella y su amiga Jody deciden cortarse el pelo. Apenas salen de la peluquería, corren a casa de su amigo Eric. Este le dice a Jody que le gusta su corte de pelo. Pero todo lo que le dice a Kelly es: «¿Qué tal?». Kelly se enfada, y no le contesta. Jody le dice a Kelly que en su opinión el corte de pelo le queda muy bien, pero esta no le responde una palabra en todo el camino de regreso a casa. Jody tenía que llamar por teléfono a Kelly esa misma noche más tarde; pero no lo hace.

¿Por qué se enfada Kelly? ¿Qué es lo que piensa? \_\_\_\_\_

---

---

---

¿Por qué Eric le dice a Jody que le gusta su corte de pelo, y, en cambio, no le dice nada a Kelly? ¿Qué es lo que piensa? \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué Jody no llama a Kelly? ¿Qué es lo que piensa? \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*El problema:* Ellen, Lynn y Carol han ido juntas a la escuela primaria. A la hora de almorzar solían sentarse en la misma mesa. Hoy es su primer día en la escuela secundaria. Ellen va a la cafetería, y no ve a nadie conocido. Finalmente se da cuenta de que Lynn y Carol están sentadas a una mesa con un grupo de chicos. Al verlas se siente mejor, ya que estaba empezando a sentirse ridícula allí de pie, sosteniendo su bandeja, y sin saber dónde sentarse. Se dirige hacia la mesa y saluda a Lynn y a Carol. Lynn le devuelve el saludo, y Carol le murmura algo a la chica que está sentada a su lado. Ninguna de las dos la invita a sentarse con ellas a la mesa. Ellen se siente muy triste, y se sienta con un grupo de chicos a los que no conoce en el otro extremo de la cafetería. Lynn parece enfadada, y Carol sorprendida.

¿Por qué Ellen se siente triste? ¿Qué es lo que piensa? \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué Lynn parece enfadada? ¿Qué es lo que piensa? \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué Carol parece sorprendida? ¿Qué es lo que piensa? \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*El problema:* Betsy, Robert y Denise viven en el mismo barrio. Betsy es un par de años más joven que Robert y Denise, pero los tres se juntan al salir de la escuela. Una noche se produce una gran nevada, y al día siguiente, en el parque, un grupo de los chicos mayores empiezan a tirarles bolas de nieve a los más pequeños. Dos de los amigos de Robert empiezan a meterse con Betsy. Esta ve reírse a Robert y a Denise, y se siente muy triste. Más tarde, Robert y Denise van a casa de Betsy para preguntarle si quiere ir en trineo con ellos. Betsy les dice que no, y les da con la puerta en las narices. Robert parece muy triste, y Denise enfadada.

¿Por qué Betsy cierra la puerta? ¿Qué es lo que piensa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué Robert se ríe junto con Denise? ¿Qué es lo que piensa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué se enfada Denise? ¿Qué es lo que piensa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Otra manera de practicar la adquisición de perspectiva consiste en utilizar los conflictos que surjan entre nosotros y nuestro hijo. Cuando tengamos un desacuerdo con él en relación con las normas o las tareas domésticas, probaremos a cambiar los papeles por un momento, a fin de que cada uno de nosotros pueda entender por qué el otro actúa de esa manera. Buscaremos una ocasión parecida al ejemplo de Cory, que quiere aplazar su tarea de fregar los platos. He aquí cómo podemos utilizar esta oportunidad para enseñar a nuestro hijo a adquirir perspectiva:

*Mamá:* ¡Cory Sand!, es la tercera vez que te pido que friegues los platos. No quiero tener que decírtelo más veces.

*Cory:* ¡Vá, mamá! Ya lo haré más tarde. Los platos seguirán estando ahí. ¿Qué problema hay?

*Mamá:* De acuerdo, Cory. Espera un momento. Es evidente que tenemos dificultades para resolver este asunto.

Vamos a probar un sistema distinto. Yo me pondré en tu lugar, y tú te pones en el mío.

*Cory:* ¿A qué te refieres?

*Mamá:* ¡Venga! Cambiemos de sitio. Tú te quedas aquí de pie, y yo me siento en el sofá. (*Mamá se deja caer*

en el sofá, y le da a Cory el agarrador que lleva en la mano.) Ahora intentaré primero entender su posición. De acuerdo... Soy Cory. No quiero fregar los platos ahora porque va a empezar mi programa favorito. Y he pasado toda la tarde haciendo los deberes, que ya he terminado; de modo que podría pasar un rato viendo a un montón de gente pegándose tiros, aunque la verdad es que no parece que les duela demasiado. Es cierto que esta noche me toca fregar los platos, pero creo que puedo hacerlo más tarde, después del programa. ¿Es correcto, Cory? ¿Me olvido de algo?

*Cory (riendo con expresión pensativa):* Bueno, todo eso está muy bien. Pero te has olvidado de que yo he ayudado a papá en ese loco proyecto en el que está trabajando durante casi una hora, y eso no forma parte de mis tareas.

*Mamá:* De acuerdo, pero yo también he pasado una hora esta mañana ayudando a papá en su ingenioso proyecto, y tampoco tenía por qué hacerlo... Bueno, ahora te toca a ti. Ponte en mi lugar y describe mi posición.

*Cory:* Vale. (*Hablando en un tono de voz agudo.*) Bueno, cada uno de vosotros tiene unas tareas domésticas que cumplir, y muchas veces no hacéis las que os corresponden. Especialmente ese gamberro de Benjamin. Entonces tengo que acabar enfadándome y regañándoos, y no tengo ganas de hacerlo. ¿Qué tal?

*Mamá:* Muy bien. También me enfado porque a veces acabo haciendo yo la tarea.

*Cory:* Vale... Y, a veces, cuando no hacéis vuestra tarea, tengo que acabar haciéndola yo. Y eso me fastidia mucho.

Al hacer cada uno del papel del otro, Cory y su madre pueden romper la tensión y entender sus comportamientos. Guiados por esta información, pueden llegar al acuerdo de que los jueves por la noche Cory lavará los platos a las nueve en punto, después del programa, mientras que los martes lo hará inmediatamente después de cenar. Ambos se han entendido, y ambos están satisfechos con el plan.

También podemos jugar al «juego de adquirir perspectiva». La próxima vez que veamos una película de vídeo con nuestro hijo y la escena se haya centrado durante unos minutos en uno de los personajes principales, detendremos la cinta. Pediremos a todas las personas presentes en la habitación que traten de imaginar qué piensa y qué siente alguno de los personajes secundarios, basándose en lo que aparece en el vídeo. Luego veremos el resto de la película, y comprobaremos cuál de las ideas expuestas resulta más aproximada a la realidad del personaje. Puntuará más la que mejor se ajuste a lo que se ve en la película. Este juego nos ayudará a enseñar a nuestro hijo a buscar en la manera de actuar de las personas pistas que le informen de la perspectiva de dicha persona.

*Paso 3: Establecer el objetivo.* El tercer paso en la resolución de problemas consiste en decidir qué nos gustaría que sucediera —establecer un objetivo—, y luego enumerar todo lo que podríamos hacer para ayudar a que dicho objetivo se alcance. Le diremos a

nuestro hijo que un objetivo es algo que queremos que ocurra, y, por tanto, hacemos todo lo que podemos para asegurarnos de que se realice. Por ejemplo, si tenemos una discusión con un amigo, y nuestro objetivo es seguir siendo amigos, podríamos pedirle disculpas, hacer algo especial por él, y mostrarnos dispuestos a cambiar aquellas cosas que hacemos que a él le fastidian.

Le diremos que una persona puede tener todo tipo de objetivos distintos cuando es empujada por Tommy mientras bebe en la fuente. Una persona podría querer asegurarse de que Tommy no volverá a empujarla más, y otra podría querer asegurarse de que Tommy seguirá siendo su amigo. Le explicaremos que, antes de averiguar cómo resolver el problema, primero necesita decidir cuál es su objetivo. Y antes de establecer el objetivo, primero necesita tratar de entender la situación desde el punto de vista de la otra persona, poniéndose en su lugar.

Cuando nuestro hijo haya elegido un objetivo, deberá enumerar todas las maneras de alcanzarlo que se le ocurran. Muchos niños se cierran en una sola manera, quedándose atascados cuando se trata de un callejón sin salida. Nuestro hijo debe enumerar todas las posibilidades que se le ocurran o que imagine que se le podrían ocurrir a otra persona. La mejor atmósfera para encontrar soluciones «abiertas» es aquella en la que no se reprochan las ideas estrafalarias. Luego ya eliminaremos las que no resulten prácticas, las que podrían dar origen a nuevos problemas, o simplemente las que nuestro hijo no quiera poner en práctica.

Para ayudarle en la práctica de pensar objetivos y soluciones, debemos completar la hoja de trabajo siguiente.

A POR EL OBJETIVO

*He aquí tres problemas y las creencias que tiene el niño acerca de cada uno de ellos. Pida a su hijo que piense un objetivo consecuente con dichas creencias, y que trate de imaginar todas las cosas que se le ocurran que podrían ayudarle a realizar su objetivo.*

*El problema:* A Bobby le han devuelto su examen de matemáticas, y ve que ha sacado un notable. Al revisarlo, se da cuenta de que su profesora ha sumado mal y que, en realidad, debería haberle puesto un excelente.

Si Bobby piensa: «La profesora lo ha hecho a propósito. No quiere ponerme excelente».

Su objetivo podría ser:

Bobby podría alcanzar su objetivo haciendo:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

Si Bobby piensa: «Debe de haberse equivocado».

Su objetivo podría ser: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Bobby podría alcanzar su objetivo haciendo:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

*El problema:* Mientras Courtney está haciendo cola en la cafetería para almorzar, alguien se le pone delante.

Si Courtney piensa: «Quizá su amigo le estaba guardando el sitio mientras ha ido al lavabo o algo así».

Su objetivo podría ser: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Courtney podría alcanzar su objetivo haciendo:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

Si Courtney piensa: «¡Será caradura! ¿Se cree que puede hacer lo que le da la gana?».

Su objetivo podría ser: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Courtney podría alcanzar su objetivo haciendo:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

*El problema:* Billy, Karen y Pat están jugando a un juego de mesa. Billy gana la partida, pero Pat empieza a gritar y le dice a Billy que ha hecho trampa.

Si Billy piensa: «Pat se ha enfadado porque ha perdido. No lo dice con mala intención».

Su objetivo podría ser: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Billy podría alcanzar su objetivo haciendo:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

Si Billy piensa: «Pat es una maldita embustera, y quiere hacerme quedar mal».

Su objetivo podría ser: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Billy podría alcanzar su objetivo haciendo:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

*Ahora pídale a su hijo que describa dos problemas recientes que haya tenido con otra persona, y que complete la hoja de trabajo en función de dichos problemas.*

*El problema:* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Si pensara: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mi objetivo podría ser: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Podría alcanzar ese objetivo haciendo:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

Si pensara: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Mi objetivo podría ser: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Podría alcanzar ese objetivo haciendo:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

*El problema:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Si pensara: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Mi objetivo podría ser: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Podría alcanzar ese objetivo haciendo:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

Si pensara: _____ _____
Mi objetivo podría ser: _____ _____
Podría alcanzar ese objetivo haciendo:
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

*Paso 4: Elegir un camino.* El cuarto paso en la resolución de problemas consiste en elegir una forma de proceder. Le diremos a nuestro hijo que, cuando haya establecido un objetivo y haya enumerado todos los caminos que puede seguir para alcanzarlo, es el momento de decidir qué camino ofrece la mejor solución al problema. Parte del proceso de decisión consiste en comparar los pros y los contras de cada forma de proceder. Le explicaremos que los pros son las consecuencias buenas que podrían derivarse de una determinada manera de actuar, y que los contras son las consecuencias malas. Una consecuencia es cualquier acción o sentimiento que surja de una opción. Al enumerar los pros y los contras, debemos pensar tanto en las consecuencias inmediatas como en las consecuencias a largo plazo. ¿Qué nos parecerá nuestra decisión dentro de tres días? ¿Qué ocurrirá dentro de una semana a causa de la decisión que tomemos? Considerar los pros y los contras resulta especialmente importante cuando se tienen dos objetivos opuestos para la misma situación. Por ejemplo, si después de que Pat acuse a Billy de hacer trampas, este tiene el objetivo de mantener su amistad con Pat, y también el objetivo —opuesto al anterior— de dejar claro que ella miente, entonces resulta fundamental que compare los pros y los contras de cada uno de ellos: seguir siendo amigos *versus* demostrar que miente. Por supuesto, la mejor solución será la que presente un mayor número de pros y un menor número de contras.

En el siguiente ejercicio le pediremos a nuestro hijo que señale dos caminos para un mismo objetivo, y luego que enumere los pros y los contras de cada uno y que decida qué camino es el mejor. Primero se cita un ejemplo del planteamiento de pros y contras realizado por un alumno de séptimo curso que participó en nuestro programa, para que

se lo leamos a nuestro hijo. Antes de escribir los pros y los contras, nuestro alumno pasó un buen rato tratando de pensar en las consecuencias. Sin embargo, una vez que estuvieron reflejadas en el papel, se dio cuenta de que los contras de la solución 2 no eran tan malos, ni tan probables, como los de la solución 1. Entonces pudo decidir cómo abordar el conflicto.

**PROS Y CONTRAS**

1. Tus padres van a visitar a unos amigos. No volverán hasta muy tarde. Tu madre te dice que, mientras están fuera, puedes invitar a un amigo. Pero tu amigo quiere dar una fiesta.  
*Tu objetivo es:* Quieres contentar a tu amigo, pero no quieres que tus padres se enfaden contigo.

*Solución 1:* Invito a un par de chicos de la escuela, pero les digo que tienen que marcharse a las diez en punto para que pueda limpiar la casa antes de que vuelvan mis padres, y así no descubran nada.

*Pros*

1. Mis amigos pensarán que soy un tío legal.
2. Me lo pasaré muy bien.
3. Les caeré mejor a los demás, y querrán ser mis amigos. Me haré más popular en la escuela.
4. No pareceré un «mosquita muerta».

*Contras*

1. Si me pillan voy a tener problemas.
2. Luego me sentiré culpable por no haber cumplido lo acordado.
3. No podré hacer que todos se vayan a las diez, y creerán que soy tonto por querer que se vayan tan pronto.
4. Tendré tanto miedo de que me pillen que no voy a poder pasármelo bien en todo el rato.

*Solución 2:* Le diré a mi amigo que no podemos dar la fiesta, pero puedo llamar a mis padres y preguntarles si me dejarían darla otro día. Mi amigo y yo pasaremos la noche planeando la fiesta y hablando acerca de a quién invitaremos.

*Pros*

1. No tendré problemas con mis padres.
2. Mi amigo y yo lo pasaremos bien planeando la fiesta juntos.
3. Me sentiré mejor si hago las cosas del modo correcto.

*Contras*

1. Mis padres me dirán que no y no podré dar la fiesta, cuando habría podido hacerlo sin que se enteraran.
2. Si no damos la fiesta mi amigo no querrá venir, y tendré que pasar la noche solo.
3. Mi amigo les dirá a los demás chicos de la escuela que soy un crío.

4. Podré dar la fiesta sin tener que preocuparme por si me pillan.
4. Mi amigo vendrá, pero nos aburriremos.

*Ahora haga que su hijo resuelva el siguiente problema:*

2. Es el cumpleaños de tu amigo, y vas al centro comercial a comprarle un regalo. Pero también ves un casete que tenías muchas ganas de comprarte. No llevas dinero suficiente para las dos cosas: el regalo y el casete.

*Tu objetivo es: Quieres comprar el casete.*

*Solución 1:* \_\_\_\_\_

<i>Pros</i> _____	<i>Contras</i> _____
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____

*Solución 2:* \_\_\_\_\_

<i>Pros</i> _____	<i>Contras</i> _____
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____

La solución \_\_\_\_ es la mejor decisión.

*Ahora pídale a su hijo que practique con dos problemas que él mismo haya tenido:*

3. *Problema:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Tu objetivo es:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Solución 1:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<i>Pros</i> _____	<i>Contras</i> _____
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____

*Solución 2:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<i>Pros</i> _____	<i>Contras</i> _____
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____

La solución \_\_\_\_ es la mejor decisión.

4. *Problema:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Tu objetivo es:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Solución 1:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<i>Pros</i> _____	<i>Contras</i> _____
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
<i>Solución 2:</i> _____	
_____	
_____	
<i>Pros</i> _____	<i>Contras</i> _____
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
La solución ____ es la mejor decisión.	

*Paso 5: ¿Cómo ha ido?* El último paso de una buena resolución de problemas consiste en comprobar si ha funcionado. Con frecuencia, a pesar de la previsión y la planificación de los pasos 1 a 4, las soluciones no funcionan de la manera que esperábamos. Le diremos a nuestro hijo que, si eso sucede, no debe darse por vencido. Si su primer plan de acción no funciona, si las consecuencias no son las que pretendía, puede elegir otra solución de su lista y probar de nuevo.

#### CÓMO PRACTICAR LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: PASOS 1 A 5

Después de practicar cada uno de los cinco pasos con nuestro hijo, utilizaremos las siguientes situaciones para trabajar el proceso completo de resolución de problemas en voz alta. He aquí los puntos clave que debemos seguir. Debemos guiar a nuestro hijo en cada paso si él no los recuerda.

*Paso 1. Echar el freno:* Pararse a pensar. Utilizar pensamientos fríos, no pensamientos calientes.

*Paso 2. Adquirir la perspectiva de la otra persona:* Ponerse en el lugar del otro.

*Paso 3. Establecer el objetivo:* Elegir un objetivo y hacer una lista de posibles caminos

para alcanzarlo.

*Paso 4. Plan de acción:* ¿Cuáles son los pros y los contras de cada uno de estos caminos?

*Paso 5. ¿Cómo ha ido?:* Si la solución no funciona, probar otra.

