

**Activando recursos personales.**  
**Fundamentos teóricos y manual de entrenamiento**  
**para el trabajo con el Modelo de Activación de**  
**Recursos de Zúrich - MRZ\***

**Maja Storch/Frank Krause (2002, 4. edición 2007)**

Traducción: Mariela Vargas (Salta, Argentina)

Layout y gráficos: Jessica Lachnit (Zúrich, Suiza)

\* Título original: Storch, Maja & Krause, Frank (2002). Selbstmanagement - ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell - ZRM. Huber: Bern (4. Auflage, 2007).

## Inhaltsverzeichnis

<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
Para quiénes fue escrito este libro.....	5
Por qué desarrollamos el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich .....	7
Cómo puede ser utilizado este libro.....	16
<b>I. Primera Parte: Teoría</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1 El punto de vista de las neurociencias</b> .....	<b>18</b>
1.1.1 <i>El cerebro es un almacenador de experiencias autoorganizado</i> .....	18
1.1.2 <i>Cómo son almacenadas las experiencias en el cerebro</i> .....	22
1.1.3 <i>La memoria se funda en redes neuronales</i> .....	24
1.1.4 <i>Las redes neuronales estructuran el acontecer psíquico</i> .....	27
1.1.5 <i>La memoria tiene un sistema de valoración emocional</i> .....	30
1.1.6 <i>El sistema de valoración emocional y los marcadores somáticos</i> .....	33
1.1.7 <i>¿Quién decide? ¿La razón o los sentimientos?</i> .....	39
1.1.8 <i>El desarrollo psíquico desde el punto de vista neurocientífico</i> .....	42
<b>1.2 El proceso del Rubicón</b> .....	<b>45</b>
1.2.1 <i>La Necesidad</i> .....	49
1.2.2 <i>El Motivo</i> .....	51
1.2.3 <i>El cruce del Rubicón</i> .....	53
1.2.4 <i>La Intención</i> .....	54
1.2.5 <i>La Preparación Preaccional</i> .....	56
1.2.6 <i>La Acción</i> .....	60
<b>1.3 Las Fases del Modelo de Recursos de Zúrich</b> .....	<b>64</b>
1.3.1 <i>La Fase 1 del MRZ: El Tema</i> .....	65
1.3.2 <i>La Fase 2 del MRZ: Del Tema a la Meta</i> .....	72
1.3.2.1 <i>Con metas actitudinales a través del Rubicón</i> .....	72
1.3.2.2 <i>La situación inicial al comienzo de la Fase 2</i> .....	76
1.3.2.3 <i>Los tres requisitos básicos de una meta capaz de mover a la acción</i> .....	79
1.3.3 <i>La Fase 3 del MRZ: De la meta al pool de recursos</i> .....	89
1.3.3.1 <i>Recurso 1: La meta capaz de mover a la acción</i> .....	92
1.3.3.2 <i>Recurso 2: Los ayuda memoria</i> .....	94
1.3.3.3 <i>Recurso 3: El Cuerpo</i> .....	98
1.3.4 <i>La Fase Cuatro del MRZ: Utilizando eficazmente los recursos</i> .....	108
1.3.5 <i>La Fase Cinco del MRZ: Integración y transposición</i> .....	113
1.3.5.1 <i>El aspecto de la identidad</i> .....	115
1.3.5.2 <i>El aspecto del medio ambiente</i> .....	117
<b>II. Segunda Parte Manual de entrenamiento</b> .....	<b>120</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>120</b>
<b>Beneficios para los entrenadores</b> .....	<b>120</b>
<b>Beneficios para los participantes</b> .....	<b>120</b>
<b>Consejos para el uso del manual</b> .....	<b>121</b>
<b>Estructura del entrenamiento</b> .....	<b>122</b>
<i>Panorama general</i> .....	122
<i>Aseguramiento de la transferencia</i> .....	122
<b>El marco del entrenamiento</b> .....	<b>123</b>

<i>El desarrollo del entrenamiento y el tiempo necesario</i> .....	123
<i>Cantidad de participantes y condiciones para participar</i> .....	123
<i>Requerimientos de espacio físico, material, medios</i> .....	124
<b>Recomendaciones didácticas</b> .....	<b>124</b>
<i>¿Cuánta teoría hace falta?</i> .....	124
<i>Trabajar y comunicarse según el “principio de la partera”</i> .....	125
<i>Utilizar el grupo como recurso</i> .....	126
<i>Planear un espacio del curso público y uno privado</i> .....	127
<i>Visualizaciones y la carpeta de los participantes</i> .....	129
<i>Estimulación de la autopercepción- un plan de enseñanza paralelo</i> .....	129
<b>2.1 Fase de entrenamiento 1: Mi tema actual</b> .....	<b>130</b>
2.1.1 El comienzo .....	130
2.1.1.1 <i>Informaciones acerca del entrenamiento</i> .....	130
2.1.1.2 <i>Comenzar relajados</i> .....	131
2.1.1.3 <i>Conociéndose unos a otros a través de imágenes</i> .....	133
2.1.2 Plantear mi tema personal .....	134
2.1.2.1 <i>Por qué trabajamos con imágenes y marcadores somáticos- Exposición teórica</i> .....	134
2.1.2.2 <i>Formar un “canasto de ideas” con los recursos del grupo</i> .....	135
2.1.2.3 <i>Armar la puesta en común</i> .....	137
<b>2.2 Fase de entrenamiento 2: De mi tema a mi meta</b> .....	<b>139</b>
2.2.1 La formulación de una meta efectiva .....	139
2.2.1.1 <i>Los 3 criterios básicos de la eficacia para mover a la acción Exposición teórica</i> .....	140
2.2.1.2 <i>Cruzando el Rubicón con metas de comportamiento- Exposición teórica</i> .....	143
2.2.1.3 <i>La preparación del trabajo grupal</i> .....	145
2.2.1.4 <i>Puliendo en grupo la meta de conducta</i> .....	147
2.2.1.5 <i>La puesta en común y el cumplimiento de los criterios básicos</i> .....	149
2.2.1.6 <i>Optimizando la meta sistémicamente</i> .....	150
<b>2.3 Fase de entrenamiento 3: de mi meta a mi pool de recursos</b> .....	<b>152</b>
2.3.1 Recursos y pool de recursos –Exposición teórica .....	152
2.3.2 Formación de recursos 1: La meta capaz de mover a la acción como elemento central del pool de recursos .....	154
2.3.3 Formación de recursos 2: El desarrollo de ayuda memorias .....	154
2.3.3.1 <i>Plasticidad neuronal o “del sendero a la autopista” –Exposición teórica</i> .....	154
2.3.3.2 <i>La puesta en práctica en el entrenamiento – Disparadores de la meta y Primes</i> .....	155
2.3.3.3 <i>Intercambio y puesta en común</i> .....	157
2.3.4 Formación de recursos 3: “Llevar la meta al cuerpo” .....	159
2.3.4.1 <i>El modelo de la acción del MRZ- Exposición teórica</i> .....	159
2.3.4.2 <i>Abriendo paso a la formación de recursos</i> .....	161
2.3.4.3 <i>El desarrollo de una postura corporal adecuada a la meta</i> .....	164
2.3.4.4 <i>Lograr que los resultados sean fáciles de retener</i> .....	165
2.3.4.5 <i>Intercambio y puesta en común</i> .....	166
2.3.5 Actualización del pool de recursos .....	167
<b>2.4 Fase de entrenamiento 4: Utilizando eficazmente mis recursos para alcanzar la meta</b> .....	<b>167</b>
2.4.1. La estrategia del MRZ para el logro de las metas y los tipos de situación A, B y C – Exposición teórica .....	167
2.4.2. Situación tipo A: Ámbito bajo control: reconocer y valorar los éxitos alcanzados hasta el momento .....	168
2.4.3. Situación Tipo B: Ámbito de entrenamiento: planificación de la puesta en práctica de los recursos .....	169

2.4.3.1 Elección de una situación apropiada y determinación de medidas concretas de aplicación.....	170
2.4.3.2 Puesta en común e intercambio de planes.....	171
2.4.4 Situación tipo C: Ámbito riesgoso: planificación de la utilización de recursos.....	171
2.4.4.1 Punto de partida, “experiencias límite”, consecuencias –Exposición teórica.....	172
2.4.4.2 Rutinas indeseables, señales de aviso, órdenes de “stop” –Exposición teórica .....	175
2.4.4.3 Análisis, formación de intenciones e intercambio .....	179
2.4.4.4 Actualización del pool de recursos.....	180
<b>2.5 Fase de entrenamiento 5: Integración, transferencia y cierre.....</b>	<b>181</b>
2.5.1 Reflexionar, integrar y simbolizar el proceso del entrenamiento .....	181
2.5.2 Asegurar la transferencia, el grupo de entrenamiento como recurso .....	183
2.5.2.1 Eficacia en la transferencia. Una característica del MRZ -Exposición teórica .....	183
2.5.2.2 Los recursos sociales: acordar cooperación mediante tandems y grupos.....	185
2.5.2.3 El pool de recursos – Conformación definitiva .....	186
2.5.3 Perspectivas y cierre .....	187
<b>III. Tercera Parte: MZR Actual .....</b>	<b>190</b>
<b>3.1 El MRZ sintetizado en palabras claves.....</b>	<b>190</b>
<b>3.2 El MRZ como herramienta de Coaching.....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>194</b>
<b>Invitación a copiar y cooperar .....</b>	<b>195</b>
Hojas de Trabajo - Originales para hacer copias .....	195
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>215</b>

## **Introducción**

### **Para quiénes fue escrito este libro**

Queremos comenzar con una indicación acerca de los lectores que, desde nuestro punto de vista, pueden beneficiarse con la lectura de este libro, que, creemos, abarca un espectro de intereses bastante amplio. El Modelo de Activación de Recursos de Zúrich comprende dos aspectos: uno teórico y otro práctico. De modo correspondiente, hemos dividido este libro en una parte teórica y una parte práctica, el Manual de Entrenamiento.

La parte teórica puede ser de utilidad para todos aquellos lectores que estén interesados en los científicos actuales sobre los procesos de la mente humana. El objetivo de esta parte es reunir y presentar de modo comprensible los resultados de la investigación científica. Por ello, es particularmente útil para profesionales de la psicología. Puede tratarse tanto de personas cuya actividad es principalmente teórica, como de aquellas que se dedican a la praxis. Según nuestra experiencia, este grupo de personas demanda una argumentación empíricamente bien fundada y una cuidadosa documentación de la bibliografía utilizada. Pero también entre personas que no provienen de los círculos más estrechos de la psicología científica ha surgido, en los últimos años, un creciente interés por temas psicológicos. Estas personas se interesan porque quieren ampliar su cultura general o bien porque desean utilizar los conocimientos sobre psicología para sí mismos y para la conducción de sus propias vidas y están también dispuestos a ocuparse intensivamente con un texto. Sin embargo, requieren que los contenidos científicos les sean explicados en un lenguaje accesible. Creemos que la parte teórica puede ser leída con ganancia por ambos grupos de personas. Hemos procurado escribirla de tal modo que los especialistas –científicos y psicólogos- encuentren en ella la precisión que necesitan para su trabajo. Pero también para que los legos pueden vérselas muy bien solos con la parte teórica, ya que el significado de cada expresión técnica es explicado claramente.

El Manual de Entrenamiento por su parte, se encarga de mostrar cómo las reflexiones teóricas del Modelo de Activación de Recursos de Zúrich pueden ser puestas en práctica. Está dirigido en primer lugar a profesionales, esto es, personas que ya tienen experiencia en seminarios y en el campo del entrenamiento en Recursos Humanos o en dispositivos terapéuticos grupales.

También son tenidos en cuenta educadores de adultos, supervisores, psicoterapeutas, coaches, pedagogos sociales, maestros, entrenadores deportivos y personas con formación similar que quieran ayudar a otros al logro de sus objetivos o apuntalarlos en el desarrollo de su personalidad. Este grupo encontrará indicaciones concretas acerca del procedimiento en el trabajo práctico e instrucciones precisas sobre cada paso de las actividades, informes, cuadros y hojas de entrenamiento. Cada paso del trabajo de entrenamiento del MRZ es descrito detalladamente, motivo por el cual el manual puede ser utilizado también para el autoaprendizaje por personas con experiencia en el entrenamiento, si es que desean realizar por sí mismos los procesos de desarrollo que el MRZ pone en movimiento. Sin embargo, ya que el intercambio social constituye un elemento esencial del entrenamiento en el MRZ, recomendamos para esos fines trabajar con un compañero de tándem o juntarse con un pequeño grupo (amigos, pareja, colegas) y realizar el entrenamiento todos juntos.

Hemos desarrollado un modelo psicológico general -y su entrenamiento correspondiente- que puede ser útil tanto para la psicología clínica como para el trabajo de Counseling, tanto para la educación de adultos, como para la pedagogía. Creemos que el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich puede proporcionar orientación a todas las especialistas que quieran ayudar a las personas a actuar autodeterminadamente. Basándose en la psicología general cada especialista puede realizar adaptaciones para la clientela específica con la que trabaja. Esta adaptación será llevada a cabo de modo diferente por un entrenador de deportistas de alto rendimiento que por una psicoterapeuta en un centro para tratar depresiones. Un educador de jóvenes con problemas de conducta fijará puntos de trabajo diferentes a los de una entrenadora de líderes. El Modelo de Activación de Recursos de Zúrich es utilizable por variedad de especialistas porque todos sus clientes tienen *algo esencial en común*: son personas. Y debido a que son personas hay algunos principios básicos de la psicología general que valen para todos. Y estos son precisamente los que seleccionamos cuidadosamente y reunimos en el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich.

## **Por qué desarrollamos el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich**

Hace casi veinte años comenzamos con el trabajo en el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich. "Nosotros", esto es, Frank Krause y Maja Storch, muchos estudiantes motivados y numerosos participantes entusiastas de los seminarios que estuvieron dispuestos a darnos entrevistas, completar cuestionarios o por las noches, en el hotel donde se hacían los seminarios, vino tinto de por medio, a hacernos propuestas y sugerencias. En este capítulo queremos brindar un panorama general sobre los motivos que nos condujeron a fijarnos como tarea el desarrollo de nuestro propio modelo de entrenamiento. A pesar de las numerosas ofertas que había entonces en el "mercado", no había ninguna que pudiera satisfacer las expectativas que colocábamos en un modelo tal, por lo que emprendimos nuestro propio ensayo. El resultado apareció por primera vez en forma de libro en 2002; tras múltiples revisiones, ampliaciones y mejoras salió en 2007 la cuarta edición. Sentimos que el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich y su aplicación práctica, el entrenamiento en MRZ, están maduros y pueden ser presentados al público. Los rasgos más importantes de nuestro modelo teórico y del entrenamiento que hemos desarrollado a partir de él son: la perspectiva integradora, la orientación hacia los recursos y eficacia en la aplicación. Estos tres puntos serán tratados ahora con mayor detalle puesto que proporcionan indicaciones importantes acerca del marco dentro del cual inscribimos nuestro trabajo.

### **Perspectivas de integración**

La necesidad de integrar diferentes enfoques de la teoría y la praxis psicológica está fuertemente determinada por nuestra trayectoria: durante nuestros estudios, nuestra formación psicológica-psicoterapéutica y nuestra actividad laboral entramos en contacto con un gran número de planteos teóricos y prácticos. Durante sus estudios en la Universidad de Konstanz, Maja Storch se dedicó primero intensivamente a la terapia conductual y luego se formó en psicodrama y en la psicología analítica de C. Jung. Por su parte, Frank Krause se formó en terapia conversacional de Rogers y en psicodrama. Ambos trabajamos con formas de terapia sistémica, realizamos cursos de hipnoterapia

y hemos seguido con gran interés los desarrollos en el campo de las terapias de corta duración orientadas a la búsqueda y elaboración de soluciones y recursos. Frank Krause fue durante 10 años el responsable del área "Teorías de la Acción" de la Universidad de Constanza y participó en el desarrollo de un programa de entrenamiento para docentes, el Modelo de Entrenamiento de Konstanz (Tennstädt, Krause, Humpert & Dann, 1987). Trabaja desde hace muchos años como entrenador, supervisor y coach en formación de adultos. Maja Storch tiene su propio consultorio psicoterapéutico y de coaching y trabaja como Directora de Proyectos en la Universidad de Zúrich. Los dos nos sentimos en gran medida inclinados hacia la praxis, pero también nos parece igualmente importante el aspecto teórico en psicología. Ambos fuimos socializados en una tradición empírico-científica y tomamos en serio la exigencia de vincular la práctica profesional con teorías respaldadas científicamente.

Cuando comenzamos con el trabajo en el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich nos encontramos con numerosas contradicciones que queríamos superar. Profesionales de las terapias conductuales y del psicoanálisis se arrojaban en los congresos a una ya rutinaria guerra de trincheras. Defensores de las terapias de corta duración se encontraban enfrentados con los representantes de las terapias largas. A las formas de terapia que propugnaban la inclusión del cuerpo no les fue concedido, de acuerdo con las leyes de reconocimiento aplicadas a las psicoterapias, el rango de procedimientos científicamente fundados, al igual que a los enfoques sistémicos y de terapia conversacional. La psicólogos de la academia organizaban sus propios congresos del mismo modo que las personas dedicadas a la praxis armaban su propia comunidad. El abismo entre ciencia y praxis era más bien la regla que la excepción. Estas divergencias externas se reflejaron también en nuestra vida interior. Formados ambos en el psicodrama, podíamos experimentar en carne propia los poderes curativos de ese método. Socializados ambos en la ciencia, éramos dolorosamente conscientes de que la construcción teórica del psicodrama sólo a duras penas podía conectarse con aquello que se discutía en las universidades. Lo mismo era válido para el psicoanálisis. Los éxitos de la terapia conductual tenían ciertamente apoyo empírico pero, ¿qué hace con el cliente que está atravesando la crisis de los cuarenta, que no puede describir con precisión en qué consiste exactamente su problema y que sólo nos informa

de un malestar difuso? Éramos nómades entre dos mundos. Cuando dialogábamos con practicantes, insistíamos en la necesidad de una construcción conceptual precisa y cuando dialogábamos con teóricos cuestionábamos insistentemente la validez “práctica” de sus investigaciones. Frente al grupo de los terapeutas conductuales subrayábamos la importancia que podían cobrar las motivaciones inconscientes; en el círculo de los psicoanalistas señalábamos que la mera reflexión sobre el pasado tampoco traía consigo modificaciones duraderas de las conductas en el aquí y el ahora. Una y otra vez nos preguntábamos dónde quedaba el trabajo con el cuerpo e insistíamos en que las personas están hechas de algo más que reflexiones y cogniciones.

El Modelo de Activación de Recursos de Zúrich es el resultado de nuestras exploraciones. Es el intento de reconciliar las diferencias tanto en el terreno teórico como en el práctico. En nuestras propias vivencias y en nuestra práctica profesional experimentábamos constantemente que cada tipo de terapia tenía sus fortalezas y debilidades, por ello comenzamos a reunir los elementos que nos resultaban más convincentes y a ensamblarlos en un modelo integrador. El criterio de selección fue el de la *utilidad para la praxis*. Paralelo a ello tenía lugar el trabajo de construcción teórico-científica de los métodos elegidos por nosotros. Aquí, lo que nos parece más importante es que utilizamos teorías con un sólido respaldo empírico.

Para este trabajo el tiempo trajo a nuestro auxilio algunas publicaciones. En 1998 apareció el libro de Klaus Grawe titulado “Terapia psicológica”, en el que presentaba una propuesta de cómo podían ser superadas las viejas discusiones escolásticas sobre la base de una construcción teórica académica. Julius Kuhl trabajó muchos años en el desarrollo de un modelo integrador de la personalidad humana. Su libro “Motivación y personalidad” se publicó en 2001. En los últimos años se incrementó el número de publicaciones provenientes del campo de las neurociencias escritas en un lenguaje accesible y que procuraban contribuir al esclarecimiento de cuestiones psicológicas. A este respecto tienen especial valor para nosotros las publicaciones de Damasio (1994), Roth (1996, 2001) y Hüther (1997, 2001). Cada una de estas publicaciones fortaleció a su manera nuestro enfoque integrador. El Modelo de Activación de Recursos de Zúrich encarna el intento de poner en práctica estas perspectivas de integración. Nos gustaría poder compartir esta visión con otras personas, por

ello concebimos nuestro modelo como una especie de “fuente abierta”. La hemos desarrollado en el curso de los últimos diez años y lo seguiremos haciendo en los venideros. Por ello, nos alegraremos mucho si otros especialistas desean iniciar un diálogo con nosotros que trascienda las fronteras disciplinarias (escribanos a [feedback@zrm.ch](mailto:feedback@zrm.ch)).

### **El enfoque centrado en los recursos: de los déficits a los puntos fuertes**

Tanto en nuestras carreras como en nuestro posterior perfeccionamiento como terapeutas fuimos socializados en la clásica perspectiva centrada en el problema. Ya sea que se tratara del modo de proceder psicoanalítico, psicodramático o de la terapia conductual, en el centro del trabajo terapéutico se hallaban los problemas. Hasta que Badura (1981) introdujo el concepto de “Recurso” en las ciencias sociales. Badura abogaba por entonces por el abandono de la “investigación de la dificultad” y propugnaba, en lugar de ello, una “investigación de los recursos”. Criticó el modo de proceder -hoy más frecuente aún que antes- de la investigación en ciencias sociales, orientado fundamentalmente a la patología. Mucho se ha escrito acerca de los factores que conducen a la depresión, tales como el estrés o una autoestima baja. La investigación en ciencias sociales se orientó durante muchos años según el modelo de la medicina, abocado sobre todo a encontrar las causas de las enfermedades con la intención de, sobre esa base, eliminarlas. Como consecuencia del surgimiento de una nueva disciplina en las ciencias sociales que se llamó “psicología de la salud” (Schwenkmezger & Schmidt, 1994) el trabajo se concentró cada vez más en encontrar las causas de la *salud* para, poniendo este saber bajo la máxima de la prevención, poder orientarlo hacia ella. Por ejemplo, Udris et al. (1992) en un estudio llevado a cabo en el Instituto Federal de Tecnología de Zúrich (ETH) preguntaron a las personas del experimento qué las mantenía sanas. Analizaron una muestra tomada al azar de personas que habían sido clasificadas por sus médicos de cabecera como saludables y fueron interrogadas con un cuestionario de diseño amplio acerca de su estilo de vida y sus normas y valores. De este modo obtuvieron indicaciones precisas sobre características determinantes de la salud que podrían ponerse de modo directo al servicio de la prevención. La atención se desvió de *la patogénesis a la génesis de la salud*. En lugar de indexar déficits,

describirlos y categorizarlos, se buscaron recursos que valía la pena investigar y aplicar (Toleti & Storch, 1996)

En la psicoterapia, y también entre nosotros, esta nueva perspectiva de los recursos tuvo una acogida entusiasta. La orientación hacia los recursos en la psicoterapia parte de la concepción de que las personas llevan dentro suyo la mayoría de los recursos que necesitan para la solución de sus problemas. El terapeuta ayuda a descubrir y desarrollar estos recursos. Esta posición adjudica a los pacientes un gran potencial de cambio y limita el rol del terapeuta al de alguien que los acompaña en el camino, una partera o un facilitador del proceso. El enfoque centrado en los recursos tiene precursores en la psicología humanística y su fuerte creencia en el potencial positivo de cambio de las personas. También en los conceptos de Alfred Adler y C.G. Jung se pueden distinguir elementos que subrayan la fuerza de autocuración de las personas.

Grawe (1998) caracteriza sobre la base de sus investigaciones sobre la eficacia de la psicoterapia a la *activación de los recursos* como un factor esencial de una psicoterapia exitosa.

“La activación de recursos dirigida a una meta exige la adopción de una perspectiva de los recursos. Es casi un lugar común afirmar que uno podría contemplar todas las cosas desde el lado positivo o desde el lado negativo, desde una **perspectiva de los recursos** o desde una **perspectiva de los problemas**. Pero, para la psicoterapia el contenido de esta frase no es completamente autoevidente. Desde allí todavía se considera casi todo desde la perspectiva de los problemas. Para la comprensión de la problemática de un paciente, la adopción de la perspectiva de los problemas es naturalmente necesaria y pertinente. Pero cuando se cree que la transformación de los problemas podría concebirse también desde la misma perspectiva, se encuentra uno desencaminado. Para la conducción de los cambios la perspectiva de los problemas puede ser más bien un obstáculo. ¿De dónde podrían provenir la fuerza y el coraje para la transformación si no de las que el paciente y su situación vital tienen ya o pueden aportar como perspectivas y posibilidades? Cuando se quieren estimular cambios desde una perspectiva de los problemas se parte de un error fundamental, el de creer que es el terapeuta quien cambia al paciente. En realidad, en una terapia exitosa, el paciente

cambia en interacción con un terapeuta que le sirve de soporte y le da impulso. (Grawe, 1998, p, 96)

Con todo, una forma de pensar consecuente orientada a los recursos, con su correspondiente repertorio de métodos, se encuentra en la psicoterapia recién en los últimos tiempos, derivada de los supuestos del conjunto de las terapias de corta duración. Entre éstas, la terapia de corta duración orientada a la búsqueda de soluciones y recursos de De Shazer (1989) es una de las más elaboradas. El padre indiscutido de estas formas de terapia es Erickson (Erickson & Rossi, 1979), quien con su trabajo de hipnosis terapéutica inspiró muchos trabajos posteriores. Stierlin describe con la palabra clave de "Recursos de uno mismo" la forma de trabajo de Erickson:

"También para este self que contiene -pero no utiliza- variados recursos agudizó la mirada como ningún otro Milton Erickson. Aquí se trata de poder ver siempre, en cada planteo de un problema por parte del cliente, aptitudes y posibles soluciones. En esta perspectiva el concepto de resistencia se revela como particularmente inutilizable. Ya que lo que en un contexto psicoanalítico aparece como resistencia, se muestra de ahora en más como una oferta de cooperación...En relación a los recursos del self, también el inconsciente aparece bajo una luz diferente a la que éste tenía en Freud: éste es visto más bien como una cámara de tesoros personales no utilizados que como el picadero donde se producen las no permitidas, peligrosas y por ello reprimidas revueltas pulsionales" (Stierlin, 1994, p, 108)

A pesar de estas fórmulas tan prometedoras, Grawe constata: "me son conocidos diferentes métodos de análisis de los problemas, pero ni uno solo de análisis de los recursos. En la mayoría de las especializaciones en terapia uno busca en vano un análisis tal en las partes que constituyen la formación". (1998, S. 899). Aparte de la tradicional orientación hacia los problemas, que todavía hoy es posible encontrar en muchos lugares, la escasa sistematización de la utilización de los recursos que Grawe critica se debe también a que en el ámbito psicológico el concepto de recurso no ha sido definido hasta ahora con suficiente precisión. Y, si es que se lo hace, el concepto de recurso es utilizado en la praxis de modo más bien intuitivo.

Se lo utiliza en contextos junto a palabras como autorrealización, utilización del propio potencial o autoorganización. En Hurrelmann (1991), Hornung y Gutscher (1994) así como Gutscher, Hornung y Flury-Kleuber (1998) se presentan modelos bien elaborados que permiten categorizar de modo más preciso el juego conjunto de recursos personales, presentes en el individuo, y recursos sociales, presentes en el medio. El Modelo de Activación de Recursos de Zúrich utiliza el concepto de "Recurso" basándose en conceptos de las neurociencias. Bajo "Recurso" se comprenden patrones de excitación neuronal, que en relación a los objetivos que los clientes se planteen en el transcurso de su desarrollo, pueden tener un efecto de apoyo. Esta concepción será descrita detalladamente en el capítulo 3 de la parte teórica. En el Manual de Entrenamiento tomará cuerpo el modo en el que una concepción neurocientífica de la noción de Recurso puede volverse operativa. Información específica al respecto se encuentra en el capítulo "De la meta a mi pool de Recursos".

### **Cómo aplicar lo aprendido: del curso a la práctica**

El problema de la "transposición" es el de la aplicación o transferencia de lo aprendido en el marco de la formación a las situaciones cotidianas en el trabajo y/o la vida privada. Numerosas investigaciones remarcan la escasa eficacia en la puesta en práctica de muchos esfuerzos de formación y perfeccionamiento (Wahl, 1991; Lemke, 1995; Schmidt, 2001). Y ello sucede aún cuando los participantes se muestran satisfechos al final del evento y confiados de poder aplicar lo aprendido en la cotidianidad de la vida laboral y/o privada. Está claro que la cuestión de la transposición supone una tarea altamente compleja y exigente. En Diethelm Wahl (Wahl, Wölfling, Rapp & Heger, 1991) encontramos importantes disparadores para preguntarnos por la puesta en práctica de lo aprendido en el entrenamiento en las situaciones cotidianas laborales y/o privadas. Para garantizar una mayor eficacia de aplicación en el entrenamiento del MRZ le dedicamos especial atención a cinco puntos que explicaremos a continuación.

Una condición esencial para que las personas apliquen lo que aprendieron después de finalizado el entrenamiento es su *motivación*. En muchos entrenamientos, y también en numerosas formas de psicoterapia, las

intenciones en relación al comportamiento son un instrumento esencial para el planeamiento de la transferencia. No pocos profesionales que trabajan con ese instrumento se quejan de que sus clientes no realizan la "tarea para la casa". Una razón para ello podría buscarse en el hecho de que las intenciones son tan tibias y prudentes que su puesta en práctica sencillamente no es divertida. En estos casos lo que falta es, para formularlo psicológicamente, una motivación adecuada. Por ese motivo, tanto en el plano de la *Teoría del Modelo de Activación de Recursos de Zúrich* como en el del *Entrenamiento con el mismo*, se procura desde el comienzo generar el mayor grado de motivación posible en los participantes, de modo que el proceso de aprendizaje y desarrollo sea vivido con placer y no como algo engorroso que sólo con disciplina puede llevarse a término.

Para la transferencia de las nuevas ideas desarrolladas del entrenamiento a la vida "afuera" es también fundamental que la persona que va a realizar la transferencia *disponga de los recursos* correspondientes para poder lograrlo. Junto al aspecto motivacional -un recurso que favorece la disposición a la acción-, se requiere también de la disponibilidad del mismo y de otros recursos necesarios para lograr la acción deseada. Por eso, en el entrenamiento con el MRZ los recursos con los que los participantes tendrán que trabajar son abordados de modo sistemático, de modo que sean luego de fácil acceso. Esto se logra porque los participantes ya disponen de esos recursos o bien porque pueden adquirir sin problemas los recursos necesarios. En el Entrenamiento del MRZ se le prestará especial atención a los recursos del mundo exterior bajo la palabra clave "*respaldo del medio social*" (*social support*). En muchos casos falla la transferencia de la enseñanza en una red social que no atiende ni brinda apoyo alguno a los esfuerzos que hace una persona para cambiar.

En algunos casos, la red social puede incluso impedir activamente los esfuerzos dirigidos al cambio. Cuando las personas empiezan a hacer las cosas de modo diferente al que lo venían haciendo hasta entonces, puede suceder que tengan la desagradable experiencia de encontrarse con cierta inercia de sus redes sociales. Desaprender está siempre unido a un cierto grado de inseguridad. En particular, al comienzo de un proceso de desarrollo tal, cuando los propósitos de cambio refieren a temas personales, las personas están con frecuencia particularmente susceptibles. Desde una perspectiva teórica de la

identidad puede decirse que la identidad necesita ser equilibrada de nuevo. Ya que el trabajo sobre la identidad es posible en gran parte a través del espejamiento social, los intentos correspondientes pueden verse, en ciertas circunstancias, sofocados en su origen cuando esos procesos sociales no tienen lugar. Por este motivo, en el Entrenamiento del MRZ se busca de modo sistemático que los participantes puedan tomar medidas individuales en el camino para asegurarse el apoyo social que necesitan para su desarrollo.

En la formación con el MRZ procuramos desde el comienzo que los participantes logren la mayor *independencia de los expertos* posible. Sólo esta postura hace posible la ayuda para la autoayuda, propia del Selfmanagement y como fuera ya exigida por Kanfer, Reinecker y Schmelzer (1990). Mientras un cliente crea que sin su coach o terapeuta no puede dar un paso por sí solo, no tiene lugar el Selfmanagement en este sentido. Para que los participantes alcancen la independencia de los expertos es imprescindible que los entrenadores adopten una actitud adecuada, consistente en considerar que su auténtica tarea es volverse prescindibles. Por otro lado, ya durante el entrenamiento los participantes deberían hacer la experiencia de aprendizaje de poder guiarse con éxito a sí mismos y/o unos a otros a través de los pasos básicos del entrenamiento. En el entrenamiento del MRZ esto se logra mediante acuerdos minuciosamente elaborados al interior de pequeños grupos sobre los pasos esenciales del trabajo, lo que aumenta las posibilidades de una experiencia exitosa. No menos importante es el hecho de que los entrenadores del MRZ se preocupan también por que los participantes lograr adquirir saberes expertos. En este sentido, el Entrenamiento en el MRZ consiste no sólo en una sucesión de actividades, sino también en numerosos ensayos motivadores y ejemplos didácticos. Cuando los participantes hayan terminado el Entrenamiento del MRZ, habrán conseguido, por un lado, trabajar sobre un tema personal importante; por otro lado, habrán alcanzado conocimientos concretos sobre procesos psicológicos que les ayudarán a analizar y enfrentar con autonomía situaciones problemáticas. Aún cuando todos los puntos que hemos mencionado hasta aquí son tratados minuciosamente, puede suceder de todas maneras que las personas, al intentar poner en práctica sus nuevos conocimientos para orientar sus acciones recaigan en viejos modelos. Estas experiencias, que surgen casi inevitablemente durante un entrenamiento o una

terapia, pueden conducir, en el caso más grave, a que el cliente, desilusionado por sus errores o los supuestos errores del entrenador o terapeuta decida dar por concluido el proyecto "desarrollo personal". Para lograr que los viejos modelos sean reemplazados de modo duradero por el comportamiento orientado a objetivos, el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich se apoya teórica y prácticamente en los resultados neurocientíficos sobre la aparición y *función de control de la conducta de automatismos que transcurren inconscientemente*. Estos temas neurocientíficos serán puestos en conexión con métodos psicológicos y psicoterapéuticos efectivos y con teorías con fuerte respaldo empírico. En el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich hemos reunido, tanto en lo teórico como en lo práctico, todo aquello que nos parecía razonable y realizable y lo que ayuda a las personas que participan del entrenamiento a actuar, cada vez con mayor frecuencia, como realmente lo desean.

### **Cómo puede ser utilizado este libro**

Este libro está compuesto por dos partes: una parte teórica y un manual de entrenamiento. Hemos adoptado esta división para lograr un óptimo manejo del libro por lectores con intereses diferentes.

Los lectores que quieran informarse sobre el trasfondo psicológico y neurocientífico del Modelo de Activación de Recursos de Zúrich pueden empezar con la parte teórica. El primer capítulo de la parte teórica se ocupa de los fundamentos neurocientíficos sobre los cuales fue construido el Modelo de Activación de Recursos de Zúrich. Está escrito para personas que quieran adquirir conocimientos profundos en esta área. Aquellos que se interesen más bien por las teorías psicológicas pueden comenzar directamente por el segundo capítulo. En este capítulo es presentado el Proceso del Rubicón, una concepción de la motivación psicológica a la que se orientan los procedimientos del entrenamiento en el MRZ. En el tercer capítulo de la parte teórica son expuestos uno a uno los fundamentos científico-psicológicos que subyacen a las distintas fases del trabajo de entrenamiento. Los conceptos neurocientíficos utilizados en el segundo y tercer capítulo de la parte teórica son explicados nuevamente, de manera que el texto pueda ser comprendido aún cuando no se haya leído en su totalidad el capítulo sobre neurociencia. Los

practicantes que deseen completar su propio estilo y método de trabajo con elementos del Modelo de Activación de Recursos de Zúrich y quieran saber para comenzar cómo es que se lleva a cabo el entrenamiento en Selfmanagement, pueden comenzar su lectura directamente con el Manual de Entrenamiento. Allí se encuentra la aplicación práctica del Modelo de Activación de Recursos de Zúrich presentada secuencialmente, con indicaciones precisas sobre los pasos del entrenamiento. También aquí los conceptos fundamentales de las teorías psicológicas y neurocientíficas son explicados de nuevo, cuando la comprensión del texto lo requiere. Los practicantes pueden leer la parte teórica por partes, en conexión con el manual de entrenamiento y siguiendo las referencias del manual a las secciones correspondientes de la parte teórica. Ello puede ser de utilidad para profundizar los aspectos teóricos de un determinado paso del trabajo o para preparar un informe o una exposición con detalle. Finalmente, el libro puede ser leído también de atrás hacia adelante. Puesto que exponemos muchas teorías diferentes, puede suceder que en uno u otro lugar se tenga la sensación de no haber entendido alguna parte. En ese caso recomendamos sencillamente volver a leer; los conceptos importantes vuelven a aparecer desde diferentes perspectivas en las distintas partes y son esclarecidos de la mano de ejemplos de casos, por lo que en el transcurso de la lectura va surgiendo una comprensión global. Hacia el final del libro, creemos, se obtiene una visión integral de los principios teóricos y prácticos del Modelo de Activación de Recursos de Zúrich. Hemos tomado muchos elementos del repertorio de los métodos psicoterapéuticos, por lo que el concepto de "Psicoterapia" aparece en la parte teórica del libro más frecuentemente de lo que realmente hubiéramos querido.

En muchas de las citas que hemos elegido se habla de "pacientes". A aquellas personas que quieran aplicar el MRZ en counseling o coaching les pedimos que reemplacen los conceptos mentalmente. En lugar de "psicoterapia" puede pensarse en "counseling", "entrenamiento" o "coaching"; en lugar de "paciente" en "cliente". En los ejemplos de casos que se ofrecen a modo de ilustración, nos hemos preocupado por presentar un campo de aplicación del MRZ lo más variado posible para mostrar el amplio espectro de sus posibilidades de utilización.

Y ahora sí, les deseamos que se diviertan con la lectura.

## **I. Primera Parte: Teoría**

### **1.1 El punto de vista de las neurociencias**

El Modelo de Recursos de Zúrich se entiende a sí mismo como un modelo de activación de recursos que trasciende las fronteras de las distintas escuelas e integra teorías. Las investigaciones en neurociencia han arrojado en los últimos años abundantes resultados que pueden servir como base para un tal proyecto de integración (Andreasen, 2002; LeDoux, 2003, Rüegg, 2003; Schiepek, 2003; Grawe, 2004). Es por ello que la investigación sobre el cerebro es un fundamento importante del MRZ. Esto se trata más detalladamente en Storch, 2002, 2003c, 2004.

#### **1.1.1 El cerebro es un almacenador de experiencias autoorganizado**

Los componentes esenciales del conocimiento neurocientífico actual son:

- La idea de que el cerebro trabaja como un almacenador de experiencias capaz de autoorganizarse
- Teorías acerca de cómo surge la memoria a nivel neuronal
- Teorías acerca del rol de los sentimientos y las señales corporales en procesos de valoración y toma de decisiones y
- El hecho de que el cerebro humano es capaz de aprender a lo largo de toda la vida.

Actualmente, el cerebro es considerado por las neurociencias como un sistema dinámico y autoorganizado. El sistema nervioso, y en esto reina un acuerdo generalizado, no posee básicamente ningún "centro superior de percepción y control del comportamiento" (Roth, 1996: 151). También hay acuerdo acerca de la hipótesis de que determinadas capacidades podrían ser manejadas desde centros aislados ya no es sostenible de esa forma. Damasio afirma que "hoy podemos afirmar con certeza, que no existen "centros" aislados para la visión, el lenguaje o el comportamiento social. Más bien hay "sistemas", compuestos de partes del cerebro unidas entre sí" (1994: 40). En otro lugar, esboza la sugerente idea de que el cerebro es un "sistema de

subsistemas" (Ibíd.:59). Damasio utiliza una metáfora para explicar cómo el cerebro genera comportamientos a partir de procesos autoorganizantes: "imagine el comportamiento de un organismo como la ejecución de una pieza para orquesta, cuya partitura es inventada mientras tiene lugar el espectáculo" (2001:110)

¿Según qué reglas tiene lugar la autoorganización del cerebro? Dicho sencillamente, se trata de que el organismo al cual pertenece el cerebro sobreviva bien en el marco de las condiciones dadas. Koukkou y Lehmann lo formulan así: "El principio organizador y motivador primario y la meta primaria del interés del individuo por su realidad es la conservación y/o reestablecimiento de la salud psicobiológica (del bienestar psicobiológico) dentro de esa realidad" (1998b: 298)

¿Cómo logra el cerebro que su poseedor o poseedora pueda experimentar el mayor bienestar psicobiológico posible? También esto puede explicarse con palabras sencillas. El cerebro logra esto ocupándose de que las cosas que le suceden al individuo sean juzgadas con miras a si contribuyeron o fueron dañinas para el bienestar y guardando luego esa información para, de acuerdo con la situación, utilizarla ad hoc o para planear otros comportamientos. "Cada ser vivo, incluso uno simple, necesita para ello una instancia en el sistema nervioso que juzgue aquello que el organismo hace según sus consecuencias para éste. El resultado de esta valoración se conservará en la memoria y será utilizado para el comportamiento posterior." (Roth, 1996, p, 198)

El fundamento para los procesos autoorganizadores del cerebro son, con otras palabras, experiencias. Por suerte, cada cerebro humano no necesita hacer de nuevo por sí mismo todas las experiencias, ya que el cerebro humano tiene ya almacenadas algunas experiencias importantes que fueron hechas por nuestros ancestros. Sobre este "tesoro de los antepasados" podemos construir y completarlo con nuestras propias experiencias. "Muchas de estas experiencias son de una naturaleza tan general, que fueron seleccionadas ya en el curso de nuestro desarrollo primitivo en forma de determinados programas genéticos, que conducen la formación de patrones de conexión bien definidos en nuestro cerebro. Otras experiencias son fijadas en nuestro cerebro recién cuando nosotros mismos las vivimos en el curso de nuestras vidas." (Hüthner, 2001: 112)

Cuando de asegurar el bienestar se trata, el cerebro se remite, además de al tesoro de los antepasados, también a las propias experiencias. Koukkou y Lehmann sostienen que el "supersistema" cerebro "se organiza a sí mismo y su conducta sobre la base de la propia biografía" (1998b:169). El conocimiento que el individuo adquiere en el encuentro con su entorno es "codificado en el cerebro mediante modificaciones químicas, eléctricas o estructurales, y luego utilizado dinámica, adaptativamente y de modo específico por cada individuo para generar conductas" (Ibíd.:171) Conforme a este punto de vista la psique humana puede describirse como una especie de memoria variada y abarcadora de experiencias vividas. Koukkou y Lehmann, ambos formados en las neurociencias y el psicoanálisis, proponen esto también. "La interacción del individuo en crecimiento con las realidades externa e interna produce un conocimiento propio (la memoria, la biografía) o, en el lenguaje del psicoanálisis, el aparato psíquico" (Koukkou & Lehmann, 1998b:175).

Una parte de nuestro conocimiento proviene del tesoro de los antepasados, otra parte la adquirimos en el curso de nuestro crecimiento. Los primeros años de vida tienen una importancia decisiva para este proceso de aprendizaje. "Como todos los cerebros capaces de aprender, el cerebro humano también es programable durante la fase del desarrollo del cerebro de modo más profundo y duradero" (Hüther, 2001:23). El cerebro de un pequeño organismo que, por ejemplo, experimentó en la niñez mucho miedo y estrés, almacena desde el comienzo experiencias en conexión con esos estados y las sigue utilizando para asegurar su bienestar mientras ello funcione. "Cuanto más temprano se hayan impreso en el cerebro estas experiencias determinantes en relación con el miedo, cuanto más deformable sean las conexiones del cerebro en el momento en el que estas experiencias tienen lugar, mejor se fijan para el resto de la vida. Se parecen entonces a instintos innatos y pueden activarse como instintos innatos, pero sin embargo, no son instintos innatos, sino experiencias inscriptas en el cerebro durante la primera infancia en la lucha contra el estrés y el miedo" (Hüther, 2001: 51). Las experiencias positivas pueden ser almacenadas en el cerebro de modo igualmente duradero. Esta situación muestra un interesante paralelismo con el concepto psicoanalítico de "confianza primordial".

Desde esta mirada neurocientífica, que concibe al aparato psíquico como un almacén de experiencias, surge también una idea precisa de lo que

constituye la salud y la enfermedad psíquica. Si el aparato psíquico está compuesto de conocimientos que se aplican para guiar el comportamiento del individuo y lograr su bienestar, entonces el comportamiento neurótico se asienta en una estructura de conocimiento que no le proporciona al cerebro para esa tarea una base óptima. Koukkou y Lehmann ven en este punto de vista neurocientífico una alternativa para el modelo psicoanalítico de conflictos. "La patogénesis de la neurosis no es explicada a través del conflicto entre "pulsiones" y socialización, sino a través de la calidad del conocimiento que el individuo obtiene y crea a partir de sus interacciones con las realidades sociales importantes para su edad, en otras palabras: a través de la adaptabilidad general de los mecanismos del cerebro" (1998a: 287).

El punto de vista neurocientífico es de gran interés para la psicoterapia porque explica el comportamiento neurótico de manera pragmática. Según esta concepción, no deben investigarse más misteriosas instancias internas, de cuya existencia y verdadera naturaleza sólo los expertos saben y por las cuales diversas escuelas psicoterapéuticas se pelean. Si una persona se comporta de un modo perjudicial para su bienestar psicobiológico, entonces tiene un conocimiento inadecuado acerca de cómo puede alcanzarse ese estado deseado. "Los trastornos psíquicos...son "producto" (pensamientos y/o emociones y/o conductas y/o fantasías, sueños, decisiones, funciones de distintos órganos) de procesos del cerebro encargados de procesar la información, que están condicionados por otros conocimientos y por el contexto y que disponen de un saber maladaptativo para éste" (Ibíd.:176).

Con el concepto de "conocimiento maladaptativo", Koukkou y Lehmann designan experiencias que un individuo hizo a través del contacto con determinadas situaciones, que no son útiles para el aseguramiento del bienestar psicobiológico. Desde esta perspectiva no existe lo "enfermo" ni lo "sano", sólo hay conocimiento inútil (maladaptativo) e útil (adaptativo). Koukkou y Lehmann miden la utilidad de las experiencias que un individuo ha reunido *exclusivamente* en función de si éstas son capaces de contribuir en la situación actual al bienestar psicobiológico de un individuo o no. Junto a su potencial integrador de teorías, este enfoque puede ayudar a liberar a los pacientes del estigma de la enfermedad psicológica, ya que, por la terminología vigente en la psicología clínica, además de vérselas con los síntomas que padecen, los pacientes deben también luchar contra la estigmatización.

### 1.1.2 Cómo son almacenadas las experiencias en el cerebro

Luego de que se mostró cuán importantes pueden ser las experiencias que realiza una persona en el transcurso de su crecimiento para el bienestar psicobiológico, surge la pregunta por el modo en que estas experiencias son almacenadas en el cerebro. En otras palabras: ¿cómo surge la memoria a nivel de las células nerviosas? Actualmente, el modelo comúnmente reconocido es el de la "plasticidad hebbesiana". El modelo de Hebb (1949) es sencillo y elegante. El fenómeno de la plasticidad hebbesiana se produce cuando dos o más células nerviosas se activan simultáneamente. La regla general la explica la siguiente frase: "cells that fire together, wire together". La traducción podría rezar así: células que se activan juntas, se conectan juntas. Hebb propuso el concepto de sinapsis plásticas, cuya capacidad de transmisión aumenta cuanto más se las utiliza. Una sinapsis es el punto en el que dos células se ponen en contacto e intercambian información a través de sustancias químicas, los neurotransmisores. A través de cada excitación común se fortalece la conexión sináptica entre las células nerviosas y se mejora con ello la transmisión de la información. Es posible pensar que los procesos en el cerebro son como los que tienen lugar en la musculatura cuando determinados músculos se entrenan en un gimnasio. El logro de unos abdominales perfectos funciona según un principio similar. Cuando se trabajan ciertos músculos regularmente, mejora su rendimiento. Y a la inversa: grupos de músculos que no son ejercitados, merman su capacidad de rendimiento. En el caso de las células nerviosas se muestra la alta o baja capacidad del rendimiento en la respectiva facilidad o dificultad para su activación.

Si la conexión sináptica entre células se fortalece mediante la utilización frecuente de las mismas, es posible lograr una modificación a largo plazo de la eficiencia de la transmisión sináptica. Hübner (1997) utiliza para describir esta modificación la imagen de un camino que es abierto en un terreno no transitable. El camino se hará más ancho cuanto más frecuentemente se lo utilice. Luego de muchos años de uso, uno se encuentra con una ruta perfectamente transitable. Por el contrario, los caminos poco o nunca utilizados desaparecen de la superficie, se borran y son cubiertos de maleza fácilmente. A

partir del modelo de Hütner uno puede imaginarse que las conexiones bien reforzadas en el cerebro entre distintas células se parecen a un camino ancho bien asentado. Las conexiones entre las células nerviosas que no se utilizan desaparecen del terreno del cerebro en la medida en que su capacidad de ser activadas y de transmitir información se debilita. Con ello se aclara la respuesta a la pregunta planteada al principio sobre los fundamentos neuronales de la memoria. “El “almacenamiento” de un contenido de la memoria consiste en la mejora de la eficacia de los mecanismos de transmisión sinápticos” (Roth, 2001:161).

Todos los rendimientos de la memoria tienen algo en común: “Se basan en modificaciones en nuestro cerebro, que dependen de la experiencia y que constituyen los fundamentos del aprendizaje” (Roth, 2001:150). En lugar de hablar de procesos de la memoria podemos hablar también de aprendizaje. El almacenamiento de un contenido en la memoria es un proceso de aprendizaje, aún cuando el concepto de “aprendizaje” esté acompañado en su uso cotidiano más bien de imágenes de tizas que rechinan sobre pizarras, aulas con aire enrarecido y tardes aburridas con cuadernos escolares. El hecho es que en el plano neurocientífico se producen procesos de aprendizaje a través de las modificaciones plásticas hebbesianas, de modo que el neurocientífico LeDoux (2001) escribe: “Aprender consiste en el fortalecimiento de las conexiones sinápticas entre neuronas” (p. 229). Cada proceso de aprendizaje que realiza una persona se funda en este mecanismo, da lo mismo si se trata de fijar vocablos en francés, hornear tarta de cereza o bailar salsa. Más adelante nos ocupamos más detalladamente de lo fructífero que puede ser para la psicoterapia encarar la temática del desarrollo personal desde la perspectiva del aprendizaje.

A modo de recordatorio: aprender en sentido neurocientífico significa “utilización frecuente y conjunta de células nerviosas”. En la parte izquierda del gráfico se ve el estado de una sinapsis antes del aprendizaje; en la parte derecha se presentan las modificaciones posibles. El ejemplo A muestra que la eficacia en la transmisión de las conexiones neuronales aumenta a través de un mayor reparto de sustancias neurotransmisoras. Los ejemplos B y E muestran que incluso pueden aparecer contactos totalmente nuevos. El ejemplo C ilustra una sinapsis en la que, luego de una utilización frecuente, si bien la cantidad de

transmisores permanece constante, gracias a que la superficie receptora postsináptica se volvió más sensible, reacciona más rápido que antes a la misma señal química. El caso D es un ejemplo de la comparación con el entrenamiento muscular mencionada al principio. Tras el aprendizaje, la sinapsis se parece a un bíceps que mediante el entrenamiento se agranda y endurece. El caso F es particularmente interesante para la psicología: en el comportamiento humano muchas veces se trata no sólo de aprender algo nuevo, si no al mismo tiempo de *desaprender* lo viejo. Un cliente desearía, por ejemplo, reaccionar con más calma en situaciones de estrés y no exaltarse siempre tan rápidamente. En este caso, paralelo a la adquisición de un nuevo patrón de comportamiento, debe desaprenderse uno viejo. Esto se logra utilizando la vieja red neuronal lo menos posible. El caso F muestra qué es lo que pasa con una conexión nerviosa que no se utiliza más: se retrae y desactiva y nuevas conexiones toman su lugar. En psicología se hablaría de un paso en dirección al desarrollo psicológico.

### **1.1.3 La memoria se funda en redes neuronales**

Hasta ahora nos hemos concentrado siempre en dos células nerviosas para entender el principio de la plasticidad hebbesiana. Pero a través de las modificaciones plásticas en el cerebro no sólo se conectan dos células, si no grupos enteros. Se estima que el número de células en el cerebro humano ronda los 100 mil millones. Cada célula se comunica con otras vía sinapsis y dendritas. En el plano de las células nerviosas, uno puede representarse el conocimiento que conforma los contenidos de la memoria como una disposición de estas gigantescas redes neuronales a la activación según determinados patrones de excitabilidad. Estos patrones de excitabilidad se organizan en las llamadas “redes neuronales”, el término inglés para ello es “cell assemblies” (ensamblajes de células). Ellas son las piezas básicas de la memoria. Sin “cell assemblies” nos ahogaríamos en un mar de datos de los sentidos, no seríamos capaces de ordenar y consultar la enorme cantidad de informaciones que nos llega a cada segundo.

Las redes neuronales surgen a través de la reacción común de distintas células a un estímulo. Si esto sucede repetidamente, este complejo neuronal se

fortalece en su conjunto y se hace más fácilmente activable en el futuro. Edelman (1987) describió este proceso con el concepto de "reentrant mapping". Ratey (2001) ilustra este proceso de "reentrant mapping" con el ejemplo de redes neuronales sobre el tema "abuela". De acuerdo con la teoría de Edelman "la percepción de una silla o de la propia abuela se basa en señales que aparecen repetidamente, las que combinan la actividad de distintas mapas de distintas regiones del cerebro...cada región del cerebro contribuye al reconocimiento de una silla o de la abuela y eso explica por qué el reconocimiento puede desencadenarse a través de un gran número de estímulos sensitivos diferentes: el olor del alcanfor, el sabor del pimiento, una señora de pelo gris, una figura que teje crochet sentada en una silla-hamaca, la voz de una mujer mayor" (p. 173ss). En la terminología técnica, se dice que en una red neuronal informaciones provenientes de las diferentes regiones del cerebro se agruparon formando una unidad: las redes neuronales son *multicodificadas*. Koukkou y Lehmann (1998a) escriben: "las representaciones mnémicas [contenidos de la memoria] son codificadas en los símbolos del lenguaje adquiridos individualmente, en otras representaciones no-verbales como formas, colores, etc. así como en los saberes emocionales adquiridos individualmente" (p. 352).

Sobre el tema "multicodificación" hay otros interesantes puntos de vista. Ratey y Koukkou & Lehmann remiten en sus definiciones de la multicodificación a impresiones de los sentidos (señales sensoriales), aspectos lingüístico-cognitivos y emocionales. Damasio añade a la lista de Ratey y Koukkou & Lehmann un nuevo aspecto que contribuye a la codificación de las redes neuronales: el elemento corporal que contienen las redes neuronales, además de las informaciones sensitivas, cognitivas y emocionales. Damasio señala: "Al recuerdo de un objeto, que alguna vez fue percibido en la realidad, pertenecen no sólo el registro de los aspectos sensoriales, como el color, la forma o el sonido, sino también registros de la reacción que acompañó necesariamente a la colección de señales sensoriales. Los recuerdos contienen además, los registros de las inevitables reacciones emocionales al objeto. Cuando recordamos un objeto, no evocamos sólo datos sensoriales, sino también datos motores y emocionales anexos. Cuando recordamos un objeto, no evocamos sólo las particularidades sensibles de un objeto real, sino también las reacciones anteriores del organismo al mismo" (2001:195). Las redes

neuronales codifican por lo tanto información en el plano corporal. En el ejemplo de la abuela de Ratey esto significaría que, en el plano emocional, al recuerdo de la abuela le acompañaría un sentimiento de seguridad y que, en el terreno corporal, se abriría paso una sensación de calorcito agradable en el estómago.

La plasticidad hebbesiana opera también en grupos de células nerviosas. Si un determinado patrón de excitación se fija mediante su repetición frecuente y se une de ese modo a una "cell assembly", dicho grupo de células se tornará más fácilmente activable. Para la psicología es interesante una propiedad determinada del cerebro: la capacidad para completar formas y objetos, que también fue descrita por la psicología de la Gestalt con el término de "completamiento de patrones" (Tschacher, 1997). Con un entrenamiento avanzado de la red neuronal el patrón de excitación puede activarse cada vez más fácilmente desde distintos lugares y requiere cada vez de menos guías. En la vida cotidiana estos procesos nos son conocidos en su expresión más agradable cuando, por ejemplo, escuchamos la canción con la que dimos nuestro primer beso y todos los sentimientos y recuerdos relacionados con esa situación se nos aparecen de improviso.

Muchos conocen este fenómeno en su faceta desagradable cuando perciben el "típico olor a hospital" e inmediatamente observan en sí mismos un gran número de asociaciones desagradables. Roth (1996) señala: "En parte son suficientes sólo fragmentos de datos sensibles para producir en nosotros una imagen completa, que en ese caso no proviene de los órganos de los sentidos, sino de la memoria" (p.267). En Grawe expresa esto así: "el contenido particular de la memoria es representado a través de un determinado patrón de excitación neuronal que, a raíz de un entrenamiento previo, cuenta con una alta disponibilidad para la interconexión sináptica, tal como lo ha descrito Hebb con su concepto de "cell assemblies". Cuando nos acordamos de algo, hacemos presente un estado anterior de excitación neuronal bajo la influencia de las condiciones actuales" (p.230).

#### 1.1.4 Las redes neuronales estructuran el acontecer psíquico

Hasta ahora nos hemos ocupado de cómo surge la memoria y cómo están conectados a nivel neuronal los elementos constitutivos de la misma. Ahora llegó el momento de establecer la conexión con la psicología. Retomemos: desde el punto de vista de las neurociencias “todos los aspectos, tanto del comportamiento normal como del neurótico provienen del funcionamiento mnemónico normal del cerebro humano” (Koukkou & Lehmann, 1998: 294). Además: “El organizador de la génesis, coordinación y control de calidad de todas las dimensiones del comportamiento humano, en todas las edades y estados de conciencia, es la cantidad y la calidad del conocimiento creado y adquirido en el cerebro por el individuo” (Ibíd.:301). La memoria y el conocimiento en ella almacenado tienen un significado decisivo en lo que concierne tanto a la psique humana como al control del comportamiento.

En la psicología hay un concepto que describe este “fenómeno de conexión”, esta agrupación de distintos componentes en una unidad, que en la terminología de las neurociencias se recoge con el concepto de redes neuronales: el concepto de “esquema”. Grawe (1998) afirma: “Las cell assemblies de Hebb, los grupos neuronales de Edelman, es decir, la predisposición a la excitación neuronal que se ha establecido en el cerebro, serían eso que Piaget (1976), Bartlett (1932) o Neisser (1974, 1976) designaron como Esquema” (p. 213). Según Grawe, en la psicología el concepto de esquema en el sentido de la predisposición de una red neuronal a activarse, se usa en relación a cuatro diferentes aspectos: en el sentido de una disposición a la percepción, al comportamiento, a determinadas emociones y a la motivación.

La influencia que tiene un esquema sobre la percepción puede pensarse de la siguiente manera: “la percepción es “construida” en base a todos los patrones de excitación disponibles como contenidos de la memoria, de modo que las condiciones ambientales efectivas, junto con los patrones de excitación establecidos, influyen sobre la percepción que efectivamente tiene lugar” (Grawe, 1998: 213). Para aclarar esta concepción aplicamos este conocimiento sobre la construcción de la percepción de acuerdo a esquemas a la percepción de la abuela de Ratey. Por lo visto, la abuela de Ratey oía a

alcanfor y cocinaba algún plato con pimienta, lo que dejó en el pequeño Ratey una impresión duradera (si a él le gusta ese plato o fue tiranizado con él, no podemos saberlo porque Ratey no nos informa de su valoración emocional de aquél recuerdo). Ella se hamacaba en una silla y tenía la voz de una señora mayor, además, en el terreno cognitivo, ella está codificada lingüísticamente como "abuela"; en el plano emocional, Ratey ha conservado diversos sentimientos, por ejemplo, el ya mencionado bienestar y distintas sensaciones corporales en el plano somático, que pertenecen al tema "abuela" (el calorcito agradable en la barriga). Dado que el pequeño Ratey vio frecuentemente a su abuela, las distintas impresiones sensibles fueron captadas por diferentes regiones del cerebro y mediante un "reentrant mapping" (procesamiento paralelo) unidas a una red neuronal sobre su abuela. En términos psicológicos técnicos se hablaría de un esquema de la abuela codificado cognitiva-emocional- y somáticamente.

Koukkou y Lehmann (1998a) sitúan en el marco de esta concepción de la percepción, el concepto de transferencia, proveniente del psicoanálisis, sobre una base neurocientífica (p. 362s.). Como se vio, el cerebro tiene la habilidad de completar; cuando una red neuronal está bien establecida, basta sólo un elemento de la misma para activar la totalidad de la red. Si el señor Ratey va a análisis y encuentra uno o dos rasgos de su analista que activan su red neuronal sobre su abuela (p.e. la voz de una señora mayor o los cabellos blancos), su percepción estará determinada por los "anteojos-abuela". Eso irá acompañado de la correspondiente disposición a ciertos comportamientos, emociones y motivaciones. En la terminología psicoanalítica se habla en esta situación de una transferencia con su abuela.

Grawe parte de la idea de que las redes neuronales, es decir, los esquemas, pueden trabajar de modo tanto jerárquico como paralelo. Un esquema muy amplio, ubicado más bien en arriba en la jerarquía, podría ser, por ejemplo, una intención. La firme decisión de hacer algo, p. e. el propósito: "quiero llevar una vida saludable", puede tener una influencia múltiple sobre la percepción y el comportamiento, ya que como esquema de mayor importancia conecta muchos otros esquemas subordinados. En el caso de una vida saludable, "pasar delante de la pastelería heroicamente", "aprovechar el sol para salir a correr y no para holgazanear" o "adoptar una postura correcta en la silla de la oficina" podrían ser esquemas subordinados. Grawe propone

incluso analizar el concepto de "si mismo" (Selbst) en el marco de esta teoría de los esquemas: "si nos representamos esquemas organizados jerárquicamente, debemos concebir finalmente en la cima de la jerarquía una especie de esquema de uno mismo, más abarcador, que ordene la actividad psíquica del individuo" (1998: 226).

En cualquier caso, podemos afirmar que los procesos neuronales que generan los esquemas son siempre los mismos, independientemente de la posición que tenga un esquema en la jerarquía que controla los comportamientos. También Grawe comparte el punto de vista de que "todos nuestros procesos y contenidos psíquicos, y también los contenidos de la memoria descansan sobre patrones de excitación neuronal bien determinados. El número y la variabilidad de los posibles patrones de excitación son prácticamente ilimitados. Una sola palabra puede representarse a través de un determinado patrón de excitación así como la prosecución de una intención (Íbid.: 229). Y junto a los esquemas jerárquicamente superiores, que son capaces de dirigir a largo plazo una amplia sucesión de comportamientos unidos, por ejemplo, a la meta: "este semestre quiero sacar buenas notas", debemos suponer que los esquemas pueden trabajar paralelamente, para que sea posible llevar a cabo nuestras tareas cotidianas. Cuando la estudiante que quiere obtener buenas notas este semestre se levanta por la mañana activa paralelamente las redes neuronales: "poner agua para el café", "estirar los músculos", "besar al novio" y, cuando el esquema más abarcador "buenas notas" está activo, también se activa "despegarse del novio cariñoso e ir a ducharse". Debemos suponer entonces, que en el cerebro tienen lugar al mismo tiempo procesos paralelos y jerárquicos. "Se hace evidente también que debe haber algo así como un principio de organización jerárquica a través del cual los patrones de excitación más importantes y comprensivos se estructuran de modo circunscripto y al mismo tiempo se integran en un patrón superior. Además está claro desde un principio que muchos patrones de excitación tienen que estar activos al mismo tiempo para poder explicar cómo podemos coordinar simultáneamente nuestra postura corporal y nuestros movimientos, imaginarnos algo, comunicarlo y observar las reacciones sobre ello" (Grawe, Íbid: 229)

### 1.1.5 La memoria tiene un sistema de valoración emocional

Luego de habernos ocupado de cómo funcionan el aprendizaje y la memoria a nivel neuronal, podemos ahora atender a la cuestión de cómo es evaluada por el organismo la información almacenada en la memoria en forma de redes neuronales. Recordemos: informaciones y experiencias son almacenadas para permitirle al individuo comportarse de tal modo que pueda alcanzar el mayor nivel posible de bienestar psicobiológico. Las experiencias serán entonces inmediatamente relevantes para la conducta. "La memoria es la facultad del hombre de retener informaciones sobre sí mismo y su medio, esto es, de aprender y poder utilizar lo aprendido de manera dinámica, adaptativa e individual para la organización de la conducta" (Koukkou & Lehmann, 1998a: 315)

Para poder utilizar la información almacenada para organizar la conducta, es necesaria, además, una especie de sistema de valoración. Las experiencias que hace un individuo deben ser evaluadas. Damasio (2001) parte de la idea de que este sistema de evaluación está presente no sólo en los seres humanos, sino en todos los organismos vivos. En tanto el cerebro desea lograr el mayor nivel posible de bienestar psicobiológico, es muy plausible que efectúe la evaluación de las experiencias según si éstas contribuyeron o fueron perjudiciales para el bienestar. Por ello, Damasio supone que, en su forma originaria, el sistema de evaluación sólo conocía dos categorías: "bueno" o "malo". Este fenómeno se denomina "Dualidad".

Damasio afirma: "Esta dualidad fundamental se hace visible ya en un ser vivo tan simple y presumiblemente inconsciente como una anémona de mar. Su organismo, que no posee cerebro y sólo dispone de un sistema nervioso simple, no es más que un tubo intestinal con dos orificios y dos grupos musculares, uno en forma de círculo y el otro de forma alargada. Las situaciones a las que la anémona de mar está expuesta determinan lo que hace el organismo: si se abre al mundo como una flor, para dejar entrar agua y nutrientes o si se repliega hasta formar una superficie compacta, casi irreconocible para los demás. El principio de la alegría y la tristeza, del acercamiento y la evitación, de la vulnerabilidad y la seguridad es igualmente visible en esta llana dicotomía de

un comportamiento “descerebrado” como en los vívidos cambios emocionales de un niño que juega” (Damasio, 2001:101)

Según Damasio, las experiencias son evaluadas según un principio muy sencillo: “bueno para mi/malo para mi”. “Acercar/evitar/. “Más/menos”. Sobre la base de esta sencilla dualidad la anémona puede regular su comportamiento. En las personas, a partir de la clasificación “más/menos” se origina todo el espectro de una escala diferenciada de sentimientos. Roth (1996) expresa el principio dual del sistema de valoración con las siguientes palabras: “La valoración de una experiencia como “perjudicial” o “agradable” incluye desde un placer o displacer primarios hasta sutiles enojos y satisfacciones” (p.212).

Este proceso de valoración es llevado a cabo por el sistema límbico. El concepto de “sistema límbico” se utiliza para designar un número de estructuras evolutivamente antiguas que se extienden por todo el cerebro. Roth señala que “la función general del sistema límbico consiste en la valoración de aquello que el cerebro hace (p.209). Nosotros experimentamos el funcionamiento del sistema límbico como sentimientos acompañantes que nos advierten de ciertos comportamientos o dirigen la planificación de nuestra conducta hacia una dirección determinada. Los sentimientos son por consiguiente, “experiencias concentradas”, sin ellas, el comportamiento sensato es imposible. Quien no siente, no puede tampoco decidir o actuar sensatamente” (p. 212). En las neurociencias se debate actualmente si el concepto de “sistema límbico” tiene o no sentido como nombre colectivo (LeDoux, 2001, p 100ss; Roth, 2001, p, 232). Para nuestras consideraciones psicológicas este debate es irrelevante. Para la psicología es importante la afirmación de las neurociencias de que la valoración de los resultados de la conducta no es controlada exclusivamente por el pensamiento racional, sino que en este proceso los sentimientos tienen un papel decisivo. La siguiente ilustración muestra los sistemas más importantes del cerebro que guardan relación con la aparición de emociones.

LeDoux (2001) pudo mostrar con el ejemplo del condicionamiento del miedo que hay una memoria de la experiencia emocional, con cuya ayuda los organismos se pueden orientar intuitivamente de un modo rápido y por debajo del nivel de la conciencia. Las funciones cognitivas superiores trabajan claramente más lento. LeDoux ejemplifica esto con la reacción del miedo; pone

el ejemplo del sobresalto involuntario ante una serpiente, que vista más de cerca, resulta ser un bastón con forma de serpiente. En este caso, el organismo reacciona con un así llamado "afecto primario". Éste es producido por sistema de percepción y reacción innato, que funciona automáticamente. Responde a la velocidad de un rayo a estímulos claves con una reacción emocional y el correspondiente comportamiento. Los afectos primarios constituyen aquel "tesoro de los antepasados" relativo a la experiencia del que hablamos al comienzo.

Para poder identificar en un segundo momento a la serpiente como bastón, la información recibida debe ser elaborada en otras estructuras del cerebro. Este proceso de elaboración, que se corresponde con lo que en psicología llamamos "inteligencia", necesita, sin embargo, más tiempo que la reacción emocional. LeDoux da una explicación iluminadora de cómo la evolución ha producido semejantes automatismos. En el capítulo titulado "Los rápidos y los muertos": "a largo plazo es más ventajoso confundir una rama con una serpiente que una serpiente con una rama" (2001:178).

Junto con los afectos primarios innatos del tesoro de los antepasados, los seres humanos poseen también un sistema de sentimientos secundarios. Damasio (1994: 187) se refiere con ello a todas las reacciones emocionales que hemos adquirido en el curso de nuestras vidas; éstas son, en el sentido propio del término, aprendidas. Surgen cuando generamos conexiones sistemáticas entre categorías de objetos y situaciones por un lado y afectos primarios por el otro. Recurramos de nuevo a la abuela de Ratey: si el Sr. Ratey reacciona con asco ante un plato de comida enmohecido y verduoso, uno ordenaría esta reacción bajo los afectos primarios, mientras que, la sensación de asco que le provoca el recuerdo de los besos forzados y sonoros de la abuela, se contaría entre los sentimientos secundarios. Lo interesante para la psicología es el hecho de que, si bien los afectos primarios y los sentimientos secundarios tienen orígenes distintos, funcionan de la misma manera y que ambos influyen en la conducta de un organismo. Da lo mismo si se trata de afectos primarios o sentimientos secundarios, los neurocientíficos suponen que en estructuras del cerebro evolutivamente más antiguas tienen lugar continuamente selecciones de reacciones, "de las que el organismo no es consciente y que por ello mismo no pueden ser percibidas voluntariamente" (Damasio, 1994:178)

### 1.1.6 El sistema de valoración emocional y los marcadores somáticos

El sistema de evaluación de la memoria está ligado a emociones que influyen en la conducta del organismo, eligiendo en base a los “circuitos” innatos o las experiencias entre las reacciones y formas de comportamiento de los que el organismo dispone. ¿De qué manera le indica el sistema emocional al organismo estas opciones de comportamientos? La conducta tiene que ver con la acción, para llevar a cabo acciones necesitamos de nuestro cuerpo. Por ello es posible suponer en este sistema de señales una relación estrecha entre las evaluaciones emocionales y las reacciones corporales. Las neurociencias confirman esto. Damasio formula como una de las premisas básicas de sus reflexiones: “el cerebro humano y el resto del cuerpo forman un organismo indisoluble, integrado a través de circuitos de regulación bioquímicos y neuronales que interactúan entre sí, y a los que pertenecen, entre otros, el sistema hormonal, inmunológico y el sistema nervioso central” (1994:18). También para las señales del sistema emocional tiene el cuerpo un rol importante, esto vale tanto para los afectos primarios como para los sentimientos secundarios. Damasio sostiene que “ya que la naturaleza, como apasionado aficionado al bricolage, está pendiente siempre de la reutilización del material existente, no ha seleccionado un mecanismo independiente para la expresión de los afectos primarios y los sentimientos secundarios. Ello hace que los sentimientos secundarios se expresen por el mismo canal que dispuso para la manifestación de los afectos primarios” (1994:192). Damasio puntualiza la relación entre las emociones y las vivencias corporales de la siguiente manera: “desde mi punto de vista, la esencia de los sentimientos consiste en múltiples modificaciones corporales generadas por terminaciones nerviosas en innumerables órganos” (1994:192). En otro lugar formula esta idea de un modo más poético: “el alma respira a través del cuerpo, las pasiones tienen lugar en la carne, ya sea que comiencen en la piel o en la imaginación” (1994:19). Para él, el cuerpo es “el escenario de los sentimientos” (1994:213).

Damasio describe detalladamente cómo uno puede representarse esta relación: “en el caso de un emoción típica, determinadas regiones del cerebro que pertenecen a un sistema ampliamente preprogramado mandan órdenes no sólo a otras regiones del cerebro, sino a cada lugar del resto del cuerpo. Las

órdenes son transmitidas por dos caminos. El primero es el torrente sanguíneo, donde la transmisión se realiza a través de moléculas químicas que actúan sobre los receptores de las células en los tejidos del cuerpo. El otro camino es el de las terminaciones nerviosas. En esta ruta las órdenes toman la forma de señales electroquímicas que actúan sobre otras neuronas, fibras musculares u órganos (como la glándula suprarrenal), los que por su parte pueden arrojar sustancias químicas al torrente sanguíneo. El resultado de estas órdenes químicas y neuronales concertadas es un cambio global en el estado del organismo" (2001:87).

La estrecha relación entre emociones, sensaciones físicas y selecciones de reacciones fue comprobada por Damasio a través de sus investigaciones. Él las resumió en su teoría de los marcadores somáticos. Damasio parte de la idea de que, en base a procesos de condicionamiento, "prácticamente cada objeto y cada situación de nuestra experiencia" están unidos a emociones y estados corporales que las acompañan (2001:77). Apliquemos el concepto de marcador somático que aprendimos en relación al surgimiento de redes neuronales. Cuando un organismo está expuesto a un objeto o una situación, en la red neuronal no se almacena sólo la información correspondiente al objeto o a la situación, sino también las emociones y sensaciones físicas que se produjeron en el encuentro con dicho objeto o situación. Recordemos que el sistema de valoración, en su forma original está dispuesto de forma dual. En vistas a la meta primaria del bienestar psicobiológico los encuentros pueden ser "buenos" o "malos" para el organismo.

Con la misma simpleza (y por ello también seductoramente elegante) concibe Damasio el sistema de los marcadores somáticos. Cada objeto o cada situación con los que el organismo ha hecho experiencias deja un marcador somático detrás de sí, que conserva una valoración de dicho encuentro. La valoración se realiza según el sistema "si fue bueno, hay buscarlo otra vez" o "si fue malo, la próxima vez hay que evitarlo". Cuando el organismo se encuentra de nuevo en una situación similar, o en un proceso de planificación acerca de cómo manejar una determinada situación, a través de los marcadores somáticos se entera inmediatamente qué experiencias acumuló sobre esa temática hasta ahora. Por supuesto que la inteligencia participa también en el proceso de decisión, pero entra en acción después, luego de que los marcadores somáticos han estado largo tiempo ya en actividad. Dejemos

hablar a Damasio (1994) para obtener una descripción más precisa de cómo trabaja el sistema de marcadores somáticos.

En una situación de toma de decisión, “el cerebro de una persona adulta normal, inteligente y educada reacciona evocando de manera fugaz distintos escenarios con las reacciones posibles y sus correspondientes resultados. Para nuestra consciencia los escenarios consisten en distintas representaciones que no forman una película coherente, sino que son destellos de las imágenes centrales de estas escenas, fragmentos abruptos y yuxtapuestos que saltan veloces de una imagen a otra” (p.234). “Los elementos claves se despliegan rápidamente en nuestra imaginación, a grandes rasgos y simultáneamente, demasiado rápido como para poder elaborar sus detalles con claridad...Antes de que usted someta las premisas a un análisis de costos-beneficios y antes de que utilice el razonamiento lógico para resolver el problema, sucede algo muy importante: si el resultado indeseable asociado a una posibilidad de reacción dada aparece en su imaginación, usted tiene, aunque sea brevemente, una sensación desagradable en su estómago...Ya que la sensación atañe al cuerpo le di al fenómeno el nombre de estado somático (“soma” significa “cuerpo” en griego), y dado que ella caracteriza o “marca” una imagen, la llamé “marcador”...¿cómo actúa un marcador somático? Desvía la atención hacia la experiencia negativa que un determinado modo de comportamiento trae consigo” (p.237). “La señal automática lo protege a usted sin más de futuras pérdidas y le permite elegir en tal caso entre menos alternativas. Usted sigue teniendo la posibilidad de realizar un análisis de los costos y beneficios y de sacar una conclusión clara, pero sólo luego de que el paso automático redujera considerablemente las posibilidades de elección” (p.238).

El ejemplo de Damasio se refiere al caso en el que formas de comportamiento, a causa de las experiencias que ha reunido un organismo, podrían acarrear resultados indeseables, son eliminadas de la paleta de elecciones posibles con la ayuda de los marcadores somáticos. Para la psicología los marcadores somáticos positivos son también de gran interés. En las reacciones emocionales y corporales que las acompañan, ligadas a marcadores somáticos positivos (el calorcito agradable en el estómago) se puede adivinar la base neurobiológica del sistema de motivación. “Las emociones intervienen en el planeamiento y control del comportamiento incidiendo en la elección de la conducta y apoyando determinados modos de

comportamiento". Como voluntad, "energizan" las acciones cuando las llevamos a cabo y reprimen otras como temor o aversión" (Roth, 2001:7). Seguramente el lector podrá confirmar estas ideas con su propia experiencia. Si usted recuerda una situación en la que experimentó conscientemente una firme determinación de hacer algo, entonces ese acto de voluntad estuvo seguramente acompañado de un fuerte sentimiento y/o sensación física. Los planes que se hacen sin sensaciones físicas o sentimientos que acompañen quedan solo en la cabeza y generalmente no llegan a concretarse en ninguna acción. Por ello para la psicología, sobre todo en la fase del trabajo de motivación, los marcadores somáticos positivos ocupan un lugar tan importante. Esta perspectiva neurocientífica sobre el fenómeno de la motivación torna mensurables los procesos correspondientes de la mente humana bajo nuevas facetas.

Los marcadores somáticos no necesitan ser percibidos conscientemente para actuar. Damasio comprobó esto en un experimento con naipes (1994:285). Los naipes fueron mezclados en varias pilas, una vez a favor del sujeto, otra en contra de él. Luego de un rato, durante el que hicieron experiencias con las pilas de naipes, los participantes debían elegir intuitivamente con qué cartas jugar. Mucho antes de que su elección a favor o en contra de una pila de naipes se les hiciera consciente, sus marcadores somáticos les transmitieron qué era "bueno" o "malo" para ellos. Las señales corporales de los marcadores somáticos fueron identificadas por Damasio mediante una medida psicológica: la resistencia de la piel. Todas las personas disponen de un sistema de marcadores somáticos, y todas mostrarían en el experimento de Damasio modificaciones en la resistencia de la piel, pero no todas tienen una percepción de su cuerpo lo suficientemente entrenada para percibir las señales corporales también conscientemente. Para la efectividad de la capacidad de selección de este sistema de valoración es, no obstante, irrelevante si su presencia es percibida conscientemente o no. Sin embargo, la toma de consciencia de los marcadores somáticos puede tornarse importante para la psicología cuando se trata de apoyar a las personas a tomar sus "buenas" decisiones de manera consciente y para que también puedan defenderlas argumentativamente.

Para la psicología es importante también otro hecho acerca de los marcadores somáticos: éstos aparecen no sólo en situaciones reales, sino que, como en el experimento de Damasio, pueden ser activados también mediante

representaciones, como ocurre cuando las personas hacen planes o sopesan ideas. Damasio llama a este proceso “el bucle del como si” (1994, p.238). “En determinadas situaciones es posible imaginarse cómo se sentiría una reacción física si ocurriese” (LeDoux, 2001:318). Esto sólo es posible si el cerebro ha vivido ya innumerables reacciones efectivas, de modo que la manera en la que se siente una respuesta física puede ser imaginada porque el cerebro puede recurrir al conocimiento correspondiente.

El “bucle del como si” es particularmente interesante en el trabajo con pacientes y/o clientes. A causa de este fenómeno, cuando sopesamos junto con los clientes alternativas de comportamiento en el espacio de experiencias virtuales que proporciona la conversación, podemos contar con que el sistema de marcadores somáticos se activará. De ahí que podamos suponer que los marcadores individuales están dispuestos de modo absolutamente individual, ya que surgen con la experiencia. Damasio explica que: “los estímulos formativos decisivos para el emparejamiento somático son adquiridos sin duda en la infancia y la adolescencia. Sin embargo, la acumulación de estímulos marcados somáticamente termina recién cuando la vida llega a su fin y por eso este aumento puede bien describirse como un proceso de aprendizaje continuo” (1994: 246). Obviamente, los marcadores somáticos por sí solos no alcanzan para la mayoría de los procesos de toma de decisiones en los seres humanos. A continuación de la preselección llevada a cabo por este “sistema de valoración biológico”, tienen lugar en muchos, cuando no en todos los casos, procesos de razonamiento lógico y una selección final. Sin embargo, Damasio logró demostrar que pacientes con lesiones en el córtex prefrontal, el lugar donde los marcadores somáticos son procesados, no pueden tomar decisiones. Se quedan atascados en un interminable proceso de comparación racional de “Pros y contras” y no llegan a ninguna decisión final. Damasio pudo mostrar con sus investigaciones que las emociones y las manifestaciones corporales que las acompañan son *parte integral* de los procesos de toma de decisiones y por ello, imprescindibles para el comportamiento racional.

La idea de que las sensaciones corporales y las emociones no sólo apoyan las decisiones, sino que las hacen posibles es suficientemente estimulante, sin embargo, los resultados de Damasio tienen consecuencias adicionales que son de gran interés para la psicología. Las reflexiones de Damasio encajan sorprendentemente con las funciones asignadas al sistema

del self desde el punto de vista de la psicología de la personalidad. Kuhl, un psicólogo motivacional y de la personalidad, remite por ello en sus reflexiones sobre los modos de funcionamiento del self a los conceptos de Damasio. Según Kuhl (2001, 2006) el sistema del self debe “registrar la relevancia personal de las consecuencias de las acciones (p. e. su potencial para liberar de necesidades) y utilizarla en oportunidades futuras para el control del comportamiento. Para ello deben estar representadas de forma integral no sólo las acciones realizadas en oportunidades anteriores y sus resultados, sino también las manifestaciones emocionales que las acompañaron. Sin esas manifestaciones emocionales debe ser difícil, cuando se presenta nuevamente una situación parecida, decidirse por una de las diferentes reacciones que se probaron en oportunidades anteriores” (p.153) Aquí pertenecen las sensaciones corporales “claramente a las señales que ayudan al sistema del self a decidirse por las múltiples opciones de comportamiento que se probaron en el pasado” (Íbid.:153).

Formulado en términos psicológicos, es posible dar por sentado que el sistema emocional no sólo ofrece un apoyo general durante los procesos de toma de decisión; que no sólo ayuda, a través de los marcadores somáticos positivos a producir motivación y actos voluntarios, sino que es también un reflejo directo de lo que constituye una profunda experiencia de sí mismo. Eso significa, en consecuencia, que la aparición de marcadores somáticos es un indicador directo de temas, contenidos, intenciones y planes que son apoyados por el sistema del self de nuestros clientes. Los marcadores somáticos pueden ser utilizados en este sentido como un sistema-guía para el diagnóstico de la autocongruencia. Muestran cuándo una persona ha hecho una decisión que ella vivía como compatible consigo misma. La gran ventaja para la psicología cuando trabaja con los marcadores somáticos como sistema de diagnóstico, es que éstos se basan en estados corporales. Esto implica que son fácilmente observables, medibles y, con ello, objetivables. Un concepto tan difícilmente mensurable como el de “self” podría ser más accesible a la investigación científica y a la práctica terapéutica a través del sistema de marcadores somáticos.

### 1.1.7 ¿Quién decide? ¿La razón o los sentimientos?

Hasta aquí nos hemos familiarizado con la idea de que las emociones, a través del sistema de señales corporales de los marcadores somáticos, juegan un papel central en la valoración de experiencias y en la toma de decisiones. El siguiente paso consistiría en explicar qué papel le toca a la Razón desde el punto de vista de las neurociencias. Roth (2001) trata esta pregunta en un capítulo de su libro que lleva como título: "Razón o sentimientos: quién manda sobre quién" (p. 318).

Para responder a esta pregunta recurrimos a una sistematización de Roth (2001) que aclara de modo iluminador la relación entre la razón y los sentimientos. Sabemos que el sistema límbico tiene un papel decisivo en la generación de emociones. Roth distingue 2 niveles en el sistema límbico: el nivel cortical y el nivel subcortical. En el nivel cortical tienen lugar procesos de valoración y aprendizaje conscientes o capaces de tornarse conscientes que se corresponden con lo que en el lenguaje ordinario señalamos con el concepto de "razón". Aquí se encuentran percepciones conscientes y detalladas así como recuerdos autobiográficos, que "son influenciados fuertemente a través de la educación y en general desembocan en las normas y representaciones morales de la sociedad" (Roth, 2001:320)

Los procesos en el nivel subcortical transcurren de modo inconsciente. De acuerdo con Roth, el nivel subcortical del sistema límbico comprende dos elementos: por un lado, los afectos primarios causados por estados de temor, rabia, deseo, agresión reactiva a modo de defensa o huida. El nivel más "bajo" del sistema límbico no es fácil de alcanzar a través de intervenciones conscientes. Según Roth: "este nivel es muy difícil de controlar conscientemente y los procesos que en él tienen lugar representan una buena parte de lo que nosotros llamamos personalidad" (2001: 318). Por otro lado, en el nivel subcortical del sistema límbico se hallan los sentimientos secundarios, que Roth llama "memoria emotiva de la experiencia". La memoria emotiva de la experiencia se basa en procesos de condicionamiento y comienza su trabajo "ya en el vientre materno, o sea, antes de la entrada del pensamiento consciente". Ella valora "todo lo que el cuerpo hace de acuerdo con las consecuencias positivas o negativas de la acción" (Íbid) y almacena estas

valoraciones. También sobre este nivel la consciencia tiene posibilidades limitadas de intervención.

Si se trata de describir cómo funciona la relación entre los niveles corticales y subcorticales, puede partirse de la idea general de que “los efectos de abajo hacia arriba son más fuertes que los que circulan en dirección contraria” (Roth, 2001: 321). Ramey (2001) afirma que “hay muchas más conexiones desde el pequeño centro límbico responsable de las emociones hacia los grandes centros del córtex cerebral responsables del pensamiento lógico y racional que a la inversa” (p.273). Roth explica las consecuencias de esta diferencia con un ejemplo esclarecedor: “una persona miedosa, constitucionalmente o a causa de condicionamientos durante la primera infancia, puede tranquilizarse muy poco diciéndose a sí misma que del examen próximo no depende “realmente” nada. Seguramente, con este reconocimiento no se libraría de su miedo” (2001:320)

Roth relaciona estos conocimientos neurocientíficos con las ideas de Freud acerca del modo de acción del inconsciente y sostiene que: “la memoria experiencial, límbica, inconsciente –y aquí hay que darle sin duda la razón a Freud- guía nuestro comportamiento de un modo más fuerte que el Yo consciente. Se manifiesta como motivos, inclinaciones, aversiones, impulsos, deseos y planes percibidos de modo difuso y con pocos detalles” (2001: 373).

También la razón tiene un papel importante en el control del comportamiento. La razón es necesaria siempre que “el cerebro se ve confrontado con problemas para los cuales la memoria emotiva no puede formar todavía ninguna premisa...En una situación así debe ayudarnos, además del material de experiencias pasadas, la reflexión sobre los posibles acontecimientos y modos de comportamientos. Igualmente importante es la razón cuando se trata de hacer planes a largo plazo, donde muchas experiencias y puntos de vista deben ser combinados entre sí” (Roth; 2001: 321). Como sabemos a partir de las reflexiones de Damasio, también estos procesos conscientes de razonamiento necesitan de los marcadores somáticos, los cuales están ligados a la memoria emotiva, para poder llegar a una decisión luego de una fase de análisis y comparación. Por este motivo Roth representó en su gráfico la relación entre el nivel cortical y subcortical como procesos circulares. Los procesos corticales y subcorticales representan una unidad en el control del comportamiento, aún cuando su capacidad de influenciar en él sea diferente.

Deneke (2001) da en el clavo a la vez que da su opinión en el marco de un debate que tiene una larga tradición en la psicología: “en la psicología cognitiva uno se pregunta (Cf. Goller, 1992) si los pensamientos impulsan los sentimientos o a la inversa. Este debate cognición-emoción se torna irrelevante cuando uno observa a nivel neurofisiológico la complejidad y el carácter recíproco de los procesos que nos hacen sentir” (p.109). Ya que las emociones, como hemos visto, se dan siempre acompañadas de cambios en el cuerpo, debemos suponer que el “debate emoción-cognición” que Deneke menciona tiene de todos modos un alcance muy corto, ya que en esas reflexiones debe incluirse también la dimensión de lo corporal. De acuerdo con ello, Koukkou & Lehmann desarrollaron un punto de partida integral (1998a): “Si las emociones causan modificaciones vegetativo-hormonales o las cogniciones...ninguna es la causa ni la consecuencia de éstas, ya que ambas forman parte de una síntesis inseparable que contiene todos esos aspectos” (p.355).

Aún cuando adhiriéramos a todos estos planteos y diéramos por supuesto que los diversos niveles de las cogniciones, emociones y los procesos corporales funcionan en un juego de conjunto más amplio, queda sin embargo la pregunta por la posibilidad de manejarlos, lo cual es de gran interés para la psicología. Si la persona con miedo al examen mencionada por Roth viniera a nuestro consultorio, esperaríamos que la psicología le proporcione un modo de proceder que le permita actuar sobre el nivel subcortical, de modo que ella pueda controlar su miedo. El señalamiento lapidario de que desgraciadamente la influencia del sistema subcortical sobre el organismo es mayor que la influencia de las reflexiones conscientes no sería aceptado por nuestro cliente como la ayuda esperada. En lo subsiguiente, vamos a ocuparnos de las maneras conocidas de acceder e intervenir en el sistema subcortical. De acuerdo a las teorías y resultados de las neurociencias, de aquí hay que partir si queremos cambiar de modo duradero las percepciones, la predisposición a ciertas reacciones y con ello, finalmente, el comportamiento.

### 1.1.8 El desarrollo psíquico desde el punto de vista neurocientífico

Al principio de este capítulo nos hemos ocupado de la idea de que el sistema psíquico puede ser concebido como una memoria, que adquiere través del aprendizaje contenidos que luego serán utilizados para guiar el comportamiento. Si uno adhiere a este modelo de la psique, el desarrollo de ésta puede entenderse como una ampliación de los contenidos de la memoria y por ello como aprendizaje. Consecuentemente, Grawe (1998) propone entender la psicoterapia "como modificación de los contenidos de la memoria" (p.269). En otro lugar afirma que, "toda psicoterapia se orienta en gran parte hacia una modificación duradera del comportamiento guiado por la voluntad. Dichas modificaciones deben ser vistas como un complejo proceso de aprendizaje. Por ello necesitamos en la psicoterapia modelos que le hagan justicia a estos complejos procesos de aprendizaje" (p.276). Según Grawe, la meta de la psicoterapia es poder influenciar el comportamiento controlable voluntariamente. Como vimos en el ejemplo de la persona con miedo a los exámenes, a causa del modo en el que funciona nuestro cerebro, ello no es nada sencillo. ¿Cómo podemos elevar el porcentaje del comportamiento controlable voluntariamente cuando los sistemas del cerebro que trabajan inconscientemente tienen un influjo tan poderoso sobre la conducta?

Para responder a esta pregunta es importante introducir primero dos conceptos ampliamente difundidos en la bibliografía sobre el tema "memoria". Aquí le damos de nuevo la palabra a Roth (2001): "Luego de décadas de investigación intensiva sobre la memoria en el hombre y otros primates reina actualmente un sorprendente acuerdo sobre la clasificación de las tareas de la memoria. Se distinguen dos tipos fundamentales. El psicólogo norteamericano Larry Squire (1987) forjó en los años ochenta del siglo veinte el par de opuestos "memoria declarativa" versus "memoria procedural", su colega Daniel Schacter (1987) distinguió por su parte una memoria "explícita" y una "implícita". Otro par de opuestos es: "controlada" versus "automatizada". Lo común a los conceptos de la izquierda es que se refieren a contenidos de la memoria que son acompañados de consciencia y que pueden reportarse mediante el lenguaje,

mientras que esto no se aplica –o no necesariamente- a los conceptos de la derecha" (p.152)

El modo de funcionamiento de los dos tipos de memoria es distinto, se basa en estructuras anatómicas del cerebro diferentes (LeDoux, 2003), cada uno trabaja según regularidades diferentes (Mischel, 2003). Los procesos explícitos requieren tiempo y atención, los procesos implícitos pueden automatizarse y ser puestos en marcha en pocos segundos. Los procesos explícitos son propensos a sufrir interferencias, los procesos implícitos transcurren, una vez iniciados, con mayor confiabilidad. Ya que los procesos explícitos son más "caros" desde el punto energético-metabólico que los procesos implícitos, Roth los denomina una "herramienta especial del cerebro" (p.231). Desde el punto de vista del organismo, la consciencia es un estado "que debe de evitarse en lo posible y sólo usarse en caso de emergencia" (Roth; 2001:231). Los procesos explícitos, ligados a la consciencia, serán puestos en marcha por el cerebro cuando un proceso que tiene lugar por debajo del nivel de la consciencia, llamado "percepción preatencional" por las neurociencias, clasifica un objeto o una situación como "nueva" y/o "importante". Cuando la "percepción preatencional" cataloga un estado de cosas como "conocido" y/o "no importante" se activa el modo de procesamiento implícito. El cerebro procura también siempre que contenidos, para cuyo procesamiento al principio era necesaria mucha atención y "costosa" consciencia, sean trasladados lo antes posible a la memoria implícita. Esto ocurre mediante el ejercicio y la repetición. En la medida en que las tareas se repiten, se ejercitan y finalmente, en menor o mayor medida se automatizan, volviéndose menos cansadoras, disminuye también el esfuerzo de atención y consciencia, hasta que al final, queda sólo –si es que acaso- una consciencia acompañante (Wilson, 2007). Si usted piensa en la diferencia entre la manera en la que manejaba su auto cuando recién estaba aprendiendo y cómo lo hace ahora, se le hará clara la diferencia entre procesos explícitos e implícitos. En principio, la capacidad del cerebro de desarrollar automáticamente muchas cosas en el modo implícito es una ventaja. Sin embargo, para los procesos psicológicos esta habilidad puede tornarse un problema.

Sigamos con el ejemplo de la persona con miedo a los exámenes, a la que nos gustaría ayudar. ¿En cuál de los dos sistemas de memoria está almacenado su miedo a los exámenes? ¿Dónde podemos imaginar que tiene

su sitio la memoria emotiva de la experiencia? La respuesta de las neurociencias es clara: para la memoria emotiva de la experiencia se considera que el aprendizaje emocional, en su parte esencial, tiene lugar de modo implícito. La memoria emotiva de la experiencia es una parte del sistema implícito de la memoria. Esto es también así desde el punto de vista del cerebro, ya que, como señala Roth: “nuestros sentimientos condicionados no son nada más que experiencia de vida concentrada” (p.321). El organismo hace bien por ello en poner a disposición del modo de trabajo implícito esta experiencia de vida concentrada, el cual es altamente confiable y puede activarse rápidamente. En este punto podemos recurrir de nuevo a la frase de LeDoux: “los rápidos y los muertos”. Este proceso, útil en sí mismo, se convierte en un problema cuando en la memoria emotiva de la experiencia se almacenó algo que se activa automáticamente -y funciona por ello de modo rápido y confiable-, pero que no contribuye al bienestar psicobiológico del organismo. En ese caso, la psicología debe trabajar para reemplazar el automatismo no deseado por otro, más útil para el bienestar. ¿Cómo tiene lugar este proceso a nivel neuronal?

Los contenidos de la memoria, como vimos, son almacenados en forma de redes neuronales y sus correspondientes patrones de excitación. Esto vale de igual modo para la memoria implícita y explícita. El acontecer psíquico puede ser aprehendido en esta terminología. Grawe (1998) parte del supuesto de que “todas las particularidades del acontecer psíquico tienen como base determinados patrones de excitación” (p.265). “La predisposición a estos patrones de excitación están almacenados en los diferentes tipos de memoria” (Íbid). Además, sabemos que en el caso de patrones de excitación fuertemente establecidos, la activación de una parte conlleva “debido a que su camino está pre-marcado la activación del total del conjunto de células (Íbid). Una reacción o modificación intencional del comportamiento implicaría una nueva red neuronal, que tiene que abrirse camino de tal modo que pueda sustituir al viejo e indeseado automatismo. El patrón de excitación neuronal deseado debe poder ser conducido del modo explícito al modo implícito, en el que puede funcionar de modo confiable y sin interferencias (Roth; 2003).

Esto es desde el punto de vista teórico es muy fácil y elegante de exponer, por ello los apuntes de las neurociencias pueden servir como orientación para la psicología. Desde el punto de vista práctico, el aprendizaje y la automatización de un nuevo patrón de excitación neuronal está ligado

naturalmente con todas las dificultades y esfuerzos que valen también para el aprendizaje en general: se necesita tiempo, paciencia y constancia. Después de todo, tampoco se aprende a manejar un auto en un día. Grawe agrega: “mientras estos patrones de excitación recién surgidos no se hayan incorporado, requieren de capacidad de procesamiento consciente. Mediante su repetición frecuente las nuevas conexiones se afianzan progresivamente. Se vuelven fácilmente activables y tienen cada vez más influjo en la actividad psíquica, sin que por ello estén ligadas a la consciencia” (1998: 266).

## Notas

1. Aún cuando de acuerdo con Grawe (1998: 244) el concepto de esquema en la psicología en miras a una mensurabilidad precisa requiere de una diferenciación, no es inadecuado citarlo en el conjunto de argumentos que se presentaron, los cuales tratan principalmente de establecer conexiones útiles entre conceptos de la psicología y las neurociencias.

2. En la bibliografía sobre el tema los conceptos de “afecto”, “sentimiento” y “emoción” se utilizan de modo variado. En el presente texto, se utilizará el concepto de “afecto” para designar los sentimientos primarios e instintivos, “sentimiento” para los sentimientos secundarios y adquiridos y “emoción” de modo abarcador, para designar todos los procesos que tienen que ver con sentimientos, sean éstos primarios o secundarios, conscientes o inconscientes.

3. Este tema es tratado de modo detallado e incluyendo elementos de la psicología del desarrollo en Storch & Riedener, 2005.

## 1.2 El proceso del Rubicón

El entrenamiento con el MRZ es una ampliación del Modelo del Rubicón desarrollado por Heckhausen (1989) y Gollwitzer (1990), a partir de la propuesta inicial de Grawe (1998). Achtziger y Gollwitzer (2006) proporcionan una introducción actual al Modelo del Rubicón. El Modelo del Rubicón en su forma original consiste en un modelo sobre los procesos de motivación de conductas

orientadas al logro de una meta. Este modelo permite acompañar una acción dirigida a una meta, algo que una persona le gustaría lograr, a lo largo de sus distintas etapas a través del tiempo. Proporciona un panorama de los distintos “estadios de maduración” que un deseo, una vez que aparece en la consciencia, debe atravesar hasta que una persona se siente movilizada, motivada y “activada”, y su deseo se convierte en una meta buscada con entusiasmo y decisión. A partir de ejemplos propios es posible comprender que las necesidades, deseos o metas deben atravesar efectivamente varios estadios madurativos hasta de que de ellos resulta una acción.

Sencillamente imagínese por un momento su propio “paisaje” de necesidades y objetivos. Encontrará muchas metas posibles de la acción que se diferencian en algunas cosas entre sí. Por ejemplo, en el grado de elaboración. Algunas necesidades aparecen más bien como impresiones difusas, otras están claramente formuladas como metas y cuentan con un plan de acción. Pueden diferenciarse también en el grado de activación de las emociones y sentimientos de los que usted dispone para la realización de una meta. En algunos casos quizá usted no sepa todavía de qué se trata en concreto, sino que sólo intuye que “algo está tomando forma” y que se ocupará más tarde de ello. En otros casos, lucharía hasta morir y daría todo para asegurarse de que su meta se convertirá en una acción.

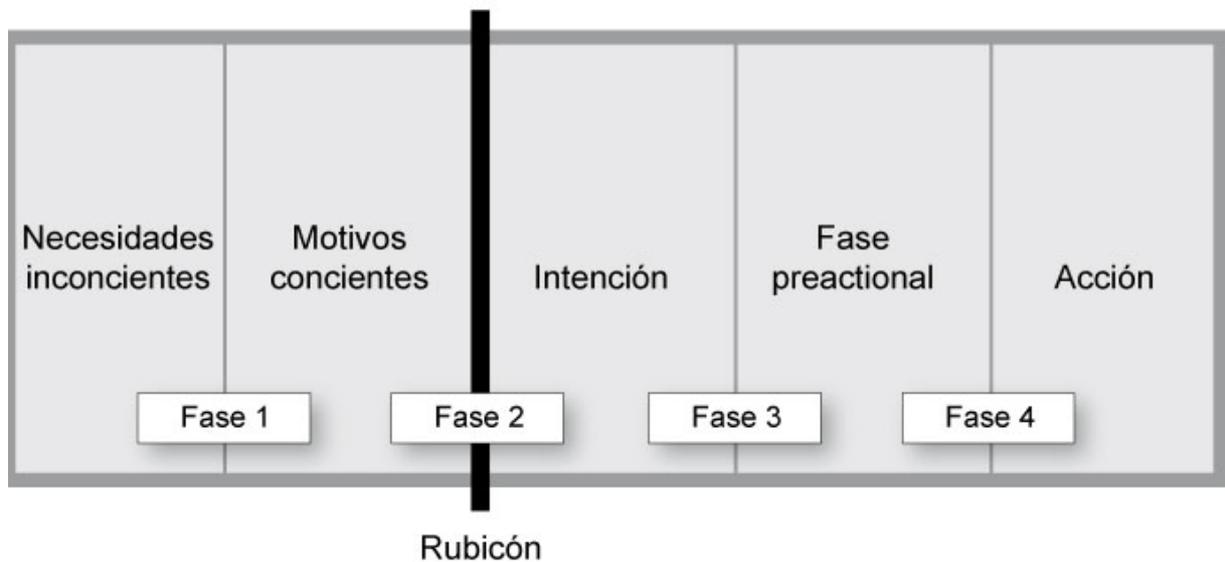
Para una persona que se halla en medio de un proceso de crecimiento personal este paisaje interno de metas puede volverse alguna vez confuso y difícil de distinguir. Sobre todo porque, como seres humanos, perseguimos normalmente muchos objetivos al mismo tiempo. Estos objetivos pueden encontrarse en distintos estadios de maduración. No necesitan armonizar entre sí y bien puede pasar que estén en total contradicción unos con otros. Un ejemplo para este tipo de conflicto, que seguramente todas las personas conocen, podría ser la lucha entre el perezoso que todos llevamos dentro, que busca siempre lo más fácil y cómodo, y la voz interior que nos insta a la disciplina y al trabajo. Si, además se hallan en juego temas vitales importantes, como ser la elección de una carrera, pareja o inversiones financieras a largo plazo, el paisaje interno de necesidades y objetivos puede tornarse rápidamente un laberinto.

El Modelo del Rubicón es en cierto modo un hilo conductor en ese laberinto. Heckhausen presenta una descripción convincente y científicamente

fundada del desarrollo de las metas de la conducta, que ayuda tanto a legos como a consejeros profesionales a encontrar el camino adecuado. Heckhausen eligió el concepto de “Rubicón” siguiendo a Julio César, quien en el año 49 a.C utilizó las palabras „alea jacta est“ (lat: “la suerte está echada”) para expresar que, luego de una fase de indecisión, había tomado la decisión de cruzar con sus soldados un río llamado “Rubicón” y de ese modo dio comienzo a una guerra. Por supuesto que el modelo del Rubicón no fue creado para explicar cómo surgen las guerras. La metáfora del Rubicón fue elegida para analizar “el problema fundamental de toda psicología de la motivación, esto es, la elección de metas de la conducta por un lado y la realización de la meta por el otro” (Gollwitzer, 1991:39) Con otras palabras: “¿Qué recorrido deben realizar los deseos para que puedan convertirse efectivamente en acciones relevantes?” (Gollwitzer, 1991, *Ibid.*).

En su forma originaria el modelo del Rubicón tenía cuatro fases. Grawe (1998) propuso ampliar el modelo añadiendo una fase más. Él considera una debilidad del modelo original el hecho de que se aplica sólo a motivos, deseos o temores que ya han sido percibidos conscientemente. “Acerca de dónde provienen los temores y deseos el Modelo del Rubicón no dice nada. Los da sencillamente por supuestos. Allí reside una debilidad del modelo cuando lo queremos aplicar con un enfoque terapéutico. Nosotros podemos, sin embargo, ampliar el modelo hacia la izquierda, para tener en cuenta cómo es que una persona tiene precisamente esos temores y deseos” (Grawe; 1998: 71). En este sentido, según Grawe, luego de la fase de los motivos vueltos conscientes debería intercalarse una fase que incluya las necesidades inconscientes y preconscious. También Kuhl (2001) parte del supuesto de que un “núcleo de necesidad inconsciente” subyace a todo motivo vuelto consciente. A continuación presentamos un gráfico del modelo del Rubicón ampliado en una fase, tal como el modo de proceder del MRZ lo requiere.

## El proceso del Rubicón en el transcurso del coaching



Este modelo diferencia entre necesidad, motivo, intención, fase de preparación preaccional y acción. Para dejar claro que en el entrenamiento en el MRZ se llevará a cabo un proceso concebido sistemáticamente, llamaremos a la forma ampliada del modelo del Rubicón original, tal como la modificamos para la praxis, Proceso del Rubicón.

Según Grawe, en su forma ampliada, la sistemática del paisaje del Rubicón constituye un marco de orientación con gran potencial integrador para la acción terapéutica y de counseling al servicio del desarrollo de la personalidad y la modificación de la conducta. Él sostiene que, si se consideran las distintas formas de terapia, con sus diferentes métodos y teorías, desde el punto de vista del paisaje del Rubicón, cada una de ellas se concentra en fases distintas del proceso de logro de metas. Los diferentes puntos de partida constituyen, de acuerdo con Grawe, uno de las razones fundamentales para las dificultades de comprensión dentro del conjunto de psicoterapias. Grawe propone orientar todo tipo de accionar terapéutico a la sistemática del Rubicón para asegurarse de que pueda trabajar junto con el cliente sobre todo tipo de interferencias que le impiden actuar como él quisiera. Grawe "considera muy probable que un gran número de aquellos pacientes que con los diferentes métodos terapéuticos no obtienen ningún éxito terapéutico, podrían ser mejor ayudados si el terapeuta tuviera a la vista todo el panorama del Rubicón, desde

el punto situado más a la izquierda hasta su extremo derecho, y utilizaran todas las posibilidades terapéuticas contenidas en él" (1998:115).

### **1.2.1 La Necesidad**

El Proceso del Rubicón comienza con "el margen extremo situado a la orilla izquierda, allí donde surgen y se desvanecen los deseos y temores" (Grawe; 1998:108). En este estadio de maduración se encuentran los deseos y necesidades que todavía no son conscientes o no lo son lo suficientemente. Según Grawe, es "autoevidente que gran parte de los procesos psíquicos transcurre inconscientemente" (p.74). Por ello, es obvio que explorar cuidadosamente primero si en el terreno inconsciente existen necesidades que deberían tenerse en cuenta en el proceso de desarrollo puede ayudar a los clientes a convertir sus deseos en acciones.

Como sabemos por las investigaciones en neurociencias, una parte importante de nuestras necesidades, estímulos y deseos es generada por el sistema límbico. Éste es el lugar de la memoria experiencial emotiva, donde está almacenado lo que sirvió al bienestar psicobiológico del individuo y lo que no. Si bien esa información está almacenada, ello no significa que esté disponible de modo consciente. Roth (2001) señala que: "de todos modos, debemos tener en cuenta que los estados emocionales del sistema límbico no siempre son percibidos conscientemente. No obstante, pueden estar activos -como elementos del inconsciente- sin que ello llegue a nuestra consciencia" (p.270).

Pero mientras los contenidos de la memoria de la experiencia emocional no se nos hagan conscientes, no podremos utilizarlos para planear acciones conscientemente. Esto puede tener vastas consecuencias. "Debemos experimentar algo que nos mueve desde lo inconsciente como deseo o necesidad para que ese deseo o necesidad, junto con el análisis objetivo de la situación, puedan confluir en un plan de acción razonable o al menos aceptable desde el punto de vista emocional. Si no ocurre esa toma de consciencia de los motivos, no es posible lograr esa concordancia. No deberíamos sorprendernos demasiado, si planeamos una acción de modo consciente, pero por motivos inconscientes, terminamos haciendo otra cosa" (Roth, 2001: 446)

Los profesionales que vienen de la línea psicoanalítica o psicodinámica se concentran más bien en las necesidades inconscientes y la toma de consciencia de las mismas se halla en el centro del trabajo terapéutico. Esta línea terapéutica ha desarrollado para dicho objetivo un variado repertorio de métodos. Para dos tipos de problemáticas es particularmente conveniente trabajar de modo detallado en el primer estadio madurativo. Un ejemplo de ellas fue mencionado por Roth en el párrafo anterior. Se trata de aquellas personas que, aún cuando tienen una meta consciente no pueden convertirla en una acción por causas que a ellas mismas no les son claras. Esta incapacidad puede tener varias causas que pueden estar localizadas en distintos estadios del Proceso del Rubicón. Una primera causa que concierne a la temática de la necesidad puede ser la existencia de una necesidad todavía inconsciente que impide la realización del objetivo. La mayoría de las veces, la necesidad inconsciente se haya en oposición a la meta consciente, de modo que surge un conflicto entre motivaciones conscientes e inconscientes. El ejemplo típico es el de la persona que se propone como meta consciente poner algunos límites y poder decir "no" con más frecuencia. Sin embargo, por motivos que no logra explicarse, no lo logra, aún cuando realmente desearía eso y sabiendo, a causa de estar sobrepasado de trabajo, que poner límites es el tema número uno para obtener bienestar psicobiológico. En esos casos, explorando un poco más, aparece frecuentemente una necesidad inconsciente de cercanía y de ser querido, que se opone a la meta de "poner límites" y que hace que las personas digan siempre "sí" aún cuando en realidad tenían planeado decir "no".

El segundo tipo de clientes para los cuales el primer estadio de maduración es importante, son aquellas personas que no pueden explicar exactamente, en qué consiste su problema. Estos clientes aseguran "sentirse mal" o se quejan de un "malestar generalizado", sin poder dar información más precisa. El típico cliente de mediana edad para un análisis de individuación, tal como Jung lo describió, entraría dentro de esta categoría. Estos clientes no están todavía en condiciones de poner en marcha un proceso de planeamiento de acciones para lograr una meta porque todas sus necesidades fundamentales son todavía inconscientes y por ello no pueden ser integradas en los planes de acción. En estos casos, el cliente describe un estado anímico vivenciado como angustiante y que se vuelve todavía más insoportable porque

el problema no puede solucionarse mediante la reflexión consciente. En estos casos, la necesidad tiene que ver primero la luz, volverse accesible y perceptible para que pueda moldearse la vida atendiendo a ella.

Grawe (2004) le adjudica una importancia decisiva al terreno de las necesidades para el éxito de la terapia y el coaching. "Uno debe procurar que el paciente se ponga metas que concuerden con sus necesidades inconscientes. Metas que tienen la forma de "yo debería", "yo tendría que", "uno podría esperar que yo" tienen pocas perspectivas de éxito y, de realizarse, no logran conlleva una mejora real de la salud." (p. 335). En Kehr (2204) así como en Storch y Riedener (2005) se encuentran formulaciones detalladas de las diferentes constelaciones posibles de conflictos entre necesidades inconscientes y metas conscientes.

### **1.2.2 El Motivo**

Cuando el primer estadio de maduración fue atravesado exitosamente, la necesidad se transformó en un motivo, en una meta. En el marco de este modelo del desarrollo madurativo, el rasgo distintivo de una meta es que se tiene acceso consciente a ella. Una meta de la acción en forma de motivo puede ser comunicada. Probablemente, en este estadio también los conflictos entre motivos presentes se hayan vuelto conscientes y aparecen como objetivos contradictorios. En el caso de que las metas que surgieron de las necesidades inconscientes armonicen entre sí, entonces uno tiene suerte y pasará rápidamente al siguiente estadio en el planeamiento de las acciones para lograr dicha meta. Sin embargo, las metas pueden entrar en conflicto entre sí y entonces habrá que esperar hasta poder avanzar al siguiente estadio, ya que las metas y motivos deben ser primero de alguna manera comparados y analizados. Hay muchas cosas atractivas para hacer, pero ¿a cuál hay que darle prioridad? ¿a la calidad de vida o a ganar bien? ¿las ganas de vivir aventuras o la necesidad de seguridad? ¿la libertad o el deseo de protección? ¿Dónde vivir? ¿en un piso elegante en la ciudad o en un casa rústica en el campo? ¿Qué auto debería comprar? ¿un deportivo o uno usado en buen estado? En este estadio del proceso del Rubicón "tienen lugar el desear y el sopesar argumentos" (Gollwitzer, 1991: 40)

Seguramente, muchos consejeros profesionales conocen este proceso del proceso de desear y sopesar argumentos tanto por experiencia propia, como del trabajo con los clientes. Este es el momento de búsqueda de información. Se consiguen libros, se navega en Internet, se recurre a amigos para pensar los Pros y Contras. En un caso favorable esta fase de análisis llega en un algún momento a su fin y un motivo se impone. Muchas veces, a raíz del intensivo proceso de reflexión, surge una solución en la que uno puede armar un paquete combinando metas aparentemente contradictorias, que permite ir detrás de ambas. Cuando uno busca un apartamento en un lugar en las afueras de la ciudad, puede estar cerca de la naturaleza y al mismo tiempo, si el transporte es bueno, llegar rápido al centro. Así podría imaginarse una solución al problema: vida en la ciudad-vida en el campo.

En un caso desfavorable, uno se queda atrapado mucho tiempo en la fase de análisis de argumentos y no llega a ninguna decisión. Ninguna meta logra imponerse y llegar así al siguiente estadio. Los motivos son igualmente importantes y pensar en ellos no nos deja dormir, los amigos nos evitan porque hace semanas que tienen que responder a las mismas preguntas. El escritorio está repleto de listas que se hicieron para poder comparar los pros y contras de las distintas posibilidades. Pero tampoco eso ayuda porque las ventajas y desventajas equilibran la balanza, no importa que criterios se utilicen. Frecuentemente es ese el momento en el que una persona busca ayuda profesional, porque se da cuenta de que está "empantanado" y que no puede avanzar solo. Los psicólogos rara vez se encuentran en su praxis con personas cuyas metas logran alcanzar sin complicaciones el siguiente estadio. Por ello es muy importante para la psicología saber más acerca de cómo puede conducirse la fase de análisis de argumentos hacia su fin. En consecuencia, Grawe considera que una función importante de la psicoterapia es ayudar en los procesos de clarificación de los motivos para contribuir a la formación de una intención definida. Este autor piensa que "en el modelo del Rubicón, el proceso de sopesamiento y elección que precede a la formación de una intención puede ser un punto de partida adecuado para lograr cambios terapéuticos" (1998: 80). El paso del motivo o meta a la intención es lo que le dio su nombre al modelo del Rubicón: ese es el cruce del Rubicón psicológico. A continuación observaremos más detenidamente los procesos que tienen lugar en ambos lados del Rubicón.

### 1.2.3 El cruce del Rubicón

A la orilla izquierda del Rubicón hay motivos, a la derecha, una intención. Desde el punto de vista de la vivencia, la diferencia entre un motivo y una intención definida es pensada como la diferencia entre “fijarse metas (goal setting) y tener la voluntad de lograrlas (goal striving)” (Gollwitzer, 1991: 31). La diferencia entre estos dos estadios está determinada por sentimientos. El proceso de búsqueda y comparación de argumentos se transforma en voluntad a través de “un sentimiento de determinación y conciencia de nuestras acciones” (Micote y Prüm, 1910). La meta adquiere un carácter firme, de modo que uno se siente obligado a tratar de lograrla” (Gollwitzer, 1991. p. 42). También Kuhl (1996, 1998, 2006) describe la influencia de los sentimientos positivos sobre la voluntad. Un afecto positivo muy fuerte, un sentimiento bueno, es lo que ayuda a las personas a cruzar el Rubicón. Cuando se instala un sentimiento positivo, se ha decidido lo que se quiere y entonces puede pasarse a la acción. En este caso en la psicología de la motivación se habla de motivación intrínseca (Kuhl & Koole, 2005).

En ese punto surge la posibilidad de establecer un paralelismo importante con las neurociencias. Damasio (1994) describió en su teoría de los marcadores somáticos cómo en la memoria de la experiencia de una persona cada cosa que le sucedió en su vida ha sido valorada con marcadores somáticos. El sistema de marcadores tiene una estructura dual; evalúa las situaciones con “bueno” o “malo” teniendo en cuenta el bienestar psicobiológico de la persona. Aquél es percibido a través de señales corporales y/o sentimientos. Las investigaciones de Damasio mostraron que los marcadores somáticos tienen un papel central en las situaciones en las que hay que tomar decisiones. De acuerdo con esta teoría, las señales corporales o emociones constituyen las señales decisivas de “stop” y “go” en los procesos de toma de decisiones. Por ello es posible suponer que los sentimientos positivos, de los que la psicología de la motivación sabe que permiten el cruce del Rubicón, sean idénticos a los marcadores somáticos positivos. Damasio mostró, además, que no todas las personas perciben sus marcadores somáticos, aún cuando su aparición puede ser comprobada con medidas fisiológicas, por ejemplo, la resistencia de la piel.

Para ayudar a una persona a cruzar el Rubicón y poner fin al estancamiento en el proceso de comparar pros y contras, la clave podría consistir en dirigir la atención en la aparición de marcadores somáticos, que vienen del inconsciente, en lugar de buscar afanosamente soluciones con la consciencia. Si partimos de que es el sistema de marcadores somáticos, que trabaja por debajo del nivel de la consciencia el que da la orden definitiva para cruzar el Rubicón, resultan además, en el caso de un conflicto de motivos formas bastantes particulares de proceder. Los sentimientos positivos son activados más bien mediante imágenes que a través del lenguaje (Kuhl, 2001:166). Para llegar a “soluciones combinadas” por las que valga la pena esforzarse, se recomiendan procedimientos por los que el sistema inconsciente es estimulado con un lenguaje de imágenes. Este es el caso de, por ejemplo, técnicas para estimular la creatividad, procedimientos hipnóticos o determinados ejercicios corporales.

#### **1.2.4 La Intención**

Luego del cruce del Rubicón, eso que a una persona le gustaría hacer se encuentra en un nuevo estadio de maduración. Se ha formado una intención. A la orilla derecha del Rubicón la persona se encuentra en un estado completamente diferente que a la orilla izquierda. Su voluntad se ha abierto camino a través de un fuerte sentimiento positivo, ahora tiene la firme intención de transformar su meta en acción. Se eligió un motivo entre las distintas opciones a la izquierda del Rubicón y se estableció una clara preferencia. Ahora ya no se trata de elegir, sino de perseguir consecuentemente la meta elegida. Grawe escribe al respecto: “más allá del Rubicón reina la parcialidad, las situaciones no son percibidas de modo neutral ni realista, sino de acuerdo a su significado para la intención actual. Las percepciones, emociones, pensamientos y acciones están al servicio de las intenciones de turno” (1998: 69). Kuhl (2001, p. 143) sostiene que las intenciones son protegidas contra informaciones que podrían poner en peligro su concreción. La protección de la meta, “goal-schiolding”, ha sido investigada empíricamente desde múltiples perspectivas científicas (Shah et. al. 2002). Gollwitzer (1991) denomina a este efecto “valoración adelantada” de nueva información (p.73). Se comprobó

experimentalmente que en este estadio, la información capaz de poner en peligro una intención es borrada del paisaje intrapsíquico de necesidades y metas mediante una selectiva omisión y desestimación. A través de esta recepción altamente específica de la información a la orilla derecha del Rubicón, la decisión tomada es estabilizada y confirmada. Las intenciones son particularmente eficaces cuando son queridas con fuerza. En la psicología de la motivación se habla de las "fuerzas volitivas" de una intención. También los efectos de selección de la información son más fuertes cuanto mayor es la fuerza volitiva de una intención. Si el coaching pretende ayudar a las personas a transformar sus intenciones en acciones del modo más efectivo y consecuente, debe procurar lograr el grado más alto posible de fuerza volitiva. Acerca de cómo lograr esto existen variados estudios científicamente bien fundados. De acuerdo con la psicología de la motivación, la fuerza de voluntad es el producto entre lo deseable y lo realizable. Cuanto más atractiva parece una meta y más alta es la probabilidad de llevarla a cabo, más fuerte es la voluntad de trabajar para la concreción de la misma.

Ambos factores, deseabilidad y realizabilidad, pueden ser promocionados en el proceso terapéutico mediante intervenciones pertinentes. La deseabilidad de una meta se ve aumentada cuando "uno sopesa los beneficios esperados y reflexiona qué consecuencias positivas, negativas, a corto y a largo plazo están ligadas a la meta y con qué probabilidad pueden suceder si se cumple ese deseo" (Gollwitzer, 1991: 41). A partir de la hipótesis de Damasio sobre los marcadores somáticos sabemos que la valoración de los beneficios a largo plazo de las acciones ocurren en gran parte como procesos inconscientes, cuyos resultados se comunican a mediante los marcadores somáticos. La deseabilidad de una meta estaría dada entonces cuando un marcador somático es identificado inequívocamente.

También la realizabilidad de una intención puede apoyarse con intervenciones psicológicas. "En el análisis de la realizabilidad de una intención uno se encuentra ante la pregunta de si podremos producir el resultado deseado con nuestras propias acciones (acción-resultado-expectativa)" (Gollwitzer, 1991:40). El elemento clave de la experiencia de la realizabilidad es si la propia acción puede contribuir a la realización de la intención. La realizabilidad de una intención puede trabajarse en la medida en que la

persona dirija sistemáticamente su atención a aquellos elementos de la intención sobre los que él puede tener alguna influencia.

### **1.2.5 La Preparación Preaccional**

Muchas personas pueden comenzar inmediatamente con acciones para lograr la meta cuando ya tienen una intención clara. En muchos casos, sin embargo, la intención sola no alcanza por sí misma para esto. Aún cuando una persona se propone una meta acompañada por un marcador somático positivo, altamente deseable y también realizable, sucede sin embargo frecuentemente que esas buenas intenciones se diluyen en la vida cotidiana. En los casos en los que a pesar de una intención exitosamente formada, el control de las acciones no es satisfactorio, debe prestársele mucha atención a la preparación preaccional en el marco del proceso del Rubicón. Ahora se tomarán medidas que eleven la probabilidad de que la nueva intención, aún en caso de peligro, pueda ser puesta en práctica.

Un motivo importante para una insuficiente puesta en práctica de una intención puede ser el hecho de que para el nuevo patrón de comportamiento, que se corresponde con la intención recientemente desarrollada, no haya todavía automatismos lo suficientemente elaborados y establecidos a nivel neuronal. Según las neurociencias, "una parte considerable de nuestro control del comportamiento proviene de partes del cerebro que no son accesibles a través de la consciencia" (Roth, 1996:306). Siguiendo una distinción de Schachter (1987), los procesos inconscientes de control de nuestras acciones son regulados por procesos "implícitos". A ellos se les oponen los procesos "explícitos". En ese caso, se trata de elementos del control del comportamiento que están conectados con la consciencia y que pueden ser comunicados mediante el lenguaje. "Ya que el conocimiento implícito no requiere de atención alguna y, en oposición al conocimiento explícito, no precisa de operaciones lógicas ni conscientes, guía las conductas sobre todo en situaciones caóticas, críticas, en las que hay que poco tiempo para un proceso explícito de resolución de problemas. El conocimiento explícito, por el contrario, es importante sobre todo cuando se dispone de tiempo para procesos de reflexión" (Büssing et al, 2001:177).

Para garantizar que la intención recientemente desarrollada también pueda ser puesta en práctica en situaciones críticas, es necesario trasladarla al modo implícito. Mientras que ella se encuentre disponible sólo en un modo explícito, se corre peligro de que en situaciones difíciles, es decir, en el momento necesario, no pueda ponerse en práctica porque el cerebro ha pasado al modo implícito. Partimos de la idea de que el conocimiento implícito puede adquirirse de dos maneras (Seeger, 1994). El primer camino es la formación de automatismos. Estos se logran mediante repetición frecuente, ejercicio y entrenamiento. La manera en la que se aprende a manejar un coche es un buen ejemplo de la formación paulatina de automatismos por esta vía. Para una persona que quiere transformar su intención en acciones, esta es una solución viable a largo plazo, pero que requiere de medidas específicas. Trataremos este problema en el capítulo sobre la acción, ya que la elaboración de nuevos automatismos a partir del aprendizaje consciente, la práctica y el entrenamiento está ya unida a la ejecución de la acción correspondiente.

Para la preparación preaccional que en la sistemática del proceso de Rubicón tiene lugar antes de la acción, es interesante el segundo camino de adquisición de conocimiento implícito. El proceso ocurre como una forma de aprendizaje inconsciente llamada *priming* (un panorama se encuentra en Higgins, 1996; Dijksterhuis et al, 2004, Bargh, 2006). Bargh, psicólogo social, mostró a partir de sus experimentos cómo a través del *priming* pueden activarse de modo inconsciente emociones, actitudes, metas e intenciones, y que esta activación inconsciente tiene una influencia demostrable sobre el modo en el que las personas piensan y actúan en las situaciones correspondientes. El siguiente ejemplo ilustra cómo pueden ser inducidos los procesos de *priming* y cómo pueden ser investigados sus efectos.

En uno de sus experimentos más conocidos, Bargh y sus colegas aplicaban a los participantes un test lingüístico. Debían formar oraciones utilizando palabras ya dadas. Un grupo de participantes recibía palabras que se referían a personas mayores. De esta manera Bargh inducía en este grupo, sin que ellos lo supieran, un *priming* sobre el tema "vejez". En la medida en que el cerebro de estas personas se vio "obligado" a activar redes neuronales, éstas se abrieron camino. El otro grupo recibió palabras neutrales para formar las oraciones. Sin embargo, Bargh no observó cuántas oraciones formaban las personas, sino cuánto tiempo les tomaba atravesar un pasillo hacia la salida luego del

experimento. Allí se mostró que el grupo con el priming sobre vejez necesitaba mucho más tiempo para recorrer el pasillo que el grupo que había trabajado con palabras neutras. Sin que las personas se dieran cuenta de ello, en la situación de priming el tema “vejez” fue activado neuronalmente. Y la intervención comparativamente baja del ejercicio de completamiento de oraciones tuvo rápidamente efectos concretos sobre la conducta de las personas, sin que su conciencia pudiera enterarse de ello.

A primera vista puede parecer raro que el hecho de que unas personas tarden más que otras en recorrer un pasillo sea relevante para la psicología motivacional. Para el proceso del Rubicón las investigaciones sobre priming son interesantes porque, como se demostró, esta forma de aprendizaje inconsciente puede ponerse al servicio de las conductas tendientes a lograr una meta. Bargh et al. (2001) llevaron a cabo numerosos experimentos sobre el tema “nonconscious activation und pursuit of behavioral goals”. Y llegaron a la conclusión de que “las representaciones mentales de una meta pueden ser activadas sin un acto de voluntad consciente, de modo que el comportamiento subsiguiente es guiado por esas metas dentro del contexto y la situación que enfrenta el individuo” (p. 1014). El priming que ocurre inconscientemente y tiene *objetivos* como contenido puede tener efectos similares en la conducta de las personas a los que producen las metas cuando éstas son perseguidas conscientemente. Cuando una persona se plantea como objetivo comportarse en una determinada situación de modo “relajado y tranquilo”, puede tratar de asegurar para ello el priming correspondiente. Los resultados de los experimentos sobre priming apoyan la idea de que gracias a los procesos de aprendizaje inconscientes puede aumentarse significativamente la probabilidad de la aparición de conductas adecuadas a la meta planteada.

Bargh habla por ello de una “voluntad automatizada” y de un “destronamiento de la consciencia” (Bargh, 2002). Este autor considera que es precisamente en situaciones difíciles donde puede ser conveniente pasar de una búsqueda consciente de meta a una búsqueda automatizada. “Debido a las limitaciones del procesamiento consciente y la presión sobre estos recursos limitados en tiempos de tareas difíciles de auto-regulación, pasar del control consciente al control automático en la regulación de la búsqueda de metas puede constituir un modo adaptativo de asegurar la persecución exitosa de una meta, aún en circunstancias nuevas, complejas o difíciles” (Bargh et al,

2001:1025). Para las personas que luego de la formación de una intención no se ven a sí mismos en condiciones de transformar sus metas en acciones de modo duradero, es recomendable desde el punto de vista preaccional que procuren instalar antes y durante las situaciones decisivas buenos procesos de priming para que con ello el modo implícito esté bien "instruido".

Otra posibilidad útil en la praxis que se deriva de las investigaciones sobre la puesta en práctica de las intenciones tiene que ver con la planeación consciente de las acciones. Siguiendo a Gollwitzer (1993, 2006, Gollwitzer et al, 2004) es posible distinguir entre intenciones referidas a la meta e intenciones referidas a su ejecución, el así llamado "planeamiento del si...entonces". Las intenciones referidas a la meta tienen la forma: "me propongo hacer X", por el contrario, las intenciones relativas a la ejecución tienen la forma: "Si sucede Y, entonces hago X". Las intenciones referidas a la ejecución son planteadas de un modo considerablemente más preciso que las meras intenciones referidas a una meta. Gollwitzer (1999) brinda un panorama sobre las múltiples ventajas que puede tener elaborar las intenciones referidas a la ejecución de modo preaccional con ayuda de la reflexión consciente. Por un lado, mediante la elaboración de una intención referida a la ejecución se ve aumentado el sentido personal de responsabilidad en relación a la meta. Este detalle es particularmente relevante para las metas que conciernen a la salud, como por ejemplo, dejar de fumar, bajar de peso o practicar más deporte (Renner & Schwarzer, 2000). Las intenciones de ejecución pueden transformar en el caso de un examen de matemáticas la inseguridad inicial en autoconfianza y mejorar con ello las notas obtenidas (Bayer & Gollwitzer, 2007). Además, las intenciones referidas a la ejecución ayudan a las personas a comenzar con acciones dirigidas al logro de la meta (Bamberg, 2002). Las intenciones referidas a una meta que se transformaron en intenciones relativas a su ejecución, fueron llevadas a la práctica tres veces más frecuentemente que aquellas que no tuvo lugar dicha transformación. Precisamente porque están unidas a condiciones circunstanciales, las intenciones referidas a la ejecución tienen un efecto tan duradero. Despliegan su efecto cada vez que la situación específica a la que se refieren tiene lugar aún mucho tiempo después de que la intención se formó.

Gollwitzer atribuye el efecto positivo de las intenciones referidas a la ejecución al hecho de que características claves de una situación específica pueden ser descubiertas más fácilmente cuando en la fase preaccional se forjó

un concepto para ellas. En la fase de preparación se asocian condiciones coyunturales determinadas mentalmente al patrón de comportamiento deseado. En el caso de que aparezca la situación decisiva, ésta puede tomar el valor de un disparador para el control de las conductas. A través de una intención de ejecución formada en la etapa de preparación, la situación sirve de estímulo desencadenador de la reacción planeada. La conducta es entonces desencadenada automáticamente; requiere muy poco o ningún proceso de elaboración consciente. Mediante la planeación el modo implícito puede ser manipulado directamente. Gollwitzer escribe: "Una vez que las personas formaron una intención de ejecución, las acciones dirigidas a la meta se desencadenarán automáticamente cuando se encuentren en la situación específica" (p.501). La formación de intenciones relativas a la ejecución automatiza el comienzo de las acciones dirigidas al logro de la meta. De este modo, constituye una segunda posibilidad de trabajar en la etapa de preparación preaccional sobre el modo implícito en dirección al comportamiento deseado.

### **1.2.6 La Acción**

Si una persona se ocupó de que para la intención referida a la meta se planearan intenciones precisas respecto de la ejecución de la misma y de que hubiera suficientes ocasiones para el priming, entonces debería estar en condiciones de comenzar finalmente con las acciones dirigidas a la concreción de la meta. Efectivamente, todos estos preparativos logran establecer condiciones óptimas para el comportamiento adecuado. En muchos casos, las personas informan a más tardar luego de la finalización de la preparación preaccional, sobre notables resultados positivos y las acciones deseadas se llevan a cabo. De todos modos, puede suceder siempre que en una situación determinada no se logre tener la conducta deseada. En estos casos se trata sobre todo de que, desde el punto de la vista de la persona, la situación se presenta de modo sorprendente e imprevisible. Ya que estas situaciones son en general experimentadas subjetivamente como no previsibles, no pueden en principio ser incluidas en la planeación preaccional, debido a se definen precisamente por el hecho de que son sorprendentes. "La venta iba de lo

mejor, pero de pronto el cliente recibe una llamada y se puso tan irritado que yo volví a caer en mi viejo e inseguro comportamiento".

También este tipo de situación ha sido estudiado por científicos. Unos de los mejores análisis proviene de Wahl (1991). Su libro lleva el título de "Comportamiento bajo presión". El autor analizó primero este tipo de situación tomando como ejemplo a los educadores, luego se ocupó de las acciones tendientes a lograr una meta en el caso de "atletas mundiales en disciplinas como tenis de mesa y karate" (Wahl, 2001:170). Apoyándose en los famosos estudios de Lohhausen de Dörner y sus colaboradores (1983), Wahl precisa para los contextos pedagógicos, cómo una situación de ese tipo puede hacer que, a pesar de una buena preparación e intención de ejecución precisas, las personas se vean impedidas de actuar conforme a las metas que se plantearon. A continuación presentamos el análisis de Wahl de una situación áulica.

- La complejidad de la situación es muy alta. Los docentes deben tener en cuenta: el tamaño del aula, la distribución de los asientos de los alumnos, el timing, los contenidos a enseñar, la organización didáctica de la clase, las reglas de convivencia, los conocimientos previos de los alumnos, las características personales de docentes y alumnos, la motivación, los miedos, las expectativas, etc.
- Entre los componentes individuales de esta compleja situación puede haber distintas formas de relación, con distintas conexiones causales.
- Algunos de estos elementos les son conocidos a los docentes y otros no. Lo mismo vale para las relaciones entre éstos. Por este motivo, esta situación se caracteriza en cierta medida por su "opacidad".
- Los enseñantes no persiguen sólo una meta, sino varias metas al mismo tiempo: transmitir contenidos, cumplir con los tiempos, lograr una atmósfera agradable, mantener buen contacto con los alumnos, quiere ser percibido como competente, motivarlos para que participen, etc. Siguiendo a Dörner (1983), Wahl denomina a esta situación "politélica" (que contiene muchas metas).
- No sólo se trata de que las situaciones pedagógicas sean la mayoría de las veces polítelas, para peor, las múltiples metas no están muchas

veces claramente definidas, los docentes trabajan entonces, en una especie de campo nebuloso.

- En muchos casos estas metas son contradictorias, de modo que cuando el docente persigue una meta, hace imposible otra o bien debe renunciar a ella. El énfasis en las metas de aprendizaje puede influir negativamente sobre el clima de trabajo, una atención excesiva a los aportes individuales de los alumnos puede llevar a desviarse del tema, una planeación fuertemente estructurada puede tener consecuencias negativas sobre la motivación y la espontaneidad de los alumnos, etc.
- Los sucesos que tienen lugar en este tipo de situaciones no son previsibles linealmente, sino que los cambios ocurren en el marco de procesos que se autoorganizan. Estos procesos tienen una dinámica propia, independiente de los actores.
- La dinámica propia del sistema hace que los docentes se encuentren siempre en situaciones imprevisibles. Éstos tienen que reaccionar a ellas y se encuentran además frecuentemente bajo el peso de las expectativas y las evaluaciones que de ellos se hacen.
- Al mismo tiempo, los tiempos para tomar decisiones son muy justos, por lo que los docentes se hallan además presionados por el reloj.

Independientemente de que todos elementos están en juego en una clase normal de escuela y no son anécdotas sacadas del baúl de los miedos de la formación docente, Wahl apunta al hecho de que no sólo los docentes en el ejercicio de su profesión se ven arrojados a estas situaciones. En el counseling encontramos casos similares en la cirugía de emergencia, en los controladores aéreos y en las personas que compiten en cualquier disciplina. Dann y Krause (1998) señalan que "si las molestias sobrepasan un umbral crítico, tiene lugar una desorganización de la conducta. En ella las instancias de control de la conducta pierden su papel coordinador y se emancipa un patrón de comportamiento rutinario y reflejo" (p.274). A partir de reflexiones de esta índole Wahl desarrolla su definición del "comportamiento bajo presión". Ese tipo de comportamiento se caracteriza porque "el actor tiene que decidirse en relación a un aspecto de la realidad y con un grado variable de implicación emocional en la situación, por la toma o no de medidas sin poder utilizar toda la

información disponible externa e internamente y sin poder agotar sus propias competencias para la resolución del problema" (Wahl, 19991: 11)

Para Wahl es central la pregunta por cómo pueden formarse personas que aún en situaciones difíciles de ese tipo puedan mantener su capacidad de acción. Es decir, seres humanos que teniendo en cuenta todos los elementos del sistema puedan comportarse en consonancia con sus motivos e intereses y que puedan actuar como desean actuar. La teoría de la acción distingue entre un comportamiento reactivo y un comportamiento dirigido al logro de una meta. Krause (1982) describe esta diferencia de la siguiente manera: "el comportamiento reactivo está gobernado por estímulos y guiado sobre todo por experiencias pasadas, las que a través de la repetición frecuente de ciertas reacciones, conducen al establecimiento de rutinas. Las acciones por el contrario, están regidas por problemas y se caracterizan por su orientación al logro de una meta. Las acciones incluyen comportamientos parcialmente reactivos (rutinas y reflejos), pero que, contrariamente al comportamiento puramente reactivo, pueden ser puestas por el agente al servicio de la resolución de un problema" (p.97). En lo que respecta a las situaciones de comportamiento bajo presión, debe trabajarse para reemplazar las viejas rutinas de comportamiento no deseadas por aquellas que forman parte del comportamiento deseado y orientado a la consecución de la meta.

Para alcanzar resultados positivos duraderos en este terreno es necesario ser perseverante, los resultados positivos a corto plazo son aquí más bien la excepción que la regla. Wahl señala que "es difícil alcanzar esas modificaciones ya que uno trata con estructuras que –como Messner y Reusser (2000:282s.) explican claramente- le están ocultas en gran medida al agente mismo. Estas estructuras son efectivamente capaces de aparecer en la conciencia y pasibles de ser elaboradas reflexivamente, pero para eso deben cumplirse primero las condiciones necesarias" (2001:160). Luego de los conocimientos que forman el conocimiento implícito, que toma el control de la conducta en situaciones difíciles, deben adquirirse esos automatismos que intervienen también en situaciones difíciles y sorprendentes. Para ello hay que recorrer el largo camino del aprendizaje consciente, el ejercicio y el entrenamiento, el cual fue descrito en el capítulo anterior. De una intención recién formada no puede esperarse que sea eficaz en situaciones de comportamiento bajo presión, aún cuando existas buenas condiciones de priming e intenciones de ejecución

formuladas de modo preciso. Para una persona que comienza a comportarse de otra manera saber esto puede constituir un alivio. El conocimiento de las diferentes etapas en las que se desarrolla el modo de comportamiento implícito genera "recovery self-efficacy" en el sentido de Marlatt et al. (1995). Con este concepto los autores describen la capacidad de mantener la vivencia de la eficacia de nuestras acciones, aún a pesar de fracasos y reveses. Si una persona no dispone aquí de ningún concepto, corre el peligro de que a causa de una decepción abandone –¡innecesariamente!- su meta demasiado pronto.

#### Notas

1. Los conocimientos de las neurociencias desataron un debate sobre la libertad de la voluntad. En el transcurso de este debate, la idea de una voluntad libre fue puesta en duda por algunos autores. Para nuestras metas, que son pedagógicas y/o terapéuticas, y atendiendo a lo que tiene importancia práctica, este debate puede ser pospuesto. La realidad de la experiencia subjetiva de individuos sanos indica que la conducta puede ser influenciada mediante la voluntad. La creencia en la propia fuerza de voluntad y capacidad de acción es un factor salutogénico importante. Por ello en el marco del MRZ trabajamos con el concepto de voluntad. A quien se interese por los aspectos teóricos del debate, puede recomendársele el enfoque neurobiológico de Roth (2003), para la perspectiva volitiva y psicobiológica, Kuhl (2001), para la filosófica Walter (2001) y para conocer el estado actual de la discusión sobre autorregulación, Mischel & Ayduk (2004).

### **1.3 Las Fases del Modelo de Recursos de Zúrich**

El entrenamiento del MRZ está dividido en cinco fases y tiene su base teórica en los desarrollos del Modelo de Activación de Recursos de Zúrich. A continuación expondremos los fundamentos teóricos de cada fase del entrenamiento. El orden de la exposición coincide con el orden de éstas en los talleres de entrenamiento. ¿Cómo se relacionan el proceso del Rubicón y el Modelo de Activación de Recursos? El MRZ y el entrenamiento se orientan por una misma línea de trabajo fijada por el proceso del Rubicón. Esta forma de proceder hace posible que en el curso del entrenamiento sean tratadas sistemáticamente todas las constelaciones de problemas que entraña el Proceso del Rubicón, que pueden contribuir a que una persona no actúe en dirección al logro de su meta. Ya que el proceso del Rubicón constituye un

sistema teórico y que el MRZ fue desarrollado con vistas a su aplicación práctica, cada fase fue trabajada y sopesada con distinto énfasis.

La primera fase del Modelo de Activación de Recursos de Zúrich se ocupa del paso de la necesidad al motivo. La segunda fase tiene como tema el cruce del Rubicón. En la tercera fase se desarrolla un pool de recursos. Esto es tratado en la lógica del Proceso del Rubicón bajo el tema "preparación preaccional", haciendo foco en la automatización de las metas en distintos planos. La cuarta fase se ocupa también de la preparación preaccional, pero se centra en las intenciones de ejecución. En el proceso del Rubicón, la acción tiene lugar después de la preparación preaccional. La acción no puede ser ella misma tema de un entrenamiento, ya que en ese punto los participantes no realizan ya un entrenamiento. No obstante, ya en la etapa del entrenamiento es posible tomar medidas que aseguren que la transferencia también encontrará apoyo "afuera". Este es el tema de la quinta fase del MRZ: los recursos sociales. La mayoría de las veces, el proceso del Rubicón mismo no es tematizado explícitamente en el entrenamiento, por eso no se lo encuentra de nuevo en el manual de entrenamiento. Éste sirve en el terreno teórico como una teoría de base para guiar las acciones que permite un proceder sistemático. Según el grado de interés de los participantes y el tiempo disponible es posible realizar en una exposición una introducción a la teoría del proceso del Rubicón en el curso del entrenamiento del MRZ; ello es opcional, ya que para ello no es obligatorio para llevar a cabo el entrenamiento.

### **1.3.1 La Fase 1 del MRZ: El Tema**

En la primera fase del entrenamiento se trata de activar desde el comienzo los recursos de los clientes y de ahí propiciar cambios en la motivación. La activación de recursos es, según Grawe (1998), uno de los factores más importantes para una psicoterapia exitosa. Para promover la activación de los recursos puede trabajarse en principio con un concepto muy amplio de "recurso". De acuerdo con Grawe, puede describirse como recurso "todo aspecto del acontecer psíquico y de la situación vital de un paciente, por ejemplo, disposiciones motivacionales, metas, deseos, inclinaciones, convicciones, valoraciones, gustos, actitudes, conocimiento, formación,

habilidades, costumbres, estilos de interacción, características físicas, como el aspecto físico, la fuerza, resistencia, posibilidades económicas y todo el potencial de las relaciones humanas de una persona...La totalidad de estos elementos constituye desde el punto de vista de los recursos el espacio de posibilidades en el que un paciente puede moverse o, dicho de otro modo, el potencial positivo que él puede aportar al proceso de cambio. Activar los recursos significa entonces detectar entre las múltiples características de una persona, aquellas que tienen una carga motivacional fuerte y que son particularmente importantes para su autoestima y movilizarlas para los procesos de transformación terapéuticos" (p.34)

Grawe introduce criterios para seleccionar de entre la variedad de recursos disponibles de un cliente, aquellos que puedan apoyar el desarrollo psíquico. Estos deben tener una *gran fuerza motivacional* y deben *importantes para la autoestima*. En el MRZ se parte además, de un tercer criterio. Para asegurar que el cliente también pueda empezar a trabajar con sus recursos lo antes posible, y elevar de ese modo la eficacia en la aplicación de lo aprendido en el entrenamiento, hay que procurar que en el trabajo de desarrollo se incluyan sólo aquellos recursos a los que el cliente tiene un *fácil acceso*. Éstos pueden ser potenciales de la persona, activables sin grandes dificultades. Una mujer que desea desarrollar algún aspecto determinado de su feminidad, puede caer en cuenta en medio del proceso de desarrollo que, en su juventud bailaba con gusto y que, debido a la doble carga de su trabajo y la familia, no pudo volver a hacerse tiempo para ello. Los recuerdos de la danza la ponen en contacto con una sensación muy agradable, con recuerdos eróticos y la conciencia de ser atractiva; es justamente el tipo de experiencias con el que perdió el contacto en los últimos 20 años. Bailar es para esa mujer un recurso que puede ser activado rápidamente y que, en el marco del entrenamiento del MRZ, sería un elemento de trabajo recomendable.

Además de con los recursos personales, puede trabajarse también con recursos del mundo exterior, con la condición de que sean fácilmente accesibles. Una mujer con una problemática similar a la descrita arriba, puede, por ejemplo, descubrir en el recuerdo de sus tiempos de hippie, cuando salía mucho, era libre, no tenía ataduras y podía entregarse a su gusto por viajar, una fuente rica en recursos. Si ahora esa clienta decide reservar un asiento en el Transiberiano para las próximas vacaciones y hacer realidad un sueño de hace

tiempo, es un buen plan que seguramente podría ser apoyado en el entrenamiento del MRZ. Pero también debe prestársele atención a que esta clientela descubra recursos que se puedan incluirse en su vida cotidiana. En ese sentido, un mirador bajo un viajero árbol a la vuelta de la esquina puede ser un recurso más disponible para la generación del buscado sentimiento de libertad que el sueño del viaje en tren el año que viene.

Una especificidad central del entrenamiento del MRZ consiste en que se comenzará desde el principio con la activación de recursos. El trabajo sobre los cambios en la motivación debe orientarse según los "current concerns" (Klinger, 1977) relevantes, esto es, según los temas subjetivamente importantes para los clientes; sobre esto la bibliografía es unánime. La dificultad en esta fase del proceso terapéutico se halla en la correcta identificación de los temas importantes para los clientes. Kanfer y otros (1990) indican por ello algunas posibles fuentes de error en un proceso de ese tipo: "cuando nosotros sacamos ciertas conclusiones acerca de las metas y planes de los clientes sólo en base a nuestras propias ideas, existe el peligro de que creamos conocer sus planes, cuando en realidad sólo formulamos nuestras propias fantasías sobre los planes de los clientes" (p.265).

Entre las distintas líneas terapéuticas existen claras diferencias en el modo en el que son trabajados los "current concerns", llamados "temas" en el MRZ. Un procedimiento conocido en las terapias conductuales es el así llamado "análisis de plan", un "trabajo estructurado de clarificación de las motivaciones con la tarea explícita de establecer las condiciones de toma de decisiones dirigidas a la solución de problemas" (Grawe, 1998: 51). En los procedimientos terapéuticos humanísticos se asegura la aparición de "current concerns" delegando en el cliente la tarea de determinar de qué van a hablar. También en dispositivos no terapéuticos, como el coaching o la consejería se comienza el proceso de cambio con una determinación del lugar en el que el cliente se encuentra. En los distintos enfoques se parte, de modo más o menos explícito, del supuesto de que los clientes tienen permanentemente acceso consciente a lo que constituye sus temas importantes. En los procedimientos psicoanalíticos y de psicología profunda, las condiciones de partida son otras.

Para las teorías y el inventario de métodos de las formas de psicoterapia psicoanalíticas y de psicología profunda se sobreentiende desde el comienzo la forma de pensar del Padre Freud de que las personas tienen deseos

inconscientes, cuya cumplimiento o no tiene una poderosa influencia en el bienestar subjetivo y en la salud psíquica. Sin embargo, durante mucho tiempo estas escuelas, medidas con los estándares académicos de la psicología, se encontraban en el rincón esotérico. Sus teorías fueron declaradas metafísicas y en los contextos académicos, hablar de procesos inconscientes era arriesgado.

Por ello mismo es digno de festejar que en los últimos años la investigación en psicología comenzara a ocuparse seriamente del inconsciente. Las neurociencias han tenido en ello un papel importante. Con la imagen disponible desde los años noventa de los procesos de los análisis de la actividad del cerebro, demostraron de muchas maneras que el sentir y el actuar humanos están guiados en gran parte por procesos inconscientes. Mientras que los primeros psicoanalistas dependían ampliamente de especulaciones para dar cuenta de los procesos inconscientes, hoy día los psicoanalistas se preocupan cada vez más de conectar las teorías psicoanalíticas sobre el modo de funcionamiento de lo inconsciente con los resultados de las neurociencias (Deneke, 2001; Fonagy, 1999; Slipp, 2000; Koukkou, Leuzinger-Bohleber, Mertens, 1998a, 1998b).

Kuhl (2001) apoya la inclusión del psicoanálisis clásico en la psicología científica cuando escribe: "a pesar de los descubrimientos revolucionarios de Freud, todavía hoy requiere un gran esfuerzo argumentativo defender la tesis de que las personas, en los juicios que hacen acerca de sí mismas, generalmente "dicen más de lo que podrían saber": la conciencia genera en su funcionamiento explicaciones allí donde la verdadera explicación no podría ser en absoluto conocida (Nisbett & Wilson, 1977; Wegner & Wheatley, 1999). No es infrecuente que las explicaciones giren en torno a intenciones propias o ajenas o a alguna deducción que se ha ensayado. En la vida cotidiana frecuentemente no podemos comprobar si las declaraciones que hace una persona acerca de sus intenciones describen en realidad las fuerzas reales que desencadenan una acción" (p. 34ss).

Grawe señala que "precisamente en la psicoterapia, desde mi punto de vista, nos encontramos frecuentemente con el hecho de que las personas persiguen distintas metas, que en realidad son incompatibles entre sí y que se impiden mutuamente su realización. Hablamos entonces de conflictos. Lo característico es, sin embargo, que estas intenciones contradictorias no sean vividas conscientemente como un conflicto. Por eso me parece atinado cuando

los terapeutas psicodinámicos hablan de conflictos inconscientes y le adjudican una gran importancia a su tratamiento y resolución para el logro de resultados terapéuticos positivos" (p.74).

En el MRZ se considera que, para obtener una imagen terapéuticamente significativa de los "current concerns" de un cliente, deben incluirse en el proceso de trabajo tanto contenidos inconscientes como conscientes. Existe además, en los enfoques de la psicología de la personalidad y motivacional un amplio acuerdo sobre la idea de que la sincronización de tendencias conscientes e inconscientes representa un factor importante para la salud psíquica así como una condición para un tratamiento exitoso (p. e. Brunstein et al, 1998; Kehr, 2001; Kuhl, 2001; Ryan & Deci, 2001; Koole & Kuhl, 2003; Devos & Banaji, 2003; Wilson, 2007). Un método clásico para captar contenidos inconscientes son los test proyectivos. En la utilización de estos procedimientos se parte del supuesto de que las imágenes adecuadas pueden activar procesos inconscientes. Los contenidos inconscientes se proyectan sobre las imágenes apropiadas para ello. Aún cuando los procedimientos proyectivos, medidos según criterios de calidad test-teóricos, no están siempre libres de controversias, hay buenas razones para introducirlos en la consejería gracias a su capacidad para estimular la reflexión y el diálogo (Schaipp, 2001). Kuhl (2001) después de una vasta revisión bibliográfica, recomienda "procedimientos proyectivos como métodos para la comunicación de contenidos *implícitos* de la memoria, que no son mensurables con los métodos directos de cuestionarios" (p.598). Ya que en los últimos años los aspectos implícitos de la personalidad pasaron a primer plano del interés científico, se desarrollan y actualizan crecientemente procesos –incluso con la ayuda de ordenadores-, que permiten aprehender los elementos implícitos del sistema psíquico y volverlos accesibles a una elaboración consciente. En Scheffer (2005) se encuentra un desarrollo de los clásicos tests de apercepción temática, Ortner et al. (2006) brinda un panorama de los procedimientos más importantes que intentan detectar los contenidos implícitos.

Tradicionalmente, se recurre a los procedimientos proyectivos para ir tras las huellas de conflictos intrapsíquicos, tal como Grawe los describe. El material gráfico representa frecuentemente situaciones capaces de disparar proyecciones que tematizan los conflictos. Sin embargo, desde el punto de vista de los recursos, este procedimiento no es óptimo. Por este motivo, las tarjetas

con imágenes del entrenamiento del MRZ, que deben posibilitar la entrada en el trabajo de desarrollo, contienen sólo ilustraciones ricas en recursos. Por ejemplo, motivos florales, paisajes bonitos, animales, escenas de personas solas o interactuando en situaciones agradables. Los participantes son invitados a elegir una imagen que desencadene en ellos un marcador somático positivo. Instrucciones más precisas sobre el procedimiento pueden encontrarse en el manual de instrucciones, en el capítulo 2.1.1.3. A través de esta selección de imágenes se aseguran tres cosas: ya que el foco está puesto en un marcador somático positivo y no en uno negativo, los clientes tienen acceso a lo que ellos quieren lograr y no a aquellos que los aflige. En este sentido, ya es activado un recurso. Debido a que la elección de la imagen se realiza en base a marcadores somáticos y no a una decisión consciente, se logra que quizá contenidos inconscientes tengan la oportunidad de ser articulados por primera vez. Como apunta Grawe (1998: 80), a través de la referencia a marcadores somáticos se posibilita desde el inicio el acceso directo y sistemático a los esquemas afectivos de los clientes. Esto conlleva en el marco del modelo de elaboración profunda de Sachse (1992) una gran profundidad de elaboración y, con ello, mejores perspectivas de éxito terapéutico.

En el curso posterior del entrenamiento, las informaciones que proceden del sistema implícito, inconsciente, de la memoria son incluidas en la formación de intenciones y propósitos. Para ello es necesario que el cliente desarrolle, además de sus reacciones somáticas positivas, informaciones conscientes, expresables lingüísticamente acerca de sus necesidades. En este punto, en el entrenamiento se le pide al cliente que realice asociaciones y éstas son recogidas y analizadas. Este procedimiento se inspira en el trato que tiene el psicoanálisis con el material proveniente del inconsciente. En el MRZ este "enriquecimiento" del material gráfico tiene lugar a través de asociaciones lingüísticas en un procedimiento grupal desarrollado ad hoc: el "canasto de ideas". Esta técnica fue desarrollada para acercar mediante un procedimiento sencillo la teoría constructivista del conocimiento a los legos (Schmid, 1987). Para esta actividad se requiere una actitud constructivista fundamental, ya que al reunir las asociaciones en torno a una imagen no se trata de discutir sobre las interpretaciones "correctas" u "objetivas". La tarea del grupo de trabajo consiste exclusivamente en producir material variado para el canasto de ideas de la persona. La elección de las asociaciones que se toman del canasto de

ideas es algo que cada persona realiza por sí misma. Para ello se apela al criterio: "¿qué asociación activó en mi marcadores somáticos positivos?". En este punto también se conserva una perspectiva de los recursos consecuente. Al final de la fase uno, los participantes han podido lograr gracias a la elección de imágenes y del trabajo en grupo una primera y quizá todavía tosca formulación lingüística de su tema.

Los temas, tal como aparecen en el entrenamiento como resultado de la fase uno, se diferencian claramente del modo en el que se los concibe en un análisis "clásico" de problemas. Para no alejarnos del ejemplo de la cliente de páginas atrás: La mujer que amaba bailar, si realizase un análisis de sus problemas podría apuntar una larga lista de dificultades: se siente desgastada, la relación con su marido es distante en lo emocional y lo sexual, los hijos son más bien una carga que una alegría, no sabe si ha organizado bien su vida, no experimenta ninguna alegría y se pregunta incluso si acaso eso tendría que ser todo lo que hay. Tiene la impresión de estar funcionando todavía. En esta descripción se encuentran gran cantidad de temas que serían abordados por las distintas líneas terapéuticas desde diferentes puntos de vista. Tiene sentido bucear en el pasado para averiguar de dónde viene el sentimiento de culpa y la idea de que ella tiene que rendir y hacer cosas para sentirse digna de ser amada. Con seguridad, se encuentran huellas de esto en la relación que tuvo con sus padres. También desde el punto de vista de una terapia de pareja se detectan muchos temas para trabajar. Del mismo modo, puede ser útil un enfoque sistémico, que además del sistema familiar, incluya en el trabajo de desarrollo personal las redes sociales y laborales.

El entrenamiento del MRZ no excluye en absoluto estas reflexiones, pero ellas se encuentran al final del proceso del Rubicón y no al comienzo. Al inicio de este proceso se trata de detectar las necesidades inconscientes presentes, lo cual en el MRZ tiene lugar bajo la perspectiva de los recursos. Luego se buscará aquello que las personas quieren lograr y no aquello que les preocupa. Una activación consecuente de los recursos implica poner a los clientes en contacto con sentimientos positivos y no con sentimientos negativos. En el lenguaje de las neurociencias uno diría: al comienzo debe activarse una red neuronal que represente el estado deseado, ese es el paso inicial en el trabajo de desarrollo orientado a los recursos. El acceso a las sobrecargadas redes neuronales en el caso de las personas que desean cambiar algo está mejor garantizado así, si

no, no buscarían ayuda profesional. Volvamos al ejemplo de más arriba: esta mujer descubre en la contemplación de las tarjetas con imágenes un fuerte marcador somático positivo cuando ve una imagen de una pintora rusa que muestra un grupo de hombres y mujeres tomados de la mano en círculo y bailando alegremente. Cuando habla sobre esta imagen se sonroja y relata que la primera vez que se concentró en esa imagen sentía palpitaciones. En su “canasto de ideas” recibe múltiples asociaciones positivas y llenas de recursos sobre esa imagen.

El canasto de ideas cumple en esta primera fase del entrenamiento varias funciones: en primer lugar, las asociaciones del grupo ayudan a la dueña de la imagen a exponer las razones de su reacción positiva ante la misma de modo consciente. El comentario de un miembro del grupo acerca de los tonos rojos que predominan en la imagen hace que la cliente tome consciencia de que en su trabajo en un banco, había desterrado todos los rojos de su vestuario porque hasta ese momento siempre los había sentido como no aptos para hacer negocios. En segundo lugar, el diálogo orientado a los recursos en el pequeño grupo contribuye a la construcción social de la realidad. La cliente experimenta en el grupo aceptación y empatía, factores curativos importantes según la terapia conversacional de Rogers. En tercer lugar, el acuerdo sobre el canasto de ideas posibilita una atención positiva de los miembros del grupo entre sí. Los miembros se brindan apoyo mutuamente, lo cual contribuye al desarrollo de una buena cohesión grupal. Al final de la primera fase del entrenamiento esta participante tuvo, no una lista de problemas, sino un tema: “alegría de vivir, placer y baile”. Ella asocia a este tema fuertes emociones positivas.

## **1.3.2 La Fase 2 del MRZ: Del Tema a la Meta**

### **1.3.2.1 Con metas actitudinales a través del Rubicón**

En la fase dos del entrenamiento del MRZ se realiza el cruce del Rubicón. Las reflexiones sobre el tema se apoyan en los resultados de la psicología de las metas (goal-psychology). La pregunta por cómo deben formularse las metas, para que tengan efectos sobre nuestras acciones es desde hace muchos años

objeto de la investigación psicológica. Un panorama detallado sobre el tema se encuentra en Brunstein & Maier, 1996; Emmons, 1996a; Gollwitzer & Moskowitz, 1996; Bayer et al, 2003 y DeShon et al. 2005. Para muchas escuelas terapéuticas y métodos de coaching y consejería la formulación de las metas es una sólida herramienta de trabajo. En cierta medida, las metas del MRZ para el cruce del Rubicón se parecen a estas técnicas, en otros aspectos, muy importantes, las metas del MRZ se diferencian claramente de los métodos más conocidos. A continuación, nos dedicaremos a exponer las diferencias.

Una idea muy frecuente sobre la formulación de metas con la que nos encontramos una y otra vez en nuestros cursos de formación es que las metas deben ser formuladas del modo más concreto posible. Walter & Peller (1994), siguiendo a De Shazer, recomiendan por ejemplo, en su manual de terapia corta orientada a la resolución de problemas formular las metas del modo más específico posible (p.77). Kanfer, Reinecker und Schmelzer (1990) afirman en su terapia de self-management: "muchas metas son formuladas claramente como declaraciones de intención vagas y globales ("curarme", "estar contento", "hacer buena política en relación al medio ambiente", etc). Un paso importante en el camino a la concreción de estas metas globales consiste en la descomposición de esas intenciones vagas en múltiples modos concretos de comportamiento" (p.461). En el entrenamiento del MRZ esa descomposición no tiene lugar.

En el entrenamiento del MRZ se trabaja el cruce del Rubicón con otro tipo de meta, no concreta, sino *general*. Esta diferencia se analizó en una parte de una investigación sobre el tema "metas", en la cual se categorizaron distintos tipos de metas según si estaban formulados de manera más bien concreta y específica o abstracta y general (Para un resumen ver Emmons, 1996a). La intención de moverse con más seguridad en uno mismo, se formularía de modo concreto en la siguiente meta p.e: "en la próxima reunión voy a proponer que para la fiesta de la escuela toque una banda en vivo". La misma meta, formulada de modo general podría tener este aspecto: "defiendo mis ideas de modo claro y con seguridad". Las metas formuladas de modo general se viven con más intensidad como más propias que las metas formuladas concretamente. Están típicamente unidas a emociones fuertes (McClelland et al; 1989). Gollwitzer (1987) caracteriza este tipo de meta como una "meta ligada a la identidad" y las describe como "incalmables". Esas metas son

incalmables porque las metas ligadas a la identidad pueden mantener su validez y su carácter orientador durante toda la vida. Bayer & Gollwitzer (2000) vinculan la aparición de metas identitarias al cruce del Rubicón y les confieren, a través de la ambición que han despertado, una influencia firme y duradera sobre las acciones tendientes a su logro. Kuhl (2000) critica las investigaciones tradicionales sobre la motivación porque éstas se limitan a estudiar situaciones de laboratorio muy controladas y se ocupa poco de estas metas personales más abarcadoras, a las que denomina "metas vitales" (life goals) (p.277).

Las posibles formulaciones de una meta pueden representarse a través de un sistema de coordenadas de acuerdo al gráfico siguiente:



## Los cuatro cuadrantes de la formulación de metas

Las metas se puede clasificar según si su formulación es específica para una situación o si la trascienden. “Quiero estar tranquilo y concentrado en mi examen práctico de conducir” sería una meta típicamente específica a una situación, que se refiere sólo a una media hora de la totalidad de una vida humana. “Acepto los desafíos con calma y relajado” se ubica en el otro extremo del continuum. El ámbito de aplicación de este tipo de metas es expresado por los participantes con un “siempre”. Su validez abarca muchas situaciones y se extiende en el futuro, en ciertas circunstancias, durante toda la vida. Un participante de nuestros cursos, que practicaba Zen hacía ya muchos años cruzó el Rubicón con la meta abarcadora “yo soy”. En este ejemplo se muestra claramente el carácter abarcador que pueden desarrollar algunas metas cuando están situadas en el polo que trasciende las situaciones.

Las metas además se dejan categorizar según su formulación como metas relativas a la actitud o metas relativas al comportamiento. Las metas en el nivel de la actitud describen en una formulación general un determinado estado interior, el cual tiene como consecuencia determinadas formas de comportamiento, pero estas no son tematizadas en la formulación de la meta. “Yo soy la tranquilidad en persona” sería un ejemplo de meta actitudinal, que describe una actitud con la que a un participante le gustaría encarar ciertas situaciones o la vida misma. “En la próxima reunión, cuando Carlos diga tonterías, voy a respirar profundo tres veces antes de contestarle” representa en el plano de la acción un posible concretización de esta meta actitudinal. En la mayoría de los procedimientos terapéuticos que se ocupan de modo explícito con el tema “formulación de metas” se recomienda enfáticamente a los clientes concretizar sus metas. La formulación de metas se mueve entonces la mayoría de las veces en los cuadrantes 3 y 4, según se trate de una meta para una situación específica o más abarcadora.

En el entrenamiento del MRZ seguimos por otro camino. Las metas se formulan en la fase dos, cuando se produce el cruce del Rubicón, como metas actitudinales generales y no como metas concretas de comportamiento. En la mayoría de los casos esto no tiene que pedirse a los clientes explícitamente, ya que lo que les pasa es formulado de todos modos de esa manera. “Quisiera poder alguna vez disfrutar de estar vivo” o “quisiera tener más confianza en mí

mismo" son típicas formulaciones de metas que los psicoterapeutas escuchan al inicio de su trabajo. Entre adolescentes es todavía más frecuente que entre adultos. En el MRZ, en lugar de "bajar" este tipo de formulación a medidas concretas, los clientes son alentados a quedarse en el plano actitudinal hasta que el Rubicón sea cruzado.

Por qué no es posible el cruce del Rubicón con metas concretas es algo que explica el modelo PSI de Kuhl, un psicólogo motivacional (Kuhl, 2001; Koole & Kuhl, 2003; Martens & Kuhl, 2004). A través de metas de comportamiento concretas, en particular cuando son difíciles, se activa un sistema del cerebro que hace disminuir los afectos positivos. Kuhl denomina a este sistema memoria de las intenciones, el cual está asociado a un modo de funcionamiento racional, que enfatiza el pensamiento. Pero para cruzar el Rubicón se necesitan precisamente afectos positivos fuertes, los cuales no son sino marcadores somáticos. Estos no se originan en la memoria de las intenciones, sino en la memoria emocional y esta memoria emocional es movilizada más bien a través de formulaciones metafóricas, figurativas, voluptuosas, rayanas con lo cursi, que mediante propósitos realistas y concretos. El nivel concreto y realista del comportamiento es también trabajado en el entrenamiento del MRZ, pero recién a partir de la fase cuatro, en la que la puesta en práctica de la meta es analizada con detalle. El cruce del Rubicón, por el contrario, es posibilitado gracias a emociones positivas fuertes y tiene lugar en el cuadrante 1 o 2 y en el plano de las actitudes.

### **1.3.2.2 La situación inicial al comienzo de la Fase 2**

En la Fase uno del entrenamiento se volvieron conscientes las necesidades inconscientes existentes. En la terminología del proceso del Rubicón se diría que las necesidades han madurado hasta convertirse en motivos. Para evitar complicaciones terminológicas en el entrenamiento no se habla de motivos conscientes o inconscientes sino sencillamente del "tema" actual. Los participantes terminan la fase 1 cuando tienen en claro su tema, es decir, en qué aspecto de su situación vital actual quisieran realizar cambios. El siguiente paso de acuerdo con el proceso del Rubicón consiste en transformar el motivo consciente en una intención. La fase del MRZ se ocupa del cruce del

Rubicón y de la formación de una intención. Una intención es una meta que mueve a la acción, por lo que en nuestra terminología, la tarea de la fase dos consiste en transformar un tema en una meta de ese tipo.

Cuando se aplica el MRZ como método de trabajo en grupo debe tenerse en cuenta que los participantes se encuentran la mayoría de las veces en distintos niveles en lo que hace al grado de maduración y posición en el proceso del Rubicón de sus necesidades y motivos. Por lo general, al comienzo de la fase dos debemos vérnoslas con tres grupos de motivos formados de modo diferente.

#### *Tipo 1: Los motivos alternativos*

Las personas que corresponden a este tipo han descubierto en la fase 1 una necesidad de cuya existencia no tenían noticia antes. Un ejemplo de esto es el caso de una mujer de negocios que eligió un entrenamiento del MRZ sobre el tema "self-management" porque se había propuesto a sí misma ser más efectiva en su trabajo. Su motivo consciente es trabajar más y mejor. En la fase uno sin embargo, su sistema de marcadores somáticos reaccionó de modo positivo ante la imagen de una playa soleada y con palmeras y no ante la imagen de una persona concentrada en su trabajo. La necesidad de descanso y relax descuidada hacía mucho apareció en la fase uno. A pesar de sus expectativas, ella no comienza la fase dos con el tema "quiero poder concentrar mejor mis fuerzas" o "quiero poder realizar rápido mi trabajo", si no por ejemplo, con un tema alternativo como "me hace falta más descanso" o "debo procurar cargar las pilas".

#### *Tipo 2: los motivos complementarios*

En este tipo de situación, la persona tiene antes del inicio del entrenamiento un motivo consciente a su disposición, el cual al realizarse la exploración de las necesidades inconscientes no es reemplazado sino completado. Un ejemplo de ello sería una mujer de unos 50 años que puso su

vida al servicio de su familia y que ahora quiere romper con eso y buscar nuevos horizontes. Se inscribió para hacer el entrenamiento del MRZ porque necesitaba apoyo para su búsqueda. Reaccionó con marcadores somáticos positivos ante una imagen en la que aparecía una casa de campo confortable, con flores en la ventana y de la que salía un sendero que se perdía tras una curva. En el trabajo de exploración en grupo de esta imagen se puso de manifiesto que el sendero le resultaba muy atractivo, pero que la seguridad que ofrecía la casa era asimismo un factor importante para su felicidad. Complementando la parte consciente de su motivo, esta mujer podría iniciar la fase dos diciendo: "no estoy segura, al principio pensé que quería alejarme de la familia y hacer finalmente algo por mi misma. Realmente deseo eso, por eso comencé este entrenamiento, pero ahora en el trabajo grupal pude ver claramente que yo también dependo de ellos, de lo que construimos y que soy un tipo de persona que necesita también seguridad. Además, quiero a mi familia y nos llevamos bastante bien!".

### *Tipo 3: los motivos confirmados*

Estas personas comenzaron el entrenamiento con un motivo que fue sostenido y confirmado en la fase uno. No tienen otras necesidades alternativas u opuestas inconscientes ni que deban ser completadas. Cuando se trabaja con este tipo de persona de manera individual, puede comenzarse luego de la exploración de las necesidades inconscientes rápidamente con el cruce del Rubicón; no hace falta mayor clarificación de aspectos motivacionales. En un trabajo grupal, sin embargo, el paisaje del Rubicón es recorrido de modo sistemático de izquierda a derecha, de modo que también los participantes del tipo 3 realizan una exploración de las necesidades inconscientes. Para este tipo de personas, la fase dos comienza con una confirmación de la intención original. Un ejemplo para esto sería el de un hombre o una mujer que tienen en vistas dar un paso importante en sus carreras. Eso puede ser escribir una tesis doctoral, independizarse o luchar por un mejor puesto. El motivo "hacer carrera" está disponible de modo consciente. La imagen que fue elegida usando los marcadores somáticos muestra la cima de una montaña iluminada por el sol. Las asociaciones tomadas del canasto de ideas se referían a los

temas: “ascender”, “juntar fuerzas”, “concentrarse en la meta”, “no cesar en el empeño” y “no distraerse en el camino”.

### **1.3.2.3 Los tres requisitos básicos de una meta capaz de mover a la acción**

Independientemente de la forma (tipo 1, 2 o 3), al comienzo de la fase dos se han vuelto conscientes motivos que en su trayecto hasta su puesta en práctica deben atravesar el siguiente estadio madurativo: el cruce del Rubicón y, con ello, la formación de una intención. En el entrenamiento del MRZ esto se logra trabajando sobre el tema del participante a la luz de tres criterios básicos. En lugar de “intención” en el entrenamiento usamos la expresión “meta eficaz” o “meta capaz de mover a la acción” ya que la eficacia de una meta reside en su capacidad para activar nuestro comportamiento.

Las tres condiciones básicas que una meta eficaz debe cumplir son:

- Los participantes deben formular una meta de aproximación
- La realizabilidad de la meta de aproximación debe estar totalmente bajo su control
- La meta debe caracterizarse por marcadores somáticos positivos claramente observables. Por su ostensibilidad, llamamos a este fenómeno la “sonrisa feliz”.

En la psicología académica existe una larga tradición que se ocupa de las metas y de sus efectos en el plano del comportamiento. Hay también muchas investigaciones acerca de cómo los diferentes tipos de metas se relacionan con el bienestar psíquico y cómo deben plantearse las metas para garantizar una mayor motivación y ponerlas en práctica (para un panorama detallado véase Brunstein & Maier, 1996; Emmons, 1996b o Gollwitzer & Moskowitz, 1996). Los tres criterios del MRZ para el trabajo sobre las metas se orientan por los resultados de la “goal-psychology”. A continuación se presentarán las distintas condiciones y sus fundamentos teóricos.

## **Metas de aproximación en lugar de metas de evitación**

El mismo propósito puede expresarse de dos modos diferentes. Por ejemplo, cuando una persona reconoce que es importante darle más espacio en su vida al tema “recuperación, reposo y descanso” puede expresarlo de muchas maneras. Podría decir: “me doy un descanso” o bien “no me volveré tan loco con el trabajo”. El mismo tema está a la base de las dos variantes, de ahí que alguien pudiera pensar que no es importante la forma lingüística que se adopte para formularlo. Sin embargo, la investigación científica ha demostrado que el modo en el que se formula una meta puede tener vastas consecuencias (para un resumen, véase Grawe, 2004). Las metas en las que el tema es formulado de modo que el estado que se quiere alcanzar está incluido en ellas son llamadas metas de aproximación (“me doy un descanso”). Las metas que describen el estado que quieren evitar se llaman metas de evitación (“no me volveré tan loco con el trabajo”). Las personas que presentan sus temas como metas de evitación tienen menos entusiasmo, mayor temor, están menos satisfechos con su vida e incluso tienen una salud más frágil (Gollwitzer & Moskowitz, 1996: 367). Elliot y Sheldon (1997) descubrieron que las personas con metas de evitación se sentían menos competentes a la hora de hacer sus metas realidad. La disminución de la sensación de ser competente que va acompañada de las metas de evitación tiene también, según Elliot y Sheldon efectos negativos sobre los logros relevantes para la meta y el bienestar psicológico. Sobre la base del resultado de sus investigaciones Elliot y Sheldon nos advierten contra las metas de evitación: “la adopción de metas de evitación debe ser considerada una vulnerabilidad psicológica en la medida en que nos expone a experiencias y resultados negativos” (Íbid.:182)

¿Cómo es que las metas de evitación pueden tener efectos negativos tan duraderos? El neurocientífico Damasio sostiene que son determinadas “imágenes visuales” las que “constituyen las bases del funcionamiento mental” (1994:130). También una meta o una intención son representadas en el cerebro como una imagen. Acerca de esto hay una convincente teoría psicológica de Wegner (1994), él la llama la “teoría de los procesos irónicos de control mental”. Cada vez que una persona se propone no hacer una determinada cosa, Wegner constató procesos irónicos de control mental. Por ejemplo, no

tropezarse camino al escenario donde debe dar un discurso. La mayoría de las personas saben por dolorosas experiencias propias que justamente cuando uno se propone no hacer algo, eso no deseado ocurre casi con seguridad y con la mayor precisión. Wegner atribuye este efecto al hecho de que para evitar la situación no-deseada primero deben generarse imágenes de eso no-deseado, con lo que lo no-deseado es representado para, luego en un segundo paso, poder evitarlo. En la terminología neurocientífica se diría que mediante la meta de evitación se activó una red neuronal del estado no-deseado. De este modo aumenta irónicamente la probabilidad de que precisamente lo no-deseado se vuelva relevante a la hora de la acción, especialmente en situaciones de alta complejidad, cuando no se dispone de toda la capacidad de atención para evitar la meta no-deseada.

Con estas reflexiones teóricas se explica por qué las personas con metas de evitación obtienen peores resultados en la puesta en práctica que las personas que se fijaron metas de aproximación. Una meta de aproximación elige el camino más "directo" y genera la representación del estado que se quiere lograr. Se activa la red neuronal correspondiente y con ello aumenta la probabilidad de que tenga lugar el comportamiento deseado. Los procedimientos hipnóticos proceden según este principio, ya que en el proceso de sugestión se nombran solamente los contenidos que se desea que aparezcan al ser evocados. "No necesita pensar en nada que lo preocupe" sería en este sentido una falsa sugestión. Para lograr un efecto tranquilizador sería conveniente usar una formulación del tipo: "quizá usted ya puede sentir cómo una sensación de calma se expande por todo su cuerpo".

También existe una explicación para los efectos negativos de las metas de evitación sobre el bienestar subjetivo. En primer lugar, a causa de los procesos irónicos ya mencionados, las metas de evitación llevan a más fracasos en el tema de partida, a cuya realización supuestamente debían contribuir. Esto tiene efectos por supuesto sobre la sensación de competencia y autocontrol. Y una disminución de éstas afecta el bienestar subjetivo. Por otra parte, es poco probable que las metas de evitación puedan atravesar el Rubicón de modo duradero, ya que para ello hace falta una emoción positiva fuerte. Kuhl (2001) supone que en las metas de evitación se "activa de modo anticipatorio" la emoción negativa correspondiente a la representación de situación no-deseada (p. 754). Con ello disminuyen las chances de que una meta de

evitación sea buscada con el mismo entusiasmo que una meta de aproximación, cuya representación genera emociones positivas. El efecto de una meta de evitación es frecuentemente un sentimiento duradero de “mala consciencia”, que uno se uno se hubiera ahorrado si no se hubiera fijado esa meta en absoluto. En muchos casos es posible observar este efecto en los “buenos propósitos de año nuevo”. Las personas con algo de olfato para su bienestar psicológico dejaron en algún momento de hacer esos propósitos, porque hicieron la experiencia de que, además de no haber logrado esas metas, tenían además que arrastrar el peso de la mala conciencia.

### **Ciento por ciento bajo control**

Este requisito básico para una meta eficaz se deriva del proceso del Rubicón, ya que los motivos atraviesan el Rubicón y se convierten en intenciones cuando su factibilidad es mayor. Cuanto mayor es la sensación que tiene una persona de poder alcanzar un objetivo por sus propios medios, mayor es la motivación para empeñarse duraderamente en lograr la meta. Este resultado de la psicología de la motivación tiene conexión directa con el locus de control (Rotter, 1954). Este tipo de expectativa aparece en la psicología en diferentes conceptos. El concepto de self-efficacy de Bandura (1997) es un conocido ejemplo de un constructo de locus de control, cuyos efectos sobre la salud física y mental fueron ampliamente investigados. Se trata de la “expectativa de poder llevar a cabo una acción, esto es, a pesar de las dificultades internas y externas, tener la fuerza de voluntad para llevar a cabo una acción” (Kuhl, 2001, p, 259). Conceptos emparentados se encuentran en el “sentido de la coherencia” (“sense of coherence”) de Antonovsky (1979), quien designa este elemento de la vivencia de coherencia como “manageability”. Asimismo, el concepto de “hardiness” (personalidad resistente) de Kobasa (1979) incluye bajo la palabra clave “control” un locus de control positivo. También en los conceptos más recientes de optimismo (Seligman, 1991) y de resiliencia (Flach, 1997; Walsh, 1998) aparecen los locus de control positivo como importantes determinantes de la salud psíquica. En general, puede afirmarse que aquellos que están convencidos de poder hacer algo para mejorar su situación aún en momentos difíciles, encaran mejor las situaciones de estrés que aquellas personas que adoptan el rol de víctimas y desarrollan síntomas de “indefensión

aprendida" (learned helplessness de Seligman, 1975). En lugar de actuar "reactivamente" estas personas actúan "proactivamente". "Tienen una mentalidad de hacedores y se ven a sí mismos como responsables de la resolución de problemas, aún cuando ellos no los causaron" (Schwarzer, 1998). Los locus de control positivos constituyen un apoyo decisivo para lidiar con sobrecargas psíquicas. Flammer (1990) presenta un panorama abarcador sobre este tema.

Mientras que antes los locus de control positivos eran tratados como características fijas de la personalidad, hoy se impuso la concepción de que pueden ser aprendidos. Seligman (1999) desarrolló, p.e, un programa de entrenamiento en optimismo para niños. Su idea es que, así como uno puede aprender la indefensión, también el optimismo puede ser aprendido, cuando se cuenta para ello con apoyo profesional. Schwarzer (1998) desarrolló un entrenamiento para estimular la self-efficacy en enseñantes. En el entrenamiento de desarrollo de la autonomía de Grossarth-Maticeck (2000) un componente esencial para el estímulo de las competencias de autorregulación consiste en concentrarse durante la consejería en aquello que la persona puede hacer para contribuir a su bienestar. En el MRZ los locus de control positivos constituyen por dos motivos una de las condiciones más importantes para la eficacia de las metas. Por un lado, los locus de control positivo ayudan desde el punto de vista motivacional, al cruce del Rubicón y con ello a la formación de intenciones; por otro lado, desde el punto de vista de la salutogénesis, contribuyen de modo duradero a la salud psíquica.

Con todo, explicarles a los participantes de los cursos el concepto de locus de control requiere algún esfuerzo, ya que la mayoría de las veces, "control" se entiende en el sentido cotidiano de "controlable" y "poder". En el curso debe señalarse rápidamente que con locus de control no se hace referencia al control sobre otras personas, sino al autodomínio, al control sobre nuestro propio comportamiento. Tomemos el ejemplo de una persona en un puesto de liderazgo que tiene problemas para hacerse respetar por sus subordinados. Malinterpretando el concepto de "control", esa persona podría formularse como meta: "voy a lograr que mis colegas sigan mis instrucciones". Para el MRZ esta meta no está completamente bajo el control de la persona, porque las otras personas, entendidas como sistemas autopoiéticos (Maturana & Varela, 1987), no son directamente instruibles. Steve McQueen en el film

“Papillon” representa un claro ejemplo de la imposibilidad de dar instrucciones a sistemas autopoiéticos. Aún cuando las condiciones externas no son favorables y los detentores del poder hacen todo lo posible para quebrantar su voluntad, finalmente nadie es capaz de convencerlo de dejar de intentar escapar una y otra vez de la prisión de la isla.

Lo mismo vale para el tema del liderazgo. Nadie puede garantizar que los subordinados van a seguir las indicaciones de sus jefes como a éstos les gustaría. Cuando trabajamos con sistemas humanos, sólo se puede hablar de aumentar o mermar probabilidades. La pregunta en el marco del MRZ sería: “¿qué puedo hacer yo para que aumente la probabilidad de que mis colegas se comporten como a mi me gustaría?”. El énfasis recae sobre el control sobre uno mismo y no sobre los demás. Mediante esta pregunta formulada de esta manera, la persona en posición de liderazgo es estimulada a llevar a cabo un proceso profundo de reflexión. ¿Qué puede hacer para dotar a sus instrucciones de firmeza? ¿Qué puede hacer para que la comunicación con sus subordinados funcione mejor? Según la situación, se consideran distintas soluciones posibles. Si resulta que la persona tiene problemas para dar órdenes, su meta en el MRZ podría expresarse así: “asumo mi autoridad, imparto órdenes y me siento bien al respecto”. Si resulta que la persona procede de modo demasiado autoritario y no toma en cuenta las motivaciones intrínsecas de sus colegas, la meta correspondiente podría ser: “tengo los oídos abiertos a los pedidos de mis subordinados”.

Otro ejemplo es el de un docente que quisiera lograr “más armonía en el trabajo en equipo”. Tampoco esta meta es eficaz, ya que el comportamiento de los otros miembros del equipo no puede ser influenciado directamente. Nuevamente, en el trabajo en el curso se hará hincapié en aquello que el docente puede hacer por sí mismo para mejorar la situación del equipo, de modo que aumente su bienestar. También acá se dan distintas posibilidades, de acuerdo a lo que se descubra en el análisis de la situación. Una docente con un grupo de trabajo en el que todos estaban peleados entre sí a la que sólo le faltaba un año para jubilarse, se fijó como meta mantenerse al margen de las discusiones. Otro enseñante se propuso como meta apoyar activamente a los otros miembros del equipo. Eso era una forma de comportamiento novedosa en el grupo, que a largo plazo pudo generar nuevas formas de relación entre sus miembros. Aquí es importante destacar que en el MRZ sólo puede “ofrecerse”

apoyo, pero no “realizarse”, ya que no depende en un cien por ciento de nosotros que otros se dejen ayudar. Sin embargo, *ofrecer* ayuda es algo que encaja perfectamente con los criterios de control del MRZ.

Como último ejemplo, queremos mencionar el caso de un grupo de deportistas de elite, un equipo de vela, que quería prepararse para una regata. Como meta se les ocurrió espontáneamente: “¡queremos ganar!”. En la lógica del MRZ, si bien esta meta es deseable, no está completamente bajo control de los veleros. No tienen, por ejemplo, ninguna influencia sobre las condiciones climáticas. Puede suceder que otro equipo tenga el mejor velero, quizá otros equipos son mejores porque tuvieron más posibilidades de entrenarse mejor. Tras madurar un poco en sus reflexiones se propusieron: “¡daremos lo mejor de nosotros!”. Esta meta les permitió mostrar su rendimiento con un locus de control positivo muy alto.

### **Los marcadores somáticos positivos**

El tercer criterio o requisito básico para las metas pone a prueba la capacidad de los afectos positivos, que acompañan a un motivo durante el cruce del Rubicón, para encauzar la voluntad. En este punto, el MRZ se apoya en la teoría de los marcadores somáticos de Damasio (1994), la cual parte del supuesto de que la memoria emotiva realiza valoraciones en situaciones de toma de decisión con ayuda de los marcadores somáticos, ya sea que éstas sean percibidas como emociones o sensaciones corporales. Aún cuando los procesos de valoración tienen lugar por debajo del nivel de la consciencia, las señales de la valoración efectuada pueden ser percibidas. Además, pueden ser observadas de modo confiable tanto por la persona misma como por otras personas, ya que se expresan a través del cuerpo. En el MRZ, a los marcadores somáticos le dimos el nombre de la “sonrisa feliz”, ya que las personas que experimentan un marcador somático positivo comienzan literalmente a brillar y dan muestras de estar felices. Esto puede expresarse mediante una risa o una sonrisa, un cambio en la actitud corporal, la respiración o una mejor circulación de la sangre en el rostro. En el entrenamiento del MRZ se comprueba con el ejemplo de uno o dos participantes que se ofrecen como voluntarios cómo es que una meta puede ser formulada de modo que despierte esa “sonrisa feliz”. Los marcadores somáticos tienen una validez aparente (face-validity) muy alta

y los legos pueden también diagnosticar rápidamente y de modo confiable su presencia o ausencia.

Las reflexiones de Kuhl (2001) apoyan la conclusión de que la memoria emocional con sus marcadores somáticos, como se los llama en neurociencia, es idéntica con esa instancia que la psicología denomina el "sistema del self". "Las sensaciones corporales pertenecen claramente a las señales que le ayudan al sistema del self a decidirse entre las opciones de comportamiento que ya fueron probadas en el pasado" (Kuhl, 2001:153). El sistema del self está almacenado, según Kuhl, en la memoria implícita al igual que la memoria emocional de la experiencia de las neurociencias. Las decisiones que involucran a las señales corporales y emocionales del sistema del self permiten colocarse metas con un alto nivel de autocongruencia. La investigación psicológica muestra que las metas acompañadas de un alto nivel de autocongruencia llevan al éxito con más frecuencia que aquellas que tienen un bajo nivel de autocongruencia (Sheldon & Kasser, 1995, 1998). También existen claras conexiones entre el sistema del self y el concepto de motivación intrínseca: "por definición, las conductas motivadas intrínsecamente, el prototipo de las acciones autodeterminadas, provienen del self. Ellas son auténticas y no alienadas, en el sentido cabal de estos dos términos" (Ryan & Deci, 2000:74).

Reunamos ahora, como sucede en el MRZ, estas teorías psicológicas con los resultados neurocientíficos sobre los marcadores somáticos, tendremos entonces que un fuerte sentimiento positivo, que señala la presencia de un marcador somático, es un indicador de autocongruencia y motivación intrínseca (Kuhl, 2001; Martens y Kuhl, 2004). Puede suponerse que la "sensación experimentada", que tiene un papel central en la concentración (focusing) (Gendling, 1998), describe al mismo tiempo la aparición de marcadores somáticos positivos. A través del tercer criterio, los participantes aprenden a trabajar en el planteo de sus metas hasta que surja una "buena sensación", perceptible tanto para ellos mismos como para los demás. De este modo se familiarizan con un criterio fácilmente aprendible y aplicable para la autoregulación. "La capacidad para reclutar de modo autoregulatorio afectos positivos es, según mi punto de vista, el requisito decisivo para la autodeterminación y la motivación intrínseca" (Kuhl, 2001: 177).

Sin embargo, esta forma de automotivación tiene éxito sólo cuando es posible “plantear metas que coincidan con las necesidades y estructura de valores del organismo” (Kuhl, 2001: 181). Cuando el acceso a las señales emocionales y corporales del Self está bloqueado, puede producirse una “inhibición de la voluntad”. El sistema no puede entonces “identificar pensamientos, sentimientos o metas que no encajan con el Self, y que en este sentido no son deseadas, como incompatibles e impedir las” (Kuhl, 2001:19). Una persona que no percibe las señales de su propio sistema del Self no puede en este sentido querer algo por sí mismo; depende de metas, valores y motivaciones que provienen de afuera. En el peor de los casos, dedica toda su vida a perseguir metas, que, si bien de acuerdo con las medidas externas son deseables, están en profunda contradicción consigo mismo. A largo plazo ello conduce a la enfermedad, motivo por el que, para Kuhl, una marcada inhibición de la voluntad es un indicador de enfermedad psíquica. “Se ha comprobado empíricamente que muchas enfermedades psíquicas, tales como depresión, compulsiones, trastornos de ansiedad y de la alimentación están acompañadas de una fuerte inhibición de la voluntad, resultado de fijaciones afectivas (Hautzinger, 1994). Los progresos en la terapia dependen en gran medida de la superación de esta particular forma de inhibición (Hartung y Schulte, 1994)” (Kuhl, 2001:179).

Debido a que en el MRZ una meta será reconocida como eficaz sólo cuando está acompañada de un marcador somático positivo claramente reconocible, los participantes que hasta entonces no tenían acceso alguno a sus señales corporales y emocionales, deben prestar especial atención a esta importante fuente de información. No obstante, hay que tener en cuenta que en casos difíciles de inhibición de la voluntad, el aprendizaje de la percepción de las señales corporales, llamada también propiocepción, puede tomar un tiempo. En el entremiento del MRZ, la situación grupal ayuda a agilizar dicho aprendizaje. Ya hemos señalado que los marcadores somáticos positivos tienen una alta validez aparente (face validity); ello es fácilmente observable. Por este motivo, la demostración de la aparición de marcadores somáticos positivos en los participantes que se ofrecen como voluntarios, les permite a los otros aprender mediante la observación de ejemplos y modelos. Por otra parte, la organización en pequeños grupos, en la que se trabajan los criterios básicos para las metas, funciona como un sistema humano de bio-feedback. Aún

cuando una persona con escasa propiocepción no percibe conscientemente sus propios marcadores somáticos, éstos son visibles y pueden ser registrados por el grupo. Ese es el modo en el que el MRZ trabaja sistemáticamente para eliminar las inhibiciones de la voluntad.

También la aplicación del tercer criterio básico es explicado en el entrenamiento a través de ejemplos. Un ejemplo típico son aquellas metas que en el MRZ reciben el nombre de “metas de disciplina”: si bien cumplen con los criterios uno y dos, no presentan marcadores somáticos positivos. Muchos estudiantes vienen a los cursos del MRZ para poder trabajar más tiempo en sus tesis o trabajos finales. Esa meta podría formularse de la siguiente manera: “yo trabajo con constancia en la redacción de mi tesis”. Esta meta está formulada como meta de aproximación y está sujeta a la propia voluntad y control. Sin embargo, a este tipo de meta le falta la “sonrisa feliz”. Es por ello que la probabilidad de que esta meta se traduzca en acciones es más bien baja. No hay disponible ningún afecto positivo que pueda encargarse de encauzar la voluntad. No hay que sorprenderse entonces, si la imagen que se forma en relación a esa meta evoca sentimientos de renuncia, fatiga, aislamiento social y contractura muscular. La solución a la que muchas veces puede llegarse en esos casos la llamamos “equilibrio de energía”. Y consiste en alternar fases de trabajo con fases de descanso. La meta correspondiente podría formularse así: “trabajo duramente en la escritura de mi tesis y hago caso a mi cuerpo cuando éste necesita hacer una pausa”. O bien: “trato de lograr un buen equilibrio entre trabajo y disfrute” o “trabajo mientras me siento bien haciéndolo”. De este modo hemos ayudado a muchos estudiantes a cumplir sus metas en relación a sus estudios y a la vez, disfrutar de la vida.

Muchos tipos de metas formadas a partir de motivos encontrados, hallan el paso decisivo hacia la solución del conflicto en el trabajo en torno al tercer criterio. En los casos en los que hay un conflicto de motivos puede tomar cierto tiempo hasta que se llega a una formulación adecuada de la meta. El modo de proceder en el Training del MRZ en esos casos consiste en poner a disposición de la persona en cuestión un “canasto de ideas” y orientarla en el aprendizaje de la percepción de la aparición de marcadores somáticos positivos. Al comienzo habíamos mencionado el caso de la ama de casa, que si bien conscientemente deseaba tener más libertad, pudo descubrir lo importante que era su familia para ella y su necesidad y búsqueda inconsciente de

seguridad. La meta, que gracias de los marcadores somáticos positivos está en condiciones de cruzar el Rubicón, podría ser formulada así al final del proceso de búsqueda: "tengo un puerto seguro, a partir del cual indago el mundo" o "paso a paso hago mi propio camino y cuido a la vez de el vínculo con mis seres queridos".

Notas:

1) La formación de conceptos en torno a los temas "yo", "self", "concepto de self", "sistema del self" en la bibliografía es muchas veces confusa. En otro libro hemos intentado aclarar todos esos conceptos (Storch, 1999). En el presente texto, distinguimos entre "sistema del self" y "concepto del self". Mientras que el "concepto del self" abarca sólo aquellas partes de la personalidad a las que la persona tiene acceso consciente y sobre las que puede dar información, la noción de "sistema del self" abarca la totalidad del acontecer intrapsíquico. Aquí pertenecen también los contenidos inconscientes, tal como están almacenados en la memoria emocional de la experiencia y las sensaciones corporales. Esta idea de que el concepto del self también está fundado en contenidos inconscientes y en percepciones corporales es apoyada también por las neurociencias (Damasio, 2001). También la filosofía realiza propuestas similares en el marco de reflexiones neurofilosóficas (Walter, 1997) y las teorías recientes de la identidad exploran también por su parte esta problemática (Barkhaus et al, 1996; Guugutzer, 2002).

### **1.3.3 La Fase 3 del MRZ: De la meta al pool de recursos**

Cuando los participantes han elaborado metas que cumplen con los tres requisitos básicos para que una meta pueda convertirse en acciones, comienza en la terminología del Proceso del Rubicón la fase preaccional. Aquí tienen lugar preparativos adicionales para que las metas puedan traducirse en acciones efectivas. La tarea decisiva consiste ahora en trasladar la meta, que todavía se encuentra en el sistema de conocimiento explícito, al sistema de conocimiento implícito, para que de ese modo pueda orientar conductas de modo eficaz aún en situaciones difíciles. El particular modo en el que el MRZ trabaja en la preparación preaccional tiene valor característico. También aquí se procede consecuentemente con una orientación a los recursos. Además, el trabajo del MRZ en torno a la preparación preaccional concierne, se basa en los desarrollos de las neurociencias sobre la adquisición de saberes implícitos.

Las metas, tal como han sido planteadas hasta este momento en el entrenamiento son consideradas como redes neuronales recién formadas. A diferencia de las redes neuronales que hasta ahora han guiado el comportamiento de los participantes, la nueva red neuronal que contiene la meta no está lo suficientemente establecida como para poder dirigir conductas de modo confiable. "Un patrón de excitación neuronal nuevo estaría a la base de una nueva forma de entender las cosas. Éste, sin embargo, para convertirse en un contenido fácilmente accesible a la conciencia debe ser permanente reactivado, y todas las disposiciones de la acción y la percepción, así como las reacciones emocionales asociadas a las situaciones relevantes para la meta deben ser reorganizadas, es decir, anexadas a un nuevo patrón de excitación neuronal determinado por la nueva meta" (Grawe, 1998: 268). A partir de las investigaciones sobre el concepto del Self se sabe que las personas pueden activar voluntariamente determinados constructos del Self (desde el punto de vista neurocientífico, los constructos del Self son también redes neuronales) para combatir estados de ánimo negativos. "Las personas pueden activar intencionalmente un determinado constructo del Self....Aquí pudo mostrarse que cuando se activa un constructo negativo del Self, la persona puede combatir los efectos de éste sobre el estado ánimo y la autoestima reflexionando sobre sus rasgos positivos, o sea, activando un constructo positivo de sí mismo" (Hannover, 1997: 90). Las investigaciones sobre priming presentadas en el capítulo sobre el Proceso del Rubicón mostraron que, en ciertas circunstancias, una buena preparación hace innecesaria una decisión consciente para activar redes neuronales y lograr que guíen acciones eficazmente y que esto puede suceder automáticamente. La tarea de la preparación preaccional consiste precisamente en posibilitar dicho proceso.

La orientación a los recursos del MRZ se manifiesta en el hecho de que las nuevas metas de los participantes son contempladas como recursos de éstos. "Es posible considerar los patrones positivos de excitación neuronal como recursos individuales de las personas" (Grawe, 1998: 242). La ventaja de esta perspectiva consiste en que los recursos que una persona necesita para el logro de sus metas se encuentran exclusivamente en ella misma. Cuando se logra activar la red neuronal y actuar en consecuencia, la realización de la meta tiene lugar autónomamente. Esta experiencia aumenta la sensación de control junto con todos sus efectos positivos sobre el bienestar psíquico. Para Grawe, la

activación de recursos es uno de los factores decisivos para el éxito de una psicoterapia." Cuanto más se logre activar en la terapia patrones de excitación neuronal calificables como positivos –lo cual las convierte en recursos-, se fijarán más fácilmente y tendrán mayor influencia sobre las vivencias y conductas de los pacientes en comparación con los patrones neuronales no calificables como positivos" (Grawe, 1998: 445).

En el entrenamiento del MRZ el trabajo de preparación preaccional se divide en dos partes: *primero*, se toman medidas para lograr efectos de priming eficaces y *a continuación*, se desarrollan las intenciones de ejecución. La tercera fase del entrenamiento se encarga de la preparación de procesos de priming, esto tiene lugar mediante la generación de un pool de recursos. Éste tiene la función de brindarle una base de información más amplia a la red neuronal que constituye la meta. La psicología de la memoria sostiene que: "mientras más amplia sea la base de información sobre la que los nuevos datos son procesados, más poderosas son las huellas mnémicas y la capacidad de retención de los mismos" ( Craik y Tulvin, 1975, citado por Hannover, 1997:74). De acuerdo con esto, a la hora de diseñar el pool de recursos se intentará involucrar la mayor cantidad posible de niveles de almacenamiento de la información. En el lenguaje de la psicología de la memoria: la meta se multicodificará. La fase tres del entrenamiento del MRZ se ocupa exclusivamente de la formación del pool de recursos; en esta no se habla todavía de intenciones de acción concretas. El planeamiento de las intenciones de ejecución, que de acuerdo con el proceso del Rubicón tienen lugar también en la etapa de preparación preaccional, se lleva a cabo en el MRZ en la fase cuatro, llamada "utilizando eficazmente los recursos".

El orden de sucesión en la preparación preaccional –primero construcción del pool de recursos, luego planeamiento de las intenciones de aplicación- obedece a dos razones. En primer lugar, la puesta en práctica de las metas se basa exclusivamente en la activación de recursos individuales. También las intenciones de ejecución se refieren en el MRZ a la activación de recursos individuales. Esto será tratado con más detalle en el capítulo dedicado a la Fase cuatro. De acuerdo con la base teórica del MRZ, las conductas orientadas al logro de una meta se producen cuando la red neuronal de los recursos relevantes para la meta puede ser activada de modo confiable y precisamente en el momento en el que se lo desea. Para ello, primero debe

establecerse bien la red neuronal en cuestión y encontrarse ayudas confiables para su activación.

En segundo lugar, los hallazgos de Oettingen (2001) demuestran que las expectativas de éxito y el compromiso con una meta aumentan cuando las personas que deben llevar a cabo una tarea se detienen *primero* en fantasías positivas vinculadas al logro de la meta y *después* piensan en el modo en el que pueden hacerlo. Si se invierte el orden, no se produce el mencionado aumento. Estos hallazgos se explican por el hecho de que las emociones positivas ligadas al disfrute de las agradables fantasías sobre el futuro ayudan a fortalecer el establecimiento de la red neuronal en el plano emocional. Con la activación de la meta se desarrollan simultáneamente emociones positivas fuertes. Esto puede contribuir a mantener la motivación en el caso de que aparezcan dificultades en la puesta en práctica de la meta.

### **1.3.3.1 Recurso 1: La meta capaz de mover a la acción**

En la Fase tres del MRZ, los participantes traen ya consigo un recurso importante para el pool de recursos: la meta formulada de tal modo que es eficaz y puede mover a la acción. Con la atención a los tres criterios básicos la eficacia de la meta está en gran medida garantizada. Por este motivo se considera a la meta así formulada en el entrenamiento como un primer recurso valioso. Algunos participantes utilizan luego para guiar su conducta exclusivamente este tipo de formulación lingüística de su meta de comportamiento (Handlung). Este grupo de participantes, al evocar la meta para sí mismos a través del lenguaje, tienen menos dificultades para activar la red neuronal correspondiente a la meta.

Las metas de comportamiento formuladas de modo general tienen gran influencia en la regulación de las conductas porque son almacenadas en el modo implícito, el cual, como ya señalamos, tiene un papel importante en la regulación de conductas en situaciones difíciles porque permite generar en cuestión de segundos conductas automáticas. Grawe sostiene que "la mayor parte del acontecer psíquico está, en lo que concierne a la percepción, el procesamiento de la información y la regulación de conductas, determinado

por diferentes metas de identidad" (1998:77). Su afirmación encuentra apoyo en las teorías de control de la conducta de Powers (1973) y Carver y Scheier (1981) y aboga, dentro de una perspectiva orientada a los recursos, por una mayor inclusión de este tipo de metas en los procedimientos terapéuticos (Grawe, 1998: 194). Kuhl (2001:150) sostiene que la representación implícita de metas generales es decisiva para la una autoregulación exitosa.

A través de la representación de metas generales en el modo implícito, una persona puede poner al servicio del logro de su meta una forma especial de atención, la vigilancia. Kuhl define "vigilancia" como "atención orientada a la congruencia". Pertenece al sistema implícito denominado por Kuhl "memoria extensa" y que supone en relación con el sistema del self. Para la memoria extensa, "dirigir la atención a una meta concreta y representada en la consciencia no es relevante, sino considerar todas las informaciones correspondientes a los elementos de la red de asociaciones implícitas que están unidos a la parte recientemente activada de la memoria extensa (p.e. alguna característica de una situación que coincide con alguna muchas formas posibles de lograr la meta de "ampliar contactos sociales", tal como la sonrisa amable de una vendedora, que es reconocido inmediatamente como oportunidad para iniciar un diálogo". Estas características de la memoria extensa explican cómo es posible que uno pueda reconocer espontáneamente cuando aparece una oportunidad impensada e inesperada para llevar a cabo una meta que quizá uno se propuso semanas atrás. (Kuhl, 2001:159s). Grawe explica cómo el paso a la acción, tal como éste es causado por las metas generales representadas implícitamente, del siguiente modo: "no se trata de buscar conscientemente en el ambiente las oportunidades para la realización de la meta propuesta; sino de percibir las oportunidades automáticamente y utilizar el repertorio de conductas para su realización, tal como uno conduce el auto para llegar a un lugar" (1998:77). Un participante describió este proceso en una entrevista con las siguientes palabras: "no hacia falta en absoluto concentrarme en la puesta en práctica de mi meta, ello se produjo por sí mismo".

- i. Una ventaja importante de esta forma de comportamiento orientado al logro de una meta proveniente del modo implícito reside en la espontaneidad que este modo conlleva. En el entrenamiento clásico de habilidades con propuestas de

comportamiento concretas en el modo explícito se corre el peligro de que las personas a la hora de llevar a cabo sus metas parezcan y actúen como robots y que su comportamiento parezca inauténtico y aprendido. Un ejemplo de ello son los empleados de restaurantes, hoteles y compañías áreas que realizaron un entrenamiento de habilidades para la atención a los clientes y cuya sonrisa muchas veces parece incongruente y artificial. Por el contrario, los comportamientos orientados a la realización de una meta que surgen del modo implícito, posibilitan el proceso aparentemente paradójico consistente en aplicar espontáneamente intenciones que fueron forjadas previamente. Ya que la representación implícita de metas está estrechamente unida a los sentimientos, disposiciones y características de la expresión corporal ligadas a ella, la realización de la meta parece vivaz y auténtica.

### **1.3.3.2 Recurso 2: Los ayuda memoria**

Para algunas personas, la meta formulada del modo típico propuesto por el MRZ, que recurre al modo implícito, es en sí misma un medio eficaz para poner en funcionamiento la nueva red neuronal. Para otras, en cambio, el lenguaje no es un medio adecuado o confiable para ese fin. El desarrollo de este segundo recurso, los ayuda memoria, tiene en cuenta esta segunda posibilidad y trata de lograr que la meta llegue al sistema de saberes implícitos. Las dos palabras claves para caracterizar el desarrollo del recurso número dos son: "plasticidad neuronal" y "priming".

El concepto de plasticidad neuronal describe "algo que más adelante será tenido como el avance decisivo de la neurobiología de este siglo en lo que respecta a la comprensión de las funciones del cerebro" (Hüther, 2001:8). El descubrimiento de la neurobiología que Hüther tiene por extraordinario consiste en "la capacidad del cerebro de modificarse según su utilización" (Hüther, 2001:85). Ello significa que "nuestro cerebro será moldeado con el uso que hagamos de él. Aquellas conexiones que activamos con más éxito y más frecuentemente utilizamos para desenvolvernos en el mundo serán reforzadas y

aquellas que utilizamos menos frecuentemente o no utilizamos para ello se irán atrofiando” (Hüther, 2001:85). Hoy se sabe que el cerebro es capaz de transformarse y aprender durante toda la vida y no solamente durante la fase del desarrollo del cerebro. Esto debería tener consecuencias sobre la manera en la que las personas usan su cerebro. Por ese motivo el libro de Hüther publicado en 2001 lleva el sugerente título de “Manual de instrucciones para un cerebro humano”. Si es cierto que “el cerebro humano se programa en cierta medida a sí mismo a través del uso que se hace de él” (Hüther, 2001: 99), entonces cada persona es responsable de lo que hace con la capacidad del cerebro de reorganizar las conexiones neuronales. La evolución ha hecho del cerebro humano un órgano capaz de reaccionar a nuevas condiciones del medio en el que desenvuelve con modificaciones adaptativas, que le brindan al organismo al que pertenece la mayor flexibilidad frente a un medio cambiante.

Hüther señala dos condiciones necesarias para que las conexiones neuronales refuercen su poder de transferencia: deben ser usadas *frecuentemente* y deben ser *exitosamente* usadas. En el entrenamiento del MRZ se tienen en cuenta ambas condiciones. La frecuencia de la utilización de las nuevas conexiones neuronales se tiene en cuenta durante el desarrollo del recurso 2. La utilización exitosa de las mismas será ensayada en la Fase cuatro. En el MRZ, se asegura la utilización frecuente mediante ayuda memorias y disparadores. La manera de fortalecer la nueva red neuronal formada durante el trabajo de formulación de la meta, es utilizar dicha red lo más frecuentemente posible. Los experimentos de priming que hemos comentado han mostrado que, para lograr los efectos de la activación de una red neuronal, es irrelevante que la activación se produzca de modo consciente o inconsciente. Esto abre una posibilidad extraordinariamente elegante para el desarrollo de la personalidad y la gestión de los recursos personales. Muchas formas de terapia les dan a los clientes ejercicios para realizar en la casa. El gran problema de esta forma de trabajo es la misma que tienen los docentes cuando imparten tareas para la casa: muchas veces no son realizadas. En muchos casos no se trata de mala voluntad de parte de los clientes, ni de una resistencia oculta a la terapia o al terapeuta. Sencillamente no realizan los ejercicios porque en el ajetreo cotidiano no queda tiempo para realizarlos. Ahora bien, si es cierto que el uso frecuente de una red neuronal, aún cuando

esto ocurra por debajo del umbral de la consciencia, pone en marcha el proceso de modificación plástica de las estructuras neuronales, entonces se puede contribuir a este proceso con sólo una acción: instalando ayuda memorias. Luego de que se llevó a cabo esta acción, uno puede volver a dirigir su atención a las cosas cotidianas, ya que los procesos en el cerebro tienen lugar solos y la eficacia de los procesos de aprendizaje inconsciente se eleva considerablemente (Bargh & Chartrand, 2000).

En el entrenamiento del MRZ, los participantes reciben, luego de una charla en la que se les explica el principio de plasticidad neuronal, una lista con aquellas ayuda memorias con los que, de acuerdo a nuestra experiencia, los participantes trabajan de mejor manera. La lista de ayuda memorias presenta un amplio surtido, de modo que cada persona puede encontrar uno de acuerdo a sus preferencias. La lista incluye música, olores o perfumes y colores que se utilizan en la ropa o en la decoración de la habitación u oficina. Ciertas plantas pueden funcionar como ayuda memoria; también determinados accesorios o hasta un llavero pueden servir para este fin. Para la gente que utiliza mucho el ordenador, el protector de pantalla puede funcionar como ayuda memoria; algunos participantes deciden utilizar con la misma función una clave de acceso que tenga que ver con la meta. Puede ser también práctico, trasladar la función del ayuda memoria al medio social. Cuando, por ejemplo, una persona descubre que su meta de actuar con seguridad en sí mismo se deja simbolizar bien a través de una rosa, es suficiente que comente aquí y allá entre sus conocidos que colecciona motivos con rosas. Puede suceder entonces, que un día encuentre en el buzón una postal con una rosa: "Al ver esta rosa me acordé de ti. Muchos cariños...". En la elección del ayuda memoria personal hay que tener en cuenta que éste debe guardar estrecha relación con la meta. No es suficiente comprar una blusa azul o escuchar por la noche cantos gregorianos sólo porque nos gustan, los ayuda memoria deben estimular la red neuronal. Para una meta que tiene que ver con una acción, es mejor elegir como ayuda memoria música vinculada a esa temática y no música para relajarse o meditar.

El camino que se inicia en la construcción de recursos para lograr que la nueva red neuronal sea efectiva consiste en una especie de Priming duradero. Los participantes serán animados a poblar sistemáticamente con ayuda memorias el medio en el que se mueven. El objetivo es que la nueva red

neuronal sea utilizada permanentemente, aún cuando la atención consciente de la persona esté concentrada en otra cosa. En el lenguaje de las terapias conductuales se hablaría de un “autocondicionamiento”, en el que los ayuda memoria cumplirían la función de estímulo desencadenador de una determinada respuesta. En la utilización de los ayuda memoria, el MRZ distingue entre ayuda memorias fijas y móviles. Los participantes son animados a colocar ayuda memorias en los lugares en los que quieren cumplir sus metas; esos son los ayuda memoria fijos. En caso de que ello no sea posible, por ejemplo, porque el lugar donde quiere lograr su meta es una oficina de negocios de una compañía de telecomunicaciones en Corea, se recomienda el uso de ayuda memorias móviles. Estos son los que uno puede llevar consigo. Joyas, bijouterie y vestimenta funcionan muy bien como ayuda memorias. En relación a esto, es notable el hecho de que algunos participantes, cuando se encuentran en la fase de formación de recursos, y sin saber acerca de plasticidad neuronal o priming, se comportan de acuerdo a sus principios. “Cada vez que tengo que dar una conferencia, uso una corbata gris”. O bien: “para cada examen llevo mi talismán de la suerte conmigo, realmente me ayuda”, “esta alfombra naranja me pareció tan simpática, que decidí comprarla para la sala de estar”. Los participantes que comentan este tipo de experiencias poseen de una buena capacidad de autoobservación y reaccionan de manera receptiva ante los estados de ánimo que determinados objetos despiertan en ellos. Aquellos que esta capacidad no estaba hasta ese momento bien desarrollada, reciben luego de los primeros ejercicios una explicación de los fundamentos teóricos del fenómeno, para que puedan empezar a incorporar estas estrategias. Ya que los participantes son absolutamente libres en la elección de sus ayuda memoria, cada uno puede armar sus recursos de modo personalizado.

Para terminar con esta sección queremos dejar hablar otra vez a Hüther, quien tiene la capacidad de expresar estos conocimientos neurocientíficos con palabras casi poéticas: “el hombre, a diferencia de un topo, no sólo puede elegir libremente para qué va a utilizar su cerebro, sino también que es lo que quiere hacer de eso. Cada vez que el hombre toma una decisión y comienza a llevarla consecuentemente a cabo, no necesita ocuparse de tomar medidas para mantener su cerebro en funcionamiento. Lo único que necesita es no apartarse del camino elegido. Como usará su cerebro sólo para aquello que

alguna vez fue decidido, éste se adaptará en su organización interna cada vez mejor a la tarea que se exige de él. Donde hay una voluntad, hay un camino y cuando la voluntad es lo suficientemente fuerte y el camino es usado una y otra vez, surge lentamente una ruta y alguna vez quizá una autopista en el cerebro. Y como después resulta difícil apartarse de los caminos ya trazados, la decisión acerca de cómo y para qué uno utiliza su cerebro debería pensarse con mucho más cuidado y atención.” (Hüther, 2001: 98)

### **1.3.3.3 Recurso 3: El Cuerpo**

Esta formación de recursos tiene también por meta lograr, a través de una amplia huella de información, que la nueva red neuronal que representa la meta se fortalezca y sea más fácilmente activable. La meta debe ser multicodificada. Las investigaciones sobre psicología de la memoria sostienen que para lograr una multicodificación duradera de la información puede usarse un recurso del que todos disponemos: el cuerpo. Engelkamp (1997,1998), psicólogo especializado en temas relativos a la memoria estudió en su teoría de la memoria el así llamado “efecto Tu”. Éste se basa en resultados comprobados empíricamente para recordar las propias acciones. “Para ello se les leyó a los sujetos de prueba una lista de acciones simples y desconectadas entre sí, como “peinarse”, “destapar el frasco de mermelada”, “doblar un alambre”, “cerrar el paraguas”, etc. Y se les pidió que las memorizaran. La comparación que se llevó a cabo fue la siguiente: un grupo solamente escuchaba estas frases, mientras que otro grupo ejecutaba las acciones descritas por las frases. El segundo grupo pudo acordarse mucho mejor de las frases.” (Engelkamp, 1997:11) Engelkamp explica esta diferencia a través del hecho de que en el caso en el que además se realizaron los movimientos tuvo lugar una codificación adicional. Dicha codificación se produjo a nivel sensorio-motor.

Este enfoque de la psicología de la memoria encuentra apoyo en las investigaciones acerca del tema “agentes robóticos autónomos” (Pfeifer, 1995, Pfeifer & Bongard, 2007). Este concepto designa robots capaces de actuar autónomamente. Los constructores de los agentes autónomos diseñan pequeños robots que pueden jugar al fútbol o que aprenden a juntar basura

solos. Durante los intentos de programar las máquina se pudo comprobar que los programas de aprendizaje no tenían éxito sin feedback sensoriomotor. De este modo, resultó que un enfoque proveniente nada menos que del mundo de la informática y las máquinas pudo aplicarse con éxito a la relación entre memoria humana y procesos corporales. Esta línea de investigación es parte los temas del enfoque enactivo en ciencias cognitivas ("Embodied cognitive Science") (para un panorama de la cuestión ver Tschacher y Scheier, 2001). La memoria se concibe en esta tradición como "un acto creativo de la totalidad del organismo que se basa en procesos de coordinación sensoriomotor y afectivos" (Leuzinge-Bohleber, 2001:81). La información almacenada de modo duradero en la memoria tiene siempre un componente corporal. Sólo la "encarnación" (embodiment) de una información permite un recuerdo confiable. "El recuerdo depende de sucesos integrales, encarnados, sensoriomotores-afectivos y cognitivos en y entre personas" (Leuzinger-Bohleber, 2001:83).

Ansermet y Magistretti (2005) ponen en relación la teoría psicoanalítica de Jacques Lacan con las investigaciones recientes sobre el cerebro y destacan que toda percepción de un objeto –ya sea real o imaginado en el mundo interior- está ligada a una percepción corporal. Un cambio duradero sólo es posible cuando la interacción entre el cuerpo y los procesos psíquicos es incluida en el proceso de transformación.

A través del modo en el que se trabaja en el marco del entrenamiento del MRZ sobre la nueva meta, se logra ya un buen establecimiento de la misma a nivel cognitivo y emocional. Las teorías de la memoria arriba mencionadas muestran que la red neuronal que representa la nueva meta debe ser también codificada en el nivel sensoriomotor. El trabajo a nivel del cuerpo tiene como consecuencia no sólo una codificación duradera, sino que abre nuevas posibilidades para la gestión de los propios recursos. Las redes neuronales bien establecidas están codificadas cognitiva, emocional y corporalmente codificadas. En la psicología de la memoria y en las neurociencias se parte de la idea de que una red establecida de esa manera puede ser activada por la estimulación en cualquiera de esos niveles. Si se logra producir el gesto corporal que se corresponde con la meta, entonces la activación a nivel sensoriomotor debería activar también las emociones y percepciones que desembocan luego en acciones. Este camino, consistente en lograr mediante el control de la

expresión corporal ponerse en un determinado estado de ánimo para poder generar disposiciones para la acción, es sumamente fructífero para la gestión de los recursos personales porque las expresiones corporales pueden controlarse hasta cierto punto voluntariamente. Las emociones, por el contrario, son mucho más difíciles de manejar mediante el ejercicio de la voluntad.

A partir de ciertos experimentos psicológicos (Neumann et al. 2003) sabemos que la postura corporal puede influir en el procesamiento emocional de las experiencias. Las más conocidas son las investigaciones sobre las respuestas de la musculatura del rostro. La hipótesis del feedback facial supone que las respuestas de la musculatura del rostro guardan conexión con la experiencia subjetiva de una emoción. Las personas de prueba a las que se les pidió que sonrían informaban sobre sentimientos más positivos que aquellas a las que se les pidió que frunzan el ceño (Adelman y Zajonc, 1989; Ekman, 1992). Levenson et al. (1990) mostraron que la producción de un determinado gesto facial suscitaba el patrón de emociones correspondiente en el sistema nervioso. LeDoux, un neurocientífico, escribe al respecto: "quizá no es en absoluto una mala idea poner un rostro alegre cuando nos sentimos tristes" (2001:317).

La relación entre la postura corporal y las emociones, el así llamado "feedback postural", también fue investigada. En estos experimentos, las personas de prueba varían sistemáticamente la postura corporal. Riskind y Gotay (1982) colocaban a las personas o bien en una posición con la espalda recta, o bien en una posición con la espalda doblada (Gráfico 7: aún no está traducido). A continuación, ambos grupos de personas debían ocuparse con un rompecabezas geométrico irresoluble. La experiencia de desvalimiento y estrés fue más grande en el grupo de personas que tenían la espalda doblada que el grupo que trabajó con el rompecabezas irresoluble con la espalda recta. Riskind y Gotay llaman la atención acerca de la función de la postura corporal en los procesos autoregulatorios y se oponen a una corriente de la psicología que se ocupa exclusivamente de cogniciones. "estudiar el rol autoregulatorio de las posturas puede proporcionar un contrapeso a las tendencias actuales de muchos teóricos, que asumen que los procesos cognitivos centrales son los únicos determinantes orgánicos de la motivación y la emoción. Se ha acumulado evidencia acerca de que las reacciones de las personas a los estímulos están integradas frecuentemente a través del cuerpo y de reacciones cognitivas. Si esto es así, una comprensión más amplia de la motivación y

emociones humanas puede considerar, no sólo los procesos cognitivos centrales, sino el feedback proporcionado potencialmente por las posturas corporales que adopta una persona" (p. 296)

Un experimento particularmente creativo sobre esta cuestión proviene de Stepper & Strack (1993): bajo el pretexto de probar la ergonomía de muebles de escritorio, se les pidió a las personas de prueba que trabajaran sentadas en distintas combinaciones de silla y mesa, las cuales fueron distribuidas de tal modo que un grupo debía adoptar posiciones encorvadas y otro, posiciones erguidas. Los grupos recibieron a continuación un elogio falso: les dijeron que había obtenido resultados por encima del promedio en un test de inteligencia y se les pidió que describieran su sentimiento de orgullo por el elogio usando una escala del 1 al 10. Las personas que habían recibido el falso elogio en una postura con la espalda recta se mostraron significativamente más orgullosos de su rendimiento en el test de inteligencia que aquellas que recibieron la noticia con una postura encorvada (ver Gráfico 8, aún no está traducido).

Stepper (1992) describe en su tesis doctoral un estudio muy temprano de Pasquarelli y Bull (1952) que mostró que la adopción de una determinada postura corporal no sólo posibilita la emoción "correspondiente", sino que hace imposible las emociones que no se "corresponden" con ella. "Las autoras les dieron a personas de prueba bajo hipnosis la indicación de adoptar una determinada postura corporal, sin mencionar emoción alguna. Una vez que las personas adoptaban la postura que se les había indicado, recibían mediante palabras claves la instrucción de experimentar una emoción que era inconsistente con esa postura. El resultado fue a las personas no les fue posible experimentar la emoción que les fue indicada mientras siguieran en la posición corporal que les habían ordenado. En los casos en los que las personas informaban de un cambio en sus emociones, éste estaba acompañado automáticamente de un cambio en la postura corporal." (Stepper, 1992:24)

Mientras que en la psicología la influencia de los componentes corporales sobre las emociones fue estudiada sólo a partir de modificaciones puramente motrices de la musculatura del rostro y en la postura corporal, las neurociencias dan un paso más adelante: "Antonio Damasio se basa en su hipótesis de los marcadores somáticos en la totalidad de los patrones de las respuesta viscerales y somáticas del cuerpo" (LeDoux, 2001:315). Dentro de las reacciones viscerales se encuentran todas las reacciones del sistema nervioso

autónomo (por ejemplo, los cambios en la presión sanguínea, la frecuencia cardíaca, el sudor) así como las reacciones hormonales (por ejemplo, generación de adrenalina). La concepción más abarcadora de Damasio puede brindar un fundamento neurocientífico para las reflexiones acerca de la eficacia de las terapias basadas en la respiración y los procesos de relajación. Stepper (1992) cita un estudio de Bloch (1986) en el que la respiración y el tono muscular habían sido incluidos en sus investigaciones. Bloch entrenaba a actrices para que pudieran modificar su respiración, el tono muscular, la postura corporal y la expresión del rostro sin indicaciones acerca de emociones específicas. También en este caso las personas informaban sobre emociones que se “correspondían” con las expresiones corporales. Es notorio el hecho de que las personas de prueba sólo podían dejar de experimentar la emoción que había sido inducida por el cambio corporal si realizaban ejercicios de respiración y cambiaban su postura corporal.

Actualmente se discute mucho acerca de las causas de la conexión entre los procesos corporales y la vivencia de emociones (para un panorama de la discusión ver Geuter, 2006; Geuter & Schauth, 2001; LeDoux, 2001; Neumann & Strack, 2000). Dornes (1993) argumenta desde el punto de vista de la moderna investigación sobre lactantes y sostiene que, visto desde la psicología del desarrollo, el sentimiento y la expresión corporal forman una unidad desde el principio. Dornes apela para probar esto a la “concordancia inicial” entre conductas expresivas y emociones en lactantes. Según Dornes, el comportamiento expresivo en el rostro y el cuerpo es “no sólo un indicador de emociones, sino que está ligado constitutivamente a ellas e incluso contribuye a la aparición y mantenimiento de las mismas” (p. 114). Esta perspectiva recuerda a la idea de Damasio, quien describe el cuerpo como el “escenario de las emociones” (1994:213). Otras teorías atienden por su parte a procesos de condicionamiento: “con una experiencia emocional están ligados dos elementos: un estímulo externo (p.e. en el caso del “orgullo” un éxito personal) y una forma específica de expresión. Un estímulo puede desencadenar una experiencia afectiva, ligada a una determinada forma de expresión. Un comportamiento expresivo tiene una estrecha ligazón temporal con un afecto. A partir de una especie de proceso de condicionamiento es posible pensar que la conexión entre afecto y expresión tiene lugar como un reflejo condicionado. De este modo, no sólo el afecto podría desencadenar una determinada

expresión motora, sino que la situación inversa sería también posible: la expresión podrá desencadenar una experiencia afectiva" (Stepper, 1992:35).

La discusión acerca de la interdependencia entre expresión corporal, emoción, cognición, comportamiento y sobre el modo en que esta interacción se inscribe en la memoria continúa y está viva. La dimensión corporal cobra importancia en contextos como los del desarrollo de la identidad (Höfer, 2000; Barkhaus & Fleig, 2002; Gugutzer, 2002; Storch & Riedener, 2005). Lo mismo vale para la interrelación entre cuerpo, emociones y procesamiento de la información. Para la práctica psicológica de la selfmanagement, es suficiente poder adoptar como punto de partida que la posición corporal puede tener influencia a nivel de las emociones de las personas. Esta conexión es esencial, porque, como se vio en la presentación del Modelo del Rubicón, las emociones tienen influencia sobre la motivación de las personas, así como efectos inmediatos sobre las disposiciones a la conducta. En consonancia con estas investigaciones, puede tomarse como punto de partida la idea de que las posturas corporales guardan relación con las disposiciones conductuales (Förster, 2003). Storch et al. (2006) compilaron los actuales resultados de la investigación sobre la interacción entre cuerpo y psique.

Esta idea constituye además un elemento común con los procedimientos terapéuticos corporales. "la hipótesis de que las experiencias emocionales significativas en la vida y las actitudes básicas se manifiestan también corporalmente y que, a la inversa, por su parte, un uso habitual del cuerpo determinan estados de ánimo y actitudes hacia la vida es propia del concepto de personalidad de las psicoterapias corporales" (Koemeda-Lutz & Peter, 2001). El trabajo terapéutico con el cuerpo logra cambios en los esquemas afecto-motores (Downing 1996), lo cual a su vez provoca modificaciones en las vivencias y acciones. Röhrich (2000) realiza una recensión de las diferentes hipótesis de trabajo de las terapias corporales y de las investigaciones actuales sobre el tema. Desde el punto de vista de la praxis, sería deseable la entrada del tema del cuerpo en la investigación psicológica. Grawe propone en su libro "Psicoterapia psicológica" una concepción cuidadosamente elaborada en la que distintos principios de terapias comportamentales, humanistas y psicoanalíticas son integrados con los avances provenientes de la psicología científica. A pesar de esto, los pacientes de Grawe parecen no tener cuerpo.

Los esfuerzos de integración por parte de Grawe necesitan en este sentido de una ampliación en dirección a una terapia corporal.

### **La organización de los recursos corporales**

En términos de la psicología de la memoria, en esta fase de la organización de recursos la meta debe ser codificada, además de cognitiva y emocionalmente, también corporalmente. Si formulamos esto en la terminología neurocientífica, diremos que la red neuronal es ligada a representaciones corporales adecuadas. Para lograr esto, el MRZ se sirve de una forma de proceder tomada de las terapias de hipnosis (Kossak, 1989) y del entrenamiento mental (Oettingen, 1997; Gubelmann, 1998; Oettingen & Gollwitzer, 2002). A partir de las neurociencias sabemos que la representación mental de movimiento es suficiente para estimular cambios en las áreas motoras correspondientes del cerebro.

Pascual-Leone et al. (1995) llevaron a cabo un experimento impresionante sobre este tema: las personas de prueba escucharon una melodía sencilla tocada en piano, en la que los cinco dedos de la mano eran utilizados sucesivamente. Ninguna de las personas de prueba habían tocado hasta ese momento el piano. Luego de la "clase" las personas fueron divididas azarosamente en tres grupos: un grupo de ejercitación, un grupo de entrenamiento mental y un grupo de control. El grupo de ejercitación recibió la tarea de ensayar la melodía dos horas al día durante cinco días. Al grupo de entrenamiento mental se le pidió sentarse delante del piano e imaginar cómo se moverían los dedos de la mano al tocar la melodía y también la melodía. Se les prohibió tocar el piano o hacer movimientos con los dedos en el aire. El grupo de control no realizó ejercicios de ningún tipo, ni prácticos ni mentales. Los tres grupos recibieron todos los días estimulación magnética transcraneana, un método no invasivo para obtener imágenes de la actividad del cerebro. En este caso, se tomaron imágenes de las inervaciones en las áreas motoras corticales que representaban los músculos flexores y extensores de la mano utilizada. Durante los cinco días que duró la investigación se registró un agrandamiento de las áreas motoras corticales y una disminución del umbral de activación tanto en el grupo de ejercitación como en el grupo de entrenamiento mental. En el grupo de control no sucedió esto. "La sola práctica

mental condujo a los mismos cambios plásticos en el sistema motor que se produce con la adquisición de una habilidad por práctica repetida. Al final del día cinco, los cambios en los outputs motores corticales que intervienen en la tarea no diferían en los grupos de ejercitación y de entrenamiento mental. (Pascual-Leone et al., 1995:1041) (Gráfico 9; aún no está traducido).

Luego de finalizadas las mediciones, se les pidió a las personas del grupo de entrenamiento mental que tocaran la melodía en el piano. Éstas no lograron el mismo nivel que las personas del grupo de ejercitación, pero su habilidad, sin práctica alguna, se correspondía con la que había logrado el grupo de ejercitación al tercer día. Además, luego de una fase de entrenamiento de dos horas, el grupo de entrenamiento mental alcanzó el mismo nivel que el grupo de ejercitación tenía al quinto día. Pascual-Leone et al. sostienen que el entrenamiento mental simula el comportamiento real y activa por ello las conexiones neuronales correspondientes en el cerebro. La psicología brinda apoyo a estas ideas: "las investigaciones de las últimas décadas han mostrado que la imaginación comparte muchas características con la experiencia real" (Blair et al. 2001: 828). La preparación a través de entrenamiento mental puede acelerar significativamente la adquisición de una habilidad motora nueva. Esto vale no sólo para ejercicios sencillos con los dedos, sino también para movimientos de alta complejidad. Por este motivo, el entrenamiento mental tiene desde hace mucho tiempo su lugar dentro del entrenamiento de deportistas (Gubelmann, 1998). Pascual-Leone et. al señalan también que números músicos incluyen el entrenamiento mental en la preparación previa a giras y conciertos (Schönberg, 1987, 1988).

Las metas en el entrenamiento del MRZ sin embargo, no están referidas a habilidades motoras. Cuando un docente para hacer frente a una clase revoltosa y poder reaccionar profesionalmente formula como meta personal: "estoy tranquilo y relajado", puede ser decisivo para su meta que él pueda controlarse de tal modo que la hormona del estrés, la adrenalina, no sea liberada. Si esto sucede, la hormona produce modificaciones en el cuerpo que tornan difícil comportarse de acuerdo con la meta. Los procesos físicos que deben aparecer para la representación de la meta, tal como se busca inducirlos en el entrenamiento del MRZ, incluyen también los estados correspondientes del sistema nervioso autónomo con sus transformaciones bioquímicas y hormonales. Estos procesos también pueden ser influenciados por

procesos mentales. Las terapias hipnóticas han aportado muchas pruebas empíricas sobre este tema (Kossak, 1989).

Basándose en estas consideraciones, en el entrenamiento con el MRZ la expresión corporal que se corresponde con la meta a realizar, será preparada primero mentalmente. Los participantes son guiados en la realización de un viaje de fantasía en el que se imaginan a sí mismos en el momento de la realización de la meta. El “guía” del viaje se concentra en las características corporales de las acciones que requiere la realización de la meta, tanto en lo que concierne a aspectos esqueleto-motores como a lo que hace a la percepción interna de fenómenos corporales, como por ejemplo, sensaciones de calor en determinadas regiones del cuerpo. Este viaje con la imaginación permite a los participantes desarrollar representaciones visuales relacionadas con la meta, de paisajes, por ejemplo, que pueden ser evocadas luego más fácilmente por el sistema implícito que a la información formulada sólo lingüísticamente. El docente arriba mencionado, que deseaba impasibilidad, se imaginó a sí mismo parado sobre un faro y el mar inquieto se encontraba lejos y bajo sus pies. En esta posición imaginada su postura corporal cambiaba, su respiración se hacía más honda y el docente informaba acerca de un “sentimiento de libertad” en el pecho. De este modo, la red neuronal que representaba la meta fue fijándose además con información sobre la expresión corporal correspondiente.

A raíz del viaje imaginario el gesto corporal correspondiente a la meta es producido en la realidad. Los procedimientos del MRZ se guían aquí siguiendo el repertorio de métodos del psicodrama. Dado que en el psicodrama se intenta que las vivencias de las escenas sean lo más auténticas y fieles a la realidad posibles, se tratará de que los participantes reciban información detallada para que puedan “meterse en su rol”. Igual de elaboradas son las técnicas utilizadas para lograr que se involucren en sus papeles. Más información acerca de estos temas se encuentran en la parte práctica del manual. Según nuestra experiencia, los participantes se diferencian entre sí de acuerdo a cómo logran representar corporalmente su meta, ya que esta tarea requiere de la capacidad de propiocepción, es decir, de percibir procesos en el propio cuerpo.

Algunas personas, las menos, a pesar de haber realizado el viaje de fantasía no logran la representación corporal de su meta. En estos casos, el

coach no debe insistir en el trabajo con el cuerpo. El MRZ trabaja con la idea de un pool de recursos y en esta concepción el cuerpo es sólo uno de muchos otros. El pool de recursos es lo suficientemente grande para que cada persona encuentre allí algo con lo que pueda trabajar.

Otro grupo de participantes puede desarrollar su percepción para cambios esqueléticos musculares, pero no detectan procesos en el interior del cuerpo. También aquí no debe insistirse en esa dirección para no despertar sentimientos de insuficiencia. Como vimos en los experimentos sobre postura corporal, un cambio en la posición puede traer consigo cambios en el estado de ánimo. También esto es un recurso importante dentro del pool de recursos. Un ingeniero en construcción de 48 años que se preparaba para una entrevista laboral se planteó la siguiente meta: "yo construyo sobre mi experiencia, amable y soberano". Ya que las entrevistas laborales por lo general transcurren de sentado, en el entrenamiento del MRZ se trabajó sobre la posición que mejor se correspondía con la actitud que él deseaba tener. Esta persona no podía informar acerca de sus percepciones internas, no podía por ejemplo percibir su propia respiración. Sin embargo, el trabajo con el MRZ logró que encuentre una posición adecuada a su meta cruzando las piernas en un determinado ángulo de inclinación. Usando el ángulo de inclinación que sus piernas debían tener, realizó un dibujo sobre papel milimétrico. Con esta ayuda memoria generada por él mismo logró estimular el estado de ánimo deseado.

Para un tercer grupo de participantes, el trabajo corporal constituye el recurso más importante. Este grupo está compuesto frecuentemente por personas que tuvieron dificultades en la Fase dos, de formulación lingüística de la meta. Por el contrario, en el trabajo con el cuerpo se sienten en su elemento. Pueden informar de forma diferenciada acerca de sensaciones en todo el cuerpo, como por ejemplo de "pies bien plantados", diferencias de tono muscular en las extremidades o de un "cosquilleo divertido en las comisuras de la boca". La mayoría de estas personas tienen una gran imaginación y pueden imaginarse en paisajes, oír melodías y percibir olores. Para algunos es de gran ayuda trabajar asociando colores y declaran tener una panza roja, un halo azul alrededor de la cabeza o un girasol en el plexo solar. En el entrenamiento con el MRZ no hay personas que lo hagan mejor o peor que otras, así como no hay características corporales buenas o malas. Se trata más bien de apoyar a los participantes a generar conductas que lo lleven a su meta. Es irrelevante

entonces si la red neuronal se establece y fija a partir de un dibujo sobre papel milimetrado o de la representación mental de un aura dorada.

#### **1.3.4 La Fase Cuatro del MRZ: Utilizando eficazmente los recursos**

Luego de que en la Fase tres se lograra armar un variado pool de recursos, en la Fase cuatro se aprende a utilizar y poner en práctica dichos recursos. De acuerdo con el Modelo del Rubicón, en esta etapa del trabajo se formulan intenciones de ejecución. La manera en la que éstas son formuladas es característica del MRZ. En los procedimientos usuales de formación de intenciones de ejecución se intenta traducir las metas generales en comportamientos concretos. Walter & Peller (1994) recomiendan en su manual de terapia de corta duración orientada a la búsqueda de soluciones basado en Steve de Shazer, formular las metas del "modo más específico posible" (p.77). Kanfer, Reinecker y Schmelzer (1990) escriben en su terapia del Selfmanagement sobre este punto: "muchas metas se formulan como declaraciones de intención vagas y globales ("estar sano", "ser feliz", "llevar a cabo una buena política de Medio Ambiente"). Un paso importante para la puesta en práctica de estas metas globales consiste en la descomposición de estas vagas intenciones en formas concretas de comportamiento" (p.461). En el entrenamiento con el MRZ no tiene lugar esta descomposición. En el capítulo anterior explicamos por qué creemos que las metas de identidad de formulación general poseen un potencial mayor para generar conductas que las metas concretas de comportamiento. Las metas de identidad generales, sobre si todo si son formuladas siguiendo los criterios básicos que proporciona el MRZ tienen precisamente gracias a su alto grado de generalidad un amplio campo de aplicación. Están acompañadas de emociones fuertemente positivas y son por ello motivadoras. Debido a que están almacenadas en el sistema implícito posibilitan gracias a procesos de vigilancia comportamientos espontáneos. Por este motivo, en el entrenamiento con el MRZ se sigue trabajando durante la formación de intenciones de ejecución con metas de identidad generales. Este tipo de meta, cuando está multicodificada representa una nueva red neuronal que, si se activa eficazmente, es capaz de generar conductas sin que sean necesarias medidas más concretas.

Las intenciones de ejecución, más específicas, se desarrollaran en el MRZ sólo con vistas a la utilización de los recursos del pool de recursos. Aquí deciden los participantes por sí mismos con qué recursos quieren experimentar. Con esta forma de proceder, que le deja a los participantes espacio de elección, se aumenta la probabilidad de llegar a los participantes a través de sus preferencias individuales. Muchas formas de terapias se especializan en un método: hay procedimientos que se apoyan en el lenguaje, otros que trabajan con música o danza, procedimientos que utilizan técnicas imaginativas o que trabajan con el cuerpo. Cada persona, de acuerdo a cómo responda al método, se sienten más o menos cómoda con el procedimiento. En la Fase cuatro del MRZ, los participantes disponen de un pool de recursos amplio, variado y multimodal y son libres en la elección de los mismos. De este modo se evita la aparición de fenómenos y reacciones de resistencia. Un participante puede continuar trabajando con formulaciones lingüísticas de su meta, otro puede utilizar música para estimularse, un tercero puede usar para esto algún símbolo o bien trabajar con sus señales corporales.

En lo que atañe a la puesta en práctica de las metas en acciones, el MRZ divide las situaciones en tres categorías:

- *Situación tipo A:*  
Situaciones en las que la realización de la meta se logra sin dificultad.
- *Situación tipo B:*  
Situaciones en las que el cumplimiento de la meta presenta dificultades, que sin embargo son previsibles y por lo tanto, es posible un trabajo de preparación.
- *Situación tipo C:*  
Situaciones en las que la realización de la meta es difícil y ocurren de modo imprevisto y sorpresivo.

En las situaciones de tipo A no deben elaborarse intenciones de ejecución en el entrenamiento. En este caso es suficiente con lo que se trabajó hasta ese momento para generar conductas orientadas al logro de la meta. Este tipo de situaciones, sin embargo, requiere atención pues contiene recursos

valiosos para el logro exitoso de la meta aplicables en las otras situaciones (para más detalles, ver el capítulo 2.4.2). Las situaciones de tipo B requieren la formación específica de intenciones de ejecución y son el área de trabajo privilegiada para el cumplimiento de las metas planteadas en el entrenamiento. Las situaciones de tipo C no pueden tampoco controlarse inmediatamente después del entrenamiento, ya que hasta que la automatización de los nuevos propósitos esté tan avanzada que permita tomar las situaciones imprevistas como estímulo para el comportamiento deseado se necesita más tiempo. De todos modos, en el entrenamiento se brinda información acerca de cómo reaccionar frente a estas situaciones.

Para las situaciones tipo B, las intenciones de ejecución se ponen por escrito, ya que “escribir las intenciones de ejecución ha dado buenos resultados” (Renner & Schwarzer, 2000:43). Los participantes deben reflexionar cuidadosamente acerca de las condiciones del contexto con el que se van a encontrar cuando pretendan alcanzar su meta en una situación difícil pero previsible. Luego planean cómo utilizar sus recursos en dicho contexto. La participante que quería trabajar con el símbolo de la rosa, por ejemplo, decidió ocuparse de que en su próxima presentación, en la que quería aparecer competente, segura y encantadora, hubiera un ramo de rosas en su atril. El docente que prefería trabajar con su cuerpo utilizó en su aula una esquina escondida detrás de una mapa que colgaba del techo para ir allí cuando lo necesitaba y hacer sus ejercicios corporales. Una estudiante que quería permanecer tranquila en su próximo examen, decidió llevar puesto ese día un pullover de color verde, uno de los elementos de su pool de recursos. Un participante imaginativo, que debía mantener la alegría de vivir en un equipo de trabajo dividido y conflictivo tomó una imagen de su viaje de fantasía, en la que él paseaba por un puerto en Portugal y decidió imaginar sin más en la próxima reunión a todo el equipo en un bar de un puerto de Portugal.

Para los casos en las que los participantes intentan por primera vez lograr su meta, el MRZ ofrece dos criterios: la situación debe tener lugar corto tiempo después de finalizado el entrenamiento. El primer intento debe ocurrir dentro de una semana después. Esto debe ser así para asegurar el éxito de la transposición; además, esto les recuerda a los participantes que el logro de sus metas no es algo que deba tener lugar en un futuro lejano, sino que se debe comenzar lo antes posible. Por otra parte, deben cuidar de que el momento

elegido para la realización de la meta no sea demasiado difícil al comienzo. La situación debe representar un desafío, pero la probabilidad de éxito debe ser también lo más alta posible. La implementación de este criterio se apoya en lo que las neurociencias denominan condiciones para la plasticidad neuronal. El crecimiento neuronal se produce cuando una conexión neuronal se utiliza *frecuentemente y con éxito*. Hübner (1997) sostiene que “aquellas conexiones que utilizamos con éxito para resolver los problemas que surgen en las redes de la corteza cerebral son las que al mismo tiempo se consolidan y se tornan utilizables de un modo más rápido y eficiente” (p. 62). Grawe (1998) afirma que “cada respuesta confirmatoria fortalece las conexiones sinápticas existentes que están a la base de los patrones de excitación neuronales, de modo que ese esquema puede ser activado más fácilmente en el futuro” (p.444). A través de un priming bien logrado, los participantes pueden ocuparse de la *frecuencia* de la utilización de sus redes neuronales. Mediante una elección adecuada de las situaciones pueden asegurar el uso exitoso de las mismas. Esta forma de proceder (agrupar situaciones según el grado de dificultad subjetivamente experimentado y trabajar sobre ellas partiendo primero de las más sencillas) está en consonancia con los procedimientos de las terapias conductuales en las que se busca lograr una desensibilización sistemática.

Las situaciones de tipo C son también tratadas con los participantes. Esto se hace sobre todo con vistas al mantenimiento de la convicción de la propia eficacia luego de experimentar fracasos (recuperación de la autoeficacia) (Marlatt et al. 1995). Kanfer et al. opinan también que “ni la mejor preparación para enfrentar una situación estresante puede tener en cuenta lo imponderable; una situación compleja puede desarrollarse de un modo totalmente distinto al cual se podía prever” (p.435). Aún cuando las situaciones inesperadas por definición no pueden ser previstas, es posible una cierta preparación preaccional para ellas. El MRZ se orienta para ello según los procedimientos propios de la terapia de “vacuna contra el estrés” de Meichenbaum (1979). Estos procedimientos se mostraron particularmente eficaces en los casos de personas “expuestas a situaciones difíciles en la vida cotidiana” (Novaco, 2000: 330).

Una parte central de esta preparación consiste en que los participantes reciben una plausible explicación teórica sobre el estrés, con la que pueden observarse y analizarse a sí mismos y sus reacciones. Meichenbaum denomina a

esta fase, fase de enseñanza. Sobre el contenido de lo que se enseña Meichenbaum señala que “en esta fase lo más importante es que el marco teórico le parezca plausible a los clientes y que de él puedan deducirse casi naturalmente métodos aplicables para combatirlo. Hay que recalcar que, para los clientes, la validez científica de una determinada teoría no es tan decisiva como su validez dentro de la opinión pública y la apariencia de plausibilidad” (Meichenbaum; 1997:148). Meichenbaum experimentó con distintas representaciones teóricas y concluyó que, la fase de enseñanza del entrenamiento de la “vacuna contra el estrés” debe estar exclusivamente al servicio del cliente. “La finalidad de la inclusión de un armazón teórico no consiste en convencer al cliente, quizá contra su voluntad, de la validez de alguna explicación sobre sus problemas, en lugar de eso, se trata de animarlo a mirar sus problemas desde una perspectiva particular, de modo que acepte la terapia que de ella se deriva y colabore con el trabajo terapéutico” (p.148).

La vacuna contra el estrés elaborada por Meichenbaum recurre en la fase de enseñanza a las teorías sobre el estrés de Schachter y Singer (1962). Otros entrenamientos similares se basan en la teoría de Lazarus (1966). Para la preparación de los participantes para enfrentarse a situaciones de tipo C el MRZ utiliza sus propios desarrollos teóricos, que, si bien se basan en las teorías aceptadas sobre el estrés, se concentran en la utilización de los recursos. La idea de Meichenbaum de que la teoría que debe transmitirse en la fase de enseñanza debe guiarse por la posibilidad de aplicación por parte de los clientes y no seguir necesariamente la discusión científica actual tiene su peso en el MRZ, que trata de mantener consecuentemente su orientación a los recursos. Por este motivo, desarrollamos un sistema propio para la utilización de los recursos, aún en las situaciones inesperadas. En lo general, este sistema se basa en los métodos de autocontrol y selfmanagement de las terapias conductuales (Reinecker, 1999:300ss). Reinecker recomienda este modo de proceder como medida para asegurar la transposición: “el método práctico para mantener el éxito de una terapia son las estrategias de autocontrol. La terapia consiste entonces en una reducción paulatina del control a través de un terapeuta y una continua asunción de la responsabilidad por parte de los clientes” (p.328). El sistema del MRZ de utilización de los recursos en las situaciones de tipo C le proporciona a los participantes un buen fundamento teórico para la autoobservación, el análisis de la situación, el diagnóstico de las

primeras señales y el desarrollo de reacciones inmediatas para impedir lo antes posibles los automatismos ya puestos en marcha. Una descripción detallada de este sistema se encuentra en el capítulo 2.4.3 del manual de entrenamiento.

### **1.3.5 La Fase Cinco del MRZ: Integración y transposición**

Las medidas que se toman en el marco del entrenamiento con el MRZ en la fase cinco se concentran en torno al tema de los recursos sociales. El concepto de recurso social es un concepto general usado por distintas líneas de investigación y en parte, definido de manera diferente por cada una de éstas (acerca de la historia del concepto se puede leer a Leiretier, 1993; Röhrle, 1994, 2003 y Bachmann, 1998). Un punto central dentro de la formación del concepto, es la cuestión de dónde se ubican los recursos sociales. Hay posturas en las que los recursos sociales se consideran como recursos del “medio ambiente” y se concentran en la existencia, la disponibilidad, la eficiencia de redes y apoyo social. Otras posturas consideran los recursos sociales en última instancia como características personales. Éstas se centran en la capacidad de los sujetos para construir recursos sociales, reconocerlos como tales y utilizarlos cuando se dispone de ellos y sostienen además que el mero saber acerca de los recursos sociales, su disponibilidad psíquica y no necesariamente su disponibilidad efectiva ejerce influencia positiva sobre la salud. Los enfoques que ponen de relieve los aspectos fundadores de la identidad de los procesos de espejamiento social, se incluyen entre aquellas posturas que se concentran los aspectos personales de los recursos sociales. Estos aspectos provienen de la tradición del interaccionismo simbólico (por ejemplo, Mead, 1934). Una tercera posición que ha sido útil para las reflexiones en el marco del MRZ es aquella para la que, además de los aspectos ambientales y personales, reconoce como esencial un momento transaccional entre ambos. Los recursos del medio ambiente y los recursos individuales deben entrar en interacción si quieren resultar eficaces. “Los recursos para la acción del lado del individuo son un requisito para poder disponer de los recursos del medio” (Hornung & Gutscher, 1994:74) Este intercambio entre individuo y medio es el fundamento de las transacciones entre ambos.

En la fase cinco del MRZ se busca estimular la aparición tanto de las características personales como ambientales de los recursos sociales y planear su intercambio (Storch, 2003c). A través del trabajo con los marcadores somáticos se logró dirigir la atención de los participantes prioritariamente hacia el tema "autocongruencia". Los participantes se ocuparon de sí mismos y ejercitaron su propiocepción. Dado que durante el entrenamiento se estimuló al grupo para comunicarse utilizando el canasto de ideas, se generó un estilo comunicacional que trae consigo una actitud dialogante respetuosa y amable. Esta actitud es fundamental para el entrenamiento, ya que para muchos participantes los temas con los que trabajan les son totalmente nuevos y no están preparados para representar sus nuevas metas y actitudes en el medio social.

Cuando los participantes abandonan el marco protector del entrenamiento no pueden esperar que todas las personas con las que se encuentren "afuera" muestren la misma actitud comprensiva. Es por eso que en el entrenamiento se intenta preparar a las personas del mejor modo posible para que puedan desenvolverse con sus nuevos proyectos de vida y sus recién desarrollados patrones de conducta. Una persona que se planteó como meta en el entrenamiento "regular mejor sus reservas de energía", pondrá más atención en cuánta energía tiene disponible. Esto puede tener como consecuencia que dirá con más frecuencia que antes "no" a los pedidos de otras personas. Su sistema social, que lo conocía como alguien servicial, con el cual se podía contar incondicionalmente, tendrá que adaptarse a ese nuevo patrón de comportamiento.

Sería una ilusión pensar que en esta etapa, en la que el sistema social recién entra en contacto con las nuevas formas de conducta de la persona, las cosas pueden transcurrir sin fricción. En el ejemplo anteriormente mencionado, los compañeros en la interacción social no ven necesariamente ventajas en el nuevo patrón de conducta; es frecuente que más bien encuentren en él supuestos inconvenientes antes que beneficios. Si bien los participantes han tenido en cuenta la posible respuesta de su medio social a la hora de formular sus metas, las reacciones efectivas del medio ponen en juego a veces otros elementos que hacen necesaria una adaptación de las metas desarrolladas en el entrenamiento. ¿Cómo puede ayudarse a los participantes a poner en práctica su nueva red neuronal en la dura cotidianidad y adaptarla y regularla

teniendo en cuenta la respuesta de su medio social? En el MRZ se toman medidas que operan a nivel de la identidad (aspecto personal), a nivel del medio social y de las interacciones entre ambos.

### **1.3.5.1 El aspecto de la identidad**

El concepto de sistema del self, tal como es utilizado en el MRZ se refiere principalmente a la vida interior de una persona. Abarca tanto las partes conscientes como las inconscientes. Este concepto es útil para el trabajo durante las fases uno a cuatro. Sin embargo, para trabajar temas que tienen que ver con la interacción social, como sucede en la fase cinco, nos parece más adecuado el concepto de identidad. Éste fue introducido por Erikson (1973), quien con la elección de este concepto y sus reflexiones teóricas correspondientes subraya los aspectos del sistema psíquico socialmente mediados. Mientras Erikson partía de la idea de que la identidad de una persona se constituía en la adolescencia y que ésta se conservaba hasta el final de la vida, hoy hay acuerdo acerca de que la formación de la identidad es un proceso que debe mantenerse activamente en un constante equilibrio con el medio ambiente durante toda la vida (Krappmann, 1997; Keupp, 1999; Fend, 2001). En casos concretos se recomienda, siguiendo a Leary (2004), precisar cada vez que se usa el concepto, de qué manera se lo está entendiendo. Barkhaus (1999) ofrece un panorama excelente acerca de la historia del concepto de identidad.

Actualmente, algunos autores abogan incluso por renunciar al concepto de identidad. La identidad surge en gran parte a través de procesos de espejamiento social, pero como los tiempos actuales son tiempos de cambios rápidos, los procesos de espejamiento social también lo son y no pueden ser ya unificados y captados por un individuo. Gergen (1996) se refiere por ejemplo, a "individuos multifrénicos", que poseen muchas identidades parciales, que pueden coexistir una al lado de la otra. Y postula que, en vistas de la situación actual, la multifrenia es un concepto más adecuado para la salud psíquica que un concepto de identidad que apunte a la unidad. Nosotros no compartimos este punto de vista (para una discusión más detallada, ver Storch, 1999).

El concepto de identidad que usamos en el MRZ parte de la idea de que, tanto antes como ahora, la formación de una unidad es posible, aún cuando

las influencias provenientes del exterior son efectivamente más numerosas. La meta que los participantes se plantearon es considerada desde el punto de vista de la identidad como una nueva parte de la misma. Una persona que hasta entonces se veía a sí misma como "servicial", decide ahora adoptar una nueva faceta en la representación de sí mismo: el poner distancia. Para poder mantener la salud psíquica, es necesario poder unir coherentemente la nueva parte de la identidad a las representaciones ya existentes de uno mismo. Döring (2003) designa esta capacidad como "competencia de la identidad" (ver también Fitzsimons & Bargh, 2003; Devos & Banaji, 2003).

Un enfoque muy útil para la praxis acerca de cómo puede aportarse coherencia a la multiplicidad interior es el de las teorías acerca de la narración (McAdams, 1997; Keupp, 1999). Estos enfoques se basan en la idea de que la coherencia intrapsíquica surge a partir de la elaboración por parte de cada individuo de una historia, de una narración sobre sí mismo. Esa forma de narración en el caso del participante servicial de nuestro ejemplo podría tener la siguiente forma: "yo era el mayor de cinco hermanos y era responsable por ellos. Por eso desarrollé un fuerte sentido de la responsabilidad y siempre pensé que no podía dejar a los demás en la estacada. Pero en algún momento llegué a estar tan agotado, que no me era posible continuar así. Ahora tengo que aprender a cuidarme mejor a mí mismo, ya que si me enfermo tampoco les voy a ser de ayuda a los otros".

Si una narración es vivida como adecuada o no, es algo que decide el sentimiento de identidad del individuo. "La identidad es un proyecto que tiene como meta generar un sentido individual deseado o necesario de la identidad (sense of identity)" (Keupp, 1997: 34). También Blasi (1988,1991) pone de relieve el componente emocional de una identidad constituida. Es por ello que en la fase cinco del MRZ se introduce un proceso narrativo semejante y se incentiva a los participantes a reflexionar sobre el camino que hicieron a lo largo del entrenamiento, desde la primera imagen que eligieron para trabajar, pasando por la meta que formularon hasta llegar al pool de recursos. Al final de la reflexión se les pide que realicen un nuevo dibujo que integre todos esos elementos. El trabajo de narración se estimula primero de modo analítico y lingüístico y después de modo artístico y abarcador.

Si bien la narración es producida por el individuo, ésta ocurre en la interacción con el sistema social. Sin un mínimo de respuesta social no puede

surgir el sentimiento de identidad. "Los requisitos básicos para este sentimiento son el reconocimiento y la pertenencia" (Keupp, 1997:34). Para poder desenvolver su función constitutiva de la identidad, la historia que un individuo arma para sí mismo debe ser compartida con y encontrar resonancia entre aquellos cuya opinión es importante para él (Bachmann, 1998:17). Dado que en el curso del entrenamiento los participantes llegan a conocerse muy bien entre sí, es posible realizar un intento de generar una narrativa coherente junto con los otros participantes. A través de ello, los otros reciben el status de recursos sociales, ya que su participación ayuda a incorporar la nueva red neuronal, la meta correspondiente y la nueva parte de la identidad en la vieja identidad de modo coherente. Por esto, la reflexión acerca "mi proceso personal en el entrenamiento" se realiza en pequeños grupos y se comparten algunas partes de ella con el resto. Todo ello sirve también a la construcción social de la realidad (Berger& Luckmann, 1984).

### **1.3.5.2 El aspecto del medio ambiente**

Cuando los recursos sociales son vistos desde la perspectiva de los recursos del medio ambiente, se piensa en la presencia de personas que son las que hacen posible los procesos de intercambio social. Aquí pueden diferenciarse dos componentes: el componente *estructural* y el componente *funcional*. La dimensión estructural se investiga actualmente en conexión con el tema de las redes sociales: cuántas redes sociales tiene un individuo, cuántos miembros componen estas redes, cuán estrecha es la conexión de los miembros entre sí y cómo se dejan aprehender sociométricamente las relaciones de los miembros de la red. El componente funcional es objeto de investigaciones acerca de "social support", el apoyo social. En el centro de estos análisis está el intercambio emocional de los miembros de una red entre sí, el grado de satisfacción de los individuos con el apoyo que reciben y el clima general en la red. Aún cuando todavía se discute acerca de la relación que guardan estos dos aspectos entre sí, la consideración de los recursos sociales bajo la doble perspectiva estructural y funcional es un aporte importante de la psicología de la salud (Bachmann, 1998:30).

Desde el punto de vista estructural, los participantes del MRZ no disponen todavía de una red social con la que puedan intercambiar experiencias a partir de sus nuevos patrones de comportamiento. Sin embargo, es una de las grandes necesidades que los participantes declaran tener. Los participantes del entrenamiento no sólo dan pasos significativos para su desarrollo personal, para cuya consolidación son necesarios procesos de espejamiento social, sino que conocen también muchas teorías para apoyar esos cambios. Los interlocutores de las redes sociales en las que están insertos los participantes tienen en este sentido, un déficit y no pueden brindar el mismo apoyo que aquellos que también asistieron al entrenamiento y que disponen de los mismos conocimientos. Las personas que hicieron experiencias de desarrollo psicológico (counseling o psicoterapias) conocen la situación de que incluso personas bien predispuestas hacia ellas de su medio social difícilmente pueden comprender sus experiencias en el entrenamiento o la terapia. Esto comienza ya con la utilización de términos técnicos que se explicaron en los distintos settings profesionales. Las investigaciones sobre educación de adultos muestran que la transposición de los contenidos aprendidos mejora significativamente si se cuenta con el apoyo de los pares que también participaron en la formación (Schmidt, 2001).

Por ejemplo, cuando se trabaja sobre el concepto de marcadores somáticos, los participantes escuchan una conferencia en la que tienen la posibilidad de despejar sus dudas en una ronda de preguntas a continuación y aprender el concepto en el curso del entrenamiento según el principio del "learning by doing". Esta ventaja en el conocimiento y la experiencia frente a amigos y colegas es difícil de compensar. Algunos participantes, para generar una base común, recomiendan a sus seres queridos realizar un entrenamiento con el MRZ. Esta es por supuesto una posibilidad, pero no se puede contar con ello. Por ello recomendamos a los participantes generar lazos con sus compañeros de entrenamiento. Cómo sucede esto se describe en el capítulo 2.5.2.2 del Manual de Entrenamiento.

Desde el punto de vista *funcional*, la capacidad de las personas que hicieron juntas el entrenamiento para asegurar la calidad del apoyo en sus redes sociales será muy buena porque habrán desarrollado un estilo comunicativo constructivo, respetuoso y orientado a los recursos. Aprendieron a elegir y medir su forma de expresión y aprendieron además a detectar los

efectos de lo que dicen en los demás de la mano de los marcadores somáticos. Por ello, están dadas las condiciones para que lleven a cabo intercambios positivos en sus redes sociales sin la presencia de los coordinadores del entrenamiento. Este es un efecto buscado por el MRZ y por ello se hace hincapié en el mismo. La ayuda para la autoayuda, algo que contempla el MRZ, no es algo que se limite a un solo individuo. El estilo de comunicación que les es transmitido a los participantes genera la posibilidad de seguir aplicándolo en grupos de intervención. Este es un recurso social que debe usarse.

Debido a que en el entrenamiento las personas hablaron sobre cosas muy personales y acordaron guardar discreción sobre los temas allí tratados, reina un clima abierto y de apoyo a los participantes. Éstos se sienten apreciados y contenidos cuando hablan de temas personales y experimentan a sus compañeros como solícitos y empáticos. Estos elementos constituyen también un recurso social que una persona por sí misma sólo luego de mucho trabajo podría construir. Utilizar estos recursos es también beneficioso desde el punto de vista económico. Sabemos de la existencia de algunos grupos de participantes que permanecen en contacto incluso años después del entrenamiento y que lograron ir más allá de los temas que tienen que ver con el MRZ. Estas redes sociales demostraron ser una importante fuente de apoyo social en caso de duelos, crisis vitales, dificultades laborales y consejeros sobre temas de educación de los niños. Y esto nos alegra pues muestra que un enfoque acerca del "selfmanagement", de la gestión de los recursos personales, también puede contribuir a que los grupos aprendan a coordinarse autónomamente.

## **II. Segunda Parte Manual de entrenamiento**

### **Introducción**

*En este capítulo usted se enterará de los beneficios que este manual puede ofrecer a los profesionales y participantes, recibirá consejos para la utilización del mismo, información sobre el marco del seminario y su planeamiento así como recomendaciones didácticas para su puesta en práctica.*

### **Beneficios para los entrenadores**

Los entrenadores reciben en sus manos un manual científicamente fundado, evaluado y puesto muchas veces a prueba. El manual tiene un vasto campo de aplicación y es apropiado para el más variado círculo de destinatarios. Con su estructura a la vez clara y variable el manual puede ser adaptado a distintas metas y marcos de trabajo. Contiene:

- Instrucciones concretas sobre el modo de proceder
- Explicaciones del fundamento teórico en forma de ponencias
- Modelo de la carpeta de trabajo que reciben los participantes

En resumen, el manual permite ahorrar tiempo y ofrece orientación y seguridad.

### **Beneficios para los participantes**

Los participantes aprenden a comportarse de una manera nueva, orientada a los recursos. Perciben, piensan, sienten y actúan de un modo orientado a los recursos y experimentan los efectos positivos que ello tiene sobre sí mismos y los demás. Descubren lo que es importante en este momento de su vida y en qué dirección desean orientar su energía y atención. Aprenden a desarrollar sus metas de modo que éstas reflejen la totalidad de su personalidad, por lo que tienen las mejores posibilidades de ser cumplidas. Se les enseñará a reconocer las propias fortalezas y posibilidades como recursos, a valorarlas y utilizarlas de modo sistemático.

Ampliarán el espacio de sus decisiones y su repertorio de comportamientos, incluso en situaciones difíciles. Por último, pero no por ello menos importante, los participantes se apropiarán de una forma de selfmanagement llena de humor y concentrada en los recursos, que pueden poner en práctica y beneficiarse con ella en cualquier momento.

## **Consejos para el uso del manual**

El manual describe de modo detallado el desarrollo del entrenamiento. Las fases de aprendizaje son presentadas y explicadas paso a paso, junto con el rol del coach o terapeuta en cada una de ellas. Ello incluye:

- Ponencias explicativas que preceden a las actividades (se hayan enmarcadas por un rectángulo)
- Propuestas de diseño para las cartulinas y/o pizarras correspondientes
- Consignas para el trabajo individual y grupal y
- Las hojas de trabajo que se reparten a los participantes

## **Estructura del entrenamiento**

### **Panorama general.**

El entrenamiento está estructurado en fases y sigue una lógica interna, por lo que es importante seguir el orden secuencial de las distintas fases.

Fase 1: **Mi tema actual**

Fase 2: **De mi tema a mi meta**

Fase 3: **De mi meta a mi pool de recursos**

Fase 4: **Utilizando eficazmente mis recursos para lograr mi meta**

Fase 5: **Integración, transferencia y cierre**

### **Aseguramiento de la transferencia**

Una de los signos de calidad del MRZ es la importancia que le asigna a la transferencia o trasposición de lo aprendido a la vida cotidiana. Las medidas para asegurar dicha transferencia se toman tanto durante el curso como después, cuando tiene lugar dicha transposición. Además, se ha comprobado que trae muy buenos resultados realizar una reunión de seguimiento de un día de duración dos a seis meses después de finalizado el entrenamiento. Esta sirve para acompañar el proceso, evaluar las experiencias hechas hasta el momento y optimizar el proceso de transferencia.

## **El marco del entrenamiento**

### **El desarrollo del entrenamiento y el tiempo necesario**

La realización del entrenamiento puede tener lugar tanto de modo compacto y continuado, como también secuencial, a lo largo de varios días. El tiempo necesario varía en función de los participantes. También el tiempo general disponible y el presupuesto determinan el marco dentro del que tendrá lugar el entrenamiento.

En su **forma compacta**, el entrenamiento dura entre dos y cinco días, cada uno con 6 o 7 horas de trabajo. Para poder ofrecer bajo esta forma la posibilidad de hacer experiencias y probar los logros parciales del entrenamiento en la vida cotidiana se recomienda contar con un marco temporal generoso, que permita incluir todas las actividades.

En su **forma secuencial**, el entrenamiento dura entre 5 y 6 días, de tres horas de trabajo cada uno. La distancia entre los encuentros puede ser de pocos días hasta dos semanas.

Nuestro consejo: tres días en block o bien cinco o seis reuniones de tres horas cada uno.

### **Cantidad de participantes y condiciones para participar**

Es recomendable restringir el número máximo de participantes a doce personas. Si se cuenta con un segundo guía, con experiencia con el MRZ, pueden sumarse nueve participantes más. Es necesario un grupo de tamaño relativamente pequeño ya que los participantes experimentan un proceso intensivo de desarrollo. Para poder acompañar este proceso de un modo cuidadoso, individual y responsable es necesario, al menos en algunas fases, mucho trabajo de tutoría. De parte de los participantes no se requiere ningún tipo de cualificación profesional. Sin embargo, la experiencia muestra que un cierto grado de apertura y curiosidad, así como la disposición a entregarse a algo nuevo y desconocido contribuyen a aumentar considerablemente los beneficios del entrenamiento.

## **Requerimientos de espacio físico, material, medios**

Como el entrenamiento se basa en el trabajo en pequeños grupos, es necesario, además de un salón grande para el Plenum, dos o tres habitaciones más pequeñas. Para el salón grande se recomienda disponer sillas en un círculo, con algunas mesas alrededor. Las mesas pueden servir para escribir durante las sesiones grupales o para las fases de trabajo grupal.

El set de trabajo debería incluir:

- Uno o dos pizarras magnéticas, papel, fibras
- Pizarrones (uno cada cuatro participantes)
- Un set de imágenes
- Un reproductor de música
- Música para relajación
- Música para las pausas
- Papel para dibujar, tizas y crayones

Cada participante recibe además una carpeta de plástico o cartón en la que irán guardando sus hojas de trabajo, de modo que al final tendrán una especie de manual personal.

## **Recomendaciones didácticas**

### **¿Cuánta teoría hace falta?**

En el MRZ le damos a la elaboración de la teoría una importancia central. Hay dos razones para ello.

Como ya se dijo, en el entrenamiento con el MRZ se trata de desarrollar competencias para la acción y ampliar el repertorio de comportamiento. Sin embargo, es muy importante para nosotros utilizar óptimamente los desarrollos científicos actuales y aplicarlos al concepto general del entrenamiento, así como a los pasos individuales dentro del proceso. La primera parte del libro, la parte teórica, deja traslucir esta pretensión.

Pero también nos parece importante que los participantes sepan en cada momento del entrenamiento cuál es el fundamento teórico de las distintas fases.

Esto permite una reflexión crítica y ayuda a ordenar cognitivamente lo vivido. Además, los participantes adquieren, junto a un saber-hacer, un conocimiento teórico que es útil en sí mismo y que a la vez apoya las nuevas conductas. Esto ayuda a que los participantes se sientan “expertos en las cosas que les conciernen” y hace que aumente la sensación de poder actuar sobre sí mismos, lo cual es muy importante para la salud psíquica.

**Conclusión:** cada parte del entrenamiento es acompañada de una pequeña exposición teórica. Lo ideal es que estas ponencias sean cortas (de diez a treinta minutos) y que toda profundización se oriente según los intereses y preguntas de los participantes. Siempre que sea posible debe trabajarse con visualizaciones, imágenes, metáforas, colores y ejemplos.

El tema de la transparencia está ligado a esta cuestión: los participantes del MRZ deben saber en qué consiste cada paso del entrenamiento y, por así decirlo, en qué se están embarcando. Esto comienza con la fase inicial con un avance informativo acerca del entrenamiento y continúa a lo largo del mismo, con explicaciones sobre el punto en el que se encuentran los participantes y descripciones de los pasos venideros.

Esto les permite a los participantes volver cada tanto “salir a la superficie” y les ayuda a orientarse en el proceso en el que están envueltos. Además, de este modo logran visualizar y tomar distancia de lo vivido y, en base a los conceptos teóricos aprendidos, ordenarlos e integrarlos en el marco de los conocimientos que ya poseen.

### **Trabajar y comunicarse según el “principio de la partera”**

El “principio de la partera” designa una actitud específica, un estilo de comunicación y cooperación que caracteriza el trato entre los que dirigen el entrenamiento y los participantes y los participantes entre sí. Este principio le será explicado al grupo junto con el conjunto de las “reglas del juego”, (ver capítulo 2.1.1.1) ya que influye positivamente en el clima de trabajo y mejora la calidad de los resultados buscados.

El principio parte de la suposición propia de la psicología humanística de que todas las personas son capaces de reconocer lo que es beneficioso y deseable o nocivo e indeseable para sí mismas. Además, entraña la convicción de que cada persona se encuentra, en principio, en condiciones de ir tras sus metas y de solucionar ella

misma los problemas que surjan. Esto tiene ciertas consecuencias si se tiene en cuenta la interacción con otras personas; en este caso, con el resto de los participantes.

La consigna principal consiste en aceptar y escuchar a los otros atenta y comprensivamente y acompañar y facilitar el proceso de "nacimiento". Adoptando la actitud de la partera, los participantes buscar apoyarse mutuamente mediante imágenes, gestos y palabras para "dar a luz" aquello de lo que están "embarazados". Esta actitud implica que, tanto los participantes como los coordinadores, se reservarán sus juicios, consejos y tomas de posición para sí mismos, a menos que se les pida explícitamente que los expresen o que la propuesta de trabajo lo exija, por ejemplo, durante el trabajo con el "canasto de ideas". (Ver capítulo 2.1.2.2)

En la medida en que los coordinadores, a través de su actitud de parteras, su apertura y su actitud cooperativa y concentrada en los recursos, tanto en su relación consigo mismos como con los demás, se presentan modelos a seguir. Es fundamental actuar de modo creíble; la credibilidad es un parámetro central para medir el éxito dentro del proceso de aprendizaje del grupo.

### **Utilizar el grupo como recurso**

A pesar de que el entrenamiento del MRZ se orienta al desarrollo individual, el grupo de entrenamiento, con la fuerza y el potencial que emana, tiene un papel central. Los esfuerzos didácticos de los coordinadores se dirigen a fomentar buenas relaciones entre los participantes y a hacer que surja un clima de confianza, apertura y cooperación. Ya en la fase inicial, el grupo hace una vivencia de este clima a través de una ronda estructurada de auto-presentación. En el transcurso del entrenamiento son los trabajos en pequeños grupos los que constituyen el medio para lograr un trabajo conjunto sólido y en un ambiente de confianza.

Un detalle didáctico nos parece acá particularmente efectivo y por ello lo mencionamos: la conformación de los grupos debe cambiar con frecuencia, para que cada participante pueda entrar en contacto y cooperar con el resto del grupo. Un método que da buen resultado es apelar a procedimientos en los que intervenga el azar para la conformación de los grupos. Esto asegura que se producirá la búsqueda "mezcla" y se evitarán dinámicas de grupo indeseadas y la formación de grupitos.

### **Planear un espacio del curso público y uno privado**

En el curso de un entrenamiento de Selfmanagement que se considera como parte de un proceso de desarrollo personal se tocan de modo inevitable, tarde o temprano, temas privados, incluso, en parte, hasta íntimos, que exigen confianza y discreción. En el caso del MRZ esto es así con mayor razón, ya que consideramos muy importante que el desarrollo personal lleve las huellas de la forma de ser particular de cada persona.

De acá se seguiría la consecuencia de que los participantes deberían guardar para sí mismos lo que han elaborado y no exponerlo en los momentos de puesta en común del entrenamiento. Nosotros pensamos, por el contrario, que hay muchos argumentos que hablan a favor de presentar en público al menos una parte de los resultados personales:

**Compromiso:** Dado que lo que se hace público consiste, por lo general, en intenciones, metas, propósitos, cada vez que uno se abre a los otros, aumenta el grado de compromiso consigo mismo de poner en acción lo planeado.

**Aprendizaje por modelo:** Un efecto adicional sobre los participantes es que pueden aprovechar el intercambio público para tomar y adaptar ideas, sugerencias y aprender de las medidas llevadas a cabo por los compañeros.

**Apoyo social:** Para los participantes que permanecen en contacto después del entrenamiento –ya sea como miembro del grupo o en el marco de tandems y redes sociales creadas durante el entrenamiento (ver Fase 5 del entrenamiento)- el hacer públicos sus temas permite conseguir apoyo concreto para la realización de sus metas.

Por estos motivos, en el Modelo de Recursos de Zúrich perseguimos una doble meta: el estímulo y fortalecimiento de la individualidad única de cada persona, por un lado, y la utilización del grupo como recurso por el otro. Se podría pensar que con esta meta doble se producirían necesariamente conflictos o exigencias contradictorias. En el MRZ se le pone remedio a este dilema de un modo muy especial: como punto de partida se supone la existencia de dos “recipientes” y una

separación explícita y clara entre una esfera íntima y privada y otra pública y accesible a todos los participantes.

Esta suposición de dos ámbitos separados se pone en práctica y se sostiene a través de una maniobra didáctica:

El **espacio privado** permanece siempre sustraído a la mirada de los otros, representado durante el curso del entrenamiento por las sucesivas fases de trabajo individual, y por el material, a través del manual personal y las hojas de trabajo en las que se condensan los resultados del trabajo individual. El **espacio público** se genera en las rondas plenarios en las que tienen lugar los intercambios entre los participantes. Pero además se concretiza en una "galería de resultados" (ver párrafo siguiente). Los trabajos y conversaciones que tienen lugar en pequeños grupos tienen un carácter intermedio entre público y privado.

Una condición imprescindible para que el planteo de los dos espacios sea fructífero es el hecho de que la decisión de compartir los resultados individuales o una parte de ellos con los demás es absolutamente voluntaria. Esto debe ser explicado de modo claro y creíble por los coordinadores. Esto tiene lugar al inicio, en la primera fase, cuando se exponen las "reglas del juego". Aquí se describen los dos espacios, cómo se los utiliza y se anima a los participantes a distinguir con responsabilidad entre ellos. El concepto de «Persona a cargo» (Chairperson) y el principio de "autenticidad selectiva" (Cohn, 1974) son aquí de gran ayuda.

La idea de los espacios debería reforzarse y repetirse frecuentemente, sobre todo al inicio del entrenamiento. Esto puede tener lugar, por ejemplo, cuando el coordinador anima a participantes tímidos o dubitativos a guardarse determinados contenidos para sí mismos. El posibilitar y fortalecer la capacidad de cada participante de conservar su esfera íntima se ha mostrado según nuestra experiencia como un recurso muy poderoso y efectivo. Constituye además un claro contrapeso a la presión que puede sentirse por parte del grupo. Por último, puede estimular más seguridad y confianza en cada participante y en el grupo. Paradójicamente, -en relación al significado de la intervención- ayuda a muchos participantes a abrirse frente a los otros.

### **Visualizaciones y la carpeta de los participantes**

Los participantes realizan en el entrenamiento del MRZ un proceso complejo e intensivo, en el que construyen sobre elementos ya disponibles y en parte también los someten a reelaboración. Para posibilitar este trabajo, se recomienda una documentación y visualización detalladas. De parte de los participantes esto se logra, como ya se dijo, con ayuda de las hojas de trabajo. En lo que concierne a los resultados alcanzados por los participantes destinados a hacerse públicos, éstos se irán pegando en los pizarrones durante el transcurso del entrenamiento hasta formar una “galería de trabajos”. La forma que ésta va cobrando se corresponde con la estructura del curso.

Del lado de los entrenadores recae el ofrecer una visualización y documentación de lo que se ha ido trabajando hasta el momento. Para ello, pueden pegarse hojas en los pizarrones siguiendo un orden cronológico.

### **Estimulación de la autopercepción- un plan de enseñanza paralelo**

El MRZ se basa en una concepción de la persona que considera a cada individuo dotado de las competencias necesarias para descubrir lo que necesita para desarrollarse. En consonancia con esto, el entrenamiento está orientado a los participantes de forma individual. Un elemento fundamental del mismo es que posibilita a los participantes tomar decisiones *autocongruentes* sobre sus metas. Para conseguir que éstos estén en condiciones de diagnosticar de modo confiable qué es lo que realmente quieren, se apelará –entre otras cosas- a teorías neurocientíficas. Aquí juega un papel muy importante el concepto de “marcador somático”. En el Modelo de Recursos de Zúrich partimos de la idea de que la autocongruencia de las decisiones puede reconocerse a través de señales corporales o emocionales.

A algunas personas la autopercepción de sus señales corporales y/o emocionales les resulta más fácil que a otras. Para mejorar la autopercepción, se ha incorporado al entrenamiento un plan de aprendizaje paralelo en torno a ese tema, que, según el grado de interés del grupo, puede hacerse más o menos explícito. El mismo consiste en concentrarse durante las pausas en la estimulación de la autopercepción. Qué tipo de ejercicios se elijan para este fin depende del gusto y los conocimientos de los coordinadores. Qi Gong, Yoga o entrenamiento autógeno son para ello tan eficaces como gimnasia o baile. Lo mejor es combinar elementos

que estimulen a la reflexión con otros alegres, relajados y deportivos, para contemplar los intereses y preferencias de la mayor cantidad de participantes posibles. La elección de los ejercicios de autopercepción debe adaptarse también a la composición y estado físico del grupo.

## **2.1 Fase de entrenamiento 1: Mi tema actual**

El comienzo es un momento importante dentro del entrenamiento. Vale la pena invertir tiempo en un planeamiento y preparación cuidadosos. En la primera fase del entrenamiento se persiguen dos objetivos: En primer lugar, se trata de brindar orientación y estimular el contacto entre los participantes. Esto incluye dar información sobre los objetivos del curso, su desarrollo y las reglas del juego, así como la implementación de un *rapport* eficiente con los participantes e incentivarlos para que entren en contacto entre ellos. Este procedimiento les transmite seguridad y pone los fundamentos para una sólida estructura de trabajo grupal y un clima de confianza y apertura. Por otro lado, acá se cumple el primer paso en el trabajo con el contenido del entrenamiento. La meta acá consiste, de acuerdo con el Proceso del Rubicón, en averiguar si, además del conocimiento consciente de los participantes sobre sus temas vitales actuales, hay alguna necesidad inconsciente que deba ser incorporada al trabajo.

### **2.1.1 El comienzo**

#### **2.1.1.1 Informaciones acerca del entrenamiento**

Luego de dar un breve saludo de bienvenida a los participantes, los coordinadores explican y proporcionan un panorama de los objetivos y el desarrollo del curso, así como de las reglas del juego (Ver cartulinas o pizarras 1, 2 y 3).

Las reglas del juego del MRZ abarcan las conocidas reglas de comunicación para el trabajo en grupo. Las explicaciones de las dos reglas específicas del MRZ -“prever un ámbito privado y uno público” y el “principio de la partera”- se encuentran en el capítulo introductorio de las recomendaciones didácticas.

### 2.1.1.2 Comenzar relajados

La especificidad del MRZ, su orientación a los recursos, aparece ya por primera vez al comienzo del entrenamiento: inmediatamente después de la primera orientación, los coordinadores realizan un ejercicio de relajación. En el curso del entrenamiento, los coordinadores tematizan la llegada de los participantes, los ponen en contacto con sus puntos fuertes (recursos), fomentan su bienestar y tratan de crear una atmósfera relajada. De este modo se logra establecer una importante condición para el siguiente paso de trabajo: la elección de una imagen en un estado de introspección lo más relajado posible.

#### Pizarra 1

### **Las metas del curso y su utilidad**

Usted:

- Decide qué es importante en este momento de su vida.
- Descubre una nueva manera, orientada a los recursos de relacionarse con usted y con los demás.
- Aprende a descubrir los puntos fuertes y posibilidades (recursos) ya disponibles, a valorarlos y utilizarlos sistemáticamente.
- Amplía su espacio de decisión y el repertorio de sus conductas.
- Se apropia de un procedimiento de selfmanagement eficaz y basándose sobre sus propios recursos.

Pizarra 2

**Las fases del entrenamiento:**

- Plantear mi tema actual
- Del Tema a mi meta
- De mi meta al pool de recursos
- Actuar con mis recursos en dirección a mi meta
- Integración, transferencia y cierre

Pizarra 3

**Las reglas del juego**

- Discreción en respecto a informaciones sobre otros participantes
- Cada uno se encarga de sí mismo (principio de la persona a cargo)
- Expresar directamente deseos, críticas y aquello que nos molesta
- “Yo” en lugar de “uno”
- Separar estrictamente el ámbito público del privado
- Tener en cuenta el “Principio de la partera”

### **2.1.1.3 Conociéndose unos a otros a través de imágenes**

El segundo paso del entrenamiento se concentra en los recursos: para lograr que los participantes entren en contacto unos con otros utilizamos un set de imágenes. Un set de imágenes consta de grupos de 30 a 80 imágenes con distintos motivos. Para determinar el número ideal se deben calcular dos a tres imágenes para cada participante. Nosotros recomendamos que los coordinadores armen ellos mismos el set de imágenes. Las mismas pueden tomarse de revistas y bancos de imágenes. El principal criterio de selección es la variedad en todo sentido: de motivos representados y de temas, países: Hombre-Mujer, abstracto-concreto, naturaleza viva y muerta, personas, animales, plantas, paisajes, edificios, encuentros entre personas, entre animales y entre animales y personas. También en lo técnico-estilístico es deseable cierta variedad: imágenes en blanco y negro, a color, fotografías, pinturas (de niños o pintores famosos). A la hora de seleccionar las imágenes no se debe perder de vista que tienen que adecuarse a su función: servir como recursos.

En cuanto al formato, son recomendable imágenes de tamaño A5 y A4. Para garantizar la duración de las imágenes, puede optarse por plastificarlas o pegarlas en un cartón.

Armar un semejante set en grupo no sólo puede llegar a ser una tarea muy divertida, sino que de ese modo se asegura que las imágenes cumplan el criterio principal: variedad en todo sentido.

Junto con la puesta en contacto de los participantes entre sí tiene lugar la primera enseñanza teórica dentro del programa: las imágenes se colocan al azar sobre el piso y se les pide a los participantes que paseen alrededor de las imágenes, las dejen "actuar" sobre ellos y que finalmente se concentren en aquellas que notan tienen un efecto positivo. Después se les pide que vuelvan a sus asientos en la ronda. Sólo después de que el último retornó a su lugar se les da la orden de que vuelvan a las imágenes y escojan "su" imagen.

A la elección de las imágenes le sigue una ronda estructurada de autopresentación. Cada uno debe presentarse a sí mismo diciendo cómo se llaman, de dónde viene, qué hace, por qué realiza el entrenamiento y realizar una descripción de la imagen que eligieron. Se les pedirá además, que cuenten qué es lo que les gusta de la imagen y por qué la eligieron.

## **2.1.2 Plantear mi tema personal**

El objetivo de la primera fase del entrenamiento es posibilitar un proceso intensivo de reflexión. Aquí debe ganarse claridad acerca de qué tema tiene prioridad en esta etapa de la vida de los participantes. Una exposición teórica prepara el camino para el trabajo en grupo subsiguiente.

### **2.1.2.1 Por qué trabajamos con imágenes y marcadores somáticos- Exposición teórica**

**En la exposición se tematizan los siguientes aspectos:**

**-Paralelas a nuestras vivencias conscientes hay partes menos conscientes e inconscientes de nuestra personalidad.**

**-Las partes inconscientes tienen un papel importante en la valoración de nuestro medio y, por ello, para la toma de decisiones.**

**-Las partes inconscientes se manifiestan, entre otras formas, a través de mecanismos de proyección. De estos mecanismos de proyección nos servimos para el trabajo con el set de imágenes. El objetivo es poder captar los elementos inconscientes de la psique que desempeñan un papel importante en la elección de las imágenes. Estos temas que permanecen inconscientes son muy importantes para nosotros, pues consideramos que contienen información valiosa acerca de qué temas son importantes para una persona en un momento determinado. En la selección relajada y -en principio- sin objetivo aparente, de las imágenes que “me dicen algo”, los temas inconscientes tienen la oportunidad de aparecer en forma de proyecciones inconscientes, ser percibidas conscientemente y ser luego elaboradas. En la realización de esta tarea se hace patente también la utilidad del ejercicio de relajación llevado a cabo antes de la misma. Éste tiene la función de facilitar el proceso de proyección propiciando un estado en el que los participantes dirigen su atención hacia su interior.**

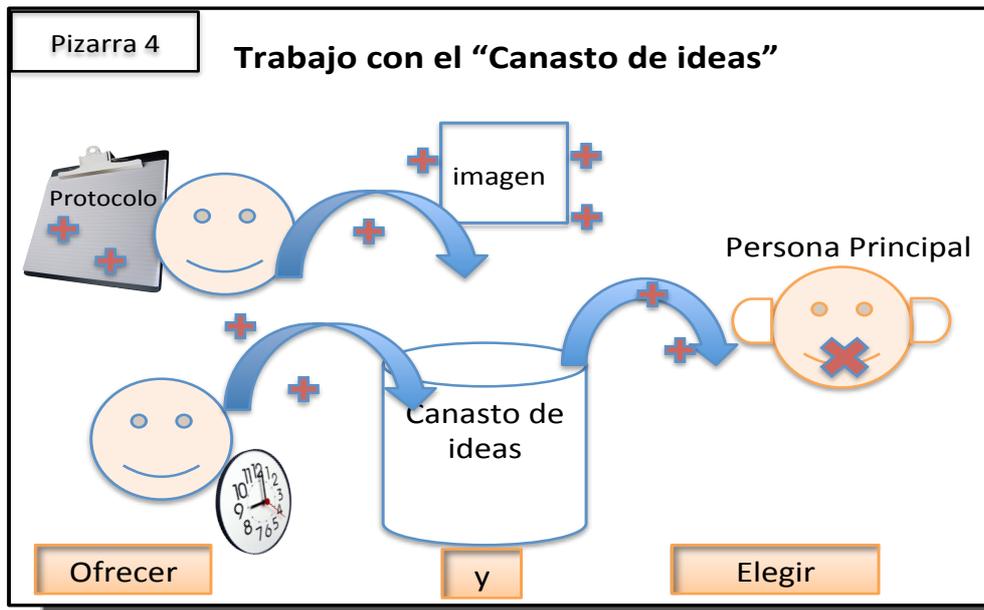
**-Y que las valoraciones inconscientes y decisiones se pueden observar a través de los “marcadores somáticos”. El concepto de “marcador somático”, introducido por Damasio (1994) entraña la idea de que cada individuo posee un sistema de valoración emocional, que trabaja por debajo del nivel de la consciencia. Este sistema se expresa a través de los así llamados “marcadores somáticos”, los cuales**

**son señales corporales medibles y que pueden ser percibidas por el individuo bajo la forma de sensaciones corporales y/o emociones fuertes. En el MRZ consideramos que la percepción de los marcadores somáticos facilita el acceso a las experiencias de sí misma de una persona.**

#### **2.1.2.2 Formar un “canasto de ideas” con los recursos del grupo**

En el MRZ los procedimientos con los que se busca estimular la autopercepción y la autorreflexión reciben el nombre de “canasto de ideas”. Se trata de un procedimiento importante, conducido bajo el “principio de la partera” (ver nuestras “Recomendaciones didácticas”) y que, en el curso del entrenamiento, encuentra distintas aplicaciones, por lo que debe ser explicado cuidadosamente a los participantes.

El procedimiento del “canasto de ideas” se ilustra utilizando una pizarra o cartulina (Ver pizarra 4). Este incluye un pequeño trabajo en grupos de a tres, en el cual dos miembros del grupo se ofrecen voluntariamente como ayudantes de la tercera persona, que es la persona en torno a la cual, en este ejercicio, todo gira. El procedimiento es similar al de la lluvia de ideas (Brainstorming). La imagen elegida por la persona principal (aquella a la que ayudan los otros dos miembros del grupo) sirve como desencadenante de asociaciones libres llevadas a cabo por los dos asistentes, quienes las reúnen en un canasto imaginario.



Las asociaciones deben ser completamente libres, dirigirse a todos los sentidos e incluir colores, ideas, observaciones y emociones. Deben estar además orientadas exclusivamente a los recursos. Esto significa que los ayudantes deben tener en cuenta que la imagen es significativa y valiosa para la persona principal y que representa una fuente de posibilidades, ventajas, fortalezas y energía, en otras palabras, representa sus recursos.

El canasto de ideas se va armando en la medida en que uno de los asistentes anota todas las asociaciones que realiza el grupo y luego se las entrega a la persona principal. La tarea de esta última consiste en atender a la aparición de marcadores somáticos frente a las asociaciones, en particular, cuáles desencadenan la aparición de marcadores somáticos positivos. Las asociaciones propuestas y valoradas positivamente, junto con las ideas y representaciones conscientes de la persona principal, le ayudan a obtener un panorama más profundo y detallado del tema que es importante en ese momento en su vida. En grupos de a tres, formados azarosamente (ver la fundamentación para esta medida en el capítulo: “Recomendaciones didácticas”) cada participante, elabora, gracias a la ayuda de dos “parteras”, su tema actual.

### **Instrucciones para el trabajo en grupo:**

- Asignación de distintos espacios para cada grupo
- Una persona hace de "secretario"
- y otra persona controla el tiempo
- Los papeles se intercambian luego de 15 minutos
- Registro de los resultados:
- para el ámbito privado, en el manual (Ver: Hoja de trabajo 1, en el Anexo)
- para el ámbito público, en una hoja
- Tiempo necesario: 60 minutos

#### **2.1.2.3 Armar la puesta en común**

Luego de que los grupos volvieron a la ronda más grande y cada participante ha anotado su tema principal en su carpeta de trabajo, se comparten los temas de cada uno en la forma en que han elegido para mostrarlos al público. El armado de esta puesta en común cobra la forma de un "paisaje de temas". La tarea de los participantes consiste en representar su tema en forma de una escenificación psicodramática, o sea, de modo no verbal y con el cuerpo.

Con el paisaje de temas trabajamos en distintos niveles y perseguimos distintas metas:

- A un nivel cognitivo, con este dispositivo se trata de lograr que los participantes puedan comparar su tema con el de los demás. Más allá de esta puesta en relación y determinación del "lugar" donde cada uno se encuentra, esta escenificación sirve para la producción de un espacio público, común y permite mostrar la diversidad de temas que aparecen en el grupo.
- A un nivel emocional-motivacional se propiciará el contacto con las propias sensaciones y emociones y la percepción de la eficacia de los marcadores somáticos, al menos de una manera rudimentaria.

- A nivel corporal, se tratará de aproximarnos a una representación del tema personal a nivel corporal.

El procedimiento:

Luego de que los participantes conocen el sentido y la finalidad de este ejercicio, los coordinadores los invitan a reunirse en una esquina del salón. Allí reciben más instrucciones. El salón, todavía vacío, se concibe como un paisaje de temas, en él los participantes irán ocupando progresivamente ese espacio con sus temas para que, poco a poco, surja el paisaje.

Las instrucciones son: cada uno debe anunciar su tema y buscar un lugar en el salón que mejor se corresponda con él. Allí lo representará con ayuda de su cuerpo (gestos, mímica, postura, etc.) y presentará hechos que servirán de orientación a los otros. Aquellos que tengan un tema similar al que fue representado, tomarán un lugar cerca de él. Los participantes que tengan un tema distinto se ubicarán un poco más lejos.

Ejemplos: una persona cuyo tema es "bajarme de la calesita, detenerme y tomar distancia" podría pararse o sentarse junto a la ventana, dando parcialmente la espalda a los otros.

Otro, con el tema "no seré tan modesto de encender mi luz donde nadie la vea", podría pararse en el centro del salón, quizá sobre una silla, en una postura orgullosa. Un tercero, con el tema "utilizo productivamente mi curiosidad y busco nuevos caminos", podría moverse por el salón con una actitud investigativa.

Una vez que todos los participantes han encontrado su lugar y adoptado una forma de expresión corporal para su tema, reciben la consigna de tener en cuenta el paisaje total de temas y que realicen las correcciones si es que las consideran necesarias. Aquí puede ser útil recomendarles una cuidadosa autopercepción y que atiendan a los marcadores somáticos. Al final se les pedirá a los participantes que expliquen lo que quisieron transmitir con su escenificación.

En la construcción del paisaje de temas es necesario tener en cuenta los siguientes puntos:

- La realización del ejercicio será más fácil si los coordinadores brindan ejemplos de cómo puede cumplirse la consigna.
- La cercanía o distancia entre los participantes está determinada por la semejanza de los temas.
- La escenificación permite formas de expresión tanto estáticas como dinámicas, en las que participantes se mueven.

Luego de que el paisaje se ha desarmado, se reúnen todos en un semicírculo delante de la galería de resultados. Uno a uno, los participantes pasan al frente y colocan en los pizarrones la imagen elegida y la hoja en la que anotaron su tema. La presentación pública de los temas e imágenes ayuda a consolidar la confianza y la apertura frente a los otros. Para los coordinadores, ambos pasos constituyen un buen diagnóstico al final de esta primera fase del entrenamiento.

## **2.2 Fase de entrenamiento 2: De mi tema a mi meta**

Sobre la base del tema que los participantes eligieron como significativos para ellos en lo personal y que describieron a grandes rasgos, tiene lugar en esta fase una transformación y desarrollo del tema en una meta. El punto central de este procedimiento es la exigencia de formular dicha meta de tal manera que sea capaz de estimular y dirigir nuestro comportamiento.

### **2.2.1 La formulación de una meta efectiva**

Siguiendo la lógica de esta etapa, el tema, que todavía tiene una formulación general e imprecisa se transforma en una meta. Ya que en el MRZ se trata en última instancia de lograr generar conductas más satisfactorias, para poder convertirse en conductas dirigidas a la meta la meta debe funcionar como guía y como motivación a la vez. Además, debe permitirles a los participantes del curso formular claras atribuciones de tipo causa-efecto y atribuirse el logro de éxitos a sí mismos. El aumento del convencimiento acerca del control sobre sus vidas que se logra de esa manera puede a su vez reforzar el circuito de éxitos y aliento y hacer que todo el proceso de cambio sea duradero. Una presentación teórica detallada explica los tres criterios centrales que una meta debe cumplir para que tenga buenas opciones de generar conductas en consonancia con ella.

### 2.2.1.1 Los 3 criterios básicos de la eficacia para mover a la acción Exposición teórica

Basándose en la pizarra número cinco, los coordinadores explican los tres criterios básicos.

**Pizarra 5**

**Formular metas capaces de mover a la acción**

La meta debe formularse:

- 1- positivamente como meta de aproximación
- 2- de tal modo que se encuentre exclusivamente bajo el control de la persona
- 3- de modo que desencadene marcadores somáticos positivos

#### **Meta de aproximación**

La distinción entre metas de aproximación y metas de evitación es el punto de partida para comprender este criterio. Éste requiere que la meta nombre la dirección hacia la que la persona quisiera ir, el estado al que quisiera acercarse. Aspectos evitativos, ya sea

formulados directamente o escondidos, no deben tener ningún lugar en la formulación de la meta.

Ejemplos de metas de acercamiento:

“Estoy relajado” o “disfruto de un estómago ligero”

Metas de evitación, y por lo tanto, formulaciones no confiables son las siguientes: “Estoy libre de miedo” o como ejemplo de evitación escondida “voy por mi camino sin preocupaciones”. Por otra parte, es importante tener en cuenta que el criterio “meta de aproximación” no contiene valoraciones. La meta “muerdo a mi perro” es, independientemente de su sospechosa moral, una meta correctamente formulada según el criterio exigido.

Exclusivamente bajo el propio control

El segundo criterio plantea que el logro de la meta debe depender sola y exclusivamente de la persona en cuestión. Esto significa que debe estar exclusivamente bajo control de esa persona. Walter y Peller (1994, p. 78) lo explican así: “La meta no puede depender de que alguien o algo cambie o cambie primero”. Este criterio tiene una importancia que no se puede subestimar y debe ser por ello bien explicado y fundamentado y observarse estrictamente su cumplimiento.

El criterio asegura que los participantes encuentren un medio saludable entre (en la mayoría de los casos) arrebatos de omnipotencia por un lado y una impotencia paralizante por el otro. Garantiza una vivencia de autocontrol, es decir, aquel factor que, de acuerdo a las investigaciones actuales, contribuye de modo determinante a la salud psíquica. Éste les permite a los participantes hacer la experiencia de que ellos pueden cambiar y generar cosas. Al mismo tiempo, protege de la tendencia a asumir la responsabilidad por cosas y sucesos, que, mirados desde afuera y a la luz, no estaban lisa y llanamente bajo su control. Protege también contra la sobrecarga de equivocadas y poco saludables atribuciones de fracasos. En lugar de ello, brinda un marco para

asunciones adecuadas de la responsabilidad, permite un claro control sobre los éxitos y de ese modo contribuir duraderamente al logro de la meta.

### **Marcadores somáticos positivos reconocibles**

En el centro de la presentación de este criterio se encuentra el concepto de “marcador somático” de Damasio (1994). Éste significa de modo simplificado que:

Nuestro cuerpo reacciona –la mayoría de las veces sustraído a la percepción consciente- ante situaciones reales o imaginarias con una respuesta valorativa física espontánea, que nos señala si esa situación es “buena” y, por ello, digna de ser buscada o bien “mala” y por ello digna de ser evitada.

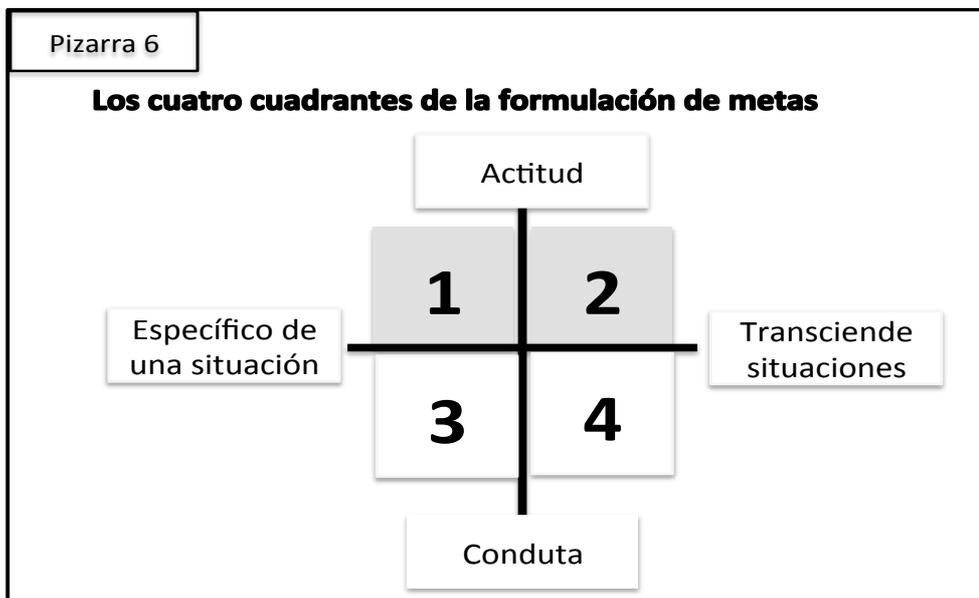
Un marcador somático “etiqueta” en base a experiencias previas y a la velocidad de un rayo, como “bueno/attractivo” o “malo/a evitar”, cada situación que aparece (incluso metas imaginadas) mucho antes de que nuestro juicio racional y consciente se ponga en marcha.

De este segundo aparato de toma de decisiones, paralelo a nuestro sistema de análisis y valoración guiado por la razón, es del que nos servimos durante el entrenamiento. Así se logra que esta reacción corporal espontánea, el “etiquetar” o “marcar” se vuelva observable. La condición para ello es que se conozca y entienda el concepto y que nuestro aparato perceptor, sobre todo ojos y oídos, se concentre en la captación de dichas reacciones. La forma en que ello ocurre puede tomar diferentes formas. El caso más claro y sencillo, que es también el más frecuente, es la aparición de una sonrisa que se dibuja espontáneamente en el rostro de la persona cuando se le menciona una meta que ella evalúa como atractiva. A esta sonrisa la llamamos: la sonrisa feliz. Su manifestación es bastante marcada, teniendo en cuenta las formas propias de expresión de cada uno. En combinación con este síntoma, pueden aparecer muchos otros: enrojecimiento, ojos humedecidos, suspiros, cambio positivo del estado de ánimo, modificaciones del tono de la voz, etc.

### 2.2.1.2 Cruzando el Rubicón con metas de comportamiento- Exposición teórica

Luego de que eventuales preguntas sobre los tres criterios hayan sido respondidas, se continúa con otra exposición de corte teórico. En ella se resaltaré una característica central del MRZ que lo distingue fundamentalmente de otros procedimientos.

Las metas pueden categorizarse según si son específicas de una situación (los domingos, en el club) o si trascienden una situación (generalmente...). Además, pueden distinguirse según se refieran a una conducta precisa y aislada (voy a bailar tango) o si contienen una actitud general o la adopción de una postura interna (vivo relajado). Trasladas a un sistema de coordenadas, estas dos dimensiones (conducta-actitud, por un lado, y específico a una situación-trasciende situaciones, por el otro) generan un esquema de cuatro campos:



En el MRZ, el cruce del Rubicón tiene lugar de la mano de una forma particular de meta, una meta actitudinal. Teniendo en cuenta la pizarra 6, eso significa que la meta se formula en los cuadrantes 1 o 2. Algunos ejemplos de ello, son los siguientes:

**Cuadrante 1 (meta actitudinal específica para una situación):**

“Para las fiestas de Navidad me regalo un estómago ligero”

**Cuadrante 2 (meta actitudinal que trasciende una situación):**

“Vivo de acuerdo a mis prioridades”

Por el contrario, metas formuladas en los otros cuadrantes serían:

**Cuadrante 3 (meta de conducta específica para una situación):**

“Para Navidad voy a comer sólo un plato”

**Cuadrante 4 (meta de conducta que trasciende una situación):**

“Hago dieta y como alternadamente hidratos de carbono o proteínas”

Algunos participantes se expresan espontáneamente sobre las distintas metas con comentarios como: “las metas actitudinales encajan con mi personalidad”. Otros, por el contrario, se muestran escépticos en relación a ellas y las asocian con falta de compromiso y de efecto, como si fueran “pura cháchara”. Frente a ello, debe tenerse en cuenta que numerosos experimentos (ver capítulo 1.3.2.1 de la Parte Teórica) han demostrado convincentemente la eficacia de las metas actitudinales para el cruce del

**Rubicón, esto es, el paso decisivo desde el mero deseo hasta la clara resolución. Comparadas con las metas de comportamiento, tienen una mayor fuerza motivacional. Y ello porque, por un lado, van acompañadas de sentimientos/marcadores somáticos más fuertes y, por otro, porque se vivencian como más ligadas a la personalidad y a la identidad de la persona. Estos dos elementos le proporcionan a la meta actitudinal su particular fuerza motivacional. En este contexto es importante tener en cuenta los marcadores somáticos positivos que pueden constituirse con ayuda de metáforas e imágenes (p.e: “Voy por el mundo, libre, como mi gata Clara”).**

**Aquellos participantes que están convencidos de la necesidad del establecimiento firme y preciso de metas e intenciones pueden por su parte ser tranquilizados, ya que en el MRZ tiene también lugar la determinación concreta y detallada de cómo debe ser alcanzada la meta. Esto sucede de modo fundado y consciente en el marco de la fase preaccional del Proceso del Rubicón.**

### **2.2.1.3 La preparación del trabajo grupal**

El trabajo que sigue a continuación es siempre, de acuerdo a nuestra experiencia, hace de ésta una de las etapas más duras del entrenamiento. Por ello, requiere de una buena preparación, una introducción detallada y un acompañamiento intensivo durante el trabajo en grupo.

Cómo tiene lugar concretamente la transformación del tema personal en una meta eficaz, es algo que los participantes pueden observar a partir de una ejemplificación frente a todos. En la demostración se brinda el modelo para el trabajo en grupo. Esta ejemplificación tiene lugar con la ayuda de un voluntario, que asume el rol de la persona principal y con otro voluntario del grupo de participantes que hace de segundo ayudante. El/la coordinador hace de primer ayudante y conduce el diálogo y el segundo ayudante toma nota de las distintas formulaciones que van apareciendo durante el diálogo y controla el tiempo.

Antes de dar inicio al trabajo en grupo, se pide a los participantes que intenten de manera individual una formulación de su meta de acuerdo con los tres criterios arriba

presentados. En el trabajo grupal se utiliza este primer “boceto” como base para lograr una formulación adecuada. Uno a uno se van aplicando y comprobando los criterios tanto en la primera formulación de la meta como en las otras alternativas en un clima agradable, constructivo y cuidadoso. Si la persona principal así lo desea, los ayudantes pueden ofrecer formulaciones alternativas al modo del procedimiento del “canasto de ideas”. Es importante en ese caso mantener una abstinencia de contenidos, esto significa que las propuestas se ajustarán lo más posible a los intereses observables en la persona principal y se apoyará en las imágenes y conceptos utilizados por ella. Las correcciones y mejoras deben hacerse teniendo en cuenta los tres criterios básicos.

Para que la meta eficaz mueva efectivamente a la acción, genere comportamientos dirigidos a alcanzarla, es fundamental el tercer criterio: “marcadores somáticos positivos”. Para el coordinador y el primer ayudante eso significa ir más allá de la simple pregunta sobre si la meta así formulada es capaz de motivar al participante en cuestión, y registrar las reacciones espontáneas no-verbales o para-verbales que escapan al autocontrol de la persona, es decir, los marcadores somáticos. Su aparición permite saber que la meta en la formulación “X” desencadena una alegría motivadora o una chispa de entusiasmo en el organismo. Considerar sólo los estándares éticos, cognitivos y racionales frecuentemente no son suficientes como motivos para producir cambios duraderos en el comportamiento, como lo muestra el destino de las intenciones y votos que se hacen en año nuevo.

En los casos más sencillos, la persona principal, al escuchar una formulación de la meta bien lograda, movilizadora, sonrío de manera involuntaria (la sonrisa feliz) o bien su rostro o mirada “se iluminan”. En ocasiones es posible observar también ligeras modificaciones de la voz, de la mirada, sonrojo, cambios en la respiración o en la postura corporal. Aun cuando todas estas reacciones puedan parecer muy distintas, cuando las personas las experimentan coinciden en que tienen la sensación de que eso que las produce “encaja” con ellas. De acuerdo con la filosofía del MRZ, se sobreentiende que sólo y únicamente la persona principal representa la instancia decisiva para elegir la mejor variante de la formulación de su meta, suponiendo por supuesto que la meta cumpla los criterios.

#### **2.2.1.4 Puliendo en grupo la meta de conducta**

Luego de que se hayan aclarado eventuales dudas sobre el modo de proceder, los coordinadores hacen que los participantes formen grupos de tres al azar. Las tres personas van rotando sus roles, de modo que cada uno pueda formular su meta. Uno de los ayudantes coordina el diálogo, el otro hace de secretario y toma nota de las distintas formulaciones y las pone a disposición de la persona principal.

El resultado provisorio de esta fase del entrenamiento, la meta capaz de mover a la acción, se registra en el manual (hoja de trabajo 2, en el Anexo). Para la puesta en común, cada participante escribe la formulación de la meta en una cartulina.

Para esta fase es necesario un buen asesoramiento de los grupos. Siempre es sorprendente ver cómo personas no especialistas, luego de recibir la explicación teórica correspondiente y presenciar una o dos ejemplificaciones con voluntarios, son capaces de apoyarse mutuamente y contribuir decisivamente a sus procesos. Aun así puede pasar que un participante se encuentre en un conflicto motivacional tan profundo que sus compañeros se sientan sobre exigidos. En estos casos deben intervenir los coordinadores, haciendo uso de los distintos métodos adquiridos durante su formación. Estos pueden provenir del psicodrama, de la psicología Gestáltica o bien de la terapia conversacional. Bamberger (1999) reúne una serie de intervenciones en la tradición de Steve de Shazer orientadas a dar soluciones en estos casos. Para las intervenciones de los coordinadores vale siempre la regla: "Hacer tanto como sea estrictamente necesario y tan poco como sea posible". El MRZ proporciona ayuda para que las personas puedan ayudarse a sí mismas; a veces, basta una pequeña intervención de parte de los coordinadores para lograr que un grupo encuentre un nuevo camino, conservando su autonomía y su capacidad de trabajo.

Otro aspecto que requiere de un coaching intensivo es el hecho de que muchos grupos al principio no siguen la indicación de revisar el cumplimiento de los tres criterios. Puede

sucedier que algunos grupos ya en esta fase de la formulación de la meta pretendan realizar otros pasos del trabajo, que en el Proceso del Rubicón tienen lugar por buenos motivos recién más tarde. Esto puede suceder, por ejemplo, con el tema de las "medidas concretas"; es posible que en el curso del entrenamiento el/los coordinadores terminen discutiendo con el grupo acerca de objetivos y juzgando a los compañeros en lugar de trabajar en torno a la comprobación de los tres criterios. Acá debe realizarse una intervención suave, pero firme. La mayoría de las veces, basta con la indicación de que las "medidas concretas" para la puesta en práctica de la meta es un cuarto criterio, muy importante, pero que es abordado en fases posteriores del entrenamiento.

Las medidas concretas para alcanzar la meta se corresponden en el Proceso del Rubicón a las intenciones de ejecución, que se forman en la fase de preparación preaccional. Las intenciones de ejecución requieren metas fuertes para desencadenar comportamientos orientados al logro de la meta. Gollwitzer (1999) señala que: "las intenciones de ejecución no funcionan cuando las intenciones de lograr una meta son débiles" (p. 499). No tiene por lo tanto ningún sentido ponerse a pensar en la concretización de algo que no cumple todavía con los tres criterios de una intención fuerte. Las medidas concretas son un tema en el entrenamiento del MRZ, pero recién en las Fases 4 y 5. La Fase 2 trata exclusivamente del cruce del Rubicón y esto ocurre con la formación de metas actitudinales y con la ayuda de los tres criterios arriba presentados.

A veces, la cuestión de si la meta, teniendo en cuenta la situación vital actual, el desarrollo general de la sociedad o la situación económica, es realista, invade el trabajo con los tres criterios. La ama de casa que siente la necesidad de un poco más de libertad podría entrar en una discusión con su grupo acerca del lugar de la mujer en la sociedad patriarcal. La estudiante que quiere escribir un trabajo para un seminario podría entretenerse con su grupo analizando los problemas de la educación en Europa en lugar de ocuparse de los tres criterios en relación a su meta. Esos son todos temas importantes e interesantes, pero no tienen lugar en esta fase del entrenamiento. También en estos casos es necesaria la intervención de los coordinadores para hacer que el grupo se focalice en el trabajo con los criterios.

En otros casos, sucede que el grupo comienza reflexionando sobre las consecuencias que una meta puede tener en el sistema social en el que vive, trabaja y ama o bien se ocupa de los aspectos éticos de dichas consecuencias. Las reflexiones sistémicas, y los principios en los que se basan, forman ya parte estable del repertorio de la psicoterapia y el coaching (Schiepek, 1999). Por ello, aquellos aportes que tienen que ver con las consecuencias sistémicas de las metas son tenidos en cuenta en el MRZ, pero no se tematizan durante esta fase de formulación de la meta. Recién cuando la meta ha sido formulada y se han verificado los tres criterios, los participantes pueden ocuparse de los aspectos sistémicos (ver capítulo 2.2.1.6).

Ya que el tiempo necesario para el trabajo varía de persona a persona, es recomendable calcular los tiempos de manera generosa (de 15 a 30 minutos por persona). El colocar pausas a continuación de cada actividad sirve para tener un tiempo de reserva en caso de que sea necesario.

#### **2.2.1.5 La puesta en común y el cumplimiento de los criterios básicos**

El desarrollo de una meta capaz de motivar y dirigir acciones ocupa un lugar central en el entrenamiento. La efectividad de todos los pasos subsiguientes depende en gran parte de la calidad de la meta.

Por eso después del trabajo en grupo se da un paso más para asegurar la calidad de meta: la puesta en común. Este paso sirve, en primer lugar, para asegurar el cumplimiento de los tres criterios. Además, afina la comprensión de los tres criterios por parte de los participantes. La puesta en común les sirve a los coordinadores para asegurarse de que cada uno de los participantes ha logrado construir una base sólida para el posterior desarrollo del entrenamiento.

El procedimiento: Los participantes se sientan formando un semicírculo frente a las pizarras donde cuelgan los resultados de los trabajos. Cada uno presenta en una cartulina la formulación de su meta. El resto del grupo y los coordinadores someten nuevamente a evaluación cada formulación para comprobar si cumple los criterios, expresan su aprobación o dudas y brindan sugerencias constructivas siguiendo el

procedimiento del canasto de ideas. En caso de ser necesario, las formulaciones de la meta reciben nuevas correcciones, pero la decisión definitiva recae sobre cada participante.

#### **2.2.1.6 Optimizando la meta sistémicamente**

Ahora los participantes tienen finalmente la posibilidad de aplicarle otros criterios a su meta. Por lo general, estos criterios aparecían en los pasos anteriores una y otra vez, pero eran siempre pospuestos para favorecer la concentración sobre el trabajo con los tres criterios.

Utilizando la Hoja de Trabajo 3 (ver Anexo), los participantes, de modo individual o con un compañero elegido para eso, someten su meta a una nueva verificación a la luz de otros criterios, mediante los cuales se evalúan las consecuencias sistémicas de su meta. Para ello, se los anima a imaginarse qué podría pasar si cumplen su meta y a atender mientras tanto a la aparición de marcadores somáticos. Deben reflexionar acerca de en qué situaciones quieren poner en práctica la meta y si las consecuencias de ello serían de su agrado (Comportamiento-Resultado-Expectativa y Resultado-Consecuencia-Expectativa según Heckhausen, 1989; Contrastación mental según Oettingen et. al. 2005). La consideración de los aspectos sistémicos tiene lugar cuando la persona reflexiona acerca de los efectos y consecuencias predecibles que el logro de su meta puede tener en su vida y su medio social. Desde el punto de vista de la autorregulación, es importante la pregunta cómo reconocería la persona que ha alcanzado su meta. Es importante una comparación crítica de los "costos" y las "ganancias" que la meta trae consigo. Cada una de las reflexiones anticipatorias puede llevar a una reelaboración de la meta. Por ejemplo, de la meta "vivo mi energía", puede surgir una nueva meta: "vivo mi energía y cuido a mis seres queridos".

En el caso de que en este trabajo reflexión aparezcan dudas conscientes o marcadores somáticos negativos se trabajará sobre la meta hasta que, teniendo en cuenta las posibles consecuencias sistemáticas, se cuente al menos con un marcador somático positivo.

Además, en la Fase 5 del entrenamiento se tematizará la integración de la nueva meta en el sistema social de cada persona bajo el punto de vista de la transposición o transferencia de lo aprendido.

En resumen, la puesta en común y el intercambio que ella posibilita trae nuevas sugerencias y estímulos, brinda un panorama general de lo que sucede y le da seguridad a los coordinadores y participantes de que van por buen camino.

## **2.3 Fase de entrenamiento 3: de mi meta a mi pool de recursos**

Partiendo de la meta personal recientemente desarrollada, en esta fase del entrenamiento nos ocupamos de desarrollar los recursos personales disponibles para el logro de la meta. Estos recursos variados serán organizados paso a paso en un pool de recursos.

### **2.3.1 Recursos y pool de recursos –Exposición teórica**

Al inicio de esta fase del entrenamiento, los coordinadores realizan una exposición teórica en la que se explican los conceptos de “Recursos” y “Pool de recursos”.

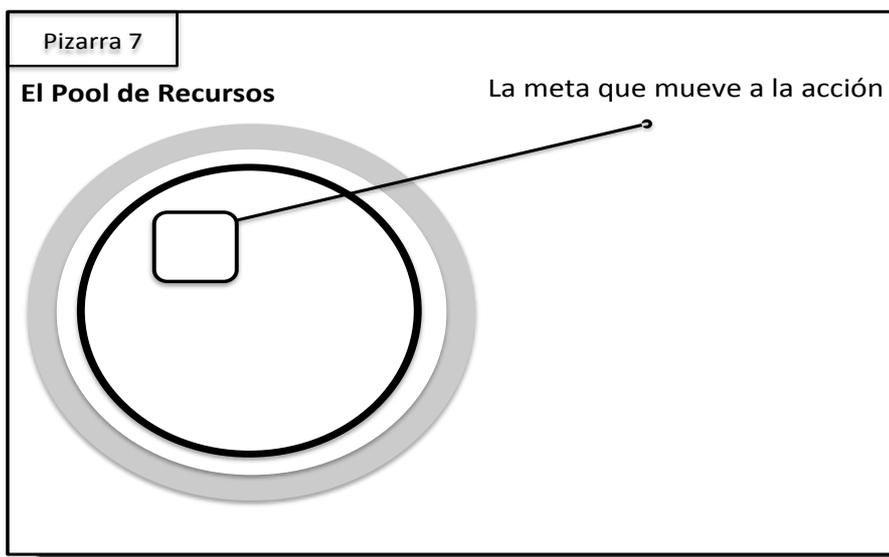
#### **Recursos:**

**El Modelo de Recursos de Zúrich utiliza un concepto neurobiológico de recurso. Todo lo que sirve para generar, activar o reforzar patrones de excitación neuronal deseados, cuenta en este sentido como recurso. Partimos de una definición bastante amplia de recurso y seguimos en esto a Grawe (1998). Como ejemplo de recursos él incluye “disposiciones motivacionales, metas, deseos, inclinaciones, intereses, convicciones, gustos, actitudes, valores, saberes, formación, capacidades, costumbres, estilos de interacción, características físicas, como apariencia, fuerza, resistencia, posibilidades económicas...” (p.34).**

**En el MRZ, en la construcción del pool de recursos, los recursos *personales*, es decir, los recursos que residen en la persona, tienen el papel más importante. Desde esta perspectiva, se considera la meta desarrollada en la Fase 2 como una nueva red neuronal y todo aquello que contribuya a la activación de dicha red, como recurso. Expresado en términos de la psicología de la memoria, lo que se tratará de hacer en esta fase del entrenamiento es codificar la red neuronal que representa la meta en diferentes niveles, es decir multicodificarla.**

**Qué tipo de recurso personal utilice cada persona para el logro de su meta varía, como lo muestra el feedback de los participantes, de persona a persona, o sea, es altamente individual. Por ello, en el MRZ se ofrece una amplia paleta de posibilidades, para que cada uno encuentre la mejor para sí. El conjunto de todos los recursos forma el “pool de recursos”.**

Este pool de recursos se irá construyendo y completando paso a paso. Para ello, los coordinadores cuelgan una pizarra (ver abajo pizarra 7) en la que se anotan los distintos tipos de recursos a medida que se van tematizando. Por su parte, la documentación de los recursos concretos que cada participante descubre como relevante para sí, tiene lugar en dos esferas diferentes: una “privada-confidencial”, en el propio cuaderno, y una “pública”, en las rondas de puesta en común y en las pizarras de la “galería de resultados”. La explicación del concepto de recurso y la introducción del “pool de recursos” dan el puntapié para el desarrollo de los recursos necesarios para alcanzar la meta.



### **2.3.2 Formación de recursos 1: La meta capaz de mover a la acción como elemento central del pool de recursos**

El trabajo sobre los recursos comienza con una referencia de los coordinadores a la meta recientemente desarrollada. Las encuestas realizadas a ex-participantes acerca de los recursos que ellos utilizaron para lograr su meta mostraron que muchos de ellos habían trabajado exclusivamente con la meta. Eso significa que la meta, en su formulación orientada a la acción, ¡fue para ellos un medio suficiente para lograr lo que habían planeado! En este grupo de personas se veían confirmadas las expectativas teóricas ligadas a los tres criterios para formular una meta actitudinal eficaz.

Conclusión: Es necesario considerar la meta actitudinal formulada como un recurso central, potencialmente altamente efectivo.

Luego de esta explicación, se introduce la meta formulada como primer recurso en el pool de recursos, tanto en la pizarra 7, preparada por los coordinadores, como en el pool de recursos individual de los participantes .

### **2.3.3 Formación de recursos 2: El desarrollo de ayuda memorias**

#### **2.3.3.1 Plasticidad neuronal o “del sendero a la autopista” –Exposición teórica**

Esta exposición teórica sobre los últimos hallazgos de las neurociencias sirve a modo de preparación para la Fase que viene a continuación en el entrenamiento. Las consecuencias que se siguen de estos hallazgos, el atractivo y utilidad que pueden tener para el desarrollo personal se presentan de la mano de datos científicos y gráficos explicativos. Los descubrimientos de Hütner acerca de la plasticidad neuronal (1997, 2001) constituyen el núcleo de la exposición:

Actualmente, hay un consenso científico generalizado acerca de la idea de que el cerebro, es capaz, aún en edades avanzadas, de realizar modificaciones importantes, incluso estructurales. Esta plasticidad le permite al individuo adaptarse a las exigencias que surgen de la interacción con su medio. En el marco de esta optimización del funcionamiento del cerebro se refuerzan los cableados exitosos, con el resultado de que tendrán mayores alternativas de ser utilizados en futuros comportamientos y procesos de toma de decisiones. Por el contrario, cableados neuronales menos exitosos o que fracasaron, se atrofian y pierden su atractivo. Un gráfico que ilustra los descubrimientos de Birbaumer & Schmidt permite visualizar cómo es que ocurre la “ampliación y fortalecimiento” de las conexiones del cerebro a través de procesos de aprendizaje (Ver Hoja de Trabajo 5, en el Anexo).

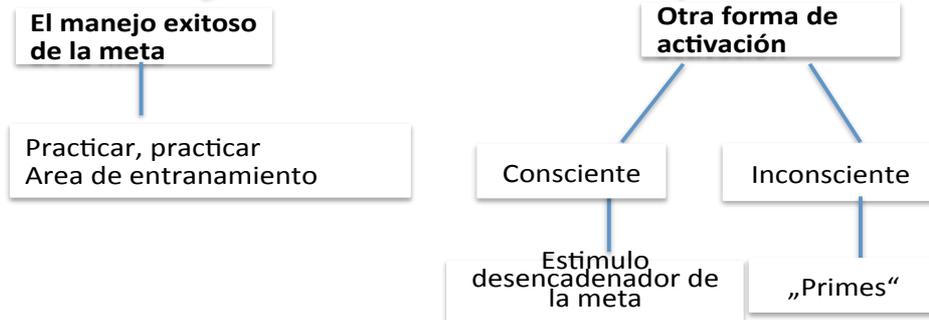
La meta, en su particular formulación desarrollada por los participantes puede entenderse de este modo como un nuevo cableado en el cerebro. La pregunta es ahora, cómo puede ser fortalecida esta nueva y todavía rudimentaria conexión neuronal. Ya que sólo así la meta tiene puede convertirse en una alternativa a las reacciones rutinarias automáticas, formadas a lo largo de muchos años. Expresado metafóricamente, se trata de lograr que de “angostos senderos neuronales surjan anchas autopistas”. Esto tiene lugar en la medida en que los participantes usan frecuentemente su nueva red neuronal y tienen éxito en ello. No hay que olvidar que, junto a su frecuente activación, la utilización exitosa de redes neuronales es una condición importante para su establecimiento y fortalecimiento.

### 2.3.3.2 La puesta en práctica en el entrenamiento – Disparadores de la meta y Primes

La activación descrita de la meta puede ocurrir de diferentes maneras: en primer lugar, ocurre cuando la correspondiente secuencia de comportamientos se realiza efectivamente. Pero una activación en el cerebro puede tener lugar de otra forma, por ejemplo, cuando las conexiones neuronales ocurren solamente de manera *mental*. Para ello basta con que se recuerde la meta o algún elemento relacionado con ella. Este recordar no tiene que suceder necesariamente en un nivel consciente; el establecimiento de una red neuronal es posible a través de su activación inconsciente (priming).

Las distintas formas que puede seguir la activación de la nueva red neuronal se visualizan en la pizarra 8:

## Fortalacimiento de la nueva red de la meta



Con la ayuda de la hoja de trabajo 6 (ver Anexo) cada participante arma una lista de todos los ayuda memoria posibles capaces de activar la nueva red neuronal de modo consciente o inconsciente. La hoja de trabajo exige cinco ayuda memoria móviles (aquellos que uno puede llevar consigo) y cinco estacionarios (aquellos que permanecen en un lugar). Estos ayuda memoria tienen, en términos conductistas, el carácter de marcas o estímulos disparadores. El protector de pantalla de la computadora, una melodía del teléfono móvil, un adhesivo en el espejo del baño o una prenda de vestir que despierten la representación de la meta, pueden ser ejemplos de ayuda memorias adecuados.

En la elección de los ayuda memoria personales hay que tener en cuenta que para la persona en cuestión deben aparecer en estrecha conexión con la meta a cumplir. No es suficiente con comprarse un lindo adornito o escuchar su música favorita, los ayuda memoria deben estimular específicamente la nueva red neuronal. Por lo tanto, una persona elegirá para una meta que tiene que ver con su actividad, una música distinta a aquella que tiene que ver con una meta ligada a la relajación y tranquilidad. Se animará a los participantes a decorar sistemáticamente sus ambientes con ayuda memorias, los cuales se encargan de que la red neuronal sea utilizada permanentemente, aun cuando la atención consciente se ocupe con otras cosas. En este punto es importante señalar que, de acuerdo a nuestra experiencia, la imagen elegida por los participantes al comienzo representa un importante ayuda memoria, por lo que debería ser usada como tal.

### **2.3.3.3 Intercambio y puesta en común**

Luego de que las hojas de trabajo fueron completadas en la etapa del trabajo individual, tiene lugar una puesta en común y una rueda de intercambio. Aquí los participantes presentan, voluntariamente, sus ayuda memorias y reciben sugerencias y estímulos por parte de los compañeros.

Para explicar a los participantes el concepto de priming, se clasificarán los ayuda memoria en una pizarra según pertenezcan al terreno de la "puesta en práctica consciente" o al de "aprendizaje inconsciente".

Pizarra 9	
<b>Ayudas memoria</b>	
<b>Desencadenante de la meta</b> Para la puesta en práctica consciente	<b>Primes</b> Para el aprendizaje inconsciente
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>

Puede suceder también que uno y el mismo ayuda memoria pueda ser usado de las dos maneras. Una corbata-recurso, cuyo diseño esté asociado a la meta y especialmente perfumada puede desplegar sus efectos todo el día como un prime. Pero también puede servir para activar la red neuronal cuando la persona que la porta quiere prepararse para enfrentar una conversación difícil y previsible asociada a su meta, y entonces, antes de entrar al lugar donde tendrá lugar dicha conversación, la huele y contempla.

### **2.3.4 Formación de recursos 3: “Llevar la meta al cuerpo”**

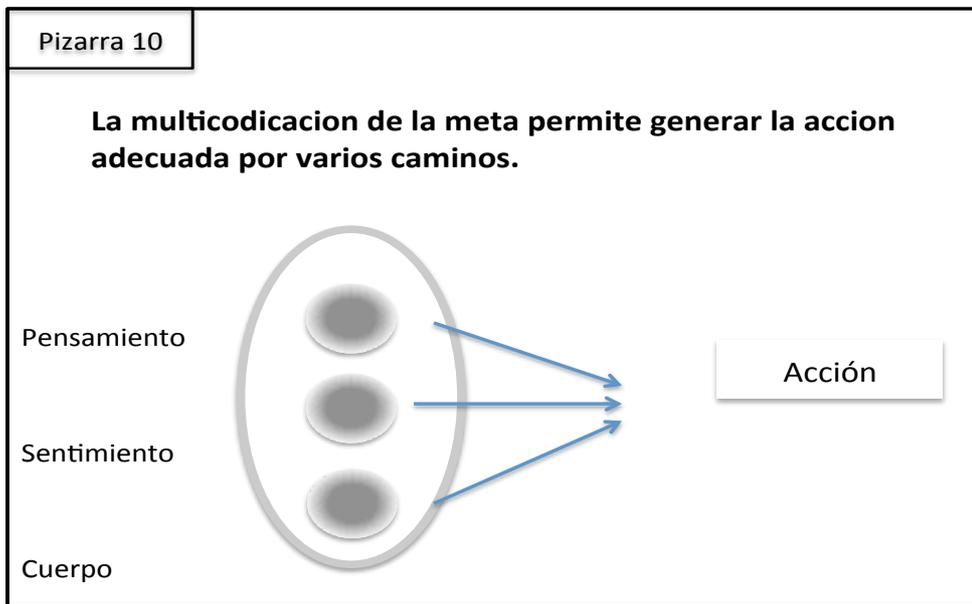
El siguiente paso en el entrenamiento consiste en aprender a utilizar un recurso muy efectivo para la multicodificación de la nueva red neuronal: nuestro cuerpo.

#### **2.3.4.1 El modelo de la acción del MRZ- Exposición teórica**

La exposición teórica explica, con la ayuda de un gráfico, cómo explica el MRZ la aparición de comportamientos dirigidos al logro de una meta y cómo el cuerpo contribuye decisivamente al logro de la meta (Ver pizarra 10).

- **En el MRZ consideramos a la meta recién desarrollada como una red neuronal nueva.**
- **En consonancia con los últimos descubrimientos científicos pensamos que las redes neuronales, y de este modo, nuestras metas, pueden ser almacenadas y codificadas a distintos niveles en el organismo.**
- **Cuanto mejor codificada está una red neuronal, se conserva mejor y puede ser activada más rápidamente.**
- **La multicodificación de la meta tiene lugar en el MRZ en tres niveles:**
  - nivel cognitivo
  - nivel emocional
  - nivel corporal
- **Las conductas orientadas al cumplimiento de la meta pueden originarse en cualquiera de estos tres niveles.**
- **En lugar de suponer relaciones de causalidad lineales, partimos del supuesto de una interconexión entre los distintos niveles. De este modo, las cogniciones y emociones, pueden generar reacciones corporales correspondientes. Pero, a su vez, las modificaciones de la postura corporal pueden producir cambios en la esfera emocional o a nivel de las cogniciones.**

Hasta el momento, el armado del pool de recursos (desarrollo de la meta y ayuda memorias) estaba orientado a los niveles emocional y cognitivo. De ahora en adelante, se trata de incluir el cuerpo como un "disparador" y apoyo de conductas orientadas al logro de la meta. Para ello, empezamos con un pequeño experimento sobre la postura corporal, que hace palpables los efectos de la postura corporal sobre las cogniciones y emociones.



Primero, se les pide a los participantes que se sienten del modo más incómodo posible, hundido, con la mirada baja y una respiración monótona. Con la indicación de que deben mantenerse en esa posición, se les pide que se sientan felices, seguros de sí mismos y con ganas de hacer cosas. El resultado es claro: la tarea es casi imposible de cumplir. También en la situación invertida, posición erguida, mirada al frente, respiración completa les es muy difícil sentirse, impotentes, infelices, incompetentes, inseguros e incapaces de actuar.

Conclusión: la postura corporal tiene una influencia notable en los procesos internos, tales como sentimientos, pensamientos, percepciones del propio valor, disposición a la actividad y a la acción. A partir de ello, es clara la tarea que se deriva de ahí para los participantes: encontrar la postura corporal que se corresponde mejor con la meta, para apoyar de este modo las conductas dirigidas a ella.

El desarrollo de los recursos para la inclusión del cuerpo en la realización de la meta se completa en dos pasos: el primero tiene lugar a nivel mental, de manera *virtual*. El objetivo aquí es imaginar –crear una imagen mental- de cómo el cuerpo puede ayudar al logro de la meta. Se intenta además, de refinar la autopercepción de la propia postura corporal.

En un segundo paso, cada participante explora y busca, teniendo en cuenta los efectos reales de su cuerpo, una postura corporal que se adecue especialmente a su meta.

#### **2.3.4.2 Abriendo paso a la formación de recursos**

La formación mental de recursos comienza con un pequeño experimento. El mismo sirve para que los participantes entiendan la efectividad del entrenamiento mental y ayuda a despertar su curiosidad y motivarlos para el viaje con la imaginación que se les propondrá realizar.

Luego de estos detalles y de la invitación a dejarse sorprender, los coordinadores guían a los participantes a través del llamado “Experimento de rotación de brazos”:

Los participantes se distribuyen de parados en el salón de modo que, aún con los brazos extendidos pueden girar sin tocarse. Deben estar bien parados, con los hombros y el torso en posición normal, los brazos caen relajados junto al cuerpo. Cada uno debe procurar mantenerse en el exacto mismo lugar durante el experimento.

En la primera parte del experimento se les pide que extiendan los brazos hacia los costados y los levanten a la altura del hombro. Luego, manteniendo los pies siempre en la misma posición, deben girar el torso con los brazos extendidos en cualquier dirección (hacia la izquierda o hacia la derecha, da lo mismo) hasta donde les sea posible haciendo el máximo esfuerzo que puedan. Se les pedirá que recuerden el punto máximo que alcanzan con la mano y brazo completamente estirados. Luego, vuelven a la posición original (torso normal, brazos a los costados), manteniendo siempre los pies quietos.

Parados en la posición inicial, los participantes realizan la segunda parte del ejercicio, la cual se realiza sólo con la imaginación. Mentalmente, vuelven a realizar el movimiento que habían hecho, pero, al llegar al punto máximo alcanzado durante el ejercicio deben, para su asombro, imaginar que superan esa marca y que giran, sin hacer demasiado esfuerzo, un poco más. Luego, imaginan que vuelven nuevamente a la posición original.

Luego de una pequeña pausa, repiten el ejercicio mental, con la diferencia de que esta vez, al detenerse en la segunda marca alcanzada, deciden también traspasarla. De modo relajado y juguetón, imaginan que giran un poco más todavía. Finalmente, vuelven mentalmente a la posición original.

La tercera y última parte del experimento es llevada a cabo en la realidad. Las instrucciones son las mismas que las impartidas al principio: deben girar el torso y estirar los brazos hasta donde puedan. El resultado es sorprendente: casi todos pueden girar sin

mucho esfuerzo un poco más que la primera vez, la cual había requerido un gran esfuerzo.

Con este pequeño experimento, los participantes vivencian en "carne propia" y de manera convincente, que su cuerpo es capaz de rendir mucho más, si antes llevan a cabo una preparación mental.

La preparación para el viaje de fantasía hacia la meta comienza con la mención a la práctica bastante extendida del entrenamiento mental entre deportistas de alto rendimiento. Los efectos del entrenamiento mental sobre las acciones reales son evidentes y son investigadas por los científicos del deporte (p.e. Gubelmann, 1998). El pequeño experimento de girar los brazos que hicieron los participantes, apunta en esa dirección. Las metas, y los comportamientos correspondientes, que fueron preparados mentalmente tienen claramente más oportunidades de ser cumplidas, que cuando se intenta lograrlas sin dicha preparación.

Nosotros usamos estos conocimientos para ir preparándole mentalmente el camino a la meta y las conductas y situaciones a ella asociadas. En ese contexto se realiza el "viaje de fantasía hacia la meta", cuyo punto de partida es un estado de relajación, a partir del cual se guiará a los participantes hasta su meta. Durante el "viaje" se les pide a los participantes que se imaginen alcanzando la meta y todas las conductas y procesos internos que ello requiere. Los coordinadores procuran en este punto dirigir la atención de los participantes hacia sus cuerpos. Se les pedirá que atiendan a los aspectos externos y a sus procesos internos. Aquí interesa la descripción del propio organismo en contacto con la meta. Los aspectos externos son: la postura, movimientos visibles, gestos, voces audibles. Los procesos internos tienen que ver con la respiración, sensación térmica, tono muscular, ruidos y olores.

Al terminar el viaje de fantasía, los participantes deben tomar nota de lo observado y registrarlo en el manual (hoja de trabajo 7, en el Anexo). Además de los mencionados

elementos, deben anotar cualquier otro elemento que aparezca vinculado al “viaje”, por ejemplo, símbolos, imágenes fantaseadas, características del contexto, tales como iluminación, entorno, plantas, animales, así como asociaciones de todo tipo. Los datos que se recopilan en esta etapa representan el fundamento del trabajo en etapas posteriores.

#### **2.3.4.3 El desarrollo de una postura corporal adecuada a la meta**

El desarrollo de una postura corporal tiene lugar durante el trabajo en grupo. Los coordinadores, muestran, con la ayuda de dos voluntarios cómo se realiza el trabajo en grupo. Uno de los voluntarios hace de persona principal y se dedica a cumplir con la consigna propuesta, mientras que el otro hace de ayudante y registra lo que la persona principal dice. Los otros participantes reciben al comienzo de la demostración la hoja de trabajo número 8, para que puedan seguir y entender la demostración.

El objetivo del ejercicio es que la persona principal pueda hacerse una imagen lo más clara posible de en qué estado se encuentra su cuerpo, cuando mentalmente se lo representa alcanzando la meta. Se trata de descubrir en qué postura y condición se encuentra el cuerpo en ese momento y qué sentimientos, imágenes y emociones lo acompañan.

Durante la demostración los coordinadores deben tener en cuenta y remarcar los siguientes puntos:

- Se recomienda describir a grandes rasgos en qué consiste el ejercicio para que todos puedan seguirlo y darle seguridad a la persona principal.
- La actividad debe realizarse de parado, ya que dicha posición facilita la autopercepción de sensaciones corporales.
- El punto de partida de toda la demostración es la meta de la persona, la cual debe ser mencionada explícitamente al comienzo y luego durante la demostración.

- Luego de nombrada “meta” y cuando los coordinadores tienen la impresión de que la persona principal está mentalmente bien conectada con su meta, comienzan a controlar paso a paso los puntos de la lista de la Hoja de Trabajo 8. Se tendrán en cuenta los aspectos internos y externos y los cinco sentidos.
- Es importante también referirse a lo que exprese la persona principal y profundizar en ello de manera empática y flexible.
- El material proveniente del viaje de fantasía debe ser integrado lo más pronto posible.

Luego de la demostración y de que se responden todas las preguntas acerca del procedimiento, los participantes se distribuyen en grupos de a tres y comienzan el trabajo. Para algunos esta fase del entrenamiento les parece muy complicada por lo que el apoyo de los coordinadores es acá muy importante.

#### **2.3.4.4 Lograr que los resultados sean fáciles de retener**

Cuando los participantes vuelven de la puesta en común del trabajo hecho en grupo, tiene lugar un trabajo individual, que tiene la finalidad de revisar los resultados del trabajo reciente y ordenarlos de tal manera que sea fácil retenerlos. Cada uno elige los elementos más importantes de las anotaciones que hicieron los ayudantes acerca de los estados y posturas corporales relevantes para el logro de su meta. Los elementos seleccionados serán anotados en el manual de cada uno (Hoja de Trabajo 8, en el Anexo).

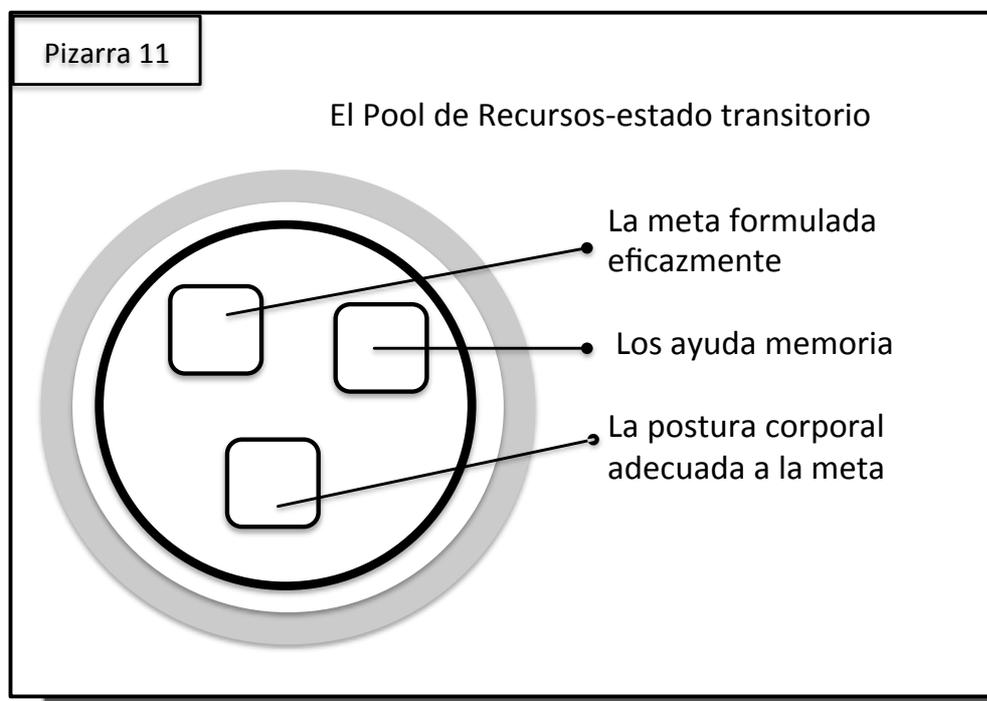
Para poder guardar esta importante “cosecha” a otro nivel, es recomendable representarla gráficamente. Para ello, los participantes dibujan con crayones y lápices de colores su cuerpo y de sus procesos internos sobre el esquema que se encuentra en la Hoja de Trabajo 9 (ver Anexo). El mismo se puede completar también con elementos contextuales que se consideran como parte de la meta. Así surgen imágenes fabulosas, coloridas, en parte, difíciles de entender para los observadores extraños. Por ejemplo: el esquema humano proporcionado está coloreado con un círculo rojo a la altura de la

panza, tiene un ojo amarillo y otro azul, enormes orejas verdes de elefante y el puño de la mano izquierda está cerrado. La figura aparece sobre una pradera en primavera, flanqueada por dos leones sentados.

#### 2.3.4.5 Intercambio y puesta en común

Al final de esta etapa de desarrollo de los recursos, que utiliza el cuerpo como tal, los participantes hacen sus aportes al grupo, presentando y comentando los elementos que ellos trabajaron del recurso "cuerpo".

Sentados en semicírculo frente a la galería de resultados, los participantes comparten sus "tesoros" con los demás. Sobre una cartulina u hoja, los participantes dibujan una o dos características de su cuerpo que se corresponden con el logro de la meta y las explican brevemente. El que así lo desee puede hacer público algo de sus trabajos individuales y mostrar o colgar en la pizarra el esquema humano con los recursos que dibujó en él.



### **2.3.5 Actualización del pool de recursos**

La elaboración de los recursos ya ha avanzado un buen trecho: el grupo de los ayuda memoria y disparadores de la meta, así como en el grupo de los recursos corporales. Es hora de actualizar los recursos personales (Hoja de Trabajo 4, ver Anexo). El pool de recursos toma la forma con la que aparece en la pizarra 11.

## **2.4 Fase de entrenamiento 4: Utilizando eficazmente mis recursos para alcanzar la meta**

En esta cuarta fase del entrenamiento nos concentramos en la utilización de los recursos para el logro de la meta. Partiendo de una clasificación sencilla de las distintas situaciones en las que intentarán lograr su meta, los participantes planean en cada caso, cómo activar y utilizar sus recursos.

### **2.4.1. La estrategia del MRZ para el logro de las metas y los tipos de situación A, B y C – Exposición teórica**

**Una vez que los participantes saben, qué meta quieren alcanzar y de qué medios (recursos) disponen, se impone la pregunta por cómo debe procederse para lograr la meta. En los entrenamientos comunes se comenzaría en este punto a dividir la meta en submetas o metas parciales, las cuales a su vez son divididas en pasos más pequeños hasta alcanzar el nivel concreto de las acciones, a través de las cuales pueden alcanzarse las submetas y la meta final. La estrategia que usamos en el MRZ es radicalmente distinta. Ella consiste, explicada de modo simplificado, en que las personas que, en lo que respecta a su meta, se encuentran en buenas condiciones físicas, emocionales y espirituales encuentran siempre espontáneamente la mejor solución para las tareas que se les presentan en cada momento.**

**Referido a nuestro entrenamiento, ello significa que los participantes no aprenden ninguna nueva habilidad en el sentido de un entrenamiento conductual. Más bien se**

apropian de un “saber-hacer” que les permite utilizar en cada momento su potencial disponible adaptándose a cada situación y orientados al logro de la meta y, a dar lo mejor de sí cuando se enfrentan a situaciones difíciles.

La tarea que se impone para alcanzar la meta consiste en activar los recursos correspondientes en el momento adecuado y el lugar correcto, justo cuando la meta debe ser lograda. Ese es el tema de la cuarta fase del entrenamiento.

La distinción entre tres tipos de situaciones en los que la meta y su posible realización demostró ser bastante eficaz.

**Situaciones Tipo A: “ámbito bajo control”:** son situaciones conocidas en las que casi se cuenta con que podremos alcanzar la meta.

**Situaciones Tipo B: “ámbito de entrenamiento”:** son situaciones previsibles en las que quisiéramos lograr la meta, pero todavía no fuimos capaces de hacerlo.

**Situaciones Tipo C: “ámbito de riesgo”:** son situaciones imprevisibles y sorprendidas en las que nos hubiera gustado poder cumplir nuestra meta, pero nos dimos cuenta de ello recién a posteriori.

Esta clasificación de los distintos tipos de situación es el punto de partida para el trabajo en la Fase 4 del entrenamiento.

#### **2.4.2. Situación tipo A: Ámbito bajo control: reconocer y valorar los éxitos alcanzados hasta el momento**

Las situaciones de tipo A son situaciones en las que el logro de la meta sucede fácilmente. Todos los participantes tienen algunos éxitos en este tipo de situación durante el curso. La tarea de los coordinadores consiste en hacerles notar que, aun cuando el éxito haya parecido muy fácil de alcanzar, el auto-reconocimiento interno por ello es lo algo valioso y útil para el logro de la meta en otros contextos. Este re-dirigir la atención tiene una doble finalidad: por un lado, debe sensibilizar la percepción para los éxitos que, como ocurren sin demasiado esfuerzo, muchas veces no son percibidos. Por otro lado, debe ayudar a que los participantes tomen consciencia de que básicamente ya están en condiciones de lograr la meta deseada y de que, en adelante, se trata solamente de lograrla en otras situaciones más difíciles. Visto teóricamente, se trata de reforzar la meta recientemente desarrollada (o bien la red neuronal que le subyace) y fortalecer la sensación de autocontrol y autoeficacia.

Es recomendable que ya durante el transcurso del entrenamiento se traten estas situaciones en la puesta en común. Con el tiempo y con el fortalecimiento de la nueva red neuronal se multiplicará el número de situaciones Tipo A. Los coordinadores pueden ir reuniendo los ejemplos que aparezcan de estas situaciones, de modo que se vaya armando un pool de recursos con los éxitos obtenidos hasta ahora por los participantes. Pueden animar a los participantes además, a hacer cosas como revisar cada noche antes de dormir las situaciones del Tipo A del día y valorarse por ellas.

### **2.4.3. Situación Tipo B: Ámbito de entrenamiento: planificación de la puesta en práctica de los recursos**

Como el nombre lo indica, acá se encuentra el núcleo de la preparación preaccional para el logro de la meta. Esta meta eficaz, formulada de modo tal que es capaz de mover a la acción, junto con los recursos asociados a ella, representan una red neuronal muy joven, recién aparecida. Frente a los patrones de comportamiento y conductas automatizadas formadas a lo largo de décadas, esta nueva red es como un niño, que se las tiene que ingeniar para encontrar un lugar y un significado propio entre los viejos "dinosaurios" vueltos rutina.

Estas "relaciones de poder" deben ser tenidas en cuenta por los participantes del curso. Esto tiene lugar si se refuerza la red neuronal permitiéndole tener éxitos. Como recordarán, junto a la activación frecuente de una red neuronal, la utilización exitosa de las mismas es una condición imprescindible para su establecimiento y fortalecimiento. Para la tarea a realizar, ello significa que se elegirá una situación de dificultad baja a intermedia, una situación que para el novato implique opciones de éxito. La selección de las situaciones de entrenamiento debe llevarse a cabo por ello con mucho cuidado.

### **2.4.3.1 Elección de una situación apropiada y determinación de medidas concretas de aplicación**

En un primer paso, se trata de asegurar que cada situación previsible tenga un grado de dificultad intermedio. Para ello, cada persona debe obtener un panorama de las distintas escenas y situaciones de su vida cotidiana en las que desee poner en práctica su meta. Esta evaluación se registra en el llamado “termómetro de situaciones” (Hoja de Trabajo 10, ver Anexo), en el que las situaciones se van ordenando en una escala del 1 (muy fácil) al 100 (muy difícil). Luego de que la escala se fue “poblando” con algunas situaciones, se les pide a los participantes que, para el trabajo subsiguiente -el planeamiento concreto de la utilización de los recursos- elijan una situación del rango 40-60.

Si aparecen dificultades para elegir la situación, debe privilegiarse aquella situación que se encuentre lo más cercana al final del entrenamiento, para comenzar de inmediato con la transferencia de lo aprendido.

En un segundo paso, y usando como guía la Hoja de Trabajo 11 (ver Anexo), los participantes describen la situación elegida teniendo en cuenta sus características principales: personas involucradas, elementos importantes del contexto, el modo hasta que enfrentaban hasta el momento ese tipo de situaciones. El objetivo que se persigue con esta reflexión sobre la situación es que ella sirva, más adelante, cuando la persona en cuestión se encuentre realmente en dicha situación, como disparador para la activación de la meta y los recursos e intenciones de ejecución correspondientes. (Gollwitzer, 1993, 2006)

Inmediatamente después de que cada uno eligió su situación, se continúa trabajando individualmente para planear el modo en que utilizará sus recursos en esta situación en particular. La Hoja de Trabajo 12 (ver Anexo) proporciona algunas sugerencias al respecto: en ella es posible planear la obtención y colocación de ayuda memorias/disparadores/Primes y organizar el apoyo de terceros para crear una “estación de recursos” en algún lugar de la habitación, a la que cada uno pueda acudir para cargarse de la energía de sus recursos.

#### **2.4.3.2 Puesta en común e intercambio de planes**

Los planes e intenciones de los participantes son por lo general imaginativos, variados y estimulantes. Una vez terminado el trabajo individual, los coordinadores organizan una puesta en común de los planes individuales, la cual tiene un carácter de “bolsa de intercambio” y se lleva a cabo bajo la consigna de tomar lo que les parezca apropiado de los otros para su meta y adaptarlo a sus necesidades.

Antes de proseguir con las situaciones Tipo C queremos dar la siguiente indicación: es importante recomendar a los participantes que, luego de finalizado el entrenamiento y a la hora de planear las actividades en las que ensayen su capacidad para autodirigirse, se concentren en actividades de entrenamiento *previsibles*. La experiencia señala que en éstas las oportunidades de éxito son mayores y tienen por ello mejores perspectivas para la estabilización y fortalecimiento de la nueva red neuronal.

#### **2.4.4 Situación tipo C: Ámbito riesgoso: planificación de la utilización de recursos**

Una primera exposición teórica presenta a grandes rasgos las características del estado en el que terminamos cuando tenemos que atravesar de modo sorpresivo situaciones difíciles. La exposición describe los momentos en los que los participantes se darán de frente con sus límites y experimentarán quizá algunas frustraciones, si es que alimentan expectativas poco realistas. En una segunda exposición teórica se les presenta a los participantes una especie de “Programa de primeros auxilios” que pueden poner en práctica cuando todo vaya mal en situaciones que aparecieron sorpresivamente.

#### 2.4.4.1 Punto de partida, “experiencias límite”, consecuencias –Exposición teórica

Mientras que prepararse para situaciones previsibles es algo relativamente sencillo, planear el modo en que vamos a utilizar nuestros recursos en situaciones inesperadas, vividas como si irrumpiesen sin más, es, desde el punto de vista formal, una contradicción en sí misma, ya que planear exige un mínimo de previsibilidad. La experiencia de muchas personas que hicieron el curso del MRZ apunta en esta dirección. Luego del entrenamiento tienen muchos éxitos que les dan ánimos para seguir, pero también se encuentran en ocasiones con momentos frustrantes, en los que el acceso a los recursos y el logro de la meta parecen imposibles. Esto se vive de modo más doloroso cuando justo en ese momento deseaban poder cumplir la meta. Una característica común de estas situaciones es que son siempre descritas como inesperadas y sorprendivas. Otra característica común es que son vividas como una sobrecarga y están ligadas a emociones negativas, tales como ira, enojo, rabia, miedo, susto, sorpresa, impotencia o resignación. Podría decirse que se trata de situaciones agobiantes, en las que la persona afectada se ve sorprendida y no encuentra ninguna respuesta adecuada y soberana. Reacciona entonces de modos automático y espontáneo. Dicho de otro modo, o bien se “suben a la parra” o quedan paralizados y caen en la resignación.

Recién después, en el camino del trabajo a casa o bien bajo la ducha, la persona afectada se da cuenta de que ha vuelto a caer otra vez en los viejos patrones de conducta. De todos modos y tal como lo refieren ex-participantes del curso, estas recaídas se detectan y reconocen cada vez más rápido. Esto conduce a que se tome consciencia de ello *mientras* está pasando. En el modelo de desarrollo que presentamos a continuación, las Fases 1 a 3 muestran este proceso gráficamente. Los participantes reciben este modelo de desarrollo en la Hoja de Trabajo 13 (ver anexo).

Entrevistas a ex-participantes pasado un año de la realización del curso arrojan un interesante resultado: mientras que al principio el logro de la meta representa un proceso consciente y vinculado al esfuerzo, con el tiempo requiere menos dedicación y ocurre por sí mismo. Es como si la meta, luego de un año de ejercitación consciente se hubiera instalado y automatizado ya.

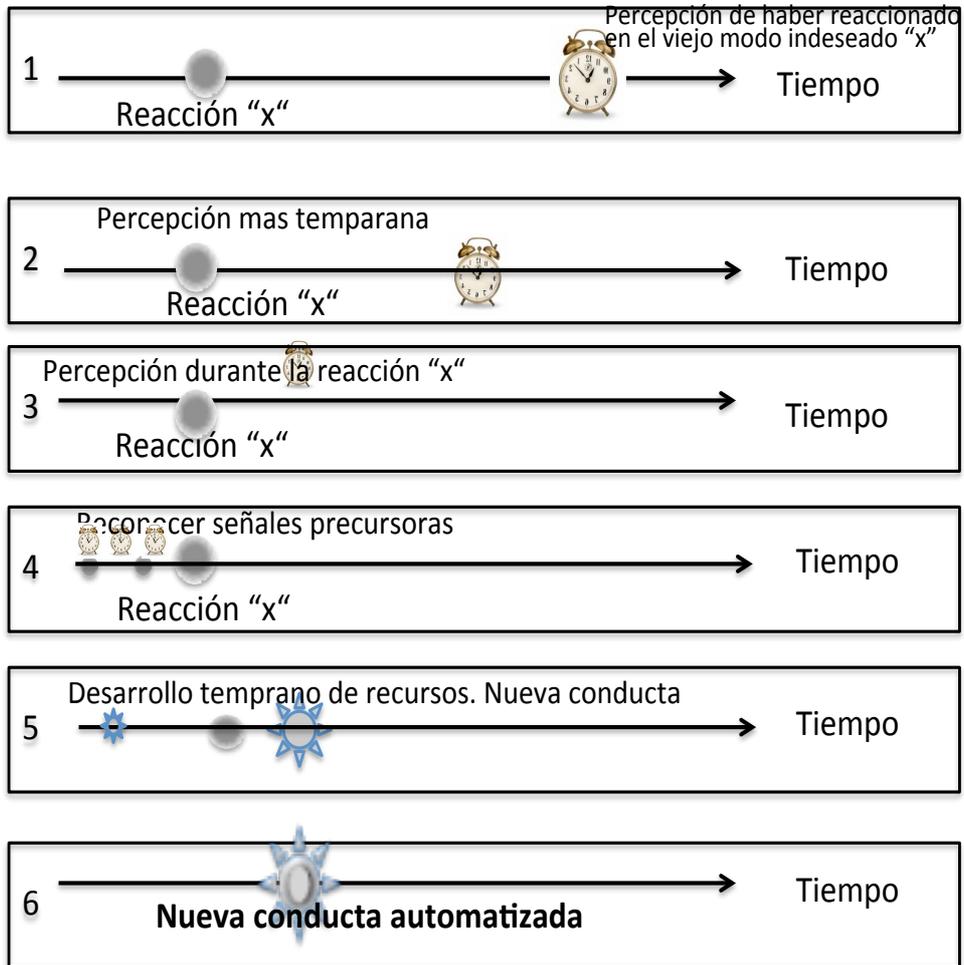
Creemos que los participantes deben familiarizarse con estas ideas modelo. El conocimiento de ellas los prepara de modo realista para los éxitos y también para los fracasos. Por un lado, previene contra la generación de expectativas exageradas, por otro, evita que la persona llegue a considerar, a la vista de algunas experiencias negativas, que todo el entrenamiento fue poco efectivo o a adjudicarse todo el fracaso a sí misma. Finalmente, el modelo permite entender por qué recomendamos tan enfáticamente que entrenen para alcanzar la meta en situaciones *previsibles*, cuyas

perspectivas de éxito son desiguales y por ello mismo pueden contribuir mejor a largo plazo a una automatización de la meta y las conductas que se corresponden con ella. Incluso los profesionales del selfmanagement no están inmunizados contra eventuales caídas en sus viejos patrones de comportamiento nocivos. Estos "ataques", sobre todo cuando toma la forma del enfurecimiento, pueden vivirse en el momento y más tarde quizá como liberadores y positivos. Pero también producen en la persona que los vive sentimientos desagradables de insatisfacción, pérdida del control, vergüenza o culpa. Es entonces cuando se plantean la pregunta si se puede actuar de modo diferente en esas situaciones y lograr así un resultado más satisfactorio.

Una manera elegante y quizá sabia de tratar con estos "exabruptos" podría ser aceptarlos como parte de nuestra personalidad en este momento de nuestras vidas y alegrarnos de que, -así lo suponemos-, ocurren sólo de vez en cuando y nos visitan de una forma todavía socialmente tolerada.

Como enfrentar situaciones imprevisibles. El grafico muestra como la meta se ha de ir automatizando a medida que la utilización de los nuevos recursos se aplican en cada conducta.

## El desarrollo sucesivo de nuevos automatismos en situaciones sorpresivas del tipo „c”



#### **2.4.4.2 Rutinas indeseables, señales de aviso, órdenes de “stop” –Exposición teórica**

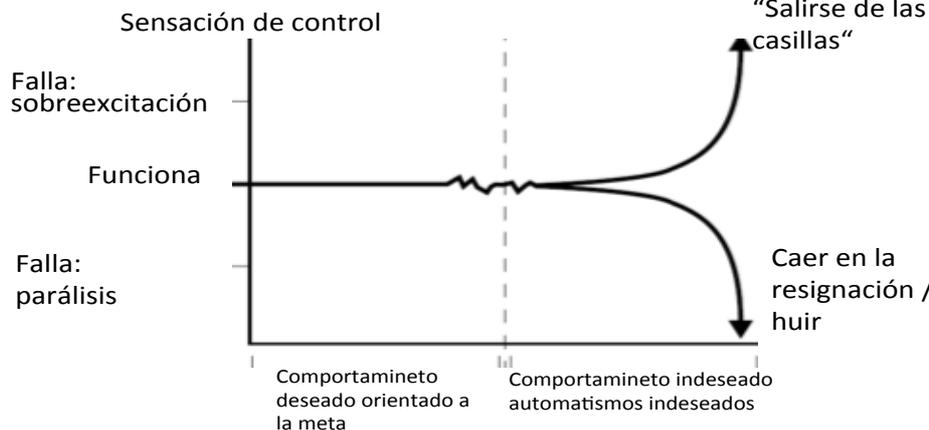
Este apartado teórico relativamente exhaustivo debe permitirles a los participantes hacerse una imagen más o menos plausible de lo que les sucederá en situaciones difíciles que irrumpen inesperadamente y cómo pueden enfrentarlas. El modelo teórico que presentamos en las Fases 4 y 5 del modelo de desarrollo está inspirado en el modelo clásico de control del estrés de Lazarus (1981) y toma ideas prestadas del entrenamiento para dominio del estrés de Schlottke y Wahl (1983).

**Las situaciones en las que sorpresivamente nos encontramos bajo presión son claramente aquellas que más fácilmente nos alejan de la meta en contra de nuestra voluntad. Las teorías clásicas sobre el estrés explican esta reacción por el hecho de que la persona se siente amenazada y a la vez sobrepasada por las exigencias de la situación, por lo que no puede reaccionar de modo apropiado. Los elementos del control cognitivo-racional pasan a un segundo plano, mientras que las partes emocionales refuerzan y determinan las reacciones automatizadas frente a la situación de sobrecarga. Típicamente aparecen dos reacciones distintas: el “salirse de las casillas” o “subirse a la palmera”, por un lado, o bien, la reacción de “hundimiento”, el ensimismarse, la huida o parálisis. Ambos casos conllevan una pérdida del control de uno mismo (ver pizarra 12).**

**Subjetivamente, estas situaciones se viven como arrebatadoras o incluso abrumadoras, como si fuéramos asaltados por ladrones en un plácido día de campo. Mirando las cosas más de cerca, podemos ver, sin embargo, que estos “ataques” no suceden tan inesperadamente, como lo vivimos de modo ingenuo en ese instante. Hay sin duda alguna determinadas situaciones que se repiten y que generan presión emocional a las que reaccionamos con respuestas automatizadas y homogéneas.**

**Para tener una idea de lo que ocurre en nosotros en esos momentos y ver qué podemos hacer en lugar de caer en la actuación automática del estrés de siempre, vale la pena poner bajo la lupa alguno de esos episodios. Aquí interesa sobre todo aquel intervalo del eje temporal en el que tiene lugar el “cambio de carril”, el cual decide si la persona continúa con su línea de comportamiento inicial, dirigido a la meta y controlado o si se desvía y termina en alguno de los “rieles” rutinarios, esto es, o se sale de las casillas, o huye o cae en la resignación (ver pizarra 13).**

**El alejamiento de las conductas orientadas a la meta por automatismos de estrés indeseados**



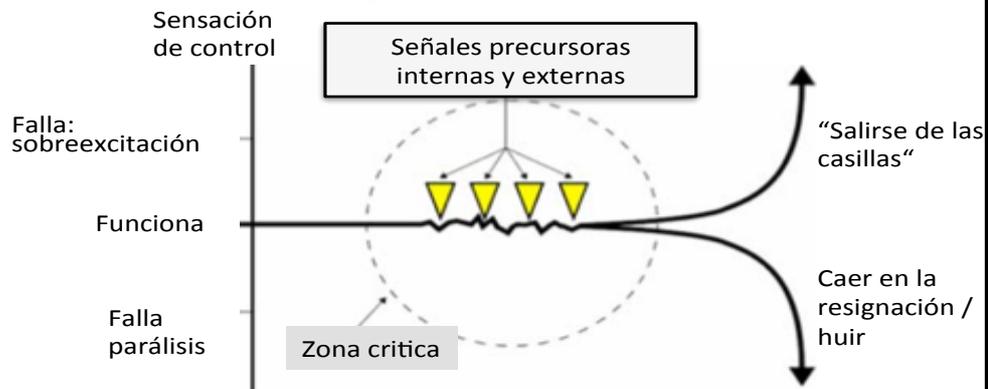
En el análisis del núcleo del episodio abrumador partimos del hecho de que, como ya dijimos, si se contempla la situación que es vivida como irrupción y sorpresa con cierta distancia, se descubre que no es ni tan única ni tan nueva como se la siente en ese instante. De ello se deduce que, antes de que la persona en cuestión termina cayendo en los patrones automáticos de comportamiento, deben haber determinadas señales de advertencia que la persona implicada claramente no está en condiciones de registrar del todo o a tiempo. Estas advertencias potenciales reciben el nombre de “señales precursoras”.

Ni bien la persona fue advertida a través de las señales precursoras, debe tomar medidas para interrumpir el automatismo de sus respuestas. Schlottke y Wahl (1983) hablan de “órdenes de stop” que la persona se imparte a sí misma en un diálogo interior. Para ello puede utilizar las palabras “¡stop!” o “alto”. El mismo efecto puede lograrse mediante otras auto-órdenes o imágenes, como por ejemplo, si la persona imagina tener frente a sí una cortina con el símbolo de prohibición dibujado sobre ella.

Luego, después de que se interrumpió la rutina indeseada que estaba en curso la persona es capaz de utilizar un elemento adecuado tomado de su pool de recursos para activar la red neuronal y los comportamientos que llevan al logro de la meta (ver pizarra 14).

Pizarra 13

**Análisis del núcleo del episodio agobiante. Señales precursoras y órdenes de stop**



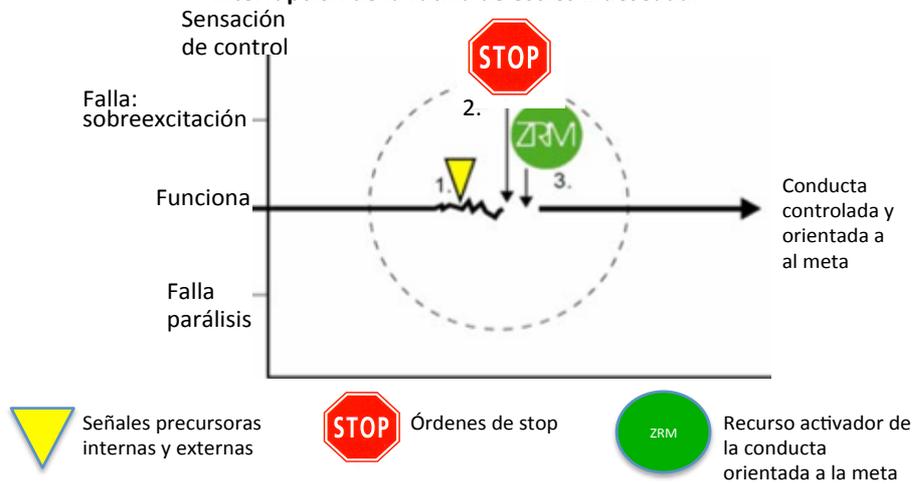
Partiendo de estas concepciones, las consecuencias para el entrenamiento son evidentes:

Se trata de lograr que los participantes se sensibilicen en relación a las situaciones personales críticas latentes. Los mismos deben poder reconocer sus señales individuales. Esto requiere la respuesta a dos preguntas:

- ¿En qué tipo de situaciones/reacciones recaigo repetidamente cuando me encuentro bajo presión?
- ¿Cuáles son las características de estas situaciones?
- ¿Qué características de estas situaciones son detectables al inicio?
- ¿Qué características del mundo exterior preceden mi manera de «salirme de las casillas» (señales de alarma externas)
- ¿Qué procesos que tienen lugar en mi interior (a nivel cognitivo, emocional, corporal) me avisan que me estoy acercando a una situación riesgosa? (señales de alarma internas)
- ¿Con qué orden de «stop» puedo interrumpir la rutina de estrés que se acerca?

Pizarra 14

**El retorno a una conducta controlada y orientada a la meta después de la interrupción de la rutina de estrés indeseada.**



Un primer resultado de este proceso de sensibilización, de la toma de consciencia y del planeamiento de medidas consiste en que los participantes se apropian de un repertorio concreto de recursos de los que pueden echar mano cuando aparecen situaciones inesperadas. Les permite detener lo más pronto posible los automatismos indeseados que se han puesto en marcha y seguir por caminos más satisfactorios.

Un segundo resultado consiste en que la situación que en un momento se experimentó como sorpresiva se va volviendo conocida y previsible. En la medida en que es posible anticipar estas situaciones de estrés, estas se acercan a las situaciones de Tipo B (conocida, previsible) y se vuelven así accesibles a la planificación consciente de aplicación de recursos para lograr una meta.

En todos los casos, estas medidas ofrecen instrucciones concretas para liberarse del sentimiento de estar sometido a las emociones y tener una mayor vivencia de control.

### **2.4.4.3 Análisis, formación de intenciones e intercambio**

Con la ayuda de la Hoja de Trabajo 14 (ver Anexo) se dará comienzo al proceso de toma de conciencia y sensibilización arriba descrito. Para ello, cada persona elige una situación típica para ella, en la que tienda a recaer en viejos patrones de conducta indeseados. A partir de ella se tratará de identificar posibles elementos en común con situaciones similares. Se rastrearán tanto las características comunes externas de la situación (p.e. Trato con figuras de autoridad) como las internas (p.e. La sensación de ser tratado injustamente, hormigueo en el estómago).

A este trabajo se le suma la búsqueda y determinación de las órdenes de interrupción o Stop que a la persona le resulten, en base a sus experiencias previas, más efectivas para detener el automatismo indeseado que se va anunciando y acercando.

Un intercambio en Plenum ha mostrado ser siempre productivo, ya que el trabajo individual que le precede genera por lo general ricas experiencias que pueden ser compartidas con los compañeros y a menudo se llevan a cabo creativas «invenciones». Los participantes pueden utilizar -directamente o adaptándolas- las propuestas que se realizan y dejarse inspirar en la búsqueda de nuevas soluciones.

A continuación del análisis de las características de las rutinas de estrés, se lleva a cabo un trabajo individual de formación de intenciones. Con la ayuda de la Hoja de Trabajo 15, cada participante planea cómo poner en práctica sus estrategias para cuando se presenten las situaciones no deseadas. Deben describirse las señales de alarma internas y externas y fijar la manera en la que se aplicará la orden personal de «Stop» para interrumpir la rutina negativa en curso.

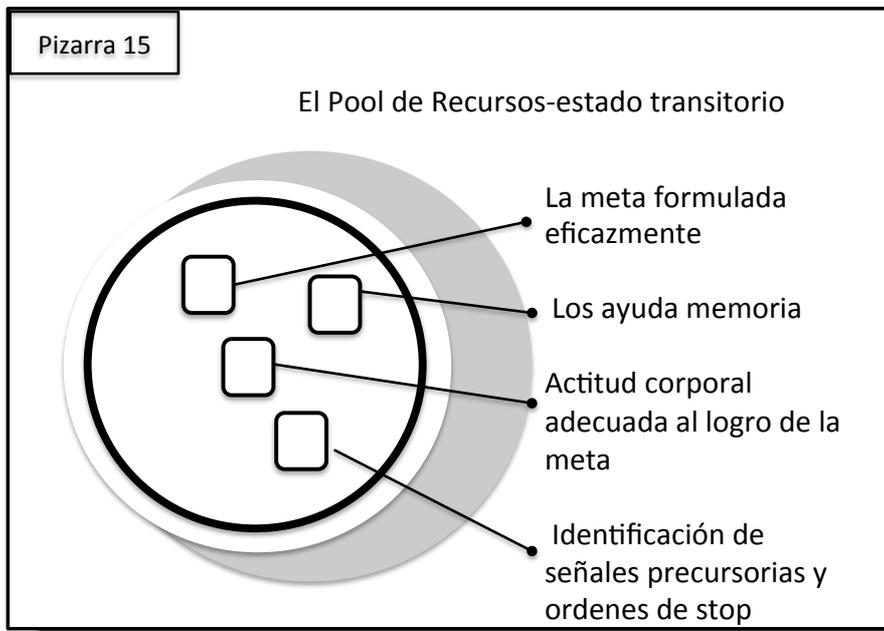
Los coordinadores deben recordarles a los participantes que múltiples y unánimes experiencias han mostrado que sólo cuando la rutina estresante es interrumpida puede lograrse un retorno y encauzamiento de la conducta hacia la meta inicial.

Luego de la formulación de intenciones, se reúnen todos otra vez y se procede a la puesta en común.

#### 2.4.4.4 Actualización del pool de recursos

Los conocimientos que los participantes alcanzaron - Identificación de situaciones agobiantes, señales de alarma, órdenes de Stop- representan nuevos recursos útiles para el logro de sus metas. Ahora los coordinadores pueden terminar esta fase del entrenamiento con la pizarra «Pool de Recursos» para ampliar el repertorio de «recursos para casos de emergencia» (ver pizarra 15).

Los participantes por su parte completan su pool de recursos individual en sus Hojas de Trabajo. (Ver Hoja de Trabajo 4 en el Anexo)



## **2.5 Fase de entrenamiento 5: Integración, transferencia y cierre**

En esta, la última fase del MRZ, se trata de recapitular en un cuidadoso proceso de reflexión las diferentes fases del complejo proceso que los participantes llevaron a cabo. Se ordenarán las distintas piedras que conforman el mosaico del entrenamiento hasta lograr una visión de la imagen que éste representa y se buscará simbolizar el recorrido para que este sea fácil de retener. Por ello, en esta fase se activarán y utilizarán recursos de todo el grupo para asegurar el cumplimiento de las intenciones formuladas por cada uno de los participantes. Una retrospectiva corta y una puesta en común cierran el entrenamiento.

### **2.5.1 Reflexionar, integrar y simbolizar el proceso del entrenamiento**

Al cierre del entrenamiento tiene lugar una reflexión sobre el camino transitado y una integración de los resultados. Esto se realiza en dos pasos:

El primer paso lo realizan los participantes en un trabajo individual en el cual dibujarán y colorearán una imagen con el título: «Mi meta. Mis Recursos». Los coordinadores animarán a los participantes a dibujar libremente, de modo abstracto o figurativo. Lo único que cuenta es que al dibujar se conecten interiormente con la meta y los recursos que el logro de ésta requiere para que, en ese estado de «conexión», hacer que surja una producción propia.

Algunos encuentran agradable y útil cuando durante este trabajo creativo son acompañados por música suave y relajante. Otros prefieren estar en absoluto silencio. Por ello, es recomendable ofrecer para el trabajo dos salones: uno con y otro sin música. Material necesario: hojas A4 o A3 crayones, fibras y lápices de colores.

En un segundo paso, los participantes elijen un compañero para trabajar de a dos. Los grupos se retiran a un lugar tranquilo en la habitación para conversar. La imagen elegida al principio y la imagen que acaban de dibujar puede servir de punto de partida para el intercambio.

El tema de conversación es «Mi desarrollo en el curso del entrenamiento». Con la guía de la Hoja de Trabajo 15 se intenta que los grupos reflexionen sobre los siguientes puntos:

- ¿Cómo empecé el entrenamiento? (para ello puede usarse la imagen elegida al comienzo)
- ¿Qué cambios se produjeron en el curso del entrenamiento?
- ¿Dónde me encuentro ahora?

Se recomienda a los participantes emprender el diálogo con una clara división de roles, de modo que uno pueda reflexionar sobre su desarrollo durante el entrenamiento, mientras que el otro escucha solamente, pero se muestra atento, hace preguntas y adopta una posición neutral, no juzga. Luego se invierten los roles. Los participantes viven este ejercicio de intercambio como algo ameno y significativo. Gracias a la libre elección del compañero, el intercambio tiene además un cierto carácter íntimo. Es por ello que en esta etapa no se procede a una puesta en común. Ello debe serle comunicado a los participantes antes de iniciar el ejercicio.

Una pequeña intervención de los coordinadores da cierre a este paso de integración y reflexión. En ella se llamará la atención de los participantes hacia el hecho de que la imagen que acaban de crear representa un recurso muy valioso pues sintetiza en una forma altamente comprimida el resultado total del entrenamiento. Por este motivo, la imagen es particularmente apta como ayuda memoria y disparador de la meta y las acciones dirigidas a su realización. Atendiendo a la importancia de la imagen, los participantes deberán ahora planear cuidadosamente la utilización de la imagen.

## **2.5.2 Asegurar la transferencia, el grupo de entrenamiento como recurso**

Este paso del entrenamiento comienza con una exposición teórica sobre el tema «Transferencia». Los participantes serán animados a ver al resto de los miembros del grupo con los que compartieron la experiencia del entrenamiento como un recurso valioso y a apoyarse mutuamente a través de Tándems, grupos y redes que puedan formar con ellos.

### **2.5.2.1 Eficacia en la transferencia. Una característica del MRZ -Exposición teórica**

**Aun cuando el concepto de transferencia o transposición aparece de modo explícito recién ahora, cerca del final del entrenamiento, la aplicación y transposición de lo aprendido a la vida cotidiana es, aún desde las fases más tempranas del curso, una parte integral del entrenamiento. Más precisamente, desde el inicio mismo y desde su concepción en general ha sido diseñado para ello. Nos referimos al papel central que tiene en el MRZ el concepto de «recursos», sobre todo, aquellos de los que los participantes disponen desde el inicio del entrenamiento, pero todavía no los han utilizado o no han reparado en ellos.**

**A diferencia de lo que ocurre en otros entrenamientos, en los que los recursos que la persona debe poner en práctica para alcanzar su meta se obtienen a menudo luego de arduo trabajo, los recursos necesarios para el MRZ están presentes todo el tiempo, desde el principio. Luego de que se los descubrió y se tomó consciencia de ellos, el trabajo consiste solamente en aprender, planear y ejercitar su puesta en práctica de modo sistemático. El Feedback de los participantes ha confirmado nuestra hipótesis de que este enfoque hace mucho más fácil la transferencia de lo aprendido en el curso.**

**A lo largo del entrenamiento se contribuyó también de distintas maneras al logro del objetivo de una transferencia eficiente, por ejemplo, a través de procesos de desarrollo de la meta estrictamente orientados a la eficacia de la misma para mover a la acción. Los criterios básicos incorporados para ello (formulación de la meta como meta de**

aproximación, exclusivamente bajo control de la persona y acompañamiento por parte de los marcadores somáticos) logran que la meta formulada de esta manera se convierta para la mayoría de los participantes en un recurso, que por sí mismo podría causar el comportamiento deseado.

Por otra parte, todo el planeamiento de la utilización de los recursos en la Fase 4 del entrenamiento está al servicio de la transferencia. La anticipación y establecimiento de situaciones en las que las inmediatamente después del entrenamiento se pueda poner en práctica la meta que cada uno se ha propuesto representa, tal como la bibliografía sobre el tema «intenciones de ejecución» lo muestra, una importante contribución al aseguramiento de la transposición de lo elaborado en el curso. Esta recapitulación es suficiente para dar cuenta de las medidas tomadas en lo que a la cuestión de la transferencia se refiere.

Un selfmanagement orientado a los recursos y la utilización sistemática de los recursos personales requieren de un cambio en el modo de pensar. Se trata de abandonar los viejos patrones de conducta y ensayar nuevas formas de comportamiento, nuevas y todavía desacostumbradas. La formación de la red neuronal correspondiente requiere la utilización frecuente y exitosa de los nuevos patrones. Este proceso de des-aprendizaje, como todo proceso de aprendizaje, está asociado frecuentemente a cierta inseguridad. La nueva red, es, para decirlo metafóricamente, una «plantita joven y tierna», que aún luego de finalizado el entrenamiento requiere de cuidado y protección para desarrollarse rápido y con fuerza. La aplicación de lo aprendido en la vida cotidiana recibe otro reaseguro a través del concepto de «Recurso social». En este punto el MRZ parte de la idea de que los procesos individuales de re-aprendizaje se logran más fácilmente cuando son apoyados por el medio social. El apoyo tiene lugar a nivel emocional y motivacional, pero también a nivel técnico, objetivo.

Aplicado concretamente al entrenamiento ello significa que: el apoyo puede lograrse tanto de a pares, en tándems, como en grupos de varias personas o sea, en redes. Ambas formas tienen en común el hecho de que las reuniones son concertadas de

manera voluntaria y que tienen por objetivo el apoyo mutuo en el proceso de re-aprendizaje.

Una vasta experiencia con esta forma de trabajo nos ha mostrado que la cooperación es particularmente enriquecedora si se cumplen las siguientes condiciones:

- Las personas participantes deben experimentar un mínimo de simpatía entre ellas y poder tratarse mutuamente de manera respetuosa.
- La cercanía de los lugares de residencia permite, además del contacto telefónico, encontrarse personalmente de vez en cuando.
- Aun cuando las reuniones son voluntarias, informales, orientadas a la meta y se realicen por un tiempo más o menos limitado, deben considerarse, una vez concertadas, como de carácter obligatorio y deben ser encaradas de esa manera.

La manera en que se vaya a organizar el apoyo es algo que los participantes decidirán libremente. Como ayuda inicial para el primer encuentro pueden ser útiles los siguientes consejos: es bueno dividir la reunión en una fase de trabajo y otra informal. Para las reuniones de grupo se recomienda repartirse los roles, de modo que uno oficie de anfitrión y otro asuma el papel de moderador/a.

### **2.5.2.2 Los recursos sociales: acordar cooperación mediante tandems y grupos**

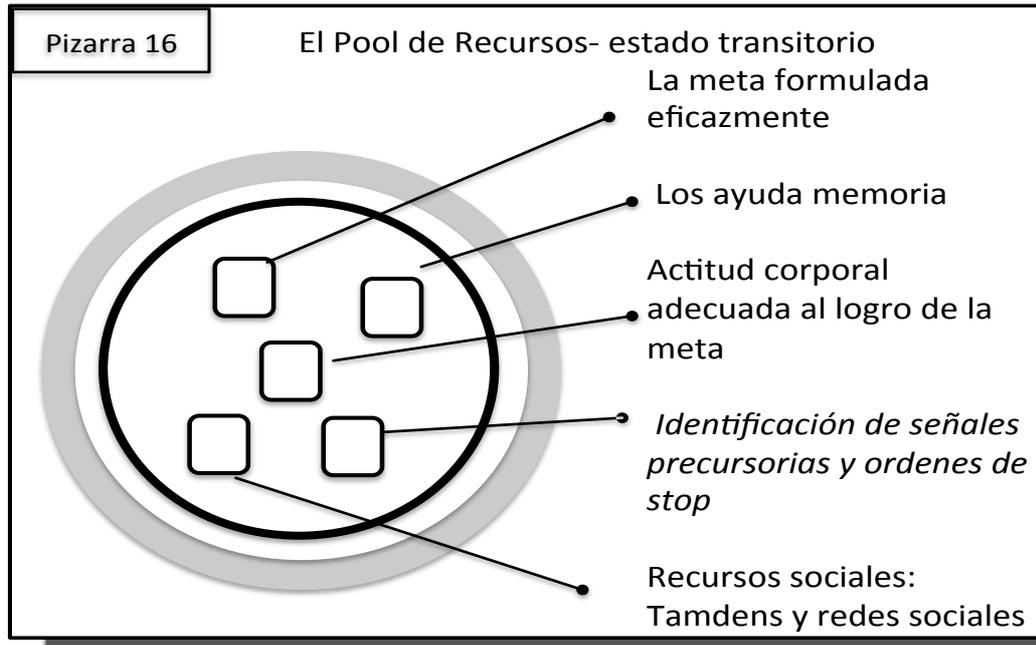
La propuesta de cooperación requiere que los participantes se reúnan con uno o varios miembros del grupo. Para hacer más claro dónde viven los otros, los coordinadores animan a los participantes a formar un «mapa viviente» en el salón. Luego de que lo hayan realizado, el próximo paso consiste en organizarse libremente de a dos o en grupo. Así organizados, reciben la indicación de acordar alguna forma de toma de contacto, ya sea telefónico, por E-Mail o en persona. La finalidad del contacto consiste en

intercambiar las experiencias hechas con las metas y los recursos desarrollados en el entrenamiento, así como evaluar la posibilidad de un apoyo mutuo en el futuro.

Aun cuando visto desde el punto formal se trata solamente de la organización de una cita, se recomienda dejarles a las participantes bastante tiempo para ello. Además, al final, los coordinadores mostrarán qué grupos y tandems se han formado y tratarán de asegurar que cada participante cuente con un mínimo de apoyo social.

### **2.5.2.3 El pool de recursos – Conformación definitiva**

A través de la intensiva cooperación a lo largo del entrenamiento, los participantes han logrado desarrollar otro recurso valioso, esta vez situado fuera de la propia persona: los compañeros del entrenamiento. Es importante cultivar y utilizar este recurso social. La instalación de las reuniones en tandems y grupos ha demostrado ya su eficacia para ello. Para hacer este aspecto más visible y reforzarlo, los coordinadores agregan este recurso al Pool de recursos (ver pizarra 16). Los participantes, por su parte, completan también su Pool de Recursos personales (Hoja de Trabajo 4, Anexo)



### 2.5.3 Perspectivas y cierre

Esta última fase del entrenamiento está exclusivamente orientada a la finalización del mismo y a la transición y vuelta a la vida cotidiana privada y laboral de los participantes. La misma orientación hacia el «después» es parte también de la propuesta en la medida en que los coordinadores pueden dejar abierta la posibilidad de una «reunión de seguimiento». En caso de que tenga lugar una reunión así, ello debería suceder dentro de los dos a seis meses posteriores a la finalización del entrenamiento y tener un día de duración. Esas reuniones ofrecen la posibilidad de compartir las experiencias hechas hasta el momento, reforzar los éxitos y optimizar el proceso de desarrollo personal que se viene realizando. Por lo general, los temas a tratar en dichas reuniones son los siguientes:

- Ampliación y modificación de la meta
- Planteamiento de nuevas metas y los recursos correspondientes
- Optimización de la utilización de los recursos
- Ampliación de las explicaciones teóricas

Luego, la coordinación introduce la secuencia final del entrenamiento. Según el tiempo todavía disponible y el estado de ánimo actual de los participantes y coordinadores el cierre puede ser organizado de diversas maneras. Puede tomar una forma alegre y distendida (por ejemplo, bailar o algún otro ritual de despedida ligero y mediante juegos) o bien adquirir una forma más bien tranquila y seria (p.e. diálogo entre los compañeros o una evaluación en común del entrenamiento).

A continuación describimos una variante más bien sobria, fácil de coordinar en forma de una «ronda de cierre en Plenum»: los coordinadores escriben sobre la pizarra algunos temas, que tratan de dirigir la atención de los participantes a lo central, y que sirven para estructurar el procedimiento (ver Pizarra 17).

Antes de que comience la puesta en común puede hacerse un recorrido por las distintas etapas del entrenamiento en el que se ponga en relieve lo más importante de cada una de ellas. Una alternativa a ese «repaso» puede ser la utilización de las pizarras, que puestas en orden cronológico, pueden ser útiles para que los participantes rehagan

Pizarra 17	<p data-bbox="408 1435 580 1473"><b>Ronda final</b></p> <ul data-bbox="539 1541 1066 1659" style="list-style-type: none"><li data-bbox="539 1541 1066 1615">• ¿Qué he tomado y llevo conmigo del entrenamiento?</li><li data-bbox="539 1626 887 1659">• Algo que quiera decir...</li></ul>
------------	--

nuevamente el recorrido del curso para sí mismos. En cualquier caso, los participantes deben tener un tiempo, algunos minutos, para poder estar a solas consigo mismos antes de que participen de la puesta en común.

Cuando todos -los coordinadores al último- se han expresado y dado su opinión sobre los temas propuestos se da por terminado el entrenamiento.

### **III. Tercera Parte: MZR Actual**

#### **3.1 El MRZ sintetizado en palabras claves**

En esta sección queremos presentar un resumen de las que, a nuestro juicio, son las características centrales del MRZ.

En el marco de conversaciones con colegas y otros profesionales y en el transcurso de nuestros cursos formativos surge frecuentemente la pregunta: ¿cuáles son las características que hacen del Modelo de Recursos de Zúrich algo especial?. He aquí nuestra respuesta resumida:

El MRZ tiene rasgos característicos salientes. Algunos de ellos son compartidos y se pueden encontrar en otras concepciones, otros, por el contrario, son exclusivos del MRZ y se contraponen incluso a algunos métodos tradicionales.

Puestas en palabras claves, para que sean fácilmente reconocibles por los que leyeron este libro o tienen alguna experiencia con el MRZ, estas son las características del MRZ:

- Utilización del Modelo del Rubicón, el cual determina el desarrollo del proceso, el diagnóstico y la intervención.
- Inclusión de elementos inconscientes para el esclarecimiento y análisis de los motivos.
- Consideración de sentimientos y sensaciones físicas a través de los marcadores somáticos.
- Utilización del proceso del Canasto de Ideas para ampliar las perspectivas individuales.
- Criterios básicos para una formulación de metas capaces de mover a la acción.
- Fortalecimiento de la motivación y la fuerza de decisión a través de metas generales de actitud.
- Un concepto de Recurso fundamentado neurocientíficamente.

- Construcción de un Pool de Recursos multicodificado
- Inclusión del cuerpo como recurso («Embodiment»)
- Aseguramiento de la transferencia a través de los Tipos de Situación A, B y C
- Aseguramiento de la transferencia a través de la planificación de la puesta en práctica de recursos mediante intenciones de ejecución.
- El MRZ está fundamentado científicamente en todos sus pasos.
- La eficacia del MRZ está científicamente comprobada.
- El MRZ se entiende a sí mismo como «open source»: los autores proponen imitar, cooperar y desarrollar el modelo en distintas direcciones.

## 3.2 El MRZ como herramienta de Coaching

Originalmente, el MRZ fue concebido para el trabajo con grupos, pero a través de nuestra experiencia en terapias, supervisiones y coachings individuales, descubrimos con alegría que el conjunto de herramientas del MRZ también puede ser útil en esos contextos.

Como regla general cabe mencionar que los elementos esenciales del selfmanagement que tiene lugar en el marco de los trabajos grupales son también aplicables a la consejería individual. Sin embargo, en el trabajo individual es necesario tener en cuenta los aspectos específicos de la situación para, en base a ello, cambiar o ajustar los procedimientos que se llevarán a cabo. A continuación nos referiremos a dos particularidades.

Un primer elemento particular lo constituye el «Canasto de Ideas» (Ver capítulo 1.3). Dicho procedimiento es utilizado repetidas veces a lo largo del proceso del Rubicón, entre ellas, para enriquecer los temas relativos a las partes inconscientes en juego en la motivación y elección de la meta, para generar formulaciones alternativas de la meta y la sugerencia de recursos posibles. En todos los casos se trata de utilizar el potencial de otras personas para superar las inevitables limitaciones del propio pensamiento y juicio y alcanzar nuevas perspectivas y puntos de vista. Este enriquecimiento, posibilitado por la presencia del grupo, no está disponible en esa forma del coaching individual y debe ser compensado de alguna manera. El enriquecimiento de las ideas a través de una mirada diferente provendrá en este caso de la persona que dirige el coaching. La experiencia nos ha mostrado que es posible realizar dicha tarea con éxito, pero entraña sin duda un desafío y es una exigencia para la competencia del coach. En estas situaciones ha demostrado tener éxito una operación muy sencilla para generar nuevas ideas: ella consiste en ofrecerle a la persona que recibe el coach la posibilidad de elegir *varias* imágenes y luego pedirle que las ordene en un orden de mayor a menor importancia subjetiva con la ayuda de marcadores somáticos. Las asociaciones libres tanto del

coach como de la persona que lo recibe encuentran de este modo una base más amplia y enriquecedora. De modo complementario, se recomienda, siempre que sea posible, incluir a otras personas que estén en condiciones de aportar sus ideas, asociaciones y sugerencias a partir de las imágenes elegidas. Cuando el/la cliente ha entendido el principio del «canasto de ideas», es también posible darle como tarea para la casa el llenado del canasto y trabajar juntos en la sesión en la evaluación y selección de las ideas que ha traído. Las imágenes también pueden ser escaneadas y enviadas por E-Mail a amigos y conocidos con el pedido de que las envíen de vuelta con asociaciones positivas y orientadas a los recursos.

Una segunda particularidad consiste en que, como es esperable, a diferencia del trabajo en grupo, en el trabajo individual es posible concentrarse más detenidamente en la persona. Aquí el Modelo del Rubicón cumple una función especial. Mientras que en el curso grupal el modelo brindaba el esquema orientativo y la dirección del trabajo en las sucesivas fases, en el coaching individual puede más bien utilizarse como herramienta de intervención y diagnóstico. De acuerdo al punto de partida y el problema con el que la persona se acerque al counseling, pueden aplicarse las distintas fases del modelo y realizarse las intervenciones que parezcan adecuadas para cada situación. En la práctica, el diagnóstico del proceso del Rubicón se pondrá en práctica respondiendo a las siguientes preguntas:

Las respuestas a estas preguntas permiten poner en marcha el coach con el MRZ (u otra forma de intervención psicológica o educativa) de un modo más preciso y eficiente. Más preciso en el sentido del punto de partida, el nivel o los contenidos sobre los que se concentrará el coaching, y más eficiente, en lo que al uso del tiempo y los métodos que se elegirán para el coaching se refiere. En el coaching individual con el MRZ pueden llevarse a cabo todos los pasos del modelo del Rubicón, o bien trabajar sólo uno o algunos de ellos.

## ANEXOS

## Invitación a copiar y cooperar

### Hojas de Trabajo - Originales para hacer copias

Aunque la sigla **ZRM**<sup>®</sup> en alemán (MRZ en español) esta protegida legalmente como marca registrada, hemos concebido el MRZ/ **ZRM**<sup>®</sup> como un "open source". Es decir que dejamos a la disposición de los colegas hacer uso libre de los métodos descritos o modificarlos de acuerdo a sus necesidades.

En consecuencia invitamos a que usted copie las siguientes hojas de trabajo, las modifique o amplíe a su gusto.

En caso que usted haga uso del MRZ/ **ZRM**<sup>®</sup> o de sus métodos, lo que si queremos, es ser citados correctamente como autores/as. Nos alegramos también de recibir feedback o ideas para la optimización del entrenamiento.

feedback@zrm.ch

Maja Storch y Frank Krause

Zürcher Ressourcen Modell<sup>®</sup>



Modelo de Recursos de Zúrich – MRZ / ZRM<sup>®</sup>

**Curso básico**

## PLANTEAR MI TEMA CON AYUDA DEL INCONSCIENTE

### Resultado del trabajo con las imágenes

Asociaciones, observaciones e impresiones de mis compañeros sobre mi imagen elegida:

.....Combinadas con mis propias impresiones e ideas:

**Mi tema principal en este momento  
-Resumen propio-**

.....

.....

.....

## ACLARAR MI META

Formule su meta a nivel actitudinal

La meta debe:

- Estar formulada positivamente, como **meta de aproximación**
- Estar totalmente bajo mi **propio control**
- Disparar **marcadores somáticos positivos**

**Mi meta. 1er Esbozo:**

**Mi meta. 2do Esbozo:**

**Mi meta,  
en la formulación definitiva de hoy**

-----

-----

-----

-----

## OPTIMIZAR MI META SISTÉMICAMENTE

### **Ámbito de aplicación**

¿Cuándo, donde, con quién y con qué frecuencia quiero lograr mi meta - en el trabajo, en mi vida privada?

### **Consecuencias**

¿Qué sucede si alcanzo mi meta? ¿Qué cosas cambiarían en mi vida? (situaciones, relaciones)

### **Pérdidas y ganancias personales**

¿En qué consiste mi ganancia y cómo se manifiesta?

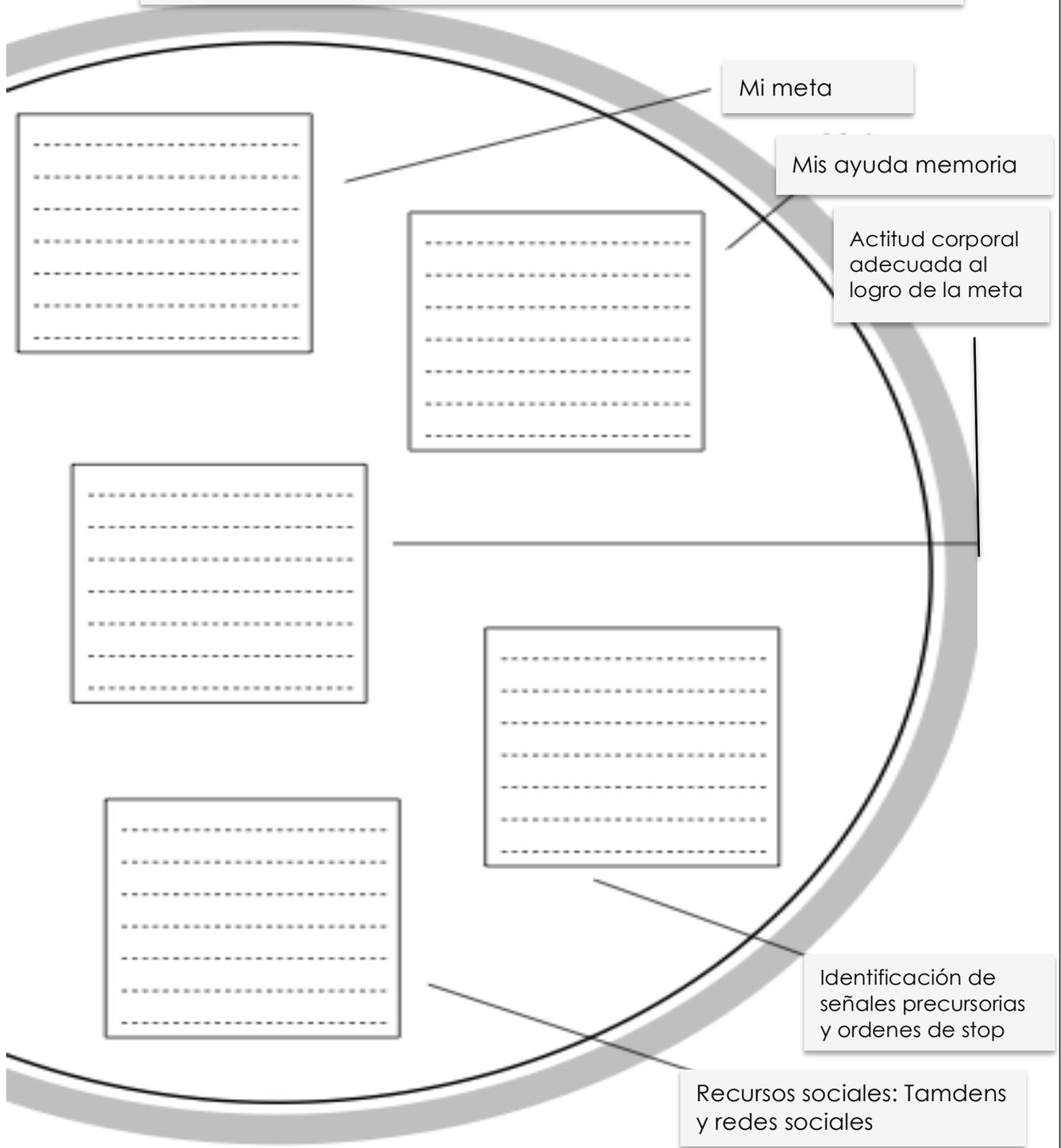
¿Hay alguna(s) cosa(s) que al perseguir mi meta deba dejar de lado, soltar o renunciar?

### **¿Corrección de la meta?**

¿Hay alguna corrección o mejora que quisiera hacerle a la formulación de mi meta?

Si es así, ¿cuál es la nueva formulación de mi meta?:

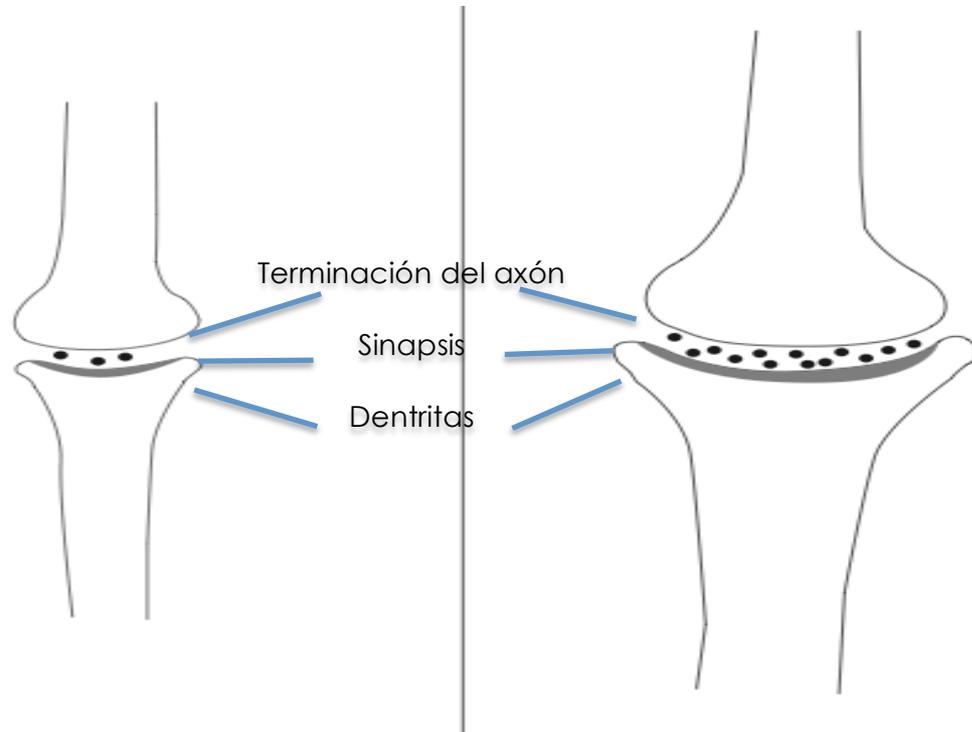
## MI POOL DE RECURSOS PERSONALES



## Plasticidad Neuronal

Antes de aprender

Después de aprender



Modificaciones sinápticas que pueden servir de base para el almacenamiento de información. (Según Birbaumer & Schmidt, 1996, p.577)

- Luego de un proceso de entrenamiento, cada nuevo impulso en el respectivo sistema neuronal lleva a una mayor segregación de moléculas transmisoras (simbolizadas a través de puntos)
- Una interneurona modula la polarización de la terminación de los axones y produce el aumento de la producción de moléculas transmisoras por impulso nervioso.
- Una modificación en la membrana receptora pos-sináptica conduce a una reacción más fuerte ante la misma cantidad de sustancia transmisoras.
- La superficie del contacto sináptico aumenta con el entrenamiento.
- Un área de estimulación que se utiliza frecuentemente, crece con el número de contactos sinápticos.
- Una conexión neuronal utilizada frecuentemente "absorbe" sinapsis poco utilizadas

## FORTALECER LA NUEVA RED NEURONAL

### Recursos, que activan mi meta

Anote 5 ayudas memoria móviles y 5 estacionarias que le ayuden a activar mentalmente la meta:



Mi Meta

---

---

---

---

## UN VIAJE DE FANTASÍA HACIA LA META

### Notas

Mi cuerpo: en su estado externo y procesos internos (sentado, parado, acostado, en movimiento, en calma, activo, cálido, fresco, etc.)

Lugar/ paisaje:

Estación del año/ colores:

Suelo/ alrededores:

Momento del día/ temperatura:

Sonidos/ olores:

Símbolos, vestidos, animales:

Otros:

## TRAER MI META AL CUERPO

El ejercicio comienza de pie.

1. Adopte una posición corporal cómoda para usted.
2. Represente mentalmente su meta.
3. ¿Cómo cambia su cuerpo al imaginar vivamente su meta?
4. Tome nota de las modificaciones (primero de pie o en movimiento, luego, de ser necesario, sentado)

Características exteriores:

- Posición, posición de los pies, movimientos
- Pantorrillas, rodillas, muslos
- Caderas, panza, pecho
- Espalda, hombros, manos, gestos
- Posición de la cabeza, mirada

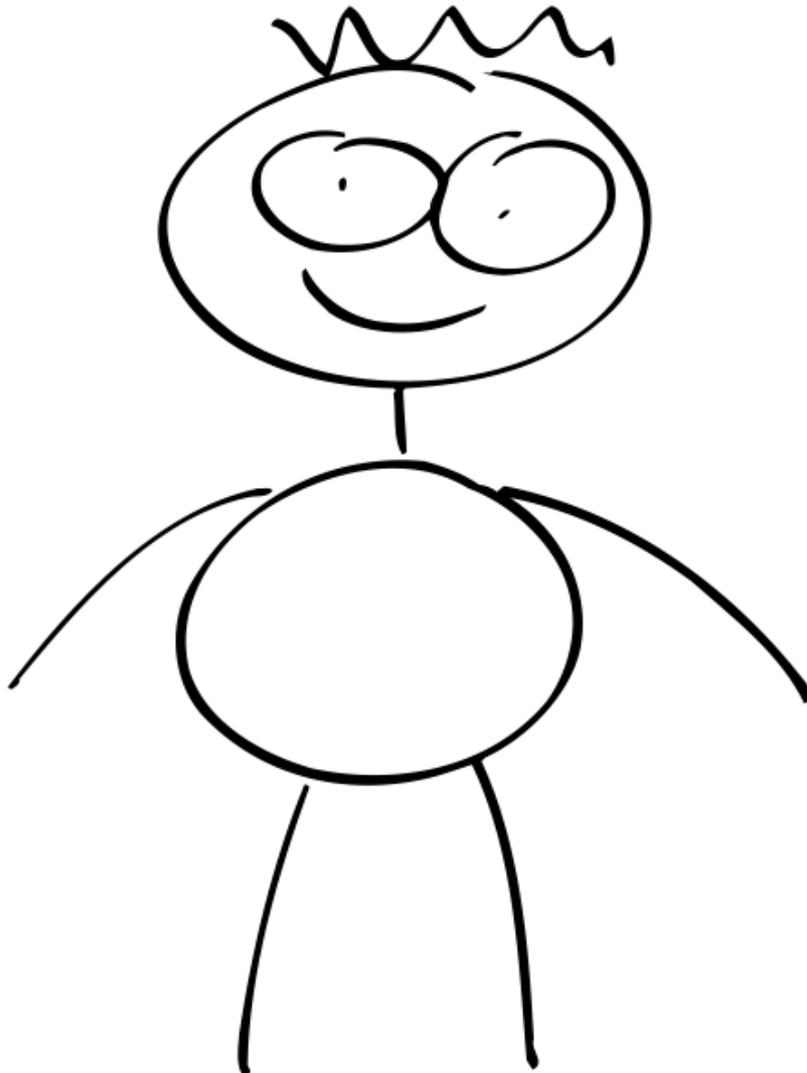
Características interiores:

- Respiración
- Tono muscular
- Percepción de temperatura
- Colores, sonidos, olores, imágenes que «acompañan»
- Todo lo que usted perciba espontáneamente.

<b>Mis recursos corporales</b>	
<b>Características internas</b>	<b>Características externas</b>
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

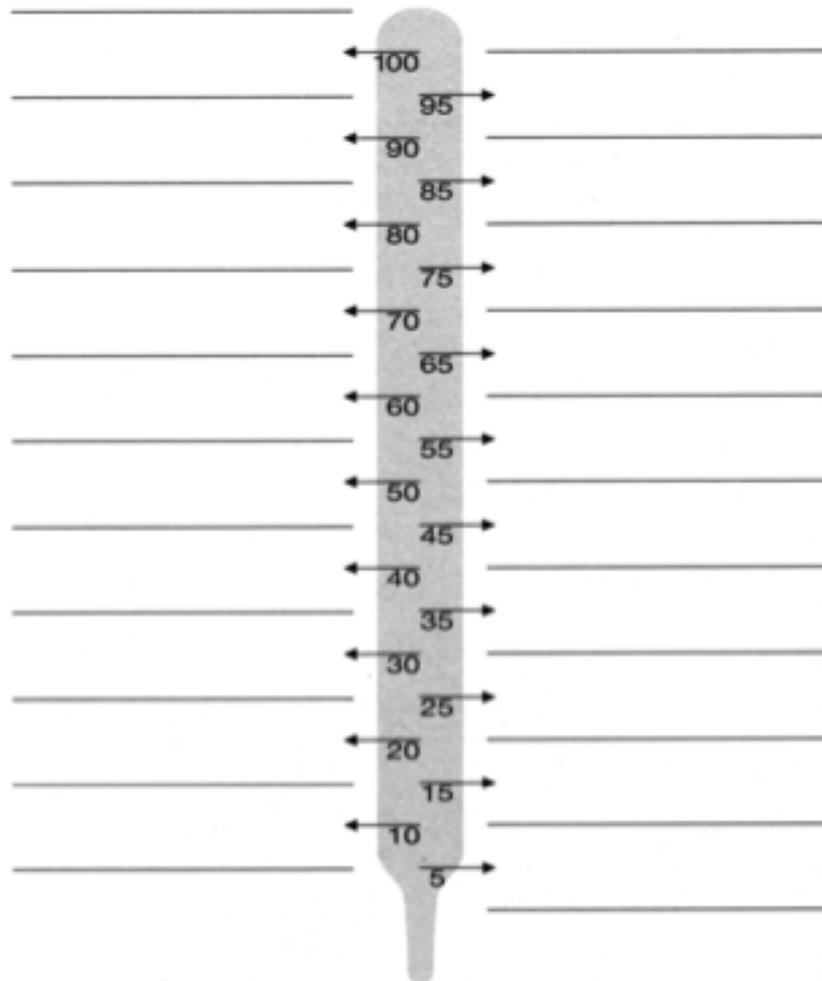
## MIS RECURSOS CORPORALES

Dibuje en la figura sus recursos corporales - características externas y procesos internos (Posición, respiración, colores, sentimientos, energías, símbolos, elementos del ambiente, etc.)



## SITUACIONES PREVISIBLES (DEL TIPO "B") EN LAS QUE ME GUSTARÍA PONER EN PRÁCTICA MIS RECURSOS

Grado de dificultad



(Según Görlitz, G (1998). Cuerpo y sentimiento en la psicoterapia)

## UNA SITUACIÓN PREVISIBLE EN LA QUE QUISIERA PONER EN PRÁCTICA MIS RECURSOS

(Tenga cuidado al elegir la situación, que posea un grado adecuado de dificultad)

### SITUACIÓN

Diálogo con un cliente difícil, diálogo para resolver un conflicto con la pareja, situación en la que abiertamente „nada contra la corriente“, reunión de equipo, etc.

### PERSONAS PARTICIPANTES

Número, función, relación hacia mi persona, etc.

### CONDICIONES CONTEXTUALES IMPORTANTES

Presión temporal, presencia de terceros, etc.

COMO ME SIENTO HASTA AHORA AL ENFRENTAR LA SITUACIÓN:

## ASEGURAR LA TRANSFERENCIA A LA VIDA COTIDIANA PARA UNA SITUACION PREVISIBLE

**En la situación recién elegida haré lo siguiente para realizar mi meta:**

Instalaré/utilizaré las siguientes ayudas memorias (móviles o estacionarias) para activar mi meta:

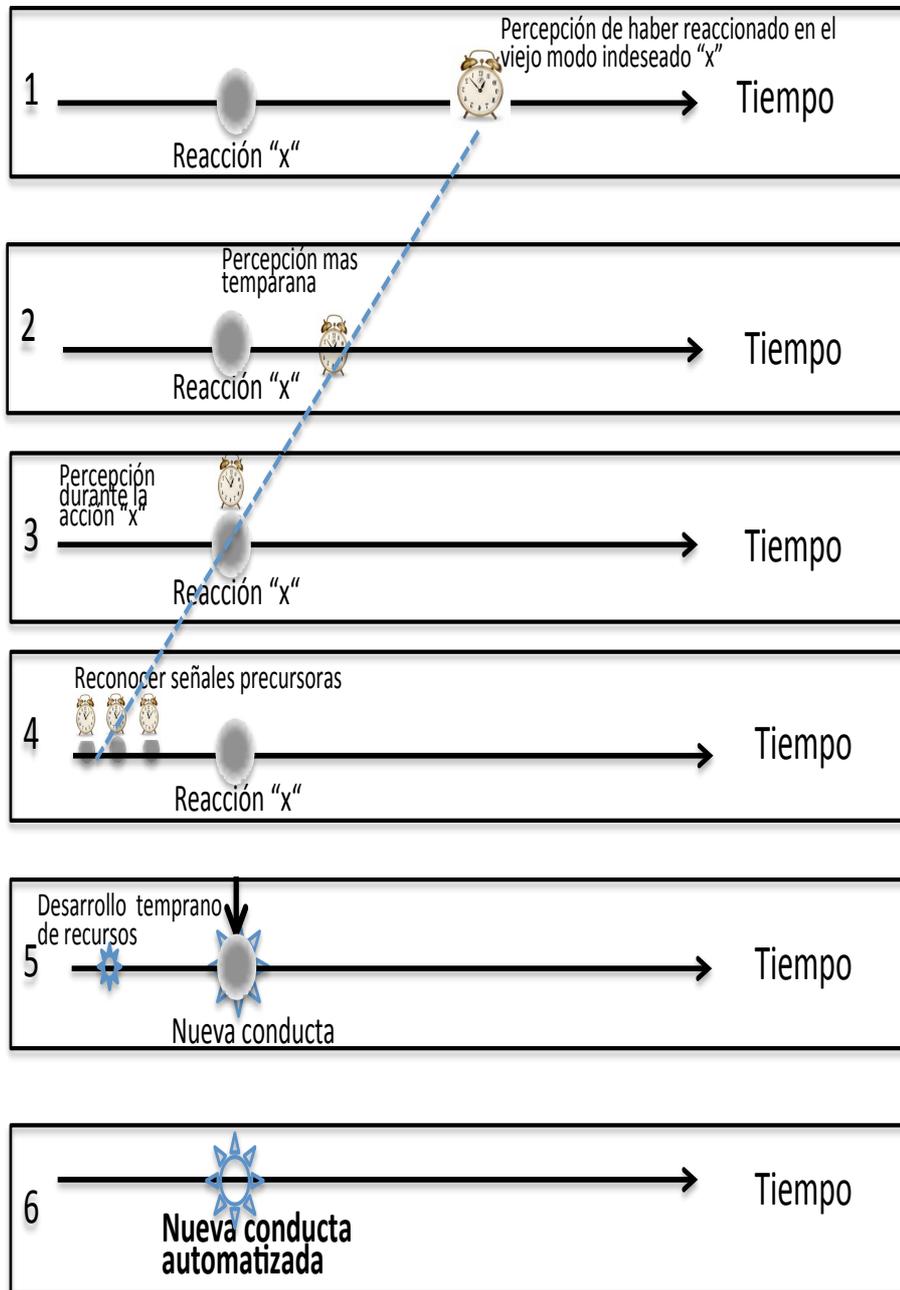
Me pondré en la posición corporal óptima (en respecto a mi meta), realizando el siguiente 'micro-movement':

En este lugar y de la siguiente manera armaré una "estación de recursos", en la que puedo "cargarme" con mis recursos:

De la siguiente manera aseguraré el apoyo de terceros (colegas, conocidos, participantes del curso) para garantizar la puesta en práctica de mis recursos :

## El desarrollo sucesivo de nuevos automatismos en situaciones sorprendidas del tipo "c"

Nivel



## ANÁLISIS DE LA ZONA CRÍTICA DE LOS EPISODIOS ESTRESANTES

### -Identificación de señales previas y fijación de órdenes de “stop”-

Las siguientes situaciones imprevisibles me han pillado por sorpresa y he caído en la vieja rutina indeseada:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

¿Qué elementos comunes encuentro en el desarrollo de estas situaciones?

¿Qué señales de aviso puedo identificar? (externas, en el medio; internas, en mi mismo)

¿Qué señales de “Stop” serían apropiadas para interrumpir este automatismo indeseado?

## ASEGURAR LA TRANSFERENCIA A LA VIDA COTIDIANA PARA EL CASO DE SITUACIONES IMPREVISIBLES

En caso de que aparezcan sorpresivamente un viejo automatismo de estrés voy a interrumpirlo de los siguientes modos:

-Mediante la detección de SEÑALES de AVISO internas o externas:

-Mediante la puesta en práctica de las siguientes órdenes de "STOP":

Recién **luego** me contacto con mi meta y con las conductas orientadas hacia ella a través los siguientes recursos (imágenes, ayudas memoria, actitud corporal, etc.):

**MI PROCESO EN EL ENTRENAMIENTO  
DEL MODELO DE RECURSO DE ZÚRICH – MRZ / ZRM®**

**¿Cuál fue mi punto de partida?**

Mi imagen elegida del set de imágenes:

**Mi camino**

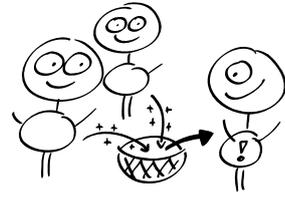
La formulación de mi meta:

Mis recursos más importantes:

**¿Dónde estoy parado ahora?**

**Que mas es importante para mí?**

## MI CANASTO DE IDEAS



## BIBLIOGRAFIA

- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.). *Motivation und Handeln*. 3. Auflage (S. 277–302). Springer: Heidelberg.
- Adelman, P.K. & Zajonc, R.B. (1989). Facial efference and the experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 40, 249–280.
- Andreasen, N. (2002). *Brave New Brain. Geist, Gehirn, Genom*. Springer: Heidelberg.
- Ansermett, F. & Magistretti, P. (2005). *Die Individualität des Gehirns*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Bachmann, N. (1998). *Die Entstehung von sozialen Ressourcen abhängig von Individuum und Kontext. Ergebnisse einer Multilevel-Analyse*. Waxmann: Münster.
- Badura, B. (1981). *Soziale Unterstützung und chronische Krankheit*. Suhrkamp: Frankfurt.
- Bamberger, G. (1999). *Lösungsorientierte Beratung*. Beltz: Weinheim.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Experience of Control*. W.H. Freeman: New York.
- Bargh, J.A. (2002). Losing consciousness: Automatic influences on consumer judgment, behavior, and motivation. *Journal of Consumer Research*, 29, 280–285.
- Bargh, J.A. (2006). What have we been priming all these years? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious behavior. *European Journal of Social Psychology*, 36, 147–168.
- Bargh, J.A., Chen, M. & Burrows, L. (1996). The automaticity of social behavior: Direct effects of trait concept and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230–244.
- Bargh, J.A., Gollwitzer, P.M., Lee-Chai, A., Barndollar, K. & Trötschel, R. (2001). The automated will: Nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1014–1027.

- Barkhaus, A. (1999). Theorie der Identität: Begriff und klassische theoretische Ansätze. In H. Dohrenbusch & J. Blickenstorfer (Hrsg.), *Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung, Band II* (55–69). Edition SZH: Luzern.
- Barkhaus, A. & Fleig, A. (Hrsg.). (2002). *Grenzverläufe. Der Körper als Schnittstelle*. Fink: München.
- Barkhaus, A., Mayer, M., Roughley, N. & Thürnau, D. (1996). *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bayer, U., Ferguson, M. & Gollwitzer, P. (2003). Voluntary action from the perspective of social-personality psychology. In S. Maasen, W. Prinz & G. Roth (Eds.), *Voluntary Action. Brains, Minds, and Sociality* (86–113). Oxford University Press: New York.
- Bayer, U. & Gollwitzer, P. (2007). Boosting scholastic test scores by willpower: The role of implementation intentions. *Self and Identity*, 6, 1–19.
- Berger, P.L. & Luckmann, Th. (1984). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Fischer: Frankfurt am Main.
- Beutel, M.E. (2001). Neurowissenschaften und Psychotherapie. Neuere Entwicklungen, Methoden und Ergebnisse. *Psychotherapeut*, 47, 1–10.
- Birbaumer, N. & Schmidt, R.F. (1996). *Biologische Psychologie*. Springer: Heidelberg.
- Blair, I.V., Ma, J.E., Lenton, A.P. (2001). Imagining stereotypes away: The moderation of implicit stereotypes through mental imagery. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 828–841.
- Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. In D. Lapsley & F. Power (Eds.), *Self, Ego and Identity: Integrative Approaches* (226–243). Springer: New York.
- Blasi, A. (1991). The self as subject in the study of personality. In D. Ozer, J. Haley, A. Stewart & R. Hogan (Eds.), *Perspectives in Personality: Self and Emotion* (19–37). Kingsley: London.
- Bloch, S. (1986). Approches pluridisciplinaires de l'émotion. Modèles effecteurs des émotions fondamentales: relation entre rythme respiratoire, posture, expression faciale et expérience subjective. *Bulletin De Psychologie*, 39, 843–846.
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129–148.
- Brunstein, J. & Maier, G. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 146–160.
- Büssing, A., Herbig, B. & Ewert, Th. (2001). Implizites und explizites Wissen – Einflüsse auf Handeln in kritischen Situationen. *Zeitschrift für Psychologie*, 209, 174–200.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1981). *Attention and Self-Regulation: A Control Theory Approach to Human Behavior*. Springer: New York.

- Cohn, R. (1974). Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems: Axiome, Postulate, Hilfsregeln. In R. Cohn (Hrsg.). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion TZI* (152–175). Klett-Cotta: Stuttgart.
- Craik, F.I. & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268–294.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. List: München.
- Damasio, A. (2001). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. List: München
- Dann, H.-D. & Krause, F. (1988). Lehrerhandeln bei Unterrichtsstörungen. *Psychologische Beiträge*, 30, 269–291.
- de Shazer, S. (1989). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. Auer: Heidelberg.
- DeShon, R.P. & Gillespie, J.Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90 (6), 1096–1127.
- Deneke, F.-W. (2001). *Psychische Struktur und Gehirn. Die Gestaltung subjektiver Wirklichkeiten*. Schattauer: