



La vulnerabilidad aprendida

J.A. Marina

Catedrático de Filosofía. Director de la Universidad de Padres (UP)



Pediatr Integral 2012; XVI(10): 811-814

En el artículo anterior hablé de los factores que influyen en la vulnerabilidad infantil. En este voy a estudiar tres casos de vulnerabilidad adquirida, es decir, de dificultades para superar las situaciones adversas, la frustración o el esfuerzo: 1) la indefensión aprendida; 2) la carencia de buenas estrategias de afrontamiento (*coping*); y 3) la intolerancia a la frustración.

1. La *indefensión aprendida* es el estado de pasividad, ansiedad y depresión que aparece cuando una persona piensa que no puede controlar su entorno, que está a merced de los acontecimientos o que sus acciones no producen los efectos esperados. La situación le zarda sin que pueda hacer nada para estabilizarla. Recibe castigos de forma injustificada y aleatoria, se encuentra sometida a demandas contradictorias, a situaciones de doble vínculo que provocan impulsos de acercamiento y evitación. Como consecuencia, se instala en una creencia básica y aniquiladora –“nada de lo que yo haga importa”– que produce pasividad, entrecimiento de las reacciones, tristeza, carencia de deseos, incapacidad de indignarse, resignación. El sujeto inhibe la acción, retrasa la iniciación de respuestas voluntarias (déficit motivacional), le resulta difícil aprender que una respuesta controla una consecuencia (déficit cognitivo) y experimenta ansiedad o angustia. Esta situación conduce a una inactividad aprendida (Bracewel y Black, 1974), o a una depresión (Seligman, 1983). Seligman relacionó la indefensión aprendida con el pesimismo, y con la epidemia de depresión infantil que sufren los niños (Seligman, 2005).

2. Se entiende por *estrategias de afrontamiento* el modo como una persona se enfrenta a las dificultades. En el caso de la infancia y la adolescencia, se han investigado las estrategias respecto de los problemas familiares, escolares, sanitarios y en relación con los iguales, para ver cuales favorecen la adaptación y evitan desajustes académicos o problemas sanitarios. Frydenberg ha identificado tres estilos de afrontamiento en adolescentes: *resolución de problemas* (concentrarse, esforzarse, invertir en amigos, buscar la pertenencia a un grupo, fijarse en lo positivo, buscar diversiones, realizar actividad física), *referencia a otros* (buscar apoyo social, buscar apoyo espiritual, buscar apoyo profesional), *afrontamiento no productivo* (preocuparse, hacerse ilusiones, ausencia de afrontamiento, ignorar el problema reservarlo para sí, autoinculpación) (Frydenberg, 1997). Las estrategias de afrontamiento activo son las que permiten a los niños un mejor ajuste académico, social y clínico. También tienen efectos positivos las estrategias dirigidas a la modulación de las emociones que surgen ante la situación (miedo, ira, tristeza, desánimo). (Morales y Trianes, 2010). En cambio, podemos considerar la pasividad derivada de la impotencia aprendida como una mala estrategia de afrontamiento.

3. El tercer caso de vulnerabilidad aprendida está provocado por un fallo educativo. Un exceso de permisividad puede disminuir la capacidad de soportar la adversidad y el esfuerzo. Albert Ellis llamó la atención sobre lo que denominó “*Low Frustration Tolerance*” (*LFT*), que está en el origen de numerosos problemas psicológicos y conductuales. El ser humano desarrolla muchas patologías