1. La madre de Randy entra una noche en su habitación y le dice: «Papá quiere que tu hermano y tú paséis las vacaciones con él. Pero yo creo que deberíais quedaros aquí. Le había dicho que no, pero él os quiere de verdad, así que hemos decidido que tú vayas con él y que tu hermano se quede a pasar las vacaciones conmigo. Solo quería decirte lo que hemos decidido».
2. Algunos chicos de la clase de Laura se meten con ella cada día cuando se dirige a la escuela. Un día, le quitan su cuaderno de deberes y echan a correr, riendo. Laura tiene miedo de decírselo a su profesor porque, si los otros chicos lo oyen, aún se meterán más con ella. Durante la clase, el profesor regaña a Laura por no llevar sus deberes, y le dice que va a tener que hablar de ello con su madre.
3. Rick se está preparando para presentar su trabajo de ciencias ante la clase. El trabajo trata del desarrollo de las tortugas. Cuando empieza su explicación, se da cuenta de que la pequeña tortuga y su madre han desaparecido de la caja. Mira a su alrededor, y no las ve por ningún lado. Desde el fondo de la clase, su profesor le dice: «¡Rick, no tenemos todo el día!».
4. Katrina se dirige a casa al salir de la escuela cuando ve a dos chicos muy interesantes de su clase en una callejuela. Les saluda, y entonces se da cuenta de que están fumando. Ella no sabe qué hacer. Quisiera caerles bien, pero no cree que fumar sea bueno. Ellos la llaman: «¡Eh, Katrina! ¿Te apetece una calada...? Me gusta tu nueva chaqueta. ¿Dónde la has comprado?».
5. El profesor de Malcolm le llama al acabar la clase y le dice que sus notas de inglés han empeorado. El profesor cree que pasa demasiado tiempo jugando al baloncesto después de las clases, y que debería dejar el equipo. Le dice que, si no lo hace, él hablará con el entrenador.

## TÉCNICAS DE RELACIÓN SOCIAL

*Firmeza.* A los niños con riesgo de depresión les resulta difícil decir lo que quieren de una manera clara y enérgica. Esto sucede especialmente cuando se sienten deprimidos y distanciados de los demás, o cuando están irritables y enfadados. En lugar de actuar con firmeza, pueden ser excesivamente pasivos o excesivamente hostiles. No importa lo bien que nuestro hijo domine los cinco pasos de la resolución de problemas: si es demasiado

pasivo o demasiado agresivo cuando llegue el momento de poner en práctica su solución, dicha solución no funcionará. La firmeza constituye el útil término medio entre la pasividad y la agresividad, y es la estrategia que normalmente funciona mejor.

Carla es una alumna de sexto curso que participó en nuestro programa. He aquí su descripción de cómo utiliza la firmeza:

Tuve una fuerte discusión con mi amiga. Darlene tenía que venir con mi familia a pasar el fin de semana practicando *rafting*. Íbamos a pasar la noche en tiendas de campaña, y luego bajaríamos por los rápidos del río. Estaba todo planeado. Incluso mamá, al hacer la compra, compró algunas cosas que le gustaban a Darlene. Luego, un día antes de marcharnos, llama Darlene y dice que no puede venir porque está enferma. A mí me fastidió mucho porque con ella lo habríamos pasado mucho mejor. Pero no fue por eso por lo que discutimos. La discusión fue porque, a la vuelta, Gina me dijo que había visto a Darlene en la fiesta de Franny. Dijo que estaba bailando y que iba de un lado a otro, y que no parecía enferma en absoluto. Me puse realmente furiosa. ¡Se iba a acordar de mí!

Pero entonces recordé todo lo que habíamos aprendido en el Proyecto de Pennsylvania, y me dije a mí misma que tenía que calmarme y echar el freno. Lisa nos había enseñado cómo decir las cosas con firmeza. Así, en lugar de ir a ajustar las cuentas a Darlene, traté de tranquilizarme. Me paré a pensar, y la llamé por teléfono. Le dije que estaba muy enfadada por un asunto, y que quería hablar con ella sobre eso. Luego le dije que me había fastidiado mucho que no viniera con nosotros, pero que no me había enfadado porque había dicho que estaba enferma, y eso no era culpa suya. Luego le dije lo que Gina me había dicho, y que me había enfadado mucho al oírlo. Le dije que estaba muy ilusionada con la idea de que viniera con nosotros, y que mis padres habían cambiado sus planes para que ella se lo pasara bien. Luego le dije que me sentía herida, y le pregunté por qué había dicho que estaba enferma si no era verdad. Me costó mucho esfuerzo hacerlo, ya que tenía ganas de colgarle el teléfono; pero no lo hice. Creo que funcionó. Primero se quedó callada, y luego empezó a pedirme disculpas. Dijo que no quería mentirme, pero que le daba vergüenza decirme la verdadera razón. Dijo que le daba mucho miedo venir. Nunca había hecho *rafting*, y tenía miedo de caerse de la balsa y golpearse contra una roca, o algo así. Eso es algo que puedo entender, especialmente porque mi hermano siempre está hablando de lo difícil y peligroso que es. Realmente me sentí mucho mejor después de haber hablado con ella, y le dije que, si me hubiera dicho la verdad, no me habría enfadado tanto. Me dijo que la próxima vez me diría la verdad.

Para practicar la firmeza hay un sencillo sistema basado en cuatro pasos.<sup>4</sup> Primero, le diremos a nuestro hijo que queremos representar con él unos relatos, donde él hará el personaje principal. Cada uno de estos tres relatos trata de la misma situación: un niño planea ir al centro comercial con su amigo; el amigo se echa atrás en el último momento; el niño se siente molesto. Pero en cada relato el niño aborda el hecho de sentirse molesto de una manera muy distinta. Leeremos todos los relatos en voz alta.

*Relato de Brenda Bravucona (agresividad)*

*Situación:* Brenda Bravucona tenía planeado ir al centro comercial después de las clases con su amigo Joe. Muchas veces, cuando hacen planes juntos, Joe cambia de idea en el último momento.

*Brenda:* ¿Qué? ¿Listo para coger el autobús al centro?

*Joe:* Bueno... Lo siento, pero es que hace un par de días me llamó Tony, y quedamos en que iría a su casa. Vamos a jugar con la videoconsola. Lo siento, pero tengo que ir.

*Brenda:* ¡Claro! Siempre me haces lo mismo. No puedo contar contigo para nada. Ya veremos si vuelvo a pedirte que vengas conmigo a algún sitio. ¡Prefiero quedar con alguien que cumpla su palabra! Eres una mala persona y un mal amigo. No puedes salirte siempre con la tuya. ¡Esta me la pagarás!

*Joe:* Por mí puedes hacer lo que quieras. Allá tú.

Después de leer el relato, le preguntaremos a nuestro hijo qué piensa acerca de la manera en que Brenda manifiesta su disgusto. Le haremos notar que ha iniciado una discusión con Joe. Le preguntaremos si cree que eso hará que la situación mejore o empeore.

A continuación leeremos el relato sobre Pete Pusilánime.

*Relato de Pete Pusilánime (pasividad)*

*La misma situación:* Pete Pusilánime tenía planeado ir al centro comercial después de las clases con su amigo Joe. Muchas veces, cuando hacen planes juntos, Joe cambia de idea en el último momento.

*Pete:* ¿Qué? ¿Listo para coger el autobús al centro?

*Joe:* Bueno... Lo siento, pero es que hace un par de días me llamó Tony, y quedamos en que iría a su casa. Vamos a jugar con la videoconsola. Lo siento, pero tengo que ir.

*Pete:* ¡Vaya!

*Joe:* ¡Que te lo pases bien en el centro!

*Pete:* Sí... vale.

Le preguntaremos a nuestro hijo qué piensa de este relato: ¿qué hace Pete Pusilánime cuando Joe le dice que tiene otros planes?; ¿crees que decir «vale» hará que la situación mejore?; ¿qué crees que pasará la próxima vez que hagan planes juntos? Probablemente Joe mostrará la misma desconsideración y hará algún otro plan por su cuenta.

Le preguntaremos a nuestro hijo qué cree que podría hacer para no actuar como Brenda Bravucona o como Pete Pusilánime. Luego le diremos que vamos a representar el tercer relato.

*Relato de Samantha Dilo-Sin-Rodeos (firmeza)*

*La misma situación:* Samantha tenía planeado ir al centro comercial después de las clases con su amigo Joe. Muchas veces, cuando hacen planes juntos, Joe cambia de idea en el último momento.

*Samantha:* ¿Qué? ¿Listo para coger el autobús al centro?

*Joe:* Bueno... Lo siento, pero es que hace un par de días me llamó Tony, y quedamos en que iría a su casa. Vamos a jugar con la videoconsola. Lo siento, pero tengo que ir.

*Samantha:* Joe, esto me fastidia mucho. Últimamente siempre estás cambiando de planes. Me siento dolida, porque creo que lo haces porque no te apetece estar conmigo.

*Joe:* Perdona. No era esa mi intención.

*Samantha:* La próxima vez, me sentiría mucho mejor si te atuvieras a lo que hemos planeado, o me avisaras con más tiempo.

*Joe:* De acuerdo. Procuraré que no vuelva a pasar. ¿Qué te parece si vamos al centro comercial este fin de semana?

*Samantha:* Estupendo.

Le preguntaremos a nuestro hijo qué piensa del planteamiento de Samantha Dilo-Sin-Rodeos: ¿qué hace Samantha cuando Joe le dice que tiene otros planes?; ¿quién crees que se siente mejor, Brenda Bravucona, Pete Pusilánime o Samantha Dilo-Sin-Rodeos?; ¿cuál de los niños crees que aborda mejor la situación?

Hay cuatro cosas que hace Samantha que configuran la firmeza, y es importante que enseñemos a nuestro hijo cada uno de estos pasos. Primero, *Samantha describe la situación* que le molesta. Le dice a Joe que considera que últimamente se ha echado atrás en muchas ocasiones. Observemos cómo lo hace. No grita ni se pone a llorar. Tampoco trata de culpar a Joe. Lo único que hace es decir cuál es la situación del modo más claro posible. Es precisamente así como nuestro hijo ha aprendido a describir un acontecimiento en el modelo ACC. Debe describir únicamente los hechos que constituyen dicha situación, sin dejar que se interfieran sus creencias acerca de por qué ha ocurrido o cuáles son sus sentimientos.

Además, *Samantha le dice cómo se siente*. Le dice que la situación le fastidia mucho. Tampoco esta vez culpa a Joe por el hecho de sentirse fastidiada. En lugar de ello, se limita a describir cómo se siente de la manera más clara posible. Culpar inmediatamente a Joe habría hecho que este se pusiera a la defensiva.

Luego, *Samantha le dice qué quiere que cambie*. Le dice que quiere que la próxima vez se atenga a sus planes, o la avise con más tiempo. De nuevo le dice algo concreto, de manera que Joe pueda saber exactamente lo que quiere que haga.

Finalmente, *Samantha le dice cómo la hará sentirse este cambio*. Le dice que se

sentiría mejor si Joe hiciera lo que ella le pide. Si Joe quiere que ella se sienta mejor, ya sabe lo que tiene que hacer.

*Situaciones de firmeza.* Ahora ya estamos preparados para practicar estos cuatro pasos con nuestro hijo. Le diremos que tenemos algunos relatos más, pero que esta vez la respuesta de su personaje no está escrita. Le diremos que vamos a leer la situación, y que luego queremos que actúe como Samantha Dilo-Sin-Rodeos y siga los cuatro pasos.

Recordemos los cuatro pasos:

*Paso 1:* Describir la situación. Solo los hechos.

*Paso 2:* Decir cómo nos sentimos. No culpar al otro de nuestros sentimientos.

*Paso 3:* Pedir un cambio pequeño y específico.

*Paso 4:* Decir cómo nos hará sentir este cambio.

1. Papá te llama a veces «pequeñajo» y otros apodos cariñosos delante de tus amigos, y eso te fastidia.
2. Mamá te grita mucho últimamente por cosas que has hecho mal. Cuando lo hace te pones triste, y te gustaría que, cuando has hecho algo mal, te lo dijera sin gritar.
3. Es viernes por la noche, y tu amigo Jon y tú tenéis planeado ir al cine. Jon quiere ver una película que tú ya has visto, y normalmente se sale con la suya diciendo que no irá si no haces lo que él quiere. Tú crees que esta vez te toca elegir a ti.
4. Estás a punto de hacer un examen de ciencias sociales, y uno de los chicos de tu clase te pregunta si le dejarás copiar. Has estudiado mucho para ese examen, y tienes miedo de sacar una mala nota si el profesor cree que el que ha copiado eres tú.
5. Un chico de la escuela superior te pregunta si quieres probar un poco de hierba, y te llama «gallina». Tú no quieres probar la hierba, y te molesta que te lo pida.
6. Tu profesora te pone insuficiente en un examen. Tú crees que el examen no ha sido justo, ya que entraban preguntas sobre temas que ella había dicho que no entrarían. Quieres decirle cómo te sientes.
7. Hay un chico en la escuela que se mete contigo cada día a la hora de almorzar. Quieres que deje de fastidiarte.
8. Un chico te coge tus deberes y los entrega como si fueran los suyos. Enfréntate a él.
9. Estás viendo la televisión cuando llega papá y cambia de canal sin preguntarte si te importa.

Pocos niños (y pocos adultos) son capaces de realizar correctamente los cinco pasos desde el primer momento. La práctica constante durante varias semanas mejora sustancialmente la capacidad del niño de actuar con firmeza.

Si nuestro hijo es muy tímido o muy impulsivo, probablemente nos interesará representar algunos relatos más con él. Podemos utilizar cualquier situación que actualmente afecte a nuestro hijo, y le pediremos que practique con nosotros lo que diría en esa situación. Veamos, por ejemplo, la situación a la que se enfrenta Carl:

Carl, un alumno de cuarto curso que suele sacar notables y excelentes, llega a casa un día muy molesto con su profesora. Se trata de un muchacho inteligente, pero silencioso, del tipo tímido. Le explica a su abuela lo siguiente:

*Carl:* La señora Reider es injusta. Ha encargado a Jill que haga lo más divertido de la clase, como decorar el tablón de anuncios y hacer los murales. ¡Ya casi no tendrá que trabajar! Yo solía hacer este tipo de cosas, pero la señora Reider ya no me las encarga desde que saqué un aprobado en el examen de ortografía. ¡Odio la escuela!

*Abuela:* ¿Odias todo lo de la escuela? Un momento, Carl. Ya veo que estás molesto, pero creo que lo que necesitas es hablar con la señora Reider. ¿Puedes hablar con ella mañana?

*Carl:* No quiero que... No creo que tenga tiempo.

*Abuela:* Bueno, pero, por si tuviera tiempo, vamos a practicar lo que podrías decirle. Yo seré la señora Reider, y tú me explicas el problema.

*Carl:* Vale... Señora Reider, quiero seguir trabajando en los murales.

*Abuela (haciendo de señora Reider):* Lo siento, Carl; ya los ha hecho Jill. Quizá la próxima vez...

*Carl:* ¿Ves? Eso es lo que dirá. Dejémoslo estar.

*Abuela:* No, Carl, no te rindas todavía. Todavía no le has dicho por qué estás molesto. ¿Puedes hacerlo? Dile simplemente lo que me has dicho a mí al llegar a casa.

*Carl:* Vale... Señora Reider, ¿cómo es que ya no me elige para hacer los murales? Siempre se lo pide a Jill, y eso no me parece justo.

*Abuela (haciendo de señora Reider):* Bueno, Carl. Creo que necesitas dedicar más tiempo a la clase, ya que parece que tienes dificultades con la ortografía.

*Carl:* Pero ha sido porque la semana pasada estuve enfermo. No tengo ninguna dificultad con la ortografía.

*Abuela (haciendo de señora Reider):* ¡Hummm! No sé... Hagamos un pacto, Carl. Si en las dos próximas pruebas sacas un mínimo de ochenta y cinco puntos, te dejaré que vuelvas a colaborar en la pintura y en los tablonos de anuncios. Así estaré segura de que no necesitas dedicar un tiempo extra a la ortografía.

*Carl:* De acuerdo... Pero, abuela, ¿y si no me dice eso?

*Abuela:* Seguramente no dirá exactamente eso, Carl; pero el caso es que tú te has explicado muy bien. ¿Por qué no pruebas con ella, a ver qué pasa?

Si nos atrevemos, podemos fomentar la firmeza de nuestro hijo pidiéndole que piense

en algo que querría cambiar en casa, y que luego nos lo diga. Debemos advertirle de que no vamos a cambiar necesariamente lo que nos diga, pero que le escucharemos sin enfadarnos. Primero revisaremos los pasos anteriores, y luego haremos que practique con nosotros.

*Negociación.* Hasta ahora hemos enseñado a nuestro hijo cómo expresar sus puntos de vista de una manera firme y que, a la vez, no resulte ofensiva. Pero ¿y si la persona con la que habla no cree que sus ideas sean acertadas?, ¿y si tiene en mente un objetivo distinto? Por ejemplo, supongamos que nuestro hijo y un amigo pasan el día juntos. ¿Qué ocurre si nuestro hijo quiere ir al cine, pero su amigo quiere ir al centro comercial? En estos casos, nuestro hijo tiene que ser capaz de resolver la situación de manera que ambos se sientan satisfechos: debe ser capaz de llegar a un acuerdo. Le diremos, pues, que queremos leer un relato que muestra cómo dos personas pueden llegar a un acuerdo.

*El «toque de queda» de Jeffrey*

*Jeffrey:* Mamá, me acaba de llamar Danny; quiere saber si puedo ir a su casa a ver *Las tortugas Ninja* y *Desafío total*. ¿Puedo ir?

*Mamá:* Claro, cariño. Pero acuérdate de llamarme a las ocho en punto para que te pase a buscar. Mañana tenemos que ir a almorzar a casa de la abuela, así que esta noche hemos de acostarnos temprano.

*Jeffrey:* ¡¿A las ocho?! ¡Ningún chico de mi edad tiene que estar en casa a las ocho! No nos da tiempo de ver las dos películas, y Danny va a pensar que soy un crío. ¡Ya está bien! ¡Es que nunca me dejas hacer nada!

*(Jeffrey se va corriendo a su habitación.)*

*Mamá (visiblemente molesta, se dirige a la habitación de Jeffrey y llama a la puerta):* Jeffrey, creo que tenemos que hablar.

*Jeffrey (sin abrir):* No tengo nada de que hablar. Eres la madre más mala de todo el mundo.

*Mamá:* ¡Jeffrey Scott! Si quieres adoptar esa actitud, allá tú. Puedes quedarte ahí sentado toda la noche, y entonces no verás ninguna de las dos películas. O puedes abrir la puerta y hablar conmigo... podemos negociar.

*(Jeffrey abre la puerta.)*

*Mamá:* Veamos... ¿cuánto rato crees que necesitas para ver esas películas?

*Jeffrey:* Bueno, cada una dura probablemente unas dos horas. Y si hacemos palomitas... necesitaría por lo menos hasta medianoche.

*Mamá:* ¡¿Medianoche?! ¿Estás de broma? Si te quedas hasta tan tarde, mañana en casa de la abuela estarás de mal humor y no te lo pasarás bien. Eso no sería justo ni para la abuela ni para mí, ¿no es verdad? ¿Qué tal a las diez? Y si no os da tiempo de ver las dos películas, puedes volver mañana para acabar de verlas.

*Jeffrey:* Eso estaría bien. De todas formas, a Danny tampoco le dejan quedarse levantado hasta medianoche.

Le diremos a nuestro hijo que este proceso de llegar a un acuerdo se denomina *negociación*. Le explicaremos que lo primero que tiene que hacer es *saber lo que quiere, siempre que sea razonable*. Dado que nadie puede obtener siempre todo lo que quiere, le explicaremos que tiene que pensar en algo que esté a su alcance. Por ejemplo, en el relato anterior Jeffrey quería estar en casa de su amigo hasta medianoche, pero al día siguiente tenía que levantarse muy temprano. Y, dado que a su amigo normalmente no le dejaban quedarse levantado hasta tan tarde, no es probable que Jeffrey hubiera podido conseguir exactamente lo que quería. Le preguntaremos a nuestro hijo qué otra propuesta, más razonable, podía haber hecho Jeffrey.

Luego le diremos que, una vez sepa lo que quiere, tiene que *pedirlo*. Le recordaremos que ahora es un experto en eso, puesto que ya ha estado practicando la firmeza.

El siguiente paso consiste en *escuchar lo que quiere la otra persona*. Le diremos que tiene que escuchar cuidadosamente. Aunque no esté de acuerdo con todo lo que dice, es probable que sí lo esté en algo. Si hay algo con lo que está de acuerdo, debe decirle a la otra persona qué es. Le pediremos que describa en qué está de acuerdo la madre de Jeffrey respecto a la propuesta de este. Le explicaremos que la madre de Jeffrey está de acuerdo en que ha de poder ver las dos películas, pero no en que se quede hasta tan tarde. Ella escucha lo que él le ha dicho, y le dice con qué parte está de acuerdo.

Le explicaremos que, cuando ambas partes ya han descrito lo que quieren, llega el momento de *llegar a un acuerdo*. Para ello, debemos preguntarnos a nosotros mismos: ¿qué estoy dispuesto a dar para poder llegar a una solución y obtener algo que me satisfaga? Le pediremos que nos describa el acuerdo que propone la madre de Jeffrey.

Le diremos a nuestro hijo que, cuando tenga que decirle a la otra persona a qué acuerdo quiere llegar, una buena manera de hacerlo es: «Estaría dispuesto a \_\_\_\_\_ si tú \_\_\_\_\_». Así queda claro que está proponiendo un acuerdo. Luego hay que escuchar de nuevo. Puede que la otra persona se muestre de acuerdo inmediatamente, o puede que responda: «De ninguna manera», o puede que ofrezca un acuerdo distinto. Le pediremos a nuestro hijo que describa qué ocurre en el relato.

Luego le diremos que, si quiere llegar pronto a un acuerdo, tiene que *hacer otra oferta*. Le animaremos a que haga un esfuerzo y piense en otras ofertas que podrían funcionar. Sin embargo, es importante señalar que, a veces, especialmente con los padres y profesores, puede que no logre encontrar un acuerdo que acepte la otra persona. Cuando esto ocurra, al menos nuestro hijo puede estar satisfecho de que la otra persona

sepa que está dispuesto a hablar de lo que quiere y que está dispuesto a tratar de arreglar las cosas.

*Seamos juiciosos: lleguemos a un acuerdo.* Practicaremos la negociación con nuestro hijo utilizando las situaciones descritas a continuación. Leeremos la situación en voz alta, y luego le pediremos a nuestro hijo que inicie la negociación. Después de cada ejemplo, le manifestaremos nuestra opinión al respecto: ¿se ha mostrado demasiado agresivo?, ¿demasiado pasivo?, ¿eran razonables sus sugerencias?, ¿ha sabido escuchar?

He aquí los puntos clave de la negociación:

*Paso 1:* Saber qué queremos dentro de lo que está a nuestro alcance.

*Paso 2:* Pedirlo.

*Paso 3:* Escuchar lo que quiere la otra persona.

*Paso 4:* Hacer una oferta para llegar a un acuerdo.

*Paso 5:* Seguir buscando un buen acuerdo hasta que las dos personas se sientan satisfechas.

1. Bill y Kim son novios. Bill quiere ir a una fiesta a la que irán algunos de sus amigos. Kim no quiere ir, ya que no conoce a nadie allí y no tiene ganas de salir con un grupo de chicos.
2. Sandra ha empezado a ver una película en la televisión. Su hermano mayor lleva a un amigo a casa, y le explica que han alquilado una película en vídeo y quieren verla.
3. Los padres de Scott le dicen que quieren que esa noche cuide de su hermana pequeña, ya que ellos van a salir a cenar. Pero a Scott le habían invitado a pasar la noche en casa de un amigo.
4. Darlene va con su madre a comprarse la ropa para la escuela. Al llegar a la tienda, Darlene ve un vestido que le gusta mucho. Su madre le dice que no se lo comprará porque la falda es demasiado corta y no es adecuada para ir a la escuela.
5. Sally quiere que su hermano Ted le deje el balón de fútbol para jugar fuera con sus amigos. Ted no se lo quiere dejar, ya que la última vez que lo utilizó se lo dejó fuera y se mojó con la lluvia.
6. Darion tiene que hacer cinco tareas domésticas cada semana, y sus padres le pagan una cierta asignación por hacerlas. Este invierno ha nevado cuatro veces, y cada vez Darion ha limpiado la entrada de la casa sin que nadie se lo pidiera, aunque no formaba parte de sus tareas. Darion quiere comprarse un nuevo CD, pero sus padres le dicen que debe esperar hasta tener el suficiente dinero ahorrado.

7. Josie ha acudido a los ensayos para la obra de teatro de la escuela cada noche durante una semana. El sábado quiere ir al centro comercial con un amigo, pero su padre le dice que no, porque tiene miedo de que haya cogido un resfriado y porque durante toda la semana se ha acostado muy tarde haciendo sus deberes.

## CONFLICTOS ENTRE LOS PADRES

Hasta aquí nos hemos centrado en cómo los niños pueden resolver los problemas, hablar por sí mismos y negociar. Pero aun con estas técnicas, los conflictos seguirán produciéndose. Los padres discuten. Los hermanos discuten. Estos conflictos son inevitables. Por ello, quisiera terminar este capítulo con algunos consejos para los padres.

Aunque cierta experiencia del conflicto es necesaria para aprender cómo abordarlo, un conflicto excesivo o muy destructivo es malo para nuestro hijo.<sup>5</sup> Las investigaciones realizadas en ese sentido han demostrado que aun para los niños más jóvenes los conflictos entre los padres resultan perjudiciales. Los niños en edad preescolar muestran una serie de respuestas fisiológicas, conductuales y emocionales contrarias a los enfados entre sus padres. Incluso las cintas de vídeo que muestran una discusión no verbal de dos adultos perturban a los niños pequeños. Pero la respuesta no es evitar el conflicto. Las personas tienen desavenencias, aun los mejores amigos y aun aquellas que se quieren mucho. Las desavenencias constituyen una parte rutinaria de la vida, y los niños necesitan crecer con unos modelos que les enseñen a abordar el conflicto cuando este surja. Asimismo, las investigaciones sugieren cómo podemos minimizar los efectos perjudiciales de las discusiones.<sup>6</sup> He aquí algunas indicaciones que debemos seguir:

- No utilizar la agresión física delante de nuestro hijo. Esto incluye tirar objetos o cerrar puertas de golpe. Estos actos provocan un gran temor en los niños.
- No criticar a nuestro cónyuge delante de nuestro hijo con calificativos permanentes y globales (por ejemplo, «tu padre siempre será un inútil», o «tu madre es una bruja egoísta»).
- Es un error creer que, si no dirigimos la palabra a nuestro cónyuge para mostrarle nuestro enfado, nuestro hijo no se dará cuenta de ello. Lo percibirá casi con tanta claridad como una discusión a voz en grito.
- No pedirle a nuestro hijo que se ponga de parte de uno de los dos.
- No iniciar una discusión delante de nuestro hijo, a menos que pensemos ponerle fin en la misma conversación.

- Expresar nuestros sentimientos con palabras en la medida de lo posible. Utilizaremos la firmeza antes que la agresión.
- Desarrollar una estrategia de control del enfado. Tomárselo con calma y tomarse tiempo para que las cosas se enfríen.
- Resolver los conflictos y reconciliarnos delante de nuestro hijo. Esto le enseñará que el conflicto es parte natural del amor, y que se puede resolver.
- Si criticamos a nuestra pareja delante de nuestro hijo, utilizaremos un lenguaje que critique una conducta específica, y no su personalidad global (por ejemplo, «tu padre siempre gruñe cuando tiene que hacer algo», «tu madre me pone furioso cuando me hace esperar»).
- Evitar ciertos temas delante de nuestro hijo. Debemos llegar a un acuerdo con nuestro cónyuge para mantener a nuestro hijo al margen de determinados temas, y, si hay que discutir de ellos, hacerlo en privado.



QUINTA PARTE

## **Los niños del siglo XXI**

## **La pirámide del optimismo: bebés y niños en edad preescolar**

Un tórrido sábado en Filadelfia, en que la temperatura en el jardín trasero de casa alcanzaba casi los cuarenta grados, saqué la manguera y puse en marcha el aspensor. Enseguida acudió mi esposa, Mandy, junto con nuestros tres hijos pequeños. Lara, de cinco años, y Nikki, de tres, se quitaron la ropa y, chillando con deleite, se apresuraron a meterse bajo el arco de agua fría. Darryl, que solo tenía once meses, fue gateando hacia toda aquella diversión y se sentó sobre sus pañales justo en el borde de la zona a la que alcanzaba el agua.

Cuando la primera ráfaga de agua le salpicó, pareció asustado. Veinte segundos después, cuando llegó la segunda ráfaga, pareció aturdido. Con la tercera empezó a gimotear, y con la cuarta, a llorar. Hay que decir que Darryl es curioso y decidido, de modo que su angustia hizo actuar inmediatamente a Mandy. Primero, redujo la presión del agua.

«¡ZaaaAAASSS!», empezó a canturrearle Mandy al oído, acurrucándose tras él, y aumentando el volumen según se aproximaba la siguiente ráfaga de agua. Darryl dejó de llorar. «¡ZaaaAAASSS!», volvió a murmurar con la siguiente ráfaga. Poco después Darryl sonreía. Cuando Darryl recuperó su habitual buen humor, Mandy le levantó, y, sin dejar de murmurarle aquel sonido, le hizo rozar con los dedos el borde de la ráfaga. La vez siguiente fue él mismo quien acercó la mano para tocarlo, y cuando el agua le mojó la mano sonrió. Luego puso ambas manos sobre el agua, riendo mientras trataba de apresarla. A continuación caminó para ponerse directamente en la trayectoria del chorro, uniéndose a sus hermanas, chillando, retozando y empapándose, en un alborozo que acabó con Darryl, exultante, haciendo girar el aspensor en el aire.

Mandy estaba sentando los cimientos de un optimismo duradero en Darryl. Pero la manera de hacer esto con los bebés y los niños en edad preescolar es muy diferente de las técnicas utilizadas en el Programa de Prevención de Pennsylvania. La razón es

evidente: los niños muy pequeños todavía no dominan las técnicas cognitivas necesarias para reconocer y cuestionar sus propios pensamientos. Sin embargo, a la hora de cimentar el optimismo en los niños más pequeños, existen tres principios fundamentales, que arrancan de las investigaciones básicas sobre la incapacidad aprendida: el dominio, la positividad y el estilo explicativo.

Ante todo, debemos hacer una advertencia: este libro es distinto de casi todos los demás libros sobre la educación de los hijos. Y ello, porque tiene un fundamento mucho más sólido. Los trece capítulos de consejos que hasta aquí hemos dado se basan en cuidadosos estudios realizados con una amplia muestra de niños. Aunque he presentado numerosas anécdotas para ilustrar mis puntos de vista básicos, dichos puntos de vista se hallan firmemente enraizados en estudios en los que se han utilizado grupos de control, seguimientos a largo plazo, modelos prospectivos y longitudinales, y rigurosos métodos estadísticos. Se cumplen, pues, los criterios que exige la investigación, mientras que no se puede decir lo mismo de muchos de los consejos populares, teóricamente «expertos», sobre cómo educar a nuestros hijos. La base de estos consejos populares la constituyen la observación clínica y paterna, la ideología políticamente apropiada y la anécdota sentimental. Aquí hemos optado por un estilo más responsable, ya que en el ámbito del optimismo en los niños en edad escolar no existen demasiados estudios que cumplan con los criterios que exige la investigación.

Sin embargo, en lo que se refiere a los niños más pequeños no hemos encontrado evidencias basadas en investigaciones con grupos de control, estudios prospectivos ni seguimientos a largo plazo. Así, el contenido de este capítulo es más teórico, más especulativo y más esquemático que lo anterior. La proporción de «sabiduría» paterna y de «intuición» clínica aumenta, pues, de manera paralela, y la mayoría de los ejemplos proceden de mi propia familia. No obstante, nos parece que podemos aportar un texto coherente. Empezaremos, pues, por el concepto —fundamental— de dominio.

## DOMINIO

Nikki tenía diez meses cuando empezó a sentir una fascinación especial por una caja octagonal. En cada lado aparecía un animal diferente, y cuando colocaba uno de ellos hacia arriba —por ejemplo, el que tenía dibujado un perro— y apretaba, se oía una voz

que decía: «¡Has encontrado al perro!». Esta posibilidad de controlar lo que iba a decir la voz fascinaba a Nikki. ¿Cómo sabía que su acción de apretar el dibujo del perro controlaba lo que decía la voz? Para ello utilizaba dos informaciones. En primer lugar, la probabilidad de que sonara la voz cada vez que ella apretaba el dibujo del perro (que era elevada, pero no cierta, ya que el juguete requería apretar de una determinada manera). La segunda información es fundamental, pero es fácil pasarla por alto. ¿Qué habría ocurrido si Nikki no hubiera apretado el dibujo del perro?: nada. Desde el momento en que la probabilidad del «¡Has encontrado al perro!» era mayor si Nikki apretaba que si no lo hacía, Nikki *controlaba* la voz. Pero si el «¡Has encontrado al perro!» hubiera sonado igualmente aunque ella no hubiera apretado el dibujo, Nikki habría llegado a la conclusión de que no tenía ningún control sobre la voz.

Esta idea me vino a la cabeza cuando el juguete se estropeó, y, de vez en cuando, sonaba en plena noche el «¡Has encontrado al perro!», despertándonos a todos. Desde ese momento resultaba igualmente probable que sonara tanto si Nikki apretaba el dibujo como si no hacía nada. La voz se había hecho *incontrolable*, se había *desvinculado* de lo que hiciera o dejara de hacer Nikki, y ella perdió todo su interés por la caja.

De la desvinculación\* y la ausencia de control se deriva la pasividad y la depresión. La conclusión más notable de centenares de experimentos sobre la incapacidad aprendida es que tanto los animales como las personas que experimentan la desvinculación aprenden a darse por vencidas. En cambio, la experiencia de vinculación y de control genera actividad y combate la depresión. Estas dos probabilidades —la probabilidad de un resultado ligado a una acción específica, comparada con la probabilidad de ese resultado si no se hace nada— constituyen los rasgos que definen el dominio y la incapacidad. La incapacidad se deriva de la desvinculación, una situación en la que la probabilidad de un resultado es la misma tanto si se da una respuesta como si no se da. Cuando se somete a una rata a una descarga eléctrica a la que no puede escapar, no importa lo que haga la rata: la descarga se iniciará y cesará tanto si hace algo como si no hace nada. Cuando la caja octagonal se hizo incontrolable, Nikki se vio reducida a la incapacidad: ningún acto que ella pudiera hacer modificaba la probabilidad de oír el «¡Has encontrado al perro!». A su vez, el dominio se deriva del vínculo entre acción y resultado. En los experimentos con ratas en los que al presionar una barra la descarga se detiene, la rata posee el control, o el dominio, sobre la descarga. Cuando al apretar el dibujo del perro sonaba el «¡Has encontrado al perro!», Nikki poseía el control y experimentaba el dominio.

Desde mucho antes de empezar a andar, los niños son exquisitamente sensibles a la vinculación y a la desvinculación. Cuando un bebé domina un objeto —es decir, cuando se da una vinculación entre su acción y el resultado—, ello tiene dos consecuencias: el niño disfruta del objeto y se hace más activo. Cuando el bebé experimenta incapacidad —es decir, cuando se da una desvinculación entre su acción y el resultado—, el niño se vuelve triste o ansioso, y también pasivo. No es el ruido del sonajero lo que hace que un bebé se ría: es el hecho de que es *él* quien lo hace sonar.

Un experimento clásico realizado hace veinticinco años con móviles demuestra este hecho. John Watson, un psicólogo del desarrollo que trabajaba en la Universidad de California en Berkeley, dio una almohada muy especial a tres grupos de niños de ocho semanas de edad, durante diez minutos cada día. En el grupo «de dominio», cada vez que el bebé presionaba la almohada con la cabeza un móvil colocado sobre su cuna empezaba a girar. En el grupo «de incapacidad», el móvil giraba igualmente, pero su movimiento estaba totalmente desvinculado de lo que hiciera el bebé; presionar la almohada con la cabeza no tenía efecto alguno. El tercer grupo tenía un objeto estable, en lugar de un móvil. Los bebés del grupo «de dominio» incrementaron notablemente su actividad, y sonreían y gemían cuando giraba el móvil. Los bebés del grupo «de incapacidad» siguieron mostrándose pasivos, y no manifestaron ninguna emoción positiva cuando giraba el móvil.<sup>1</sup> Estos experimentos se han repetido con juguetes, hablando a los niños y con la presencia de personas desconocidas, con idénticos resultados: cuando el niño controla el objeto, el disfrute y la actividad aumentan, mientras que la incapacidad produce emoción negativa y pasividad.

Cuando mi hija Amanda tenía ocho meses la llevé conmigo a un bar, donde me reuní con siete de mis estudiantes para tomar una pizza y una cerveza. Sentada en su silla alta, permaneció dormida durante casi toda la comida, pero se despertó a la hora del postre. Yo estaba hablando sobre la importancia de la vinculación cuando me interrumpió al golpear la mesa con las manos. Para ilustrar mi explicación, como respuesta golpeé mi copa. Su rostro se iluminó, y golpeó de nuevo la mesa. Mis estudiantes respondieron golpeando sus platos y vasos. Amanda volvió a golpear. Todos le respondimos. Continuamos así durante unos diez minutos. Los demás clientes se debieron de asombrar al ver a un bebé, riendo alborozado, controlando las acciones de ocho adultos.

Cuando Mandy fue incrementando poco a poco la exposición de Darryl al aspersor, estaba permitiendo que este ejerciera cierto control sobre el grado en que el aspersor le

mojaba. Al hacer que la llegada de la ráfaga resultara predecible por el «¡ZaaaAAASSS!», eliminaba su incapacidad y le permitía ejercer el control aproximándose al agua o alejándose de ella. Varias veces al día surgen parecidas oportunidades para los padres de incrementar el dominio y evitar la incapacidad de los niños más pequeños. Para aprovecharlas, hay que utilizar dos estrategias globales: la gradación y las opciones.

Cuando un niño emprende una nueva tarea, a menudo le parece desalentadora. Debemos utilizar una *gradación en pasos pequeños y alcanzables* siempre que sea posible, empezando con un nivel que pueda controlar fácilmente (por ejemplo, con poca presión en el aspersor, y luego, cuando se sienta cómodo, aumentarla poco a poco). Por supuesto, esta gradación debe ser la apropiada para su edad. Si ponemos a un bebé de ocho meses en una piscina para niños por primera vez, no nos limitaremos a echarlo al agua. Primero pondremos muy poca agua y le dejaremos que juegue; luego añadiremos un poco más. Cuando enseñemos a un niño de tres años a bucear, empezaremos haciendo que encuentre una moneda brillante a una profundidad de treinta centímetros, de manera que todo lo que tenga que hacer sea meter la cabeza en el agua, abrir los ojos y tocar el fondo con la mano. Luego pondremos la moneda a una profundidad de sesenta centímetros, de manera que tenga que levantar los pies para alcanzarla. Cuando se sienta cómodo con el rato que necesita pasar bajo el agua, colocaremos la moneda a un metro: ahora tendrá que levantar los pies e impulsarse hacia el fondo.

También debemos maximizar la cantidad de *opciones* que daremos a nuestro hijo. En cuanto tenga edad suficiente para indicar «sí» o «no», le daremos todas las opciones posibles. No nos limitaremos, por ejemplo, a hacerle tragar la comida. Primero la balancearemos, y esperaremos a que manifieste que la quiere. Le preguntaremos si la quiere, y debemos estar dispuestos a aceptar un no por respuesta.

Las oportunidades para que los padres mejoren el dominio de sus hijos abundan en todos los ámbitos de la vida del niño.

### *Exploración y juego*

La exploración empieza en el nacimiento, y continúa durante toda la infancia. Es el aspecto del juego que posee un mayor potencial de dominio, ya que comporta un bucle

natural de retroacción (o *feedback*) positiva (aunque también es el aspecto del juego que presenta un mayor potencial de peligro físico). Cuando nuestro hijo tiene éxito y logra controlar un nuevo objeto o una nueva habilidad, a continuación intenta nuevas acciones y trata de expandir su control. Esto puede llevarle a un mayor éxito, a una mayor sensación de dominio y a una mayor exploración. Pero la exploración comporta también un bucle de retroacción negativa: cuando nuestro hijo fracasa y se siente incapaz, es posible que la próxima vez no se esfuerce tanto. Esto disminuye su sensación de control y provoca una menor exploración; y así sucesivamente. Por lo tanto, no debemos dejarle durante mucho rato inmovilizado en su cochecito o en su silla. En los recorridos largos en automóvil debemos detenernos periódicamente, bajarlo de su silla de viaje y hacer una pausa para que pueda jugar. Y no debemos ponerle ropas que le impidan moverse libremente, ya que eso constituye la antítesis del dominio. Nuestra tarea consiste en ayudarlo a entrar en el bucle de retroacción positiva.

Nuestro hijo posee un «espacio» de exploración que empieza en la cuna y luego se amplía al parque. Debemos ir ampliando el área de seguridad que constituye el «parque»: si poco a poco le vamos dejando explorar una parte cada vez mayor de la casa y del jardín, y cada vez más objetos, irá adquiriendo cada vez mayor dominio. No debemos obstruir o interrumpir su exploración hasta que ello entrañe un peligro, y entonces, sin hacer aspavientos, le encaminaremos hacia una alternativa más segura. Le pondremos un andador en cuanto sea capaz de levantarse solo (aunque observando unas estrictas normas de seguridad): los andadores incrementan enormemente el ámbito que el niño puede controlar. Crearemos dentro de casa zonas seguras a las que pueda subirse, con almohadas y almohadones. Fuera de casa, utilizaremos los desniveles naturales del terreno próximo para establecer una gradación de la dificultad tanto en la acción de caminar como en la de trepar. Le pondremos un cajón de arena y una piscina infantil. Cuando el niño sea mayor, pondremos a su disposición triciclos, cochecitos y trineos, y más tarde bicicletas, patines de hielo y patines de ruedas. Debemos observar escrupulosamente las instrucciones de seguridad.

Los juguetes son vehículos de exploración, y la guía a la hora de elegirlos debe ser el concepto de dominio. Los juguetes que funcionan únicamente como respuesta a la acción de nuestro hijo favorecen el dominio: son los que se mueven cuando el bebé los golpea, aprieta un botón, o simplemente hace que se muevan. Piezas de construcción, cajas, aparatos infantiles de gimnasia, libros que suenan cuando se presiona sobre las letras,

camiones, muñecas para vestir, instrumentos musicales y soldados de madera son juguetes que fomentan el dominio. Dibujar con lápices de colores, con marcadores o con lápices gruesos —e incluso con ketchup o con chocolate para los más pequeños— constituyen actividades que potencian el dominio. Los juguetes que reproducen elaborados sonidos, pero que no dependen de la acción del niño, no fomentan el dominio. Animales de trapo, móviles a los que el niño no alcanza, elementos decorativos en la pared, radio y televisión no favorecen el dominio en absoluto.

El ordenador constituye un invento revolucionario, no solo por la cantidad y la velocidad de la información que maneja, sino, sobre todo, porque favorece el dominio. Es una exageración decir que los ordenadores son educativos; pero —a diferencia de la televisión, la radio y el cine— los ordenadores y los videojuegos fomentan el dominio, debido a que son interactivos. Dado que el ordenador está cada vez al alcance de más familias, comprar uno constituye una buena inversión (tan buena como pueda serlo la matrícula de la escuela). La capacidad de algunos programas infantiles de ordenador para generar optimismo en los niños es excelente. A los tres años, a Nikki le gustaba un juego de formas y colores. Una funda de goma colocada sobre el teclado le permitía escoger las formas y colores con las que, a continuación, el ratón Mickey hacía juegos malabares. El solo hecho de utilizar el ratón (nos referimos ahora al del ordenador) constituye un ejercicio de dominio para los niños de dos o tres años. A Lara, de cinco años, le gustaba otro juego, que se caracterizaba por poseer una excelente gradación: empezaba con rompecabezas mecánicos que podía resolver muy fácilmente, y que le proporcionaban la intuición que le permitía construir rompecabezas cada vez más difíciles. Darryl prefería un juego en el que —utilizando un segundo teclado, más barato— al golpear con fuerza cualquier tecla aparecía una forma y, a la vez, se reproducía un sonido. También existe una versión interactiva de *Barrio Sésamo*, que les gusta mucho tanto a Lara como a Nikki. El guión les da diferentes opciones: por ejemplo, pueden comprar un regalo para un personaje en una tienda de mascotas o en una tienda de música. No exagero la importancia que tiene el *software* para niños en el desarrollo del dominio. Las mejoras en este terreno son tan rápidas que, cuando el lector esté leyendo estas líneas, seguramente existirán productos mejores y más asequibles. Para estar al día de las experiencias de los padres más familiarizados con este tema, una vez a la semana leo el grupo de noticias «misc.kids.computers» en internet.

## *Alimentación*

Debemos alimentar a nuestro bebé cuando nos lo pida, y no con un horario preestablecido. En cuanto tenga edad suficiente para poder decir «sí» o «no» le daremos a elegir entre opciones sencillas, pero sin abrumarle con un montón de posibilidades. Le daremos platos y vasos tan pronto como sea posible, y montones de comida que pueda comer con los dedos: el desorden y el desperdicio que ello puede representar es menos importante que la sensación de control que produce.

Las comidas proporcionan una fuente cada vez mayor de dominio para el niño a medida que crece. Las lecciones de cocina rudimentaria pueden empezar muy pronto. Un niño de un año puede batir, y uno de dos puede amasar. Cuando, los domingos por la mañana, hacemos buñuelos en casa, formamos una cadena de montaje: Lara hace la mezcla, midiendo las cucharadas de harina y azúcar; Darryl la bate; Nikki pone la fruta; Mandy pone los buñuelos en la freidora... y papá se los come.<sup>2</sup>

Los niños de dos años pueden cultivar alimentos con nosotros en un rincón del jardín, y luego recogerlos. Nos sorprendería ver lo que ocurre si enterramos simples trocitos de hortalizas. Cuando salgamos a comer fuera, vayamos a un bufé o a un sitio de comida rápida, antes que a un restaurante con camareros. De este modo, los niños pueden elegir lo que quieren, coger su propia comida, pagar y coger los utensilios y condimentos adecuados. Si vivimos en un entorno urbano, ir a comprar la comida a un supermercado también favorece el dominio. Nosotros vamos a uno de esos que disponen de carritos en miniatura para los niños, que Lara y Nikki pueden hacer rodar por los pasillos. Dejamos que cada una elija tres cosas. Nikki coge los arándanos, las fresas y el zumo de manzana; Lara coge el queso, las galletas para el perro y el pan. En la caja, papá pasa primero, y luego Lara y Nikki vacían sus carritos. Cada una paga lo suyo, y después se encargan de colocar sus bolsas en el coche.

Es inevitable que los padres pongan límites a las opciones que dan a sus hijos, y dichos límites constituyen una parte importante de las propias opciones. Personalmente, no soy partidario de lo que se ha dado en llamar «permisividad». Despreocuparse acerca de lo que permitimos a nuestro hijos les convertirá en niños «mimados» y empobrecerá su percepción del mundo real. Soy partidario de dar a los niños opciones y control, pero eso no significa que, si tenemos que irnos a trabajar y nuestro hijo de tres años ha cogido una rabieta por el color de sus calcetines, debemos ceder y llegar tarde al trabajo. Las

opciones dentro de un marco claramente delimitado constituyen el primer paso para aprender a elegir la mejor de entre las posibilidades —muy limitadas— que el mundo nos permite.

### *Los pañales y la ropa*

Cuando le pongamos los pañales, debemos mantener al niño de pie. Esto hace que la operación resulte algo más complicada (aunque pronto la dominaremos), pero produce una menor sensación de incapacidad. No debemos enseñarle a ir al lavabo hasta que esté preparado para ello: todas esas horas en el orinal con reprimendas y sin ningún resultado constituyen un penoso ejercicio de incapacidad aprendida. Dejémosle que elija la ropa que quiere ponerse. No debemos hacernos demasiadas ilusiones con la combinación de los colores, pero el nivel extra de dominio que adquirirá con ello merece la pena.

### *Socialización y atención*

El área más significativa en la que un niño puede sentir incapacidad o dominio es en la interacción con los demás. Debemos, pues, construir desde el principio una experiencia de vinculación social. No permitiremos que nuestro hijo llore sin parar cuando tiene hambre o está mojado. Debemos estar por él lo antes posible. Una de las piezas fundamentales de su aprendizaje es que llorar sirve para obtener ayuda. Procuraremos no hablar a nuestro hijo solo cuando *a nosotros* nos apetece. En lugar de ello, vocalizaremos como *respuesta* a su vocalización, creando una especie de diálogo. Cuando nuestro hijo detecte la presencia de una persona desconocida, dejaremos que sea el propio interés del niño el que nos guíe para hacer que se vaya acercando. Se establecerá una mejor relación social cuando el desconocido resulta «controlable» que cuando supone una irrupción. Cuando leamos algo a nuestro hijo, procuraremos que señale objetos, y le hablaremos acerca de lo que señala.

A partir de los dos años debemos facilitar la capacidad de nuestro hijo de representar papeles de adulto. Las cocinas y bancos de trabajo de juguete, el teatro, y las diversas artes y oficios proporcionan excelentes oportunidades de dominio social. Hacer de mamá,

de papá o de doctor proporciona un sucedáneo de control, especialmente cuando el niño actúa sin ninguna presión. A menudo oigo casualmente a Lara o a Nikki decir, jugando con sus muñecas: «Ahora a callar y a dormir. ¡Si dentro de cinco minutos no estás dormida me enfadaré mucho!», o «De verdad, hijo, que esto no duele». Pedir ayuda al hermano mayor en el cuidado del hermano menor favorece la experiencia de dominio. Las oportunidades de hacerlo son muchas: por ejemplo, podemos pedirle que le ponga la pomada a su hermano a la hora de cambiarle de pañales.

## POSITIVIDAD

Mientras que el dominio constituye la base de la pirámide del optimismo, la positividad forma la segunda capa. El dominio es conductual: el control de nuestro hijo sobre los resultados. La positividad tiene que ver con los sentimientos: crecer en una atmósfera emocional alegre y cariñosa. Desear que los niños se sientan bien siempre ha constituido una importante motivación para los padres, y en la época actual, en la que predomina el «sentirse bien», esta motivación aún ha alcanzado un mayor auge. Mi punto de vista sobre el «sentirse bien», totalmente alejado de esta moda, se puede traslucir en mis reservas respecto a la autoestima, manifestadas en el capítulo 4. Precisamente porque considero la autoestima como un medio para lograr una buena relación con el mundo, y no como un fin en sí misma, considero también los sentimientos positivos un medio orientado al fin, más importante, del dominio.

A toda una generación de padres se les ha dicho que debían contemplar a sus hijos con una «mirada positiva incondicional». Esta noción empezó siendo una recomendación táctica que daban algunos terapeutas como Carl Rogers, el destacado psicólogo humanista de la década de 1950. Rogers afirmaba que la «mirada positiva incondicional» y la «comprensión empática» constituían los ingredientes activos más profundos de cualquier psicoterapia que pretendiera tener éxito.<sup>3</sup> En aquella década el consejo fue bien recibido por su carácter desmitificador. En realidad, la naturaleza universal de los ingredientes de Rogers llevaría a la búsqueda de psicoterapias más específicas que sirvieran para trastornos concretos. El caso es que la recomendación de Rogers se hizo popular, y pronto se extendió a la educación de los hijos. Al mismo tiempo, B.F. Skinner les decía a los padres que el castigo había demostrado ser ineficaz. Cuando Norteamérica

pasó de la época del «hacerlo bien» a la actual época del «sentirse bien», estos dos consejos resultaron ser sumamente compatibles. Pronto el «no castigar» y la «mirada positiva incondicional» se convirtieron en los principios básicos de la educación infantil norteamericana.

¿Qué tienen estas máximas de bueno y qué de malo? Lo que tienen de bueno está muy claro. Cuanto más explora nuestro hijo, mayor dominio experimenta. Cuando un niño está temeroso o inseguro, estrecha su campo de acción. Permanece estancado en su repertorio, limitado pero seguro. No se arriesga, no explora, y no experimenta el dominio. Esta falta de dominio incrementa su disforia, lo que le estanca aún más. De manera inversa, cuando un niño es feliz y se siente seguro, se arriesga y explora. Esto le hace sentirse bien, lo cual, a su vez, genera más exploración y más dominio. Se convierte en una auténtica máquina de dominio.

La mirada positiva facilita el dominio debido a que disipa el temor y permite una mayor exploración. El castigo representa un obstáculo para el dominio porque puede hacer que nuestro hijo se vuelva temeroso y se sienta constreñido. Así, personalmente apruebo la mirada positiva, como también apruebo el abstenerse de utilizar el castigo, pero solo *en la medida en que estas tácticas faciliten el dominio*. Por desgracia, existe también la posibilidad de que socaven la sensación de dominio de nuestro hijo.

La mirada positiva incondicional es precisamente eso: incondicional; es decir, desvinculada de lo que haga nuestro hijo. El dominio, en el extremo totalmente opuesto, es condicional: se define como un resultado estrictamente vinculado a lo que nuestro hijo hace. No podemos pasar por alto esta distinción. La incapacidad aprendida se desarrolla no solo cuando los acontecimientos desagradables escapan a nuestro control, sino también —por desgracia— cuando *los acontecimientos agradables escapan a nuestro control*. Cuando una persona o un animal es objeto de acontecimientos agradables de una manera desvinculada —monedas que caen de una máquina tragaperras independientemente de lo que haga la persona, un alimento que llega prescindiendo de lo que haga el animal, elogios que le llueven a un niño haga lo que haga—, se desarrolla la incapacidad aprendida. Se le denomina incapacidad aprendida «apetitiva», para diferenciarla de la que surge cuando ocurren acontecimientos desagradables —como una descarga o un ruido fuerte— de manera desvinculada (llamada incapacidad aprendida «repulsiva»). Quienes son objeto de acontecimientos agradables desvinculados no se deprimen, como les sucede a quienes son objeto de acontecimientos desagradables

desvinculados; pero se vuelven pasivos y aletargados. Y, lo que es peor: tienen dificultades para aprender que son eficaces, para ver que sus acciones funcionan, una vez que recuperan el dominio. Una rata, por ejemplo, que primero aprende que recibirá el alimento independientemente del camino que escoja dentro del laberinto, posteriormente tendrá grandes dificultades para aprender a elegir el camino correcto cuando obtenga la comida únicamente si elige este camino.<sup>4</sup>

Podría denominarse a este problema «el del padre que gritaba: “¡el lobo!”». Cuando un padre recompensa a su hijo —por ejemplo, con elogios— independientemente de lo que el niño haga, surgen dos peligros. Primero, el niño puede volverse pasivo, ya que habrá aprendido que será objeto de elogios haga lo que haga. Esto constituye el primer síntoma de la incapacidad aprendida apetitiva. Segundo, el niño puede tener dificultades para apreciar que realmente ha hecho algo bien, cuando lo hace, y que los elogios de mamá son sinceros. Puede dejar de aprender de sus propios éxitos por culpa de esta dieta regular de mirada positiva incondicional, por muy bienintencionada que sea.

Así, la mirada positiva incondicional coloca a los padres en un dilema. Por una parte, se trata de una táctica positiva. Hace que nuestro hijo se sienta bien, y el sentirse bien pone en fuga al temor y al inmovilismo. Así, nuestro hijo se arriesgará y explorará más su mundo, lo que, a su vez, producirá un mayor dominio. De este modo, la pura positividad incrementa de manera indirecta el dominio mediante el incremento de la exploración. Por otra parte, se trata de una táctica que es precisamente incondicional. Nuestro hijo aprende que sus padres le hacen objeto de cosas buenas independientemente de lo que él haga. La lección que sacará de ello es la pasividad, y tendrá dificultades para aprender que sus acciones funcionan cuando realmente lo hagan. De este modo, la incondicionalidad obstaculiza de manera directa el dominio.

