

GOLDEN5: ESTRATEGIAS
PSICOEDUCATIVAS PARA
MEJORAR EL AULA

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN:

Luis Gonzalo de la Casa Rivas. Universidad de Sevilla

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Carlos M^a Gómez González. Universidad de Sevilla
M^a del Carmen Moreno Rodríguez. Universidad de Sevilla
Rafael Moreno Rodríguez. Universidad de Sevilla
Lourdes Munduate Jaca. Universidad de Sevilla
Gabriel Ruiz Ortiz. Universidad de Sevilla
David Saldaña Sage. Universidad de Sevilla
María de los Ángeles Pérez San Gregorio. Universidad de Sevilla

COMITÉ CIENTÍFICO:

Adriana Baban. Universidad Babeş-Bolyai (Rumanía)
Helio Carpintero Capel. Académico Numerario de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y
Presidente de la Academia de Psicología (España)
Kenny Coventry. University of East Anglia. Norwich, Norfolk (Reino Unido)
Estrella Díaz Argandoña. Universidad de Sevilla (España)
Margarida Gaspar de Matos. Universidad de Lisboa (Portugal)
Agustín Martín Rodríguez. Universidad de Sevilla (España)
Patricio O'Donnell. Pfizer Inc., New York (EE.UU.)
Mauricio Papini. Texas Christian University. Fort Worth, TX (EE.UU.)
Marco Depolo. Universidad de Bolonia (Italia)
Marisa Salanova Soria. Universitat Jaume I de Castellón (España)
Joel B. Talcott. Aston University. Birmingham (Reino Unido)
Carne Viladrich Segués. Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Bente Wold. Universidad de Bergen (Noruega)

GOLDEN5: ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS PARA MEJORAR EL AULA

María José Lera Rodríguez (coord.)

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
2024

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA: 6
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA

COMITÉ EDITORIAL DE LA EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Araceli López Serena

(Directora)

Elena Leal Abad

(Subdirectora)

Concepción Barrero Rodríguez

Rafael Fernández Chacón

María Gracia García Martín

María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado

Manuel Padilla Cruz

Marta Palenque

María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda

Marina Ramos Serrano

José-Leonardo Ruiz Sánchez

Antonio Tejedor Cabrera

© María José Lera Rodríguez (coord.), 2024

© De los textos, sus autores, 2024

© Editorial Universidad de Sevilla, 2024

c/ Porvenir, 27 41013 Sevilla

<https://editorial.us.es/info-eus@us.es>

Maquetación: Cuadratin Estudio

Impresión: Podiprint

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

DL: SE 2954-2024

ISBN: 978-84-472-2781-5

Índice

Introducción	13
------------------------	----

BLOQUE 1:
TEORÍAS PSICOLÓGICAS PARA ENTENDER AL SER HUMANO
MARÍA JOSÉ LERA RODRÍGUEZ

1. ¿Dónde estamos?: La importancia del contexto	19
1.1. Principios básicos del ser humano	21
1.2. Leyes generales	26
1.3. Resumiendo.	31
2. ¿Hacia dónde vamos?: La optimización del desarrollo humano	33
2.1. Tres premisas básicas de la teoría de la autodeterminación.	34
2.2. Cinco subteorías	36
2.3. La autonomía humana: una tendencia básica	45
2.4. Resumiendo.	47
3. ¿Cómo avanzamos?: La regulación simbólica	51
3.1. La teoría atribucional	54
3.2. La percepción de las personas (nivel individual)	56
3.3. La percepción del sistema (nivel supraindividual-normativo)	65
3.4. La teoría del equilibrio	70
3.5. Resumiendo.	78
4. Integración y crecimiento	81
4.1. El <i>self</i>	82
4.2. Niveles de regulación	86
4.3. El aula: contexto de desarrollo y crecimiento	98
4.4. Resumiendo.	101
Referencias al bloque 1.	103

BLOQUE 2:
EL PROGRAMA GOLDEN5: UNA INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA
MARÍA JOSÉ LERA RODRÍGUEZ

5.	La mirada positiva, el principio Golden	115
5.1.	El poder de las atribuciones	116
5.2.	Principio Golden: «hacer grande lo bueno y pequeño lo malo»	119
5.3.	Las cinco reglas de oro	120
5.4.	Experimento anti-Golden.	135
6.	La necesidad de relacionalidad: construyendo relaciones	143
6.1.	Posiciones teóricas	144
6.2.	Relación profesorado-alumnado: dimensiones relevantes y pasos claves	151
7.	La necesidad de competencia: la familia y la escuela	159
7.1.	La relación familia-escuela.	160
7.2.	Relación familia-escuela: dimensiones y pasos claves	162
8.	La necesidad de autonomía: el aprendizaje ajustado	167
8.1.	Teorías motivacionales: recomendaciones desde la ciencia	168
8.2.	Aprendizaje ajustado: dimensiones y pasos claves	170
9.	La integración en el contexto normativo: gestión de aula	185
9.1.	La disciplina y las normas.	186
9.2.	Premios, alabanzas y castigos: control externo o autorregulación	190
9.3.	Las normas desde la perspectiva del niño o la niña: morales, convencionales y personales.	194
9.4.	Gestión de aula: dimensiones y pasos claves.	198
10.	La integración en el grupo: el clima social	209
10.1.	Precursores y desarrollo de la moralidad	210
10.2.	La acción moral.	215
10.3.	Acciones ante la opresión.	223
10.4.	Actuaciones en el aula: modelo SFA	233

10.5. Clima social y pasos claves	238
10.6. Referencias	247
Referencias al bloque 2	249

BLOQUE 3:
EXPERIENCIAS GOLDEN5 EN LAS AULAS

11. El Golden5 en el País Vasco	267
ANA AZKONA y BLANCA KEREJETA	
11.1. Los inicios	268
11.2. Las claves del éxito	269
11.3. Conclusión	273
12. Golden5: experiencia de la asignatura de filosofía (1.º bachillerato)	275
IÑAKO BEOLA	
12.1. Aprendizaje ajustado: lectura y disertación crítica de textos	276
12.2. Conclusión	277
13. Construyendo relaciones y gestión de aula en secundaria y bachillerato	279
MARÍA JOSÉ ETXANIZ(†), MAITE ARBONIES ETXANIZ y MIREN ARBONIES ETXANIZ	
13.1. Antecedentes	279
13.2. Puesta en marcha	281
14. Golden5: construcción de relaciones y gestión de aula en la ESO	291
MAMEN ZÚÑIGA y OSKAR RODRÍGUEZ	
14.1. El punto de partida	291
14.2. Puesta en marcha, pasamos a la acción	292
14.3. Conclusiones	299
14.4. Bibliografía y recursos utilizados	300
15. ¿Podemos mejorar el clima de clase cuando las relaciones entre iguales no son todo lo positivas que deseamos?	301
AINHOA JIMÉNEZ y AINHOA LARRAÑAGA	
15.1. Los comienzos	301

15.2. ¿Qué hicimos para mejorar el clima social de aula?	302
15.3. Líneas de trabajo	303
15.4. Organización	304
15.5. Claves para el cambio	305
15.6. Resumen de las actividades realizadas	307
16. Golden5 en educación infantil: necesidades individuales	309
MAIXOL SANTILLÁN	
16.1. Un caso de problemas de integración en Educación Infantil.	310
16.2. Cómo apliqué el programa Golden 5.	311
16.3. ¿Algún resultado?	314
17. ¿El programa Golden5 nos puede ayudar en aquellos casos que parecen difíciles o irresolubles?	315
IÑAKI ETXANIZ e IZASKUN PÉREZ	
17.1. Experiencia Gainzuri LH (Urretxu-Zumárraga)	315
17.2. Primer trimestre	318
17.3. ¿Podemos hablar de resultados?	319
18. El programa Golden5: ¿me puede ayudar siendo profesora sustituta? Y ¿puedo provocar cambios en positivo en las aulas en las que trabajo?	321
CRISTINA SÁNCHEZ	
18.1. Mi primera experiencia con el programa Golden5.	322
18.2. Evidencias	324
18.3. Conclusiones	326
19. Golden 5: primeros pasos	327
XABIER ELOSEGI	
19.1. Golden5, un programa útil y práctico	327
19.2. Situaciones.	329
20. Golden 5: haciendo brillar al alumnado (3.º ESO).	333
KEPA GOIKOETXEA	
20.1. Área construyendo relaciones. Mensajes con atribuciones positivas.	334
20.2. Área de familia	335

21. Golden5 y familia (3.º ESO)	337
ANA ARAKISTAIN	
21.1. Acercando las familias a la escuela	338
21.2. Y sí, sí que hubo resultados	339

ANEXOS

Anexo 1: entrevista a la familia	343
Entrevista familia - Escuela	343
Anexo 2: teorías motivacionales sociocognitivas y sus principales aportaciones	349
Resumen de las teorías	349
Prácticas educativas recomendadas	358
Referencias	359
Anexo 3: La elección: ¿Cómo proponer opciones al alumnado?	365
Opciones del cómo	365
Opciones de con quién trabajar	366
Opciones de qué (actividades)	366
Anexo 4: mejorando el clima de trabajo	369
Modelo en general (pautas para seguir)	369
Fases	370
Trabajo posterior y reflexión	374

INTRODUCCIÓN

Este libro recoge las bases teóricas psicológicas del programa Golden5, que dota al profesorado de estrategias psicoeducativas para optimizar el bienestar psicológico del alumnado, su motivación y su rendimiento académico.

La obra está estructurada en tres bloques:

En el bloque 1, exponemos los fundamentos teóricos del programa, que son tres grandes teorías que nos ayudan a entender al ser humano y cómo optimizar su desarrollo. La primera teoría es la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1960/1986), la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) y la preteoría de las relaciones interpersonales de Heider (1958), de cómo el ser humano percibe a las personas y sus relaciones, y cómo esta percepción influye en su comportamiento y en el de los otros. Estas tres teorías nos posicionan en una mirada al ser humano como un sistema abierto, con unas tendencias innatas que le llevan a actuar, a relacionarse e integrarse, y a desarrollar un *self* íntegro y saludable.

En el bloque 2, presentamos las áreas Golden revisadas, que sirven para facilitar la puesta en marcha de estas posiciones teóricas en las aulas. Incluye una mirada Golden, unas gafas para interpretar la realidad del aula que ayudan a percibir como grande lo bueno y como pequeño lo malo. Esta mirada o principio Golden es transversal y se

desarrolla en áreas destinadas a satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas: sentirse bien relacionado (área construyendo relaciones), competente (área de relación familia-escuela) y autónomo (área de aprendizaje ajustado) y en un entorno que facilite la integración de las normas (área gestión de aula) en un clima de cooperación y respeto (área clima de aula).

En el bloque 3, presentamos experiencias prácticas de aplicación del programa Golden5 y algunos resultados.

El objetivo es ofrecer este conjunto de contenidos que anime a los profesionales de la educación a utilizar estrategias psicoeducativas en la práctica cotidiana, con el propósito de mejorar el bienestar y el desarrollo del alumnado, del aula, del centro y de toda la comunidad educativa, pues los principios Golden son extensibles a ser utilizados en todos los contextos.

BLOQUE 1: TEORÍAS PSICOLÓGICAS PARA ENTENDER AL SER HUMANO

MARÍA JOSÉ LERA RODRÍGUEZ
Universidad de Sevilla

En este bloque se presentan las tres teorías principales en las que se sustenta el programa Golden5: la teoría general de sistemas, la teoría de la autodeterminación, y la preteoría de las relaciones interpersonales o teoría de las atribuciones o del equilibrio de Heider.

La teoría general de sistemas, escrita por Bertalanffy en 1960 y publicada en castellano en 1989, nos presenta la perspectiva sistémica: el ser humano como un sistema abierto que se encuentra a su vez inserto en otros sistemas. En esta interacción, el organismo vivo recibe influencias de sus contextos, pero también las ejerce, pudiendo actuar para cambiarlo cuando así lo decida. Esta teoría ofrece una mirada positiva y constructiva, que antepone las capacidades humanas simbólicas, creativas y de innovación a la necesidad de adaptación a los contextos. El ser humano como organismo vivo, activo, que no solo se adapta, sino que transforma su entorno.

Con esta mirada nos adentramos en la psicología y observamos cómo, desde las teorías más recientes, como la teoría de la autodeterminación, se concreta la perspectiva anterior, descifrando y proponiendo cómo tienen que ser los contextos para que nutran, estimulen, y satisfagan las necesidades psicológicas básicas que todo ser humano comparte. Una teoría que se sustenta en las capacidades y potencialidades del ser humano, destacando sus fortalezas, y que permite entender que cuando un ser humano se siente competente, querido y con capacidad de autonomía, emergen todas sus potencialidades, brilla en todo su esplendor.

Pero además de estar en contextos nutrientes, el ser humano tiene la necesidad de regularse, de encontrar un equilibrio en un sistema abierto y complejo. La teoría de las atribuciones y del equilibrio de Heider nos proporcionan los constructos y las conceptualizaciones necesarias para entender cómo nos regulamos, cómo conseguimos un equilibrio entre lo que percibimos de la realidad y la conceptualización que tenemos de la misma. Dependiendo de este equilibrio, se establece una mirada, que regulará las acciones futuras que realizamos, y que tendrá unos efectos más positivos o negativos en los demás.

Estas tres grandes teorías psicológicas constituyen el núcleo teórico del programa Golden5; un marco teórico que nos ofrece una interpretación del comportamiento del ser humano, de cómo se autorregula, y de la relevancia de las consecuencias de sus actuaciones, para uno mismo y para los demás. Este marco teórico se aplica a la realidad de las aulas, ofreciendo una mirada psicológica que nos permite entender el comportamiento del alumnado y del profesorado y, por lo tanto, siendo útil para proyectar adecuadas y fundamentadas intervenciones.

1. ¿DÓNDE ESTAMOS?:

LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

La teoría general de sistemas

Una teoría para entender la representación de la realidad

La psicología estadounidense de la primera mitad del siglo XX estuvo dominada por la perspectiva del ser humano como un organismo reactivo, que actúa ante un estímulo que lo provoca, luego sus respuestas deben ser entendidas como causadas por algo anterior y exterior. Esta concepción era compartida por las principales áreas psicológicas, desde las teorías del aprendizaje, la motivación, el psicoanálisis, la cibernética; asimilando al ser humano a una computadora programable. Esta concepción del ser humano fue importada a Europa, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se impone la mirada del paradigma dominante, una perspectiva mecanicista que entiende al ser humano y sus relaciones como un organismo a merced de las fuerzas del medio, cuando no manipulado por ellas.

Esta visión mecanicista del ser humano no fue aceptada por todos. Las corrientes europeas opositoras al paradigma dominante parten de

que el ser humano es un organismo vital por propia naturaleza, con una fuerza interior que lo mueve a la acción, no a la reacción; con una tendencia a hacer el bien a los demás y con una capacidad de actuación que no viene promovida por ningún estímulo, sino por su propia decisión. Estas han sido las bases teóricas de conocidos educadores como Montessori, Decroly, Froebel; científicos como Piaget; psicólogos como Maslow o Rogers; son algunos de los que nos han llegado sus ideas principales, aunque sus enseñanzas no se han extendido de manera mayoritaria.

La razón del éxito de la perspectiva mecanicista, y siguiendo a Bertalanffy, está en que es indispensable para el mantenimiento del propio sistema: «Solo manipulando cada vez más a los humanos como a ratas *skinnerianas* el sistema se puede mantener a si mismo (compradores, autómatas, alienados, en otras palabras, zombis o idiotas)» (Von Bertalanffy 1989: 216).

Según este autor, el mantenimiento del sistema sociopolítico-económico dominante occidental solo es posible desde la manipulación, que visualizamos cada día en la publicidad, propaganda comercial, política, los medios de comunicación, etc. El sistema funciona, pero tiene un precio. Según Bertalanffy, la sociedad moderna y próspera que desde esta perspectiva se difunde lleva asociada un aumento sin precedentes de enfermos mentales. Es una sociedad alienada¹, orientada al consumo, a la pérdida del sentimiento de la propia identidad, en la que aparecen nuevas formas de trastornos mentales, relacionadas con la neurosis existencial, o formas de disfunción mental originadas por la falta de significado de la vida (Von Bertalanffy 1989: 217).

La teoría general de sistemas (TGS) ofrece una mirada diferente; un modelo que percibe al ser humano como un sistema abierto, en permanente interacción con su medio: (1) como un organismo activo, (2) inmerso en un conjunto de contextos en los que se desea integrar, (3) para crecer simbólicamente en este sistema complejo, en equilibrio y en armonía.

1. Alienación: limitación o condicionamiento de la personalidad, impuestos al individuo o a la colectividad por factores externos sociales, económicos o culturales (*Diccionario de la lengua española*).

1.1. Principios básicos del ser humano

Para la TGS, el sistema está compuesto por unidades (los individuos) y subsistemas, el más cercano o proximal (familia, profesorado, jefe) y el más global y distante, el distal (normas, iguales, estructura). Todo ser humano se encuentra bajo la influencia de estos subsistemas, y estas unidades son a su vez sistemas del nivel inmediato inferior. El individuo en sí mismo es un sistema centralizado. La superposición de sistemas se realiza de manera jerárquica.

El ser humano se encuentra inmerso en su sistema social, o interpersonales, que se consideran próximos (por ejemplo, el comportamiento de padres, profesorado o jefes), y distales (las normas culturales, la estructura económica), y ambos pueden apoyar la tendencia a actuar y la tendencia a integrarse en ellos, que constituyen la base del comportamiento autónomo (Ryan *et al.* 2012: 86).

En la siguiente figura se encuentra representado el individuo (sistema abierto en permanente interacción, punto central), inmerso en dos subsistemas (distal y proximal).

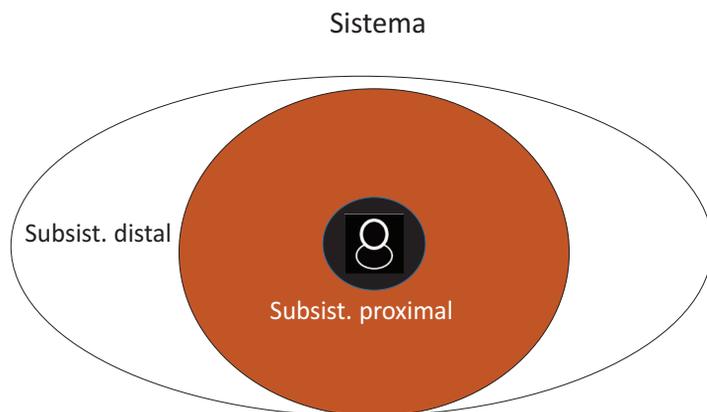


Figura 1: Unidad, subsistema proximal y subsistema distal

El estudio de las relaciones entre los sistemas y sus componentes se realiza desde una perspectiva holística, entendiendo al individuo como inmerso dentro de su contexto, en sus dos niveles inmediatos, y analizando las relaciones entre dichos subsistemas. El principio conceptual del holismo es identificar los objetos y sus eventos derivados del contexto relacional en el cual se encuentran. Es decir, la unidad de análisis debe incorporar el lugar, el contexto, el espacio vital de la persona y las interacciones entre todos los niveles.

Entendemos pues que el ser humano es en sí mismo un sistema, inmerso a su vez en otros sistemas, constituyendo una complejidad que reside en las relaciones entre estos sistemas. Y estas relaciones, en el ser humano, son simbólicas.

El ser humano –como organismo vivo y activo– tiene, según Bertalanffy, tres tendencias innatas, tres principios básicos que constituyen la base de la acción y del comportamiento y que son:

1. la tendencia a actuar (principio de efectancia)
2. la tendencia a integrarse en sus contextos sociales (principio de homonomía)
3. la tendencia a regular de manera autónoma la relación entre sus propias necesidades y las demandas del entorno (principio de autonomía), buscando el equilibrio y la armonía

1.1.1. La efectancia

El ser humano, como todo organismo viviente, se rige por este principio básico, «el principio organísmico de la actividad espontánea» (White 1959). Es una tendencia natural e innata a actuar sobre el medio. Las consecuencias de dicha acción serán la base del sentimiento de autoeficacia. Cuando las consecuencias de una acción de intervenir en el medio son positivas, dicho comportamiento se repite y esta repetición lleva al desarrollo de determinadas capacidades, poniendo más atención y más persistencia en la tarea, hasta

adquirir y desarrollar las habilidades y competencias necesarias. Según Bertalanffy:

Todo organismo viviente es ante todo un sistema abierto, que se mantiene en continua incorporación y eliminación de materia, constituyendo y demoliendo componentes, sin alcanzar, mientras la vida dure, un estado de equilibrio químico y termodinámico, sino manteniéndose en un estado llamado uniforme (*steady*), con un desarrollo hacia un orden superior, heterogeneidad y organización (1989: 39).

Esta tendencia innata a la actividad, a avanzar hacia un orden superior, fue definida y observada por Alfred Adler, un psicólogo austriaco que observó cómo, de manera innata, el ser humano tiene la necesidad de superación, de actuar y hacerlo cada vez mejor.

Empecé a ver claramente en cada uno de los fenómenos psicológicos el esfuerzo hacia la superioridad. Este se desarrolla paralelamente con el crecimiento físico y es una necesidad intrínseca de la vida misma. Se encuentra en la raíz de todas las soluciones a los problemas de la vida y se manifiesta por la manera como encaramos estos problemas. Todas nuestras funciones siguen su dirección. Se encuentran en la conquista, seguridad, aumento en la buena o en la mala dirección. El ímpetu de menos a más nunca termina, el afán de abajo a arriba nunca cesa (Adler 1930: 148).

1.1.2. La homonomía

Quizás sea tan obvio que nuestra actividad como seres humanos es simbólica que pasa inadvertida. Todas las nociones empleadas para calificar el comportamiento humano son consecuencias de la actividad simbólica. Los valores, creencias, afinidades, metas, intenciones, deseos, sueños, miedos, consciencia, todo surge de universos simbólicos.

Salvo por la satisfacción inmediata de sus necesidades biológicas, el ser humano vive en un mundo no de cosas sino de símbolos (Von Bertalanffy 1989:226).

Si la función organísmica nos movía a actuar, a ser eficaz, la función simbólica nos mueve a las relaciones con los demás, a compartir un contexto sociocultural donde nos sentimos integrados.

Adler, cuando defiende que el afán de superación es algo consustancial del ser humano, que le lleva a perfeccionar sus habilidades, también añade que el propósito final humano es el desarrollo de la cooperación, la confraternidad entre los hombres y la contribución al bienestar de la humanidad, lo que denomina el sentimiento de comunidad o interés social (Oberst y Ruiz 2007).

La norma del afán de superación es el interés social y es la dirección hacia el ideal de perfección (Adler 1933).

Una tendencia natural hacia la integración de uno mismo con los demás, a ayudar y cooperar, lo que Bertalanffy recoge como el principio de homonomía, ya previamente definido por Spinoza en el sentido de la vida en el que también participan los demás, pues uno no es feliz por sí mismo (Spinoza 2009)

1.1.3. La autonomía

También defiende Bertalanffy la existencia de una tendencia natural del ser humano que nos lleva de acuerdo con los intereses y valores personales, a buscar el equilibrio y la armonía. De hecho, se observan claramente las consecuencias de cuando esta tendencia no se satisface, y aparece el desequilibrio, la incongruencia, y no tiene lugar la función de regulación, y dando lugar a problemas de ámbito simbólico, que en su caso extremo desembocan en enfermedades mentales (Ryan *et al.* 2012).

La existencia de la necesidad del equilibrio entre las tendencias del ser humano es tal, que ha sido tan interiorizada que es invisible, es tan implícita que solo se visibiliza cuando está ausente, cuando estamos en desequilibrio. La tendencia innata a seguir un comportamiento autónomo ya fue argumentada por Aristóteles, quien la consideraba como «la posibilidad de decidir libre y conscientemente el mejor camino, siendo el sujeto responsable de sus actos» (citado en Ryan *et al.* 2012).

Nos encontramos pues ante un organismo activo inserto en su medio, con tres tendencias innatas que le llevan a actuar (efectancia), a integrarse en sus contextos sociales (homonomía) y a regularse por sí mismo buscando el equilibrio, la coherencia y la armonía, entre él mismo y las demandas de los sistemas en los que se desenvuelve (autonomía). Estas tres funciones, –la orgánmica, la simbólica y la regulatoria– responden a tres tendencias innatas o principios básicos que regulan el comportamiento humano: la efectancia, la homonomía y la autonomía.

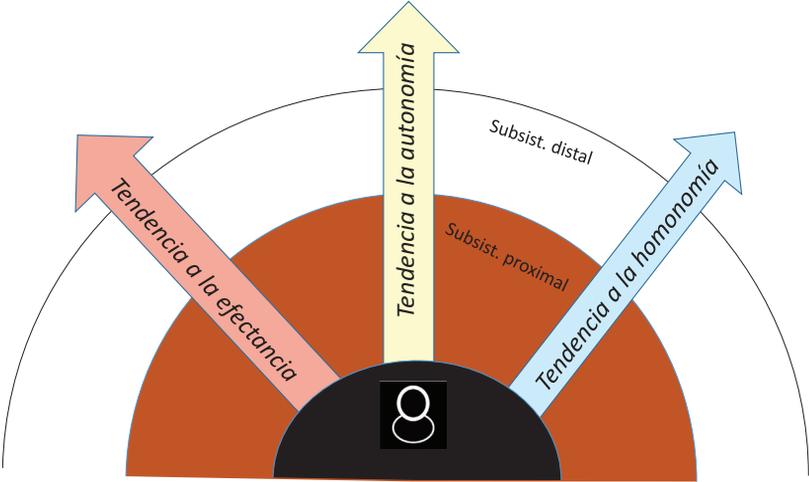


Figura 2: Sistemas y tendencias innatas

1.2. Leyes generales

Todos los sistemas se rigen por unas leyes generales que garantizan su funcionamiento, y que son integrales de las unidades que lo componen, desde lo más biológico (la célula) hasta los organismos más superiores (los seres humanos), y se mantienen en todas las relaciones de este. Si nosotros como seres humanos somos un sistema, conocer las leyes generales de funcionamiento ayudará a entender cómo funcionamos nosotros mismos (que también somos un sistema centralizado). Bertalanffy explica cuatro leyes generales:

1.2.1. Siempre hacia un fin, equifinalidad

El ser humano se moviliza por tener una meta, un propósito, un lugar al que llegar o algo que conseguir. Y cuando tiene un propósito, tiene la capacidad de ingeniarse mil maneras para conseguirlo, es decir, la equifinalidad o capacidad para, desde distintos lugares, llegar al mismo sitio. Esta propiedad de los sistemas favorece su eficacia, ya que se cuentan con múltiples respuestas o vías alternativas para conseguir su propósito.

1.2.2. Integrando de manera jerárquica

La tendencia del organismo a integrar eleva una cuestión primordial, la organización. Werner desarrolla en su teoría organísmica del desarrollo el principio ortogenético. Este principio explica que los sistemas, a medida que se desarrollan, se van integrando en una estructura jerárquica superior, pasando por dos procesos: primero, una globalidad-diferenciación, para llegar a una integración-jerárquica. El desarrollo se entiende como un avance «desde un estado de relativa falta de diferenciación, hacia un estado de creciente transformación e integración

jerárquica» (Werner y Kaplan 1956). La definición de desarrollo en términos de diferenciación-integración ofrece un marco para distinguir entre cambio y desarrollo (Raeff 2011).

Este proceso o principio ortogenético se observa perfectamente en el desarrollo infantil. El desarrollo motor del bebé se manifiesta corporalmente empezando a caminar, todo un proceso organizativo neuronal e intencional. Este caminar es inicialmente global, permite el desplazamiento, pero inapropiado, hay una falta de equilibrio, coordinación..., por lo que el andar inicial es andar, pero un andar global no diferenciado. Posteriormente, se van diferenciando sus componentes, que se van integrando de manera jerárquica (flexibilidad, correr, girar, saltar, bajar escaleras). Este proceso se automatiza, se centraliza, de manera que ya no tenemos que pensar en qué escalón subir, lo hacemos de manera mecánica, pues el proceso se ha integrado.

La concepción lineal del aprendizaje, entendida como un proceso de abajo arriba, desde la diferenciación inicial de elementos que la persona posteriormente va relacionando, ha sido un error conceptual del paradigma anterior y, a veces, también del contextual, pues no ha sido plenamente integrado. La teoría de Werner y su principio ortogenético es actualmente ampliamente compartida, lo que supone entender el proceso de aprendizaje –como todo proceso de crecimiento– desde la globalidad; desde esta percepción global se inicia el proceso de diferenciación, centralización e integración jerárquica. En las teorías del aprendizaje, este se aborda inicialmente desde los elementos, esperando que en algún momento futuro el estudiante encuentre los puntos de conexión y pueda establecer la imagen de la globalidad. Esta descontextualización inicial no facilita el proceso de integración jerárquica, que es lo que define el desarrollo, el crecimiento integral, de manera que la persona, desde un marco global con sentido en su conjunto, va diferenciando sus elementos, sus relaciones, para ir integrándolos en una estructura jerárquica superior, que le da un orden y un sentido y que utiliza para actuar e interpretar el mundo.

De acuerdo con Werner, las acciones iniciales se convierten en constituyentes de nuevas acciones del sistema, quedando integradas y automatizadas; de manera que, cuando es necesario, estas acciones iniciales se ponen en marcha y se observa, por ejemplo, que cuando estamos cansados pueden dominar estos patrones y solemos cometer errores que parecían estar superados. De manera que el principio general del crecimiento se conceptualiza en espiral², donde hay un retorno parcial a modos primitivos de funcionamiento, que aparecen en determinadas situaciones, y ofrecen variabilidad entre los individuos. Estas acciones iniciales se van integrando hasta llegar a ser parte de procesos más elevados.

Este proceso de crecimiento nos lleva al concepto de zona de desarrollo próximo descrita por Vygotsky. Este concepto recoge igualmente el principio ortogenético, de manera que la persona puede actuar de manera funcional u óptima, entendiendo por desarrollo óptimo lo que la persona puede llegar a hacer con ayuda y apoyo desde fuera. La persona ejecuta la tarea con ayuda, andamiada, y en la medida en que la ejecuta estamos creando su zona de desarrollo próximo. Este apoyo externo irá disminuyendo a medida que la persona va diferenciando e integrando, para ir actuando desde sí misma. Creo que la imagen de una conductora de autoescuela puede ser útil; desde la primera clase, el aprendiz conduce el coche, es decir, desarrolla el comportamiento en su totalidad. La ayuda proporcionada por la instructora será máxima en los primeros días, para ir disminuyendo a medida que se van diferenciando las partes (los pedales, las marchas, la posición, etc.) y se practica hasta que quedan automatizadas y ya no hay que pensar si pisar el embrague o el acelerador. Una vez que han sido automatizadas, el comportamiento global sigue siendo el mismo –conducir el coche–,

2. La espiral representa el desarrollo, que simboliza la continuidad cíclica en progreso y rotación creacional, que a su vez representa la permanencia a través de las fluctuaciones del cambio, el equilibrio, el nexo entre el individuo y su entorno.

si bien el control lo va asumiendo el aprendiz, que, cuando lo tiene más o menos controlado, se asume que está listo para superar el examen. Esta discriminación de los componentes y sus relaciones se vuelve a poner en marcha ante determinadas situaciones; por ejemplo, cuando cambiamos de coche. Ante la necesidad de volver a integrar, volvemos a estos modos primitivos y vamos identificando otra vez los elementos –posición, luces, marchas, etc.–, que, en breves minutos vuelven a estar automatizados; pero están ahí los modos primitivos, a los que acudiremos cuando la tarea lo requiera.

La zona de desarrollo próximo es, por tanto, aquel nivel que el sujeto puede realizar con ayuda, de manera que la persona practica un nivel superior antes de poderlo dominar independiente y funcionalmente. Para este dominio e integración, las fases por las que la persona se desenvuelve son globalidad, discriminación, centralidad (automatización) e integración jerárquica. En la medida en que podamos iluminar zonas de desarrollo en la persona, estableciendo el apoyo necesario, estaremos ofreciendo oportunidades de crecimiento.

1.2.3. Interpretando el mundo: causa-efecto

Como seres humanos, en nuestro intento de poder interpretar la realidad, nos comportamos como científicos, y aplicamos la categoría de causalidad a los eventos que percibimos, de manera que les damos una continuidad temporal y adivinamos unas causas y predecimos unos efectos.

La interpretación del mundo físico se realiza desde el esquema de causa-efecto: buscamos qué causa explica el efecto observado y establecemos esta relación a través del análisis hipotético deductivo de la realidad, comprobando cuándo la hipótesis se verifica y cuándo no lo hace. Es interesante observar el juego infantil y cuándo los menores, en sus intentos de explicarse el mundo, comprueban ambas opciones, cuándo se cumple y cuándo no. Por ejemplo, qué pasa cuando se tira

un objeto por la escalera que pesa mucho y otro que pesa poco, para observar el efecto de la caída, o lo que los adultos entendemos como la ley de la gravedad. El concepto es el mismo, encontrar una explicación de por qué los objetos se caen y cómo se caen de diferente manera (van más rápido o hacen más ruido). A medida que crecemos, incorporamos más elementos para su explicación científica, pero este ya operaba en los modos primitivos a los dos años. Este proceso de comprobar las hipótesis para conseguir explicarnos el mundo se va automatizando y de adultos lo hacemos sin darnos cuenta, pero nos ha llevado más de diez años de existencia poder controlarlo, como explica el pensamiento hipotético-deductivo de Piaget.

Este tipo de pensamiento es indispensable para entender la realidad, el estudio de causa-efecto nos permite desde arreglar la lavadora hasta adivinar el ciclo lunar. Pero ¿funciona igual para explicarnos el mundo social?

Para dar sentido a nuestro comportamiento, lo explicamos en función de nuestras metas, deseos u objetivos, que son el motor de nuestra acción; nuevamente, actuamos en pro, pero no por reacción ante causas.

Sin embargo, cuando se trata de explicar el comportamiento de los demás, aplicamos el modelo causa-efecto, intentamos encontrar la causa del comportamiento, olvidando que el comportamiento humano no tiene causa, sino motivo, finalidad. Adler enfatizaba mucho este aspecto; cuando te preguntes qué le pasa a otra persona, no te preguntes por qué –la causa–, intenta, en cambio, encontrar el motivo, la finalidad –para qué–. Toda persona actúa con un fin, no por una causa que la mueve y, cuando así lo hace, su comportamiento es alienado y no autodeterminado, pues no ha sido por decisión personal.

1.2.4. Relativamente

Existe una relatividad biológica, condicionada por nuestros propios órganos periféricos, que nos permiten captar y percibir determinados estímulos y otros no. Esta limitación equivale a decir que, del gran pastel

de la realidad, cada organismo vivo corta y percibe selectivamente solo una rebanada, la que le permiten percibir sus sensores. Además, hay otra limitación, la propia intencionalidad o los deseos de la persona, de manera que, del rango visible o perceptible de la realidad, nos centraremos además en aquello que es de nuestro interés y que, de alguna manera, podemos explicar.

Quizás sea un hecho tan trivial, tan obvio, que hace que no seamos conscientes. La perspectiva, la mirada, la percepción tan diferente que pueden tener dos personas de la misma realidad se observa, por ejemplo, con el grado de maestría: una lente menos entrenada puede ver un bonito cuadro, un experto pintor será capaz hasta de detectar los trazos del autor. La misma realidad, pero con diferente mirada.

Pero la experiencia no puede ser totalmente equivocada y arbitraria; según las leyes de la percepción, debe existir algún isomorfismo que permita guiar al individuo y le permita su supervivencia simbólica, es decir, su integración jerárquica. Los primeros niveles serán globales y el objeto será integrado en la categoría de pintura; para el experto, la realidad será integrada dentro de la categoría impresionista. Estructuras más o menos sofisticadas permitirán un análisis más global o diferenciado de la realidad y, por lo tanto, más o menos complejo, más o menos relativo, pero todas las miradas hacen referencia a la misma realidad, cuya percepción está mediada sensorial y cognitivamente.

1.3. Resumiendo

El objetivo, desde las teorías conductistas y reduccionistas, ha sido el control del comportamiento, usando estímulos externos, como los premios y los castigos. Desde las teorías organísmicas, no se busca cómo ejercer un control externo, todo lo contrario, se pretende alcanzar el pleno funcionamiento y desarrollo de la persona, desde su propio control interno, tal y como han defendido muchos autores, como Froebel, Montessori, Rousseau, etc.

Como vemos, el ser humano ha pasado de ser un organismo dirigido por fuerzas externas que lo someten a su voluntad –siguiendo un principio de causa-efecto, como nos explicaba el paradigma conductista– a ser un organismo vivo en un sistema abierto que no solo no está a disposición pasiva de las fuerzas del medio, sino que actúa sobre ellas cambiándolas cuando intencionalmente lo considera necesario.

El paradigma mecanicista como explicativo del comportamiento humano se queda limitado para dar sentido a su complejidad, que sí se capta cuando se observa como un sistema –que integra a su vez lo organísmico y lo simbólico– integrado en otros sistemas en una interacción continua regulada por la armonía entre todos ellos. La TGS nos ofrece un nuevo paradigma para la interpretación del ser humano y su mundo.

La primera tarea ahora es saber qué entendemos como desarrollo humano desde la perspectiva meta-organísmica-dialéctica del desarrollo y, más concretamente, desde la teoría de la autodeterminación, para explicar las bases del desarrollo (capítulo 2). La segunda tarea será explicar el universo simbólico del ser humano en su percepción de los demás y su integración en sus contextos proximales y distales (capítulo 3, teoría de las relaciones interpersonales), para terminar aportando –desde una perspectiva holística e incorporando los marcos teóricos anteriores– una mirada integradora que nos ofrezca un marco teórico para sustentar una intervención positiva en los contextos escolares (capítulo 4).