Consultorio abierto

Envíe su consulta a: J.A. Marina. E-mail: jamarina@telefonica.net

porque tiene una gran dificultad en aceptar su realidad, la realidad de los otros o la realidad a secas. *In a sense, then, we could say that virtually all “emotional” disturbance arise from LFT* (Ellis, 1979). Los niños que tienen LFT no están nunca satisfechos, siempre están pidiendo algo, o quejándose de algo, solo piensan en el placer inmediato y con frecuencia se convierten en tiranos de su familia. Didier Pleux, que ha estudiado este problema en niños y adultos, considera que en su origen hay una incapacidad o un rechazo de aceptar el principio de realidad. Los niños viven sometidos al principio del deseo y tienen que aprender los límites, las imposiciones, las prohibiciones de la realidad, las frustraciones que inevitablemente van a aparecer. La educación debe favorecer ese tránsito (Pleux 2006, Pleux 2012). “El fin de siglo –escribe– ha visto una generación de niños reyes tomar el poder en las familias. Yo había observado y comprendido las disfunciones de esos niños que no podían acomodarse a las condiciones de lo real, sean las frustraciones ligadas a lo cotidiano o la simple presencia de los otros. Esos niños no sufrían de carencias afectivas, sino de carencias educativas. Me planteaba ya la cuestión: ¿qué pasará cuando este niño rey se convierta en adulto rey? Un decenio después, encuentro personalidades que rehúsan todo trabajo sobre sí mismos, toda puesta en cuestión de su carácter; quieren que la vida, juzgada demasiado frustrante, solo les aporte felicidad y satisfacción” (Pleux, 2012). Existe una patología de la hipertrofia del ego. Tanto en la generación Dolto en Francia, como la generación Spock en EE.UU., la permisividad hace evanescente el principio de realidad (Pleux, 2008).

Varios elementos colaboran a esta situación. Pleux señala cinco: hiperconsumo, hiperestimulación, sobrevaloración, sobreprotección e hipercomunicación. Todos ellos participan en la fragilización y vulnerabilidad de los niños actuales, porque impiden soportar la frustración (Pleux, 2010). La sociedad de consumo favorece esa incapacidad de resistir al deseo (Marina, 2007). Como ha señalado Edgar Morin: “El bienestar material y afectivo ha creado el reverso de la medalla; sentimos una gran fragilidad frente a las adversidades de la vida y somos muy vulnerables al principio de realidad” (Morin, 1967). Seligman ha llamado la atención acerca de las consecuencias que ha provocado la insistencia en la autoestima y el bienestar. Desde los años 70, la generación norteamericana del “*baby boom*” está educando a sus hijos esforzándose por inculcarles autoestima. Se ha centrado toda la atención sobre lo que el niño siente, a expensas de lo que hace. Ha surgido así una generación de niños más vulnerable a la depresión, niños a los que no se les ha enseñado a aprender, perseverar, superar frustraciones y aburrimientos, abordar obstáculos. Con buena intención, los padres que tratan a toda costa de que sus hijos no se frustren, o no tengan conciencia de que no son capaces de hacer algo, se olvidan de que un niño no es “criatura simple y crédula a las que haya que ocultar verdades desagradables”. “Las personas que siguen el planteamiento del “hacerlo bien” (y no meramente de “sentirse bien”) están dispuestas a intervenir para cambiar el pensamiento del niño acerca del fracaso, para estimular la tolerancia a la frustración y para recompensar el empeño antes que el éxito” (Seligman, 2005).

William Damon, uno de los psicólogos educativos más respetados del mundo, sostiene lo mismo: “El concepto de alta auto-estima es tan nebuloso que puede indicar de la misma manera una depravación rampante que un aprendizaje concienzudo y productivo”. Los adolescentes que llevan a cabo comportamientos antisociales más graves suelen dar en los test una medida muy alta de autoestima. Lo importante es que los niños desarrollen confianza en sí mismos a través de muchas pequeñas habilidades concretas. La “*Perceived Competence Scale*” mide la impresión que tiene el niño sobre sus habilidades en áreas muy concretas de actuación, y es la única prueba de este tipo que se demuestra fiable para medir la adaptación del niño. Los mensajes de padres y profesores a los niños deben ser realistas, y además animarles a desarrollar habilidades y valores concretos: “Con esto como meta, los niños saben lo que tienen que hacer, y pueden ver signos tangibles de progreso cuando aprenden las habilidades que les ayudan a alcanzar esas metas” (Damon, 1995).

Propuestas educativas

Tras estudiar estas tres manifestaciones de vulnerabilidad adquirida –impotencia aprendida, malas estrategias de afrontamiento e intolerancia a la frustración– necesitamos elaborar técnicas educativas que prevengan su aparición o que la corrijan si ya se ha manifestado. Queremos que el niño adquiera los recursos –cognitivos, afectivos y ejecutivos– necesarios para enfrentarse con las dificultades que pueda evitar y soportar las inevitables. Los filósofos griegos y medievales los integraban en la virtud de la fortaleza. Los psicólogos actuales han recuperado esa noción y hablan de *strengths*, *grit*, autorregulación de las emociones, coraje, autocontrol, *hardiness*, *toughness*, resistencia al esfuerzo, habilidades de *coping*, competencias en resolución de problemas, y la consabida resiliencia (Peterson y Seligman, 2004). Hablan también del optimismo, de la actitud activa (Kuhl, 1985) y de la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2007). Ahora sabemos que todos estos factores son hábitos, que se adquieren mediante repetición, que forman sinergias y constituyen el carácter de una persona. Estamos hablando, pues, de la educación del carácter, tema al que dedicaré un próximo artículo. La dificultad está en que el niño o el adulto se sometan a ese entrenamiento necesario. ¿Cómo conseguir que una persona persevere en un entrenamiento para la perseverancia? Es absurdo pensar que podemos utilizar como medio aquello que, precisamente, queremos alcanzar. Para salir de este círculo vicioso, sólo contamos con el kit de herramientas básicas que expuse en esta sección (Marina, 2011).

Recurso 1. Seleccionar las experiencias y las informaciones a partir de las cuales el niño va a construir su modelo del mundo, un modelo que va a funcionar como si fuera la realidad misma. Por eso, es preciso ayudarle a que construya un modelo que favorezca la fortaleza. Si le enseñamos que los actos tienen consecuencias, que las tareas que se inician hay que terminarlas, que todos tenemos obligaciones, que debemos hacer muchas cosas aunque no tengamos ganas de hacerlas, lo incorporará a su representación natural del mundo. Han de aprender que unas veces se triunfa y otras se fracasa, y que unas situaciones son alegres y otras tris-

tes. Buscar obsesivamente que el niño se sienta bien, que no tenga ningún sentimiento negativo, limita su capacidad de resistencia. Como escribe Seligman: “Los niños necesitan fracasar. Necesitan sentirse tristes, ansiosos y enfadados. Cuando instintivamente protegemos a nuestros hijos del fracaso, les privamos de aprender a perseverar”. En el modelo UP intentamos que el niño forme una representación del mundo verdadera, amplia, rica en valores y llena de posibilidades.

Recurso 2. Formación de hábitos. Los hábitos se adquieren por repetición y son una gran ayuda para la acción, porque la facilitan (creando automatismos), y pueden convertirse en fuente de motivación (los hábitos se convierten en segunda naturaleza). También nos permiten adquirir resistencia para soportar el esfuerzo y para aguantar la frustración. Para desarrollar esos hábitos, resulta útil realizar actividades guiadas y compartidas, según la edad del niño. Permiten dirigir su atención, animarles en los momentos de distracción o desánimo, mantener la actividad.

Los autores americanos hablan de la *hardiness* y de la *toughness*. Consideran que la “dureza” (*hardiness*) es un rasgo de personalidad que funciona como un recurso de resistencia ante los sucesos estresantes, y que incluye “un sentido de compromiso en sus vidas, una creencias de que pueden controlar lo que les pasa y una visión del cambio como un desafío positivo”. Estas tres creencias pueden hacer a los individuos menos tendentes a abandonar cuando se encuentran ante fracasos o contratiempos (Peterson y Seligman, 2004). Las investigaciones de Eisenberger han mostrado que la “persistencia” se adquiere mediante entrenamiento (Eisenberger, 1992). Como saben todos los entrenadores, la resistencia se consigue aumentando paulatinamente la dificultad de la tarea. Alain Caron indica que el desánimo o la fragilidad no es un fallo de la voluntad, es un producto de lo que he llamado *inteligencia generadora*, y por eso las intervenciones deben hacerse a ese nivel: cambiando las creencias o cambiando el comportamiento (Caron, 2011). Por ejemplo, Richard A. Dienstbier, que ha estudiado el concepto de *toughness*, ha comprobado que el ejercicio físico puede cambiar el temperamento. Las personas que hacen programas aeróbicos acaban siendo más energéticos y serenos (Dienstbier y Pytlic, 2002).

Los hábitos ejecutivos, que deben gestionar las ocurrencias conscientes que proceden de la *inteligencia generadora*, son también aprendidos y constituyen lo que tradicionalmente se denominaba “fuerza de voluntad”. Angela Duckworth y Seligman (Duckworth y Seligman, 2005) y June Tangney (Tagney, 2004) encontraron correlaciones entre la autodisciplina, el autocontrol y la fuerza de voluntad. Moffit demostró tras estudiar a un grupo de 1.000 individuos a los que se les hizo seguimiento desde su nacimiento hasta los 32 años, en Nueva Zelanda, que los individuos con mayor autocontrol durante su niñez llegaron a ser adultos más saludables física y mentalmente (Moffit, 2011). Si los padres fomentan el autocontrol, pueden conseguir un efecto beneficioso. Los padres indulgentes y los excesivamente preocupados por maximizar la autoestima del niño pueden favorecer la aparición de personalidades débiles, narcisistas y autoindulgentes. En la escuela, deben introducirse métodos para fomentar las funciones ejecutivas. Adele Diamond, profesora de Desarrollo

infantil en la Universidad de la Columbia Británica, considera que la incapacidad de los niños para controlar sus impulsos emocionales y cognitivos son el germen que origina el fracaso escolar. Utiliza el programa “Herramientas de la mente”, elaborado por Deborah Leong y Elena Bodrova, siguiendo las indicaciones de Vigotski, para ralentizar el ritmo de los niños impulsivos. Una de las técnicas –dice– es el juego estructurado. Cuando un maestro pide a un niño de cuatro años que se quede quieto de pie el máximo tiempo posible, la media es de un minuto. Por el contrario, en el contexto de un juego ficticio en el que el niño es guarda de una fábrica, es capaz de permanecer quieto durante cuatro minutos (Diamond y cols. 2007).

Recurso 3. Los premios. El premio es la gran herramienta para favorecer el aprendizaje de la fortaleza. Es necesario dar un refuerzo positivo a todas las conductas adecuadas. Los individuos con una historia de recompensas por el comportamiento esforzado es más probable que realicen mayores esfuerzos en el futuro que los individuos con una historia de recompensas a comportamientos de bajo esfuerzo. El entrenamiento en el esfuerzo es un método eficaz (Eisenberger, 1992). Puede aumentarse enseñando a las personas a atribuir sus fracasos en la tarea a su falta de esfuerzo y no a su falta de competencia. El apoyo social, el elogio también aumenta la motivación.

Los premios están relacionados con los tres grandes deseos comunes a todos los seres humanos: el placer, la vinculación social y la ampliación de posibilidades. El deseo de autocontrol forma parte de este último, por lo que todo progreso en el autocontrol es vivido como un premio.

Recurso 4. Las sanciones. El niño debe incluir en su imagen del mundo una correcta comprensión de las consecuencias de sus actos. Forma parte del aprendizaje de la realidad. La sanción cuando el niño no hace sus deberes, abandona la tarea, debe tener un carácter de “consecuencia” natural, señalada desde el principio. No es la madre ni el padre quienes castigan, es el niño quien ha elegido la sanción, que debe presentarse como algo intrínseco a la acción hecha. Si dejas caer un plato, se rompe. Si no recoges los juguetes, no los usarás mañana. Es importante que el niño vaya aprendiendo que hay que cumplir las obligaciones, que las normas y sus consecuencias afectan a todos. Las normas no las inventan los padres. Hay que rechazar sus peticiones de “satisfacción inmediata”, enseñarle a esperar, diferir, regular sus ocios, enseñarle que no siempre las cosas van como uno quisiera que fuesen.

Recurso 5. El ejemplo. La fortaleza se aprende también por imitación. Si el niño ve que sus padres no claudican con facilidad, soportan el esfuerzo, se enfrentan a los problemas, es muy probable que adquiera esa misma actitud. Especial importancia tiene la forma en que los padres interpretan las dificultades. Verlas como un reto no como una tragedia. Y también la forma de interpretar los fracasos, aprovechando la experiencia. El modo en que los padres manejan sus propios sentimientos constituye una verdadera enseñanza porque los niños son muy permeables y captan perfectamente hasta los más sutiles intercambios emocionales entre los miembros de su familia (Hooven, Katz, Gottman, 1994).

Recurso 6. Cambiar las creencias. Hay algunas creencias que pueden dificultar la perseverancia. Por ejemplo, la idea de que no conseguirá alcanzar la meta, la creencia en la propia incompetencia, la creencia perfeccionista de que si no se hace perfectamente más vale no hacerlo, la creencia de que las cosas se merecen sin esfuerzo. Hay abundante bibliografía que relaciona la perseverancia –y también la mejor gestión del estrés, y la fijación de metas elevadas– con la creencia en la propia capacidad. Carol Dweck ha estudiado la diferencia entre una “mentalidad fija”, que piensa que no hay posibilidad de progresar, y una “mentalidad de cambio” que confía en la capacidad para cambiar. Cada una de ellas da un significado distinto al esfuerzo y al trabajo. La última, anima. La primera, disuade (Dweck, 2007). Por lo tanto, desarmar las creencias que obstaculizan el progreso y fomentar las creencias convenientes, es una de las grandes herramientas educativas. Todas las terapias cognitivas se basan en el uso de esta herramienta.

Recurso 7. Cambiar las motivaciones y sentimientos. La motivación de logro es la que favorece más el esfuerzo y conviene fomentarla. Hay sentimientos, como la inseguridad o el miedo que pueden desanimar. La presentación de incentivos para la acción perseverante, enseñar al niño a animarse a sí mismo (habla interior) es importante. Hay emociones que despiertan la energía, como el entusiasmo, la esperanza, la seguridad en uno mismo, que pueden despertarse con una retórica adecuada. El proponer metas difíciles, el hacer sentir la propia capacidad, son herramientas importantes para aumentar la resistencia y el aguante. Hay sentimientos que son un gran premio: Para el progreso de los niños es esencial darles ocasión para que sientan la experiencia de éxito merecido, lo que puede conseguirse con una buena organización de las metas. Han de ser lo suficientemente difíciles para que cumplirlas sea un orgullo, pero no tan difíciles que el riesgo de fracaso sea demasiado alto. Gottman cree que los padres pueden modificar el tono vagal de sus hijos mediante el entrenamiento emocional que les proporcionan (hablar sobre sentimientos, y sobre cómo comprenderlos, no ser excesivamente críticos ni reprobadores, tratar de encontrar soluciones a problemas emocionales, enseñarles a recurrir a estrategias distintas (Gottman, 1997).

Recurso 8. El razonamiento. No basta con dar consejos rutinarios, hay que dar razones y señalar ejemplos para convencer de la necesidad de esforzarse para conseguir las cosas. Explicar al niño que puede encontrar grandes satisfacciones si se esfuerza, que progresar es muy bonito, que todos podemos mejorar si nos entrenamos. Parecerá que no sirve para nada, pero es la última línea de resistencia.

Como conclusión, citaré un texto de Alain Caron: “La presencia cada vez mayor de dificultades de atención, de autocontrol y de persistencia en los alumnos hace que sea difícil considerar la situación como simples problemas individuales que hay que tratar siguiendo un modelo médico. Es necesario repensar el conjunto de la situación, para poner en marcha un plan que permita desarrollar estas habilidades en los alumnos. Ha llegado el momento de elaborar una pe-

dagogía de la atención, del autocontrol y de la perseverancia (Caron, 2011).

Bibliografía

- Baumeister R, Tierney J. Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength. Nueva York: Penguin Press; 2011.
- Bracewell RJ, Black AH. The effects of restraint and not contingent preschool on subsequent escape learning in the rat. *Learning and Motivation*. 1974; 5: 53-69.
- Caron A. Être attentive, c'est bien... Persister, c'est mieux! Quebec: Chenelière; 2011.
- Damon W. Greater Expectations. Nueva York: The Free Press; 1995.
- Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*. 2007; 318.
- Dweck C. La actitud de éxito. Barcelona: Vergara; 2007.
- Dienstbier RA, Pytlík Zillig LM. Toughness. En: Snyder CR, López SJ, eds. *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press; 2002.
- Duckworth A, Seligman MEP. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescent. *Psychology Science*. 2005; 16(12): 939-44.
- Eisenberger R. Learned industriousness. *Psychol Rev*. 1992; 99: 248-67.
- Ellis A. Reason and Emotion in Psychotherapy. Nueva York: Citadel Press; 1979.
- Frydenberg E. Adolescent coping. Theoretical and research perspectives. Londres: Routledge; 1997.
- Gottman JM, Katz LF, Hooven C. Meta-emotion: How Families Communicate Emotionally. Mahwah, N.J.: Erlbaum; 1995.
- Hooven C, Katz L, Gottman J. The Family as a Meta-emotion Culture. *Cognition and Emotion*. 1994; número de primavera.
- Kuhl J, Beckman J, eds. Action Control. Berlín: Springer-Verlag; 1995.
- Marina JA. EL kit de herramientas pedagógicas básicas. *Pediatr Integral*. 2011; XV(2): 175-8.
- Marina JA. Los hábitos, clave del aprendizaje. *Pediatr Integral*. 2012; XVI(8): 662.e1-662.e4.
- Moffitt TE, Arseneault L, Belsky D, Dickson N, Hancox RJ, Harrington H, et al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proc Natl Acad Sci USA*. 2011; 108: 2693-8.
- Morales FM, Trianes MV. Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *Eur J Educ Psychol*. 2010; 3(2): 275-86.
- Morin E. Commune en France. La métamorphose de Plodémet. París: Fayard; 1967.
- Peterson C, Seligman MEP. Character, Strengths and Virtues. Oxford: Oxford University Press; 2004.
- Pleux D. Peut mieux faire. París: Odile Jacob; 2001.
- Pleux D. Manuel d'éducation à l'usage des parents d'aujourd'hui. París: Odile Jacob; 2004.
- Pleux D. De l'enfant roi à l'enfant tyran. París: Odile Jacob; 2006.
- Pleux D. Génération Dolto. París: Odile Jacob; 2008.
- Pleux D. Un enfant heureux. París: Odile Jacob; 2010.
- Pleux D. De l'adulte roi à l'adulte tyran. París: Odile Jacob; 2012.
- Seligman MEP. Indefensión. Madrid: Debate; 1983.
- Seligman MEP. Niños optimistas. Barcelona: De Bolsillo; 2005.
- Seligman MEP. La vida que florece. Barcelona: Ediciones B; 2012.
- Tangney J, Baumeister R, Boone AJ. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *J Pers*. 2004; 72(2): 271-324.