Desde mi punto de vista, la resolución del dilema depende del tipo de mirada positiva que adoptemos. El amor, el afecto, la cordialidad y el entusiasmo deben darse de manera incondicional. Cuanto más haya de ello, más positiva será la atmósfera, y más seguro se sentirá nuestro hijo. Cuanto más seguro se sienta, más explorará y mayor dominio adquirirá. Pero el caso del elogio es totalmente distinto. *Debemos elogiar a nuestro hijo en respuesta a un logro suyo, y no simplemente para hacer que se sienta mejor.* Esperaremos a que logre meter el muñequito de madera en el coche antes de aplaudir. Asimismo, debemos dosificar nuestros elogios en función de sus logros. No debemos exagerar y considerar el logro de meter el muñequito de madera un acto asombroso.

Reservaremos nuestros mayores elogios para otras realizaciones mucho más importantes, como decir el nombre de su hermana por primera vez o atrapar el balón al vuelo. No adaptar los elogios que dirigimos a nuestro hijo a la importancia de sus logros, no dosificarlos, equivale a hacerle incapaz. Estos elogios desvinculados pronto socavan su confianza en nosotros. He aquí por qué el padre de Ian se equivoca, al abordar el problema de la construcción de la nave espacial, en el capítulo 2. Si la tarea es muy difícil y nuestro hijo fracasa estrepitosamente, debemos tratar de dividir dicha tarea en pasos más pequeños y asequibles, o bien de encaminarlo discretamente hacia otra actividad. Pero no debemos ocultar el fracaso ni elogiarle.<sup>5</sup>

La cuestión del castigo resulta menos problemática: Skinner estaba sencillamente equivocado. El castigo, vinculado a un acontecimiento indeseable o a una acción no deseada, resulta sumamente eficaz para eliminar el comportamiento no deseado. Probablemente constituye la herramienta más eficaz en el repertorio de la modificación de conducta, y literalmente cientos de experimentos actuales lo demuestran.<sup>6</sup> Pero, en la práctica, a menudo el niño no sabe por qué le castigan, y se genera un rechazo hacia la persona que aplica el castigo y hacia el conjunto de la situación. Cuando esto sucede, generalmente el niño se vuelve temeroso y se siente constreñido, y procurará evitar a la persona que le castiga (el padre o la madre), además de dejar de responder al castigo.

La razón de que a los niños con frecuencia les cueste entender por qué se les castiga se puede explicar utilizando los experimentos de laboratorio, realizados con ratas, sobre «señales de seguridad». En dichos experimentos, un acontecimiento repulsivo, como una descarga eléctrica, se señala mediante un sonido fuerte que suena justo antes de que ocurra. El sonido señala el peligro de manera fidedigna, y la rata muestra signos de temor, ya que aprende que el sonido es peligroso; y, lo que es aún más importante, que cuando no se oye el sonido nunca hay descarga. La ausencia del sonido indica seguridad de manera fidedigna, y mientras no se oiga el sonido la rata permanece relajada. Las señales de peligro son importantes, ya que indican que existe también una señal de seguridad: la ausencia de señal de peligro.

La hipótesis es que, cuando no se utilizan señales de peligro y la rata recibe la descarga sin previo aviso, esta estará permanentemente en estado de temor. Cuando no hay ninguna señal fidedigna de peligro, tampoco puede haber ninguna señal fidedigna de seguridad. Muchos experimentos lo confirman. Cuando los animales se hallan en una situación en la que las descargas no vienen anunciadas por señal alguna, estos son presa

constante del temor. Cuando se dan las mismas descargas, pero estas vienen precedidas por un sonido de un minuto, los animales sienten temor mientras dura el sonido, pero durante el resto del tiempo realizan sus actividades normales sin dar ninguna muestra de temor.<sup>7</sup>

El castigo fracasa con frecuencia porque las señales de seguridad a menudo no están claras para el niño. Cuando castigamos a un niño, debemos estar seguros de que la señal de peligro —y, en consecuencia, la señal de seguridad— está totalmente clara. Debemos asegurarnos de que el niño sabe exactamente qué acción suya será objeto de castigo. No hemos de castigar al niño, o a su carácter: hemos de castigar solo la acción específica. No es el niño el que es malo (personal, permanente, global), sino la acción (impersonal, modificable, específica).

Nikki, de casi tres años, está practicando el tiro al blanco con bolas de nieve sobre Lara, y esta hace una mueca de dolor. La reacción de Lara aún estimula más a Nikki.

—¡Deja de tirarle bolas de nieve a Lara, Nikki! —grita Mandy—. ¡Le haces daño!

Una nueva bola de nieve alcanza a Lara.

—¡Nikki!, ¡como le tires otra bola de nieve a Lara, te meto dentro de casa! —dice Mandy.

Lara es alcanzada de nuevo por otra bola. Enseguida Mandy coge a Nikki y, sin hacer caso de sus protestas, le mete dentro de casa.

—Te he dicho que te metería dentro de casa si no dejabas de tirar bolas de nieve. Como no has dejado de hacerlo, eso es lo que ha ocurrido —le recuerda Mandy con voz suave a Nikki.

Nikki gimotea:

—¡No lo haré más! ¡No tiraré más! ¡No más bolas!

Observemos dos aspectos acerca de las señales de seguridad. El castigo —ser llevado dentro de casa— «se adecua» al delito. Se trata de una conexión natural y, en consecuencia, fácil de entender hasta por una niña de dos años. Por otra parte, Mandy da una amplia explicación del castigo («¡Le haces daño [a Lara]!»). Esto proporciona el fundamento para que Nikki aprenda cuál es la principal señal de seguridad: lo que es seguro es no hacer daño a los demás, antes que no tirarles bolas de nieve.

Es importante proporcionar unas señales de seguridad claras a nuestro hijo. Los acontecimientos desagradables tienen lugar cada día, y cuando sabemos que uno de ellos va a ocurrir —mamá tiene que marcharse por la mañana, o hay que arreglar una caries— debemos proporcionarle a nuestro hijo una advertencia clara por adelantado. No debemos esquivar el tema y dejar que le coja por sorpresa. Cuando a nuestro hijo de tres

años le tengan que poner una inyección, le diremos, poco antes de dirigirnos al médico, que le van a pinchar con una aguja que duele solo un momento. Un par de minutos antes de entrar, le diremos que el doctor está a punto de ponerle una inyección y que le dolerá un poco, pero que enseguida se sentirá bien. Si advertimos claramente a nuestro hijo cada vez que esté a punto de pasar algo malo, aprenderá que, *cuando no hay advertencia, está seguro*, y es improbable que ocurran acontecimientos desagradables. Aprenderá que ir al médico es, *en general*, seguro. Aprenderá también a confiar en nosotros. No resulta divertido para los padres proporcionar señales de peligro, ya que nuestro hijo tendrá miedo y dificultades para responder. Muchos padres evitan hacerlo para eludir este problema a corto plazo. Pero el coste a largo plazo es mucho peor.

Cuando Amanda tenía alrededor de un año, empezamos a ponerle canguros cuando salíamos por la noche. Cuando llegó la canguro, les presentamos una a otra y esperamos hasta que Amanda estuviera absorta en sus juegos. Es decir, eludimos el problema y nos escabullimos. Éramos novatos en eso de ser padres, y tratábamos de evitar los llantos y las protestas que sabíamos que iban a tener lugar. Pero no funcionó. No solo perdimos a la canguro, sino que observamos que la personalidad de Amanda cambiaba y pasaba de ser apacible a ser quejumbrosa. Precisamente en aquella época estaba haciendo los experimentos sobre las señales de seguridad, y me di cuenta de que estábamos violando el principio básico al no advertir a Amanda de que estábamos a punto de marcharnos. La vez siguiente, celebramos una pequeña ceremonia cuando estábamos a punto de salir, abrazándola, cantando «¡Hasta luego...! ¡Adiós...! ¡Auf Wiedersehen...!», haciendo que nos acompañara hasta el coche junto con la canguro, explicando que volveríamos dentro de tres horas, y diciendo adiós con la mano. Amanda entendió todo esto lo suficiente como para protestar, pero nos fuimos de todas formas, y las noches siguientes nos atuvimos al mismo ritual. Pronto Amanda recuperó su tranquila personalidad, que ha conservado desde entonces.

Una atmósfera de afecto y entusiasmo; unas señales de seguridad claras; un amor incondicional, pero unos elogios condicionales; y muchos acontecimientos agradables: todo ello contribuye a la positividad de la vida de nuestro hijo. Sin embargo, resulta asombrosamente fácil para un niño verse rodeado de cosas buenas y, sin embargo, seguir teniendo una sombría vida mental. Lo que realmente importa, al final, es cuánta positividad hay dentro de su cabecita. ¿Cuántos buenos pensamientos y cuántos malos pensamientos tienen lugar cada día? Sobre este tema han aparecido una serie de estudios iconoclastas. Greg Garamoni y Robert Schwartz, psicólogos de la Universidad de Pittsburgh, decidieron contar simplemente el número de buenos y malos pensamientos que tenían diferentes personas, y mirar qué proporción salía. Investigadores sofisticados contaron los «pensamientos» utilizando muchas maneras distintas: recuerdos, ensueños,

explicaciones causales, etc. Después de realizar veintisiete estudios diferentes, encontraron que en las personas deprimidas la proporción era de uno a uno: un pensamiento malo por un pensamiento bueno. Las personas no deprimidas tenían aproximadamente dos veces más pensamientos buenos que malos. Esta idea es realmente muy simple, pero está bien fundamentada. Cuenta con el respaldo de los resultados de la terapia: los pacientes deprimidos que mejoran pasan, de la proporción original 1:1, a una proporción 2:1. Los que no mejoran se mantienen en 1:1.<sup>8</sup>

¿Podemos hacer algo para ayudar a que la proporción de pensamientos buenos y malos de nuestro hijo sea de 2:1?

### *Las pepitas de oro de la hora de acostarse*

Esos minutos que pasamos con nuestro hijo hasta que se queda dormido pueden ser los más preciosos del día. En casa solemos emplear este valioso tiempo en recoger «las pepitas de oro de la hora de acostarse», una revisión de las cosas buenas y malas que han ocurrido durante el día. Utilizamos este juego para configurar una proporción mental positiva, que —esperamos— Lara y Nikki internalizarán a medida que crezcan.

La luz está apagada, y Mandy, Lara y Nikki están abrazadas.

*Mandy:* ¿Qué te ha gustado de lo que has hecho hoy, Lara, cariño?

*Lara:* Me ha gustado jugar, y me ha gustado ir al parque con Leah y Andrea. Me ha gustado comer galletas en mi casita de juguete. Me ha gustado ir a la piscina y bucear con papá. Me ha gustado ir a almorzar y coger mi propio plato.

*Nikki:* Me ha gustado comer fresas con chocolate.

*Lara:* Me ha gustado hacer el tonto con Darryl en el garaje. Me ha gustado quitarme mi vestido y quedarme solo con las braguitas.

*Nikki:* A mí también.

*Lara:* Me ha gustado leer palabras. Me ha gustado ver a la gente remando en el río y patinando por la acera. Me ha gustado ir al cine con papá y pagar.

*Mandy:* ¿Y qué más?

*Lara:* Me ha gustado jugar al cucú con Darryl a la hora de cenar. Me ha gustado jugar a las sirenas con Nikki en la bañera. Me ha gustado jugar en el ordenador con papá. Me ha gustado ver los dibujos animados.

*Nikki:* A mí también me han gustado los dibujos animados.

*Mandy:* ¿Ha pasado algo malo hoy?

*Lara:* Darryl me ha mordido en el trasero.

*Mandy:* Sí, eso duele.

*Lara:* ¡Mucho!

*Mandy:* Bueno, es solo un bebé. Tendremos que empezar a enseñarle a no morder. Empezaremos mañana. ¿De acuerdo?

*Lara:* De acuerdo. No me ha gustado que el conejito de Leah se haya muerto, y no me ha gustado lo que me ha explicado Nikki de que Ready (nuestro perro) lo ha matado para comérselo.

*Mandy:* No, eso sería una brutalidad.

*Lara:* Horrible.

*Mandy:* A mí tampoco me ha gustado esa historia, pero es demasiado pequeña para entenderlo. Se lo ha inventado. Es triste que el conejito haya muerto, pero era muy viejo y estaba enfermo. Quizá el papá de Leah le compre uno nuevo.

*Lara:* Quizá.

*Mandy:* Pues parece que has tenido un día muy bueno.

*Lara:* ¿Cuántas cosas buenas hay, mamá?

*Mandy (calculando):* Pues creo que quince.

*Lara:* ¿Y cuántas cosas malas?

*Mandy:* ¿Dos?

*Lara:* ¡Quince cosas buenas en un día! ¿Qué haremos mañana?

Nikki, de casi tres años, necesita aún una guía; pero Lara, de cinco, normalmente tiene una cascada de buenos acontecimientos lista para explicar. Los últimos pensamientos que tiene un niño antes de quedarse dormido son ricos en imágenes visuales, y constituyen el material en torno al cual se configurarán sus sueños. El tono del sueño está ligado a la depresión. Los adultos y los niños deprimidos tienen sueños donde aparecen la pérdida, la derrota y el rechazo; y, curiosamente, todos los fármacos que combaten la depresión bloquean también los sueños. Creemos que «las pepitas de oro de la hora de acostarse» constituyen el fundamento de una vida mental positiva, por no hablar de su capacidad para crear «dulces sueños».<sup>9</sup>

## ESTILO EXPLICATIVO

Con el dominio conformando la base del desarrollo de nuestro hijo, y la positividad configurando la siguiente capa, el estilo explicativo puede asentarse cómodamente en el ápice. A la edad de dos años, los niños empiezan a verbalizar explicaciones causales (Nikki, recién cumplidos los dos años, gritaba: «¡Lara mala conmigo!»; y delante del ordenador, gimoteando y dirigiéndose a papá: «¡No puedo!»). A los tres años, está claro

que nuestro hijo trata de desentrañar la madeja casual del mundo. Muchas de sus frases son ahora del tipo «porque», y muchas de sus preguntas empiezan por «¿por qué?». Hace unos días, Nikki me dijo que «El príncipe quería casarse con Belle, y no con la Bella Durmiente, porque Belle llevaba un vestido azul». Cuando le pregunté por qué fruncía el ceño, me dijo: «Porque necesito algo de comer». En cierta manera, un estilo —una predisposición constante hacia determinado tipo de explicaciones— se forma a partir de esta mezcla de diferentes causas, y las explicaciones se vuelven típicamente pesimistas u optimistas. Los investigadores todavía tienen que precisar cuándo empieza a existir un *estilo*, pero personalmente creo que la base del estilo es innata y que este se consolida en la edad preescolar.

Un padre puede ayudar a enseñar un estilo optimista en estos años cruciales. Pero no se puede enseñar a los niños en edad preescolar a controlar y cuestionar los pensamientos automáticos de la misma forma que lo hemos hecho con los niños mayores. Los niños en edad preescolar no son «metacognitivos»: no poseen la capacidad de pensar ni de hablar sobre su propio pensamiento. Sin embargo, aunque aún no posean el suyo propio, son receptivos al estilo explicativo de otras personas. Absorben pasivamente el estilo de sus padres. Como vimos en el capítulo 8, la manera como nosotros y nuestro cónyuge hablamos y discutimos entre nosotros, así como la manera en que criticamos a nuestro hijo, se aprenden. Se ha observado también que los niños absorben el estilo de los libros, de las películas y de los dibujos animados: aprenden a hablar como el elefante Babar o el ratón Mickey.

Mandy y yo utilizamos esta extraordinaria capacidad mimética para enseñar los fundamentos de un estilo optimista a nuestros hijos. Cuando Nikki está contrariada, externalizamos la situación usando a Flopsy, la conejita protagonista de sus cuentos: hacemos que Flopsy dé las explicaciones optimistas.

Hace unos meses, Lara empezó a asistir a clases de ballet. Nikki pasó una mala temporada, ya que también quería ir a bailar, pero aún era demasiado pequeña. Ella no lo veía así: lo único que entendía era que no podía ir. Ser «demasiado pequeño» es una explicación transitoria, puesto que los niños crecen. Así que le contamos el siguiente relato sobre Flopsy, que le sirvió de gran consuelo:

Flopsy se despertó muy pronto aquella mañana. Brillaba el sol, y saltó de la cama para mirar por la ventana. De repente recordó qué día era: jueves. Los jueves su hermana mayor tenía que ir a clase de ballet, y ella tenía

que esperarla fuera. Flopsy también tenía muchas ganas de bailar. ¡Parecía tan divertido!, ¡y las conejitas estaban tan guapas!

—Hoy hay un recital —dijo mamá—. Vamos a ver qué ropa nos ponemos.

Flopsy y su hermana mayor iban a llevar un tutú muy especial. Flopsy encontró uno azul, su color favorito.

Cuando fueron a la escuela, todas las conejitas se habían puesto sus mejores galas. Mamá y Flopsy se sentaron y contemplaron a la hermana mayor saltando y girando en el escenario. Era más de lo que Flopsy podía aguantar. Empezó a llorar y llorar, hasta que al final salió corriendo.

Mamá salió detrás de Flopsy, se acercó a ella, la abrazó, la besó y le secó las lágrimas.

—Sé que es difícil, Flopsy. Tú también quieres ser una bailarina, ¿verdad?

Flopsy asintió con la cabeza.

—¿Por qué yo no puedo, mamá?

—Porque todavía eres pequeña, Flopsy. Para poder ir a clases de ballet has de tener cuatro años, y solo tienes dos y medio —dijo mamá.

Flopsy empezó a llorar de nuevo.

—¡Yá sé! —dijo mamá—. Te voy a comprar unas zapatillas de ballet azules, y podrás practicar con tu hermana después de las clases. Si la señorita Alice ve cuánto has crecido y lo bien que bailas, quizá te deje ir a clase de ballet en septiembre, aunque solo tengas tres años. Eso no es esperar mucho tiempo, ¿verdad?

Flopsy pensó que era una gran idea. La señorita Alice estuvo de acuerdo, y Flopsy se sintió mucho mejor.

## 15

### Los límites del optimismo

A estas alturas, el lector probablemente pensará que soy un acérrimo defensor del optimismo. Pero no lo soy, puesto que sé que el optimismo tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Sus beneficios para nuestro hijo están claros: le ayudará a luchar contra la depresión cuando se enfrente a los inevitables contratiempos y tragedias de la vida. Le ayudará a lograr más de lo que los demás esperan de él, tanto en el terreno de juego como en la escuela y, más tarde, en el trabajo. Y el optimismo le aportará también una mejor salud física: un sistema inmunológico más activo, menos enfermedades infecciosas, menos visitas al médico, menor riesgo de enfermedades cardíacas, y tal vez incluso una vida más larga. Estos beneficios son considerables, pero no son absolutos, ya que hay al menos una cosa que los pesimistas pueden hacer mejor que los optimistas.

Pueden ver la realidad de una manera más clara.

Se trata de un dato inquietante, que simplemente se niega a desaparecer y que suscita apasionadas polémicas. Todo empezó con un inocente experimento realizado, a finales de la década de 1970, por Lauren Alloy y Lyn Abramson, en aquella época dos iconoclastas alumnos míos. Proporcionaron a una serie de estudiantes distintos niveles de control sobre el encendido y apagado de una luz. Algunos de ellos tenían un perfecto control sobre la luz: se encendía cada vez que apretaban un botón, y no se encendía nunca si no lo apretaban. Sin embargo, otros estudiantes no tenían ningún control en absoluto: la luz se encendía independientemente de si apretaban o no el botón; se hallaban, pues, en una situación de incapacidad.

Luego se pidió a los estudiantes que valoraran el nivel de control que poseían con la mayor exactitud posible. Los estudiantes con síntomas depresivos fueron los más exactos. Cuando tenían el control, lo evaluaban de forma certera; cuando no lo tenían, también. Los estudiantes sin síntomas de depresión nos dejaron asombrados. Cuando controlaban la luz su percepción era acertada, pero cuando no lo hacían seguían considerando que poseían un elevado nivel de control.

Las personas con síntomas de depresión sabían la verdad. Las personas no deprimidas tenían la ilusión de que no se hallaban en una situación de incapacidad, cuando realmente se hallaban en dicha situación. Estos hallazgos me trastornaron, y todavía me siguen trastornando. Cuando empecé a ejercer como terapeuta hace veinticinco años, creía que me iba a convertir en instrumento tanto de la felicidad como de la realidad. Pero parece ser que la realidad y la felicidad están en conflicto.

Abundan las pruebas que corroboran el realismo depresivo:<sup>1</sup> las personas deprimidas juzgan con mayor veracidad sus propias habilidades, mientras que los no deprimidos se creen a sí mismos mucho más habilidosos de lo que les consideran los demás (el 80 por ciento de los hombres norteamericanos consideran que poseen una capacidad de relación social por encima de la media). Las personas no deprimidas recuerdan más acontecimientos agradables de los que realmente han sucedido, y se olvidan de más acontecimientos desagradables; las personas deprimidas se ajustan a la realidad en ambos casos. Las personas no deprimidas no son equitativas en sus creencias acerca del éxito y el fracaso: ante el éxito, se atribuyen el mérito y le dan mucha importancia; ante el fracaso, echan la culpa a los demás y lo minimizan. Las personas deprimidas son imparciales respecto al éxito o el fracaso.

Aunque estos hallazgos son muy radicales, hay que hacer una precisión crítica. Los estudios que han puesto al descubierto el realismo depresivo no comparan, en su mayoría, a personas gravemente deprimidas con personas que no lo están. Más bien comparan a estudiantes que presentan algunos síntomas depresivos con otros estudiantes que apenas los presentan. Estos estudios *no* nos dicen, pues, que las personas que padecen una depresión grave —el grado de depresión que es objeto de terapia y el grado de depresión que este libro trata de prevenir— se ajusten más a la realidad que las personas no deprimidas. De hecho, la razón de que estos hallazgos sobre el realismo sean objeto de una fuerte polémica es que la mayoría de los terapeutas nos dirán que las personas gravemente deprimidas normalmente no se ajustan a la realidad. Estas personas se culpan excesivamente a sí mismas de los problemas; creen que no tienen ningún control cuando de hecho sí lo tienen; recuerdan solo las críticas más severas en lugar de los elogios. En realidad, los terapeutas que trabajan con pacientes con tendencias suicidas tratan de reducir el riesgo de suicidio cuestionando la excesiva creencia pesimista de que las cosas nunca irán mejor, de que la vida seguirá siendo siempre tan horrible como

parece ahora. Y esta incapacidad normalmente se puede poner en cuestión con bastante eficacia, ya que, en general, las cosas suelen ir mejor.

El debate que rodea al realismo depresivo continúa. Es posible que los niveles bajos de depresión rompan nuestra predisposición a ver las cosas como más nos conviene y nos fuercen a verlas con mayor claridad. Pero cuando la depresión llega a ser grave, las personas pasan a ser víctimas del error opuesto: la predisposición a ver las cosas como más nos conviene se convierte en predisposición a verlas de la manera que más nos perjudique. Y una cosa está clara: esta falta de adecuación a la realidad de la depresión grave supone un coste mucho mayor que el derivado de la predisposición a ver las cosas como más nos conviene que nos afecta a todos cuando no estamos deprimidos.

### *Optimismo veraz, o ajustado a la realidad*

A la luz de estos hallazgos, quisiera decir por qué considero que las técnicas descritas en este libro son fundamentales, y por qué creo que todos los niños deberían llegar a dominar las técnicas que en él se describen. Pero antes quisiera dejar claro lo que quiero decir cuando utilizo el término *optimismo*. Recordemos primero lo que no es el optimismo. El optimismo no consiste en repetirnos pensamientos felices a nosotros mismos. Los eslóganes vacíos de contenido, del tipo «Soy una persona especial», «Caigo bien a la gente» y «Mi vida será cada vez mejor» puede que nos den ánimos por un momento, pero no nos ayudarán a lograr nuestros objetivos. El optimismo no consiste tampoco en culpar a los demás cuando las cosas van mal. Eludir la responsabilidad de los problemas no hace sino empeorarlos. El optimismo no consiste en negar o en evitar la tristeza o el enfado. Las emociones negativas forman parte de la riqueza de la vida, y normalmente son respuestas saludables que nos sirven de estímulo para entender o modificar aquello que nos molesta.

Cuando enseñamos el optimismo a nuestro hijo, estamos enseñándole a conocerse a sí mismo, a ser curioso respecto a su teoría sobre sí mismo y sobre el mundo. Estamos enseñándole a adoptar una postura activa en su mundo y a configurar su propia vida, antes que a ser un receptor pasivo de lo que sucede a su alrededor. Mientras que en el pasado podía haber aceptado sus creencias e interpretaciones más calamitosas como hechos incuestionables, ahora es capaz de reflexionar atentamente sobre dichas creencias

y de evaluar su veracidad. Ahora se halla equipado para perseverar frente a la adversidad y para esforzarse en superar sus problemas.

Plenamente consciente de la tensión entre optimismo y realismo, he procurado atenerme firmemente a la enseñanza de la veracidad en cada uno de los puntos de este libro. Hay una razón fundamental: un optimismo que no sea veraz, que no se ajuste a la realidad, es un optimismo vacío, que se hará añicos. La vida lo derrotará. El cuestionamiento y el anticatastrofismo solo funcionan cuando son confrontados con la realidad.

A diferencia de la autoestima simplista del «Tú eres muy especial», aspiro a enseñar a los niños a adoptar un punto de vista realista respecto a sí mismos. Se puede enseñar un optimismo veraz, a pesar de la tendencia del optimismo a crear la ilusión de que las cosas son como nos conviene que sean. Las causas de los acontecimientos desagradables son muy numerosas. Por ejemplo: en el último momento nuestro hijo, solo ante la portería contraria, no ha llegado a tiempo para recoger un pase, y su equipo ha perdido. Hay muchos factores que han contribuido a esta derrota; entre otros: su compañero no ha calculado bien la trayectoria del balón al hacerle el pase, su equipo ha jugado mal durante todo el partido, jugaban con dos hombres lesionados, han jugado en campo contrario y, además, al final se ha puesto a llover. Nuestro hijo solo se centrará en una de las causas, y, por lo tanto, hará una interpretación catastrofista: «No he llegado a tiempo. Soy un mal jugador». La veracidad le garantiza la posibilidad de ver también las demás causas, y de darse cuenta de que «Soy un mal jugador» no es la conclusión lógica que se deriva de los hechos. Aquí, como casi siempre, la enseñanza del optimismo coincide con la enseñanza de la veracidad.

¿Debemos preocuparnos por la posibilidad de que el niño optimista no sepa apreciar los problemas reales cuando estos ocurran? No pretendo enseñar a los niños a permanecer ciegos ante la pobreza y el crimen, el odio y la envidia, la avaricia y el sufrimiento. No quiero una generación de niños que, al contemplar un río contaminado donde solo se vean peces muertos, automáticamente piensen: «La naturaleza cuida de sí misma. No tengo por qué preocuparme». No quiero una generación de jóvenes que, refugiados en el centro de la ciudad, acomodados en sus acolchados cubículos, no se tomen en serio la miseria y la desesperación que les rodean, pensando: «Seguro que las cosas irán mejor».

El optimismo veraz no cae en estas trampas. «La naturaleza cuida de sí misma» es

una afirmación que se debe confrontar con la realidad: «A veces ocurre así. Por ejemplo, cuando Estados Unidos realizó pruebas nucleares en el Pacífico, en el atolón de Bikini, la vida floreció de nuevo solo unos pocos años después. Pero no ocurre así cuando la radiación tiene una vida media de cien años. Ni tampoco cuando se extingue toda una especie. En este caso se requiere la intervención humana, y yo puedo desempeñar un papel en ello». El optimismo veraz seguramente constituye un arma contra la exageración, el alarmismo y el nihilismo que han reemplazado al diálogo razonado en nuestra vida política. «Nuestra economía nacional nunca se recuperará»; «No puede haber paz en Oriente Próximo»; «En Estados Unidos hay niños famélicos»; «Las minorías no pueden acceder a la prosperidad»... Todo ello se debe confrontar con la realidad: «La economía de Estados Unidos ha crecido en los últimos tres años, y la inflación no ha aumentado»; «Recientemente Jordania ha firmado un tratado de paz con Israel, y probablemente Siria firmará también uno»; «En Estados Unidos hay niños mal alimentados, pero muy pocos niños famélicos»; «La tasa de desempleo entre los licenciados negros e hispanos es exactamente la misma que entre los blancos de origen anglosajón». El optimismo veraz no es una receta para la inacción frente al sufrimiento y la injusticia. «Seguro que las cosas irán mejor» se debe confrontar con la realidad. El optimista veraz piensa: «Cuando existe alguna oportunidad que se pueda aprovechar y cuando hay alguna esperanza, entonces las cosas van mejor. Cuando no hay esperanza, no. ¿Cómo puedo ayudar a que haya oportunidades y esperanza?».

El optimismo, pues, no es una panacea. No sustituye a unos buenos padres. No sustituye al desarrollo de unos valores morales sólidos en el niño. No sustituye al espíritu de superación ni al sentido de la justicia. El optimismo es simplemente una herramienta; pero es una herramienta poderosa. En presencia de unos sólidos valores y de un espíritu de superación, es la herramienta que hace posibles tanto los logros individuales como la justicia social.

## NOTAS

### CAPÍTULO 1

1. Dado que, desde la década de 1960, la actitud de nuestra sociedad —y la mía propia— respecto a la experimentación con animales ha cambiado, quiero añadir aquí algunas palabras acerca de la ética de este trabajo. Mi punto de vista difiere del de muchos de mis colegas. Puesto que infligir sufrimiento a los animales es incorrecto, dicho sufrimiento solo puede justificarse si los experimentos prometen ayudar a aliviar un sufrimiento mucho mayor en los humanos (o en los propios animales), y solo si no existe ningún otro método factible. Hace tres décadas, mi creencia era que la investigación sobre la incapacidad aprendida justificaba dicha esperanza, y, por lo tanto, estaba haciendo lo correcto. Como resultado de este trabajo, se desarrollaron nuevas terapias y nuevas formas de prevenir la depresión —en realidad, este libro trata de uno de esos programas de prevención—, así como una mejor comprensión de la química cerebral de la incapacidad y del estrés postraumático, además de una serie de nuevas terapias psicológicas que se muestran prometedoras en cuanto a salvar la vida de los enfermos de cáncer y del corazón.

Pero también sostenía que, tan pronto como hubiéramos documentado los hechos básicos en los perros y hubiéramos averiguado cómo curar y prevenir la incapacidad, debíamos poner fin a nuestros experimentos con dichos animales. Esto se hizo a finales de la década de 1960, cuando empezamos a aplicar nuestros descubrimientos para ayudar a seres humanos.

2. Se pueden encontrar estudios más completos y una completa bibliografía sobre los experimentos relativos a la incapacidad tanto en animales como en humanos en M. Seligman (1993), *Helplessness: On depression, development, and death* (San Francisco, Freeman), así como en S.F. Maier y M. Seligman (1976), «Learned helplessness: Theory and evidence», *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-46. Véase también M. Seligman (1990), *Learned optimism* (Nueva York, Knopf), capítulo 2.

Un informe sobre el debate, de varios días de duración, entre los defensores de los puntos de vista conductista y cognitivo sobre la incapacidad aprendida se publicó en *Behaviour Research and Therapy* (1980), 18, 459-512.

El número especial de 1978 del *Journal of Abnormal Psychology* (87) inició la amplia literatura especializada sobre la incapacidad como modelo de la depresión. Desde entonces, se han escrito literalmente cientos de artículos de revistas y montones de tesis doctorales sobre el estilo explicativo, la incapacidad aprendida y la depresión. Esta ingente literatura ha sido polémica, pero ha habido acuerdo en el hecho de que el estilo explicativo pesimista y la depresión se hallan estrechamente ligados, tal como predecía la teoría. Véase P. Sweeney, K. Anderson y S. Bailey (1986), «Attributional style in depression: A meta-analytic review», *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 974-991; C. Robins (1988), «Attributions and depression: Why is the literature so inconsistent?», *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 880-889; y H. Tenen y S. Herzberger (1986), «Attributional Style Questionnaire», en J. Keyser y R.C. Sweetland (eds.), *Test Critiques*, 4, 20-30.

Para una revisión de los trabajos sobre el cáncer y otras enfermedades, véase mi *Learned optimism*, capítulo 10. Para un estudio reciente sobre el pesimismo como factor de riesgo de un ataque cardíaco, véase J. Patillo, G.

Buchanan, C. Thoresen y M. Seligman (1995), «Pesimism and cardiac death», en curso de publicación. Para la incapacidad aprendida como modelo de trastorno de estrés postraumático, véase B. van der Kolk y J. Saporta (1991), «The biological response to psychic trauma: Mechanisms and treatment of intrusion and numbing», *Anxiety Research*, 4, 19-212.

El estudio más completo del ámbito de la incapacidad y sus diversas aplicaciones a los seres humanos se halla en C. Peterson, S. Maier y M. Seligman (1993), *Learned Helplessness* (Nueva York, Oxford).

3. Para una revisión de la extensa literatura especializada sobre la inmunización contra la incapacidad véase Seligman, *Helplessness*, y Peterson, Maier y Seligman, *Learned Helplessness*.

## CAPÍTULO 2

1. A lo largo de todo el libro, en todos los ejemplos tomados de las experiencias realizadas con niños y padres en nuestros estudios, hemos cambiado los nombres y la información que pudiera identificarlos. Muchos ejemplos son *collages* de varios casos.

2. P. Lewinsohn, P. Rohde, J. Seely y S. Fischer (1993), «Agecohort changes in the lifetime occurrence of depression and other mental disorders», *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 110-120; C. Garrison, C. Addy, K. Jackson y otros (1992), «Major depressive disorder and dysthymia in young adolescents», *American Journal of Epidemiology*, 135, 792-802.

## CAPÍTULO 3

1. L. Jaycox y R. Repetti (1993), «Conflict in families and the psychological adjustment of preadolescent children», *Journal of Family Psychology*, 7, 344-355.

## CAPÍTULO 4

1. Véase especialmente el importante trabajo de Lilian Katz, una crítica incisiva al movimiento de la autoestima. Los ejemplos provienen de su artículo «All about me» (1993), *American Federation of Teachers*, verano, 18-23. La cita «la base de *todo lo que hacemos* es la autoestima» proviene de Sandy MacDonald (1986), «Political priority #1: Teaching kids to like themselves», *New Options*, 28 de abril, p. 27.

2. William James (1890), *Principles of Psychology* (Nueva York, Henry Holt).

3. Resumo las cuatro tendencias convergentes, en la introducción a la segunda edición de *Helplessness*, del siguiente modo: 1) En 1959, Noam Chomsky escribió su devastadora crítica a la obra seminal de B.F. Skinner, *Verbal Behavior*. Chomsky afirmaba que el lenguaje específicamente, y que la acción humana en general, no eran el resultado de fortalecer anteriores hábitos verbales mediante el refuerzo. La esencia del lenguaje —decía— es que este es generativo: frases nunca antes pronunciadas o escuchadas (como «Hay un monstruo de Gila de color violeta sentado en tu regazo») pueden, a pesar de ello, ser entendidas inmediatamente. 2) Jean Piaget, el gran investigador suizo del desarrollo infantil, persuadió a casi todo el mundo —a los norteamericanos en último lugar— de que el desarrollo mental del niño individual se puede estudiar científicamente. 3) En 1967 el ámbito de la psicología cognitiva, bajo el liderazgo de Ulric Neisser y George Miller, empezó a cautivar la imaginación de los jóvenes psicólogos experimentales que huían de los dogmas del conductismo. Los psicólogos cognitivos afirmaban que se podía medir la actividad de la mente humana y se podían estudiar sus consecuencias utilizando como modelo el procesamiento de información de los ordenadores. 4) Los psicólogos del comportamiento consideraron que la conducta animal y humana no se explicaba adecuadamente por los conceptos de impulso y necesidad, y empezaron a invocar las cogniciones —los pensamientos— del individuo para explicar el comportamiento complejo. Nuestro trabajo sobre la incapacidad se enmarca en esta tendencia.

4. S. Coopersmith (1967), *The antecedents of self-esteem* (San Francisco, Freeman). Un importante estudio paralelo con estudiantes de la escuela superior es el realizado por Morris Rosenberg, en 1965 (*Society and the adolescent self-image*, Princeton, Princeton University Press), y su origen intelectual se puede encontrar en la obra de Alfred Adler, G.H. Mead, Karen Horney, Eric Fromm y Carl Rogers.

5. N. Branden (1992), *The power of self-esteem* (Deerfield Beach, Fla., Health Communications).

6. *Toward a state of esteem* (1990) (Sacramento, California Department of Education).

7. Confundir la causa con la consecuencia, y, por tanto, elaborar una política en base a este error, no es nuevo en educación. En Estados Unidos, en la década de 1980, se llevó a cabo una campaña con el eslogan «Quédate en la escuela». Los educadores observaron que los adolescentes que abandonaban la escuela superior a menudo

acababan en el paro, delinquiendo o dependiendo de los servicios de asistencia social. Muchos supusieron que era el hecho de abandonar la escuela el que causaba estos tristes resultados, y que, por lo tanto, si se podía persuadir a estos niños de que acabaran la escuela superior, tendrían mejor suerte en el mercado de trabajo y sería más probable que se mantuvieran alejados de la cárcel. Anuncios en la radio, la televisión, e incluso en los autobuses, animaban a los chicos a «quedarse en la escuela». Se instituyeron cientos de programas para prevenir el abandono escolar, con un coste de millones de dólares. Muchos chicos que potencialmente habrían abandonado permanecieron en la escuela. Sin embargo, ninguna evidencia demostró que entre aquellos chicos, ahora en posesión de sus títulos, hubieran disminuido el desempleo, la delincuencia y la dependencia de la asistencia social.

¿Por qué? Una posibilidad, raramente mencionada, es que el hecho de abandonar la escuela superior a menudo constituye un síntoma de otros problemas, más graves. Son estos problemas subyacentes, y no el hecho de abandonar la escuela, los que causan el desempleo, la dependencia de la asistencia social y la delincuencia. Permanecer en la escuela no sirve de gran ayuda, puesto que el abandono no es la causa de los problemas, sino solo una consecuencia. Sin embargo, la campaña tuvo otros resultados. Probablemente hizo que el ambiente de la escuela superior empeorara para el resto de los estudiantes y para los profesores al mantener a aquellos chicos allí, en lugar de incorporarlos a otros programas que estuvieran orientados a resolver sus problemas. Probablemente también hizo que se rebajaran los criterios de evaluación para que aquellos chicos pudieran obtener sus títulos. Y asimismo es probable que contrariara enormemente a los chicos que habrían abandonado si no se les hubiera obligado a darse de cabeza contra las paredes del aula por parte de los bienintencionados artífices de aquella política.

También sobre esto existe una difusa literatura especializada. Los programas para prevenir el abandono se han revisado, y se ha evaluado su eficacia para mantener a los niños en la escuela, pero no se ha encontrado un efecto claro sobre un mejor empleo, una menor delincuencia y una menor dependencia de la asistencia social. Son estudios representativos: G. Natriello, A. Pallas, E. McDill y J. McPartland (1988), «An examination of the assumption and evidence for alternative dropout prevention programs in high school», en *Center for Social Organization of Schools report 365* (Baltimore, Johns Hopkins University); J. Catterall y D. Stern (1986), «The effects of alternative school programs on high school completion and labor market outcomes», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8, 77-86; D. Muha y C. Cole (1990-1991), «Dropout prevention and group counseling: A review of the literature», *High School Journal*, 74, 76-80; y C. Pearson y M. Banerji (1993), «Effects of a ninth grade dropout prevention program on student academic achievement, school attendance, and dropout rate», *Journal of Experimental Education*, 61, 247-256.

8. Este es un ejemplo del método «prospectivo longitudinal», la manera más ampliamente aceptada de diferenciar entre la causa y la correlación fuera del laboratorio. En conjunción con las potentes técnicas estadísticas conocidas como «modelado causal», este método rivaliza con los experimentos de laboratorio como manera de descubrir la causalidad subyacente. Su principal ventaja con respecto a los experimentos de laboratorio es que carece de la artificialidad de aquellos. La única ventaja que proporciona el laboratorio sobre el método prospectivo longitudinal es la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos.

9. La mejor recopilación de las investigaciones y trabajos sobre la autoestima se encuentra en R. Baumeister (1993), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (Nueva York, Plenum). Es notable el contraste entre la pléthora de hallazgos relativos a cosas que hacen que la autoestima aumente o disminuya, y la ausencia de cosas causadas por una autoestima alta o baja. Curiosamente, los investigadores no parecen muy preocupados por ello.

10. Los científicos poseen una frase despectiva para referirse a tentativas como la de reforzar la autoestima directamente: lo llaman «manipulación de epifenómenos». Un epifenómeno es un mero reflejo de la realidad que no tiene impacto alguno sobre dicha realidad. La lectura del velocímetro de nuestro automóvil es un epifenómeno: nos dice la velocidad a la que va el coche, pero si lo manipulamos y modificamos la lectura, la velocidad del coche no cambiará por ello.

Cuando insisto en que inculcar técnicas orientadas a «hacerlo bien» produce una buena relación con el mundo, y me muestro escéptico respecto a las campañas para «sentirse bien», el lector se podría preguntar si creo que «sentirse bien» es un epifenómeno. Incluso podría tomarme por un conductista. Pero no soy conductista, y esta es la clave de mi diferencia con ellos: el conductista afirma que toda la vida mental es un epifenómeno; no importa un comino, ya que toda la vida mental no es sino un comentario sobre el mundo, que, por tanto, no cambia el mundo. Pensar que hoy hace buen día, que los nabos están baratos, que la guerra en Bosnia es una tragedia, o que los triángulos tienen tres lados, no tiene ningún efecto sobre el mundo. En realidad, el conductismo ignora la vida mental porque afirma que esta no tiene ninguna «eficacia causal». Mi insistencia en enseñar las técnicas cognitivas del optimismo debería bastar para dejar claro que creo que algunos aspectos de la vida mental poseen una gran eficacia. La autoestima, sin embargo, no es uno de ellos.

## CAPÍTULO 5

1. En «The age of melancholy?», *Psychology Today*, abril 1979, pp. 37-42, Gerald Klerman presenta algunas de las alarmantes estadísticas sobre la incidencia de la depresión y acuña el término «epidemia de depresión». Los dos primeros de los cuatro estudios principales que documentan dicha epidemia son: L. Robins, J. Helzer, M. Weissman, H. Orvaschel, E. Gruenberg, J. Burke y D. Regier (1984), «Lifetime prevalence of specific psychiatric disorders in three sites», *Archives of General Psychiatry*, 41, 949-958; y G. Klerman, P. Lavori, J. Rice, T. Reich, J. Endicott, N. Andreasen, M. Keller y R. Hirschfeld (1985), «Birth cohort trends in rates of major depressive disorder among relatives of patients with affective disorder», *Archives of General Psychiatry*, 42, 689-693. El hallazgo de que la depresión actualmente se inicia a una edad más temprana surgió a partir de una elegante matematización de los datos de este último estudio por parte de T. Reich, P. Van Eerdewegh, J. Rice, J. Mullaney, G. Klerman y J. Endicott (1987), «The family transmission of primary depressive disorder», *Journal of Psychiatric Research*, 21, 613-624. El tercer estudio, donde se verifica el continuo incremento de la depresión, así como el descenso de la edad de la población afectada, es el de Lewinsohn, Rohde, Seely y Fischer, «Age-cohort changes...», ya citado (véase nota 2 del capítulo 2). El cuarto es Garrison, Addy, Jackson y otros, «Major depressive disorder...», también citado (véase nota 2 del capítulo 2).

2. Lewinsohn, Rohde, Seely y Fischer, «Age-cohort changes...»; Garrison, Addy, Jackson y otros, «Major depressive disorder...».

3. Mi alumna Sheena Sethi y yo descubrimos recientemente que el compromiso religioso, la esperanza religiosa y el fundamentalismo religioso se hallan asociados a un mayor optimismo; véase S. Sethi y M. Seligman (1993), «Optimism and fundamentalism», *Psychological Science*, 4, 256-259.

4. El estudio del flujo constituye el avance más interesante en los últimos años de la psicología del sentimiento positivo. La noción de flujo va más allá de las categorías —vacías de contenido— de felicidad, bienestar, alegría y autoestima. Cualquier interesado en una vida buena, y en cómo vivirla, debería leer M. Csikszentmihalyi (1990), *Flow: The psychology of optimal experience* (Nueva York, Harper and Row).

## CAPÍTULO 6

1. El discurso de Jackson aparece citado en la importante obra de Alice Felt Tyler (1944), *Freedom's ferment* (Minneapolis, University of Minnesota Press). Tyler caracteriza la primera mitad del siglo XIX como orientada sobre todo al perfeccionamiento del género humano.

2. Para una documentación sobre los efectos del pesimismo en la depresión, véase el capítulo 5 de mi *Learned optimism*; para sus efectos en el éxito personal, véase el capítulo 6, y para sus efectos en la salud, véase el capítulo 10. Para un estudio longitudinal a lo largo de cincuenta y dos años sobre la estabilidad del pesimismo, véase M. Burns y M. Seligman (1989), «Explanatory style across the lifespan: Evidence for stability over 52 years», *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 118-124. En las notas de *Learned Optimism* se hace referencia a muchos otros artículos originales.

Aunque el escaso éxito personal, la depresión y la mala salud pueden ser causa de pesimismo, es importante resaltar que muchos de los estudios realizados documentan el hecho de que el propio pesimismo hace que continúe la depresión, el escaso éxito personal y la mala salud. Estos estudios utilizan diseños experimentales, los diseños longitudinales comentados en el capítulo 4 (cosa que no hacen los estudios sobre autoestima) y los sofisticados métodos estadísticos del modelado causal.

## CAPÍTULO 7

1. El Cuestionario de Estilo Atributivo en los Niños (en inglés, Children's Attributional Style Questionnaire, CASQ) es el más ampliamente utilizado para medir el estilo explicativo en los niños de ocho a doce años: M. Seligman, N.J. Kaslow, L.B. Alloy, C. Peterson, R. Tanenbaum y L.Y. Abramson (1984), «Attributional style and depressive symptoms among children», *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 235-238.
2. Esta tabla se deriva de un proyecto de cinco años de duración, en el que participaron 508 niños (de ocho a doce años) a los que se pasó el CEAN cada seis meses; véase Nolen-Hoeksema, J. Girgus y M. Seligman (1992), «Predictors and consequences of depression in children», *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405-422.
3. Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, «Predictors and consequences...».
4. La escala que aquí propongo para evaluar la depresión es una versión mía, ligeramente modificada, del test de DI-CEE (en inglés, Center for Epidemiological Studies, Depression Child test, CES-DC). Este cuestionario fue ideado por M. Weissman, H. Orvaschel y N. Padian, y se publicó en su artículo de 1980, «Children's symptom and social functioning: Self-report scales», *Journal of Nervous and Mental Disease*, 168, 736-740.
5. P. Rosenthal y S. Rosenthal (1984), «Suicidal behavior by preschool children», *American Journal of Psychiatry*, 141, 520-525.

## CAPÍTULO 8

1. Algunas personas tienen todavía la idea preconcebida de que el CI no es en absoluto genético. Están equivocadas. Cuando alguien hace esta afirmación, o bien es científicamente ignorante, o bien está cegado por una determinada ideología. Los datos relativos al CI tanto en gemelos idénticos como en hijos adoptivos (comparación de hijos adoptados con sus padres biológicos *versus* sus padres adoptivos) son abrumadores y convincentes: al menos la mitad de la variación en el CI es genética; esta proporción se eleva al 75 por ciento en el estudio clásico de Bouchard: T. Bouchard, D. Lykken, M. McGue, N. Segal y A. Tellegen (1990), «Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart», *Science*, 250, 223-228. Sin embargo, no está tan claro qué significa eso de «inteligencia» y en qué medida puede predecir el éxito personal en la vida.

El estudio sobre la cantidad de horas dedicadas a ver la televisión es el de R. Plomin, R. Corley, J. DeFries y D. Fulker (1990), «Individual differences in television viewing in early childhood: Nature as well as nurture», *Psychological Science*, 1, 371-377. El estudio sobre la religiosidad es el de N. Waller, B. Kojetin, T. Bouchard, D. Lykken y A. Tellegen (1990), «Genetic and environmental influences on religious interests, attitudes and values», *Psychological Science*, 1, 138-142. El estudio sobre el divorcio es el de M. McGue y D. Lykken (1992), «Genetic influence on risk of divorce», *Psychological Science*, 3, 368-373. Los demás factores de la personalidad proceden del análisis de Inventario de la Personalidad de California (California Personality Inventory) realizado por T. Bouchard y M. McGue (1990), «Genetic and rearing environmental influences on adult personality: An analysis of adopted twins reared apart», *Journal of Personality*, 58, 263-292.

2. P. Schulman, D. Keith y M. Seligman (1993), «Is optimism heritable? A study of twins», *Behaviour Research and Therapy*, 6, 569-574.

3. N. Pedersen, G. McClearn, R. Plomin, J. Nesselroade, J. Berg y U. DeFaire (1991), «The Swedish adoption/twin study of aging: An update», *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae*, 40, 7-20; y R. Plomin, M. Scheier, C. Bergeman, N. Pedersen, J. Nesselroade y G. McClearn (1992), «Optimism, pessimism and mental health: A twin/adoption analysis», *Personality and Individual Differences*, 13, 921-930. Dado que el estudio de Plomin utiliza una medida distinta del optimismo, una cultura diferente y una metodología diversa del de Twinsburg, y a pesar de ello sigue mostrando una fuerte heredabilidad, aún estoy más convencido de que el optimismo posee un componente hereditario.

4. Bouchard, Lykken, McGue, Segal y Tellegen, «Sources of human psychological differences...», aparte de constituir un experimento clásico, deja bastante claro este aspecto. Estas vías alternativas son ejemplos de «covariación genético-ambiental». Aquí es principalmente el entorno lo que resulta ser causal, no los genes; y una intervención orientada a romper la covariación genético-ambiental lo demostraría.

Una buena parte de los futuros tratamientos ambientales de problemas con base biológica puede implicar el descubrimiento de nuevas maneras de romper la covariación genético-ambiental. Me atrevería incluso a predecir

que a principios del próximo milenio puede aparecer una rama de la psicología denominada «ruptura de la covariación genético-ambiental».

5. Seligman, Kaslow, Alloy, Peterson, Tanenbaum y Abramson, «Attributional style...». Aunque la correlación entre la madre y los hijos de ambos sexos era fuerte, no se encontró ninguna correlación entre el optimismo o el pesimismo del padre y el de sus hijos o el de su esposa. Pero en la muestra utilizada casi siempre era la madre quien asumía el papel principal en el cuidado de los hijos; en consecuencia, podemos suponer que el niño aprende y modela el estilo explicativo de la persona que asume dicho papel.

6. Carol Dweck es la principal investigadora de las diferencias de sexo en el estilo explicativo y de la incapacidad aprendida en la clase. Véase C.S. Dweck y B. Licht (1980), «Learned helplessness and intellectual achievement», en J. Garber y M. Seligman (eds.), *Human helplessness: Theory and applications* (Nueva York, Academic Press, 197-222).

7. J. Barber, P. Badgio, S. Auerbach-Barber, P. Crits-Cristoph, M. Seligman, S. Nolen-Hoeksema, P. Schulman y H. Zullow (1995), «Gender differences in explanatory style: Achievement versus affiliation situations», manuscrito inédito, Universidad de Pennsylvania.

8. K. Arnold (1987), «Values and vocations: The career aspirations of academically gifted females in the first five years after high school», ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association (Asociación Norteamericana de Investigación Educativa), Washington, 24 de abril.

9. La historia de la transformación del Hoving adolescente se narra en el libro de John McPhee (1968), *A roomful of Hovings and other profiles* (Nueva York, Farrar, Straus & Giroux).

10. G. Brown y T. Harris (1978), *Social origins of depression* (Londres, Tavistock). Una voluminosa literatura especializada confirma el hecho de que la muerte de la madre aumenta el riesgo de depresión al llegar a la adultez. Sin embargo, y sorprendentemente, este riesgo no es demasiado elevado, y tampoco se da un incremento paralelo por la muerte del padre.

11. V. Wolfe, C. Gentile y D. Wolfe (1989), «The impact of sexual abuse on children: A PTSD formulation», *Behavior Therapy*, 20, 215-228; y G. Stern (1990), «The effect of childhood sexual abuse on adult attributional style», *Dissertation Abstracts International*, 51, 1007.

12. Seligman, *Learned Optimism*, véanse pp. 145-149; D. Pledge (1992), «Marital separation/divorce: A review of individual responses to a major life stressor», *Journal of Divorce and Remarriage*, 17, 151-181; y L. Siegel y N. Griffin (1984), «Correlates of depressive symptoms in adolescents», *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 475-487.

13. W. Sloat (1987), «About Men: Snakeskin», *New York Times Magazine*, 25 de enero, p. 60.

## CAPÍTULO 10

1. En el capítulo 8 de mi obra *What you can change and what you can't* (Nueva York, Knopf, 1994), se revisa la amplia literatura especializada sobre la terapia farmacológica y la psicoterapia en el tratamiento de la depresión.

El referente básico es el estudio de I. Elkin, M. Shea, J. Watkins, S. Imber y otros (1989), «National Institute on Mental Health Treatment of Depression Collaborative Research Program: General effectiveness of treatments», *Archives of General Psychiatry*, 46, 971-982. Hay que advertir que en este ámbito existen poderosos intereses corporativos, y que todavía hoy estos datos se cuestionan y se analizan constantemente, ya que tanto el *lobby* de los fármacos como el de la psicoterapia afirman que su remedio es mejor que el otro. Mi punto de vista es que tanto la medicación como la terapia interpersonal, como la terapia cognitiva contribuyen al alivio *inmediato* de los síntomas, mientras que, una vez se ha interrumpido la medicación, la terapia cognitiva resulta mucho más eficaz a la hora de prevenir la recurrencia: S. Hollon, R. DeRubeis y M. Evans (1990), «Combined cognitive therapy and pharmacotherapy in the treatment of depression», en D. Manning y A. Frances (eds.), *Combination drug and psychotherapy in depression* (Washington, American Psychiatric Press).

Los resultados más recientes sobre la recurrencia: M. Shea, I. Elkin, S. Imber y otros (1992), «Course of depressive symptoms over follow-up», *Archives of General Psychiatry*, 49, 782-787; y M.D. Evans, S.D. Hollon, R.J. DeRubeis, J.M. Piasecki, M.J. Garvey, W.M. Grove y V.B. Tuason (1992), «Differential relapse following cognitive therapy, pharmacotherapy, and combined cognitive-pharmacotherapy for depression», *Archives of General Psychiatry*, 49, 802-808. Estos dos importantes estudios llegan a la conclusión de que la terapia cognitiva funciona mejor que el tratamiento farmacológico (que disminuye paulatinamente durante el seguimiento) para prevenir la recurrencia de la depresión. Pero incluso en los grupos de terapia cognitiva el grado de recurrencia es considerable: un 30 por ciento en un plazo de dos años (mientras que para el tratamiento farmacológico es del 50 por ciento). En un estudio bastante conocido, once pacientes que respondieron bien a la imipramina (un tricíclico) tomaron el fármaco de forma continuada durante cinco años, y solo uno de ellos padeció depresión. A otros nueve pacientes se les administró un placebo; entre estos, cinco padecieron depresión (D. Kupfer, E. Frank, J. Perel y otros [1992], «Five-year outcome for maintenance therapies for recurrent depression», *Archives of General Psychiatry*, 49, 769-773). Este hallazgo sugiere que, si a una persona los fármacos antidepresivos le van bien y limitan la posibilidad de que padezca depresión, debe seguir tomándolos aunque se encuentre bien.

2. Albert Ellis (1962), *Reason and emotion in psychotherapy* (Nueva York, Lyle Stuart). Este libro sigue siendo, junto con la obra clásica de Aaron T. Beck (1967), *Depression* (Nueva York, Hoeber), el estudio general más revelador que conozco sobre la psicología de la depresión. Una excelente guía de tratamiento es A.T. Beck, A.J. Rush, B.F. Shaw y G. Emery (1979), *Cognitive therapy of depression: A treatment manual* (Nueva York, Guilford).

Los ejercicios que presentamos en este capítulo y en los dos siguientes tienen su origen en la obra seminal de Aaron Beck y Albert Ellis. Estos autores fueron quienes formularon las primeras versiones de nuestra técnicas con el fin de aliviar la depresión entre quienes ya la padecían. En 1987, la empresa Metropolitan Life me pidió que adaptara estas técnicas para una población *normal*, y con una *orientación preventiva*, de modo que pudieran

utilizarse con su equipo de vendedores, un grupo realmente no deprimido. Acudí al considerable talento de Steve Hollon, profesor en Valderbilt, y de Art Freeman, entonces profesor en el Colegio de Medicina y Odontología de Nueva Jersey y uno de los más destacados profesores de terapia cognitiva, para que me ayudaran a modificar las técnicas básicas de la terapia cognitiva en los dos sentidos mencionados. Dan Oran, de la empresa Foresight Inc., y Dick Calogero, de Metropolitan Life, realizaron el proyecto del seminario, mientras que Karen Reivich se encargó de la edición de los manuales.

Posteriormente Karen Reivich, Jane Gillham y Lisa Jaycox adaptaron estas técnicas para los niños normales y las probaron ampliamente, tal como se describe en el capítulo 9. Véanse los «Agradecimientos» para una explicación más detallada de lo que hizo cada cual. El contenido de estos tres capítulos (10-12) debe muchísimo al pensamiento y la dura labor de todas estas personas.

## CAPÍTULO 11

1. Hemos descubierto que la dimensión del alcance, tal como normalmente se la enseñamos a los adultos, no resulta fácil de asimilar por los niños. En consecuencia, tanto en el Programa de Prevención de Pennsylvania como en el presente capítulo nos limitamos a enseñar la duración y la personalización.

## CAPÍTULO 13

1. Para profundizar en la relación cíclica entre la conducta agresiva, el rechazo por parte de los demás y la depresión, véase W.F. Panak y J. Garber (1992), «Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children», *Development and Psychopathology*, 4, 145-165.

2. Existe una amplia investigación sobre la semejanza de los mediadores cognitivos en la depresión y la agresión. Kenneth Dodge es el autor más destacado en este ámbito, y ha escrito extensos estudios centrados en el sesgo atributivo hostil que se puede detectar en numerosos muchachos agresivos: K. Dodge (1986), «A social information processing model of social competence in children», en M. Perlmutter (ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (Hillsdale, N.J., Erlbaum); K.A. Dodge y C.L. Frame (1982), «Social cognitive biases and deficits in aggressive boys», *Child Development*, 53, 620-635; K. Dodge, G. Pettit, C. McClaskey y M. Brown (1986), «Social competence in children», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51; B.A. Richard y K.A. Dodge (1982), «Social maladjustment and problem-solving in school-aged children», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50 (2), 226-233.

Recientemente Dodge ha ampliado su trabajo, junto a colegas como Judy Garber y otros, para observar los sesgos hostiles y atributivos en niños deprimidos: N.L. Quiggle, J. Garber, W.F. Panak y K.A. Dodge (1992), «Social information processing in aggressive and depressed children», *Child Development*, 63, 1305-1320.

3. Los primeros en el estudio de la resolución de problemas son Spivack y Shure, que estudiaron la relación del pensamiento «medios-fin» con la adaptación psicológica y social. Véase, por ejemplo, G. Spivack, J. Platt y M. Shure (1976), *The problem solving approach to adjustment* (San Francisco, Jossey-Bass). Por otra parte, Meichenbaum estudió la auto-instrucción como medio de poner freno a la conducta impulsiva. Véase D.H. Meichenbaum y J. Goodman (1971), «Training impulsive children to talk to themselves», *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126. A partir de estos conceptos básicos se han desarrollado numerosos programas de resolución de problemas parecidos al esquema de los cinco pasos aquí descrito. Por ejemplo, en poblaciones clínicas: B.W. Camp, G.E. Blom, F. Hebert y W.J. van Doorinck (1977), «Think Aloud: A program for developing self-control in young aggressive boys», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 157-169; A.E. Kazdin, T.C. Siegel y D. Bass (1992), «Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 733-747; J.E. Lochman y J.F. Curry (1986), «Effects of social problem-solving training and self-instruction training with aggressive boys», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 15, 159-164; J.E. Lochman, P.R. Burch, J.F. Curry y L.B. Lampron (1984), «Treatment and generalization effects of cognitive-behavioral and goal-setting interventions with aggressive boys», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 915-916; y P. Yu, G.E. Harris, B.L. Solovitz y J.L. Franklin (1986), «A social problem-solving intervention for children at high risk for later psychopathology», *Journal of Child Clinical Psychology*, 15, 30-40.

Se han utilizado otros programas con niños normales escolarizados, de forma preventiva: M.J. Elias, M. Gara, M. Ubricco, P.A. Rothbaum, J.F. Clabby y T. Schuyler (1986), «Impact of a preventive social problem-solving

intervention on children's coping with middle-school stressors», *American Journal of Community Psychology*, 14, 259-275; E.L. Gesten, M.H. Rains, B.D. Rapkin, R.P. Weissberg, R. Flores de Apodaca, E.L. Cowen y R. Bowen (1982), «Training children in social problem-solving competencies: A first and second look», *American Journal of Community Psychology*, 10, 95-115; y P. Weissberg, E.L. Gesten, B.D. Rapkin, E.L. Cowen, E. Davidson, R. Flores de Apodaca y B.J. McKim (1981), «Evaluation of a social problem-solving training program for suburban and inner-city third grade children», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 251-261.

4. Estas técnicas de firmeza se basan, con algunas modificaciones, en el modelo de firmeza para adultos de Sharon Bower: S.A. Bower y G.H. Bower (1976), *Asserting yourself: A practical guide for positive change* (Reading, Mass., Addison-Wesley).

5. Dos útiles trabajos sobre los efectos del conflicto de los padres en la adaptación de los hijos son: R.E. Emery (1982), «Interparental conflict and the children of discord and divorce», *Psychology Bulletin*, 92, 310-330; y J.H. Grych y F.D. Fincham (1990), «Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework», *Psychology Bulletin*, 108, 267-290.

6. E. Mark Cummings ha estudiado las diferentes maneras como reaccionan los niños a los conflictos naturales entre adultos, y la importancia de la resolución de conflictos: E.M. Cummings, D. Vogel, J.S. Cummings y M. El-Sheikh (1989), «Children's responses to different forms of expression of anger between adults», *Child Development*, 60, 1392-1404; E.M. Cummings, K.S. Simpson y A. Wilson (1993), «Children's responses to interadult anger as a function of information about resolution», *Developmental Psychology*, 29, 978-985; y E.M. Cummings, M. Ballard, M. ElSheikh y M. Lake (1991), «Resolution and children's responses to interadult anger», *Developmental Psychology*, 27, 462-470.

## CAPÍTULO 14

1. J. Watson (1967), «Memory and “contingency analysis” in infant learning», *Merrill-Palmer Quarterly*, 13, 55-76. Véase también mi *Helplessness*, capítulo 7. Los experimentos clásicos de Watson se han repetido de diversas formas con los niños, utilizando juguetes, personas desconocidas y vocalizaciones de la madre. El resultado constante es que la desvinculación hace que el niño se inquiete y se vuelva pasivo, mientras que el dominio le vuelve sonriente y participativo. Véase M. Lewis, M. Sullivan y J. BrooksGunn (1985), «Emotional behaviour during the learning of a contingency in early infancy», *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 307-316; M. Gunnar, K. Leighton y R. Peleaux (1984), «Effects of temporal predictability on the reactions of oneyear-olds to potentially frightening toys», *Developmental Psychology*, 20, 449-458; y M. Levitt (1980), «Contingent feedback, familiarization, and infant affect: How a stranger becomes a friend», *Developmental Psychology*, 16, 425-432.

Dos estudios representativos de la importancia del dominio en las aptitudes futuras y en el sentimiento positivo son: D. Messer, M. McCarthy, S. McQuiston y otros (1986), «Relation between mastery behavior in infancy and competence in early childhood», *Developmental Psychology*, 22, 366-372; y L. Mayes y E. Zigler (1992), «An observational study of the affective concomitants of mastery in infants», *Child Psychology and Psychiatry*, 4, 659-667.

2. Angela Wilkes (1989), *My first cook book* (Nueva York, Knopf), proporciona un excelente punto de partida.

3. C. Rogers (1957), «The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change», *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103. Dos artículos representativos de este planteamiento aplicado a los niños en general son: C. Ellinwood (1989), «The young child in person-centered family therapy», *Person-Centered Review*, 4, 256-262; y S. Magura (1982), «Clients view outcomes of child protective services», *Social Casework*, 63, 522-531.

4. La literatura especializada sobre la incapacidad aprendida apetitiva se analiza en Peterson, Maier y Seligman, *Learned helplessness*, y en Seligman, *Helplessness*. Ambos presentan extensas bibliografías sobre este ámbito de investigación.

5. Deborah Stipek (1993), *Motivation to learn: From theory to practice* (Boston, Allyn and Bacon), proporciona, en su página 55, una valiosa lista de directrices para que los elogios resulten eficaces.

6. Véase el volumen editado por B. Campbell y R. Church (1969), *Punishment and aversive behavior* (Nueva York, Appleton-Century-Crofts), para toda un serie de pruebas sobre la eficacia del castigo.

7. Mi tesis doctoral fue el primero de los numerosos estudios que lo demuestran: M. Seligman (1968), «Chronic

fear produced by unpredictable shock», *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 66, 402-411. Puede verse un revisión del tema en el capítulo 6, «Unpredictability and Anxiety», de mi *Helplessness*.

8. R. Schwartz y G. Garamoni (1989), «Cognitive balance and psycho-pathology: Evaluation of an information processing model of positive and negative strates of mind», *Clinical Psychology Review*, 9, 271-294; y G. Garamoni, C. Reynolds, M. Thase y E. Frank (1992), «Shifts in affective balance during cognitive therapy of major depression», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 260-266.

9. Creo que la elevada frecuencia de sueños intensamente negativos es algo más que una mera correlación con la depresión. La privación de sueño en personas deprimidas, ya sea mediante fármacos, ya sea interrumpiendo el sueño REM, constituye un eficaz tratamiento antidepresivo. Del mismo modo que experimentar numerosos acontecimientos desagradables durante el día causa depresión, también puede causarlos experimentarlos durante la noche. Véase G. Vogel (1975), «A review of REM sleep deprivation», *Archives of General Psychiatry*, 32, 96-97.

## CAPÍTULO 15

1. Actualmente un clásico, el trabajo de L.B. Alloy y L.Y. Abramson (1979), «Judgment of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser», *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 441-485, fue el primer estudio que demostró el realismo depresivo. P. Lewinsohn, W. Mischel, W. Chaplin y R. Barton (1980), «Social competence and depression: The role of illusory self-perceptions», *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 203-212, demuestra el realismo depresivo en la valoración de la capacidad de relación social. También parece que el realismo depresivo afecta a la memoria, aunque las pruebas se contradicen. Véase, por ejemplo, R. DeMonbreun y E. Craighead (1977), «Distortion of perception and recall of positive and neutral feedback in depression», *Cognitive Therapy and Research*, 1, 311-329. La falta de imparcialidad en las personas no deprimidas se analiza en C. Peterson y M. Seligman (1984), «Causal explanation as a risk factor for depression: Theory and evidence», *Psychological Review*, 91, 347-374. Véase el capítulo 6 de mi *Learned Optimism* para un análisis de las pruebas de esta fuerte y fascinante ilusión de control. El trabajo más reciente que muestra que el realismo constituye un factor de riesgo de depresión es L. Alloy y C. Clements (1992), «Illusion of control: Invulnerability to negative affect and depressive symptoms after laboratory and natural stressors», *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 234-245.

Para terminar, diremos que el realismo no se limita a *coexistir* con la depresión, sino que parece ser un importante factor de riesgo de depresión, del mismo modo que fumar constituye un factor de riesgo de cáncer a largo plazo. Las personas no deprimidas que son realistas padecerán depresión en una proporción más elevada que las personas no deprimidas que poseen las mencionadas ilusiones de control.

Sin embargo, la realidad de todos estos hallazgos se discute acaloradamente todavía hoy, y por esta razón hay que ser sumamente cauteloso al respecto. Ha habido bastantes fracasos a la hora de reproducir estos resultados, y cuando se las divide en función del tipo de tarea evaluada, las personas deprimidas parecen ajustarse más a la realidad a la hora de juzgar su control, pero menos a la hora de recordar la información utilizada en su propia evaluación (véase R. Ackermann y R. DeRubeis [1991], «Is depressive realism real?», *Clinical Psychology Review*, 11, 365-384).

\* Jonas Salk (1914-1995), bacteriólogo norteamericano, desarrolló una vacuna que contiene tres virus distintos de poliomielitis e induce la inmunidad frente la enfermedad. (*N. del T.*)

\* El autor utiliza el término inglés *helplessness* (que nosotros traducimos por «incapacidad», aunque también se podría traducir por «impotencia», «desamparo» o «indefensión»), para aludir a la *percepción subjetiva de la propia incapacidad o impotencia frente a una situación determinada*, y no a una incapacidad «real»; en este sentido, pues, debe interpretarse a lo largo de toda la obra. (N. del T.)

\* Espectacular incremento de la natalidad que tuvo lugar principalmente en Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, pero sobre todo en la década de 1950. (*N. del T.*)

\* Para que el lector desconocedor del sistema educativo norteamericano pueda orientarse a lo largo de la obra por lo que a las edades de los niños se refiere, diremos que la escolaridad anterior a la universidad está dividida en doce cursos: el primero corresponde aproximadamente a los seis años de edad; el segundo, a los siete, etc. (*N. del T.*)

\* Variante del fútbol americano en la que todos los jugadores llevan un pañuelo colgando. En lugar de utilizar el placaje, el juego se detiene cuando un contrario logra arrebatarse el pañuelo al portador del balón. (*N. del T.*)

\* Sobre una puntuación máxima de 100. (*N. del T.*)

\* Juego de palabras intraducible: *every cloud has a silver lining*, un dicho que significa «no hay mal que por bien no venga», es literalmente: «toda nube tiene su reverso de plata». (*N. del T.*)

\* En inglés, ABC: *adversity, beliefs, consequences*. (N. del T.)

\* Se refiere a los Amish, un grupo cristiano de Estados Unidos, tradicional y puritano, cuya forma de vida se basa en la agricultura y se opone a cualquier reforma tecnológica. (*N. del T.*)

\* En inglés, *disputation* y *energization*, con lo que el modelo pasa a denominarse ahora ABCDE. (N. del T.)

\* Lista de alumnos que han obtenido notas superiores a una media determinada durante un semestre o año escolar. (*N. del T.*)

\* Sociedad de estudiantes que basa la admisión de sus miembros en el mérito académico, así como en la realización de determinadas actividades extracurriculares. (*N. del T.*)

\* Traducimos por «desvinculación» el término inglés *noncontingency*, que en el presente contexto debe entenderse como la ausencia de vinculación —o la «independencia»— entre acción y resultado. (*N. del T.*)



**Martin E. P. Seligman** fue presidente de la comisión de Psicología Clínica de la prestigiosa Asociación Americana de Psicología, y actualmente es profesor en la Universidad de Pensilvania. Es uno de los máximos exponentes de la llamada psicología positiva, la que estudia los factores que determinan el bienestar psicológico. Entre sus obras destaca también *Aprenda optimismo*.

Título original: *The Optimistic Child*

Edición en formato digital: septiembre de 2014

© 1995, Martin E. P. Seligman, Ph.D.; Karen Reivich, M.A.; Lisa Jaycox, Ph.D., y Jane Gillham, Ph.D.

© 2005, Jorge Bucay, por el prólogo

© 2014, Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.

Travessera de Gràcia, 47-49. 08021 Barcelona

© 1999, Francisco Ramos, por la traducción

Diseño de portada: Penguin Random House Grupo Editorial / Nicolás Castellanos

Fotografía de portada: Thinkstock

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legalmente previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, así como el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, <http://www.cedro.org>) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9032-386-1

Composición digital: Newcomlab, S.L.

[www.megustaleer.com](http://www.megustaleer.com)

# Índice

Niños optimistas

Prólogo, de Jorge Bucay

Agradecimientos

Primera parte. Por qué los niños necesitan del optimismo

1. El pagaré
2. Desde el primer paso hasta la primera cita
3. Creando el equipo

Segunda parte. El error en la educación de los hijos del baby boom

4. El movimiento de la autoestima
5. La epidemia de depresión

Tercera parte. ¿Es nuestro hijo optimista o pesimista?

6. Los fundamentos del optimismo
7. Cómo medir el optimismo
8. De dónde proviene el optimismo

Cuarta parte. Cómo educar a los hijos en el optimismo y el dominio

9. El Programa de Prevención de Pennsylvania
10. Cómo cambiar el pesimismo automático de nuestro hijo
11. Cómo cambiar el estilo explicativo de nuestro hijo
12. El cuestionamiento y el anticatastrofismo
13. Cómo reforzar las técnicas de relación social de nuestro hijo

Quinta parte. Los niños del siglo XXI

14. La pirámide del optimismo: bebés y niños en edad preescolar
15. Los límites del optimismo

Notas

Biografía

Créditos

# Índice

Niños optimistas	2
Prólogo, de Jorge Bucay	3
Agradecimientos	10
Primera parte. Por qué los niños necesitan del optimismo	15
1. El pagaré	17
2. Desde el primer paso hasta la primera cita	25
3. Creando el equipo	32
Segunda parte. El error en la educación de los hijos del baby boom	38
4. El movimiento de la autoestima	40
5. La epidemia de depresión	50
Tercera parte. ¿Es nuestro hijo optimista o pesimista?	60
6. Los fundamentos del optimismo	62
7. Cómo medir el optimismo	79
8. De dónde proviene el optimismo	109
Cuarta parte. Cómo educar a los hijos en el optimismo y el dominio	124
9. El Programa de Prevención de Pennsylvania	126
10. Cómo cambiar el pesimismo automático de nuestro hijo	142
11. Cómo cambiar el estilo explicativo de nuestro hijo	168
12. El cuestionamiento y el anticatastrofismo	197
13. Cómo reforzar las técnicas de relación social de nuestro hijo	228
Quinta parte. Los niños del siglo XXI	269
14. La pirámide del optimismo: bebés y niños en edad preescolar	271
15. Los límites del optimismo	290
Notas	295
Biografía	329
Créditos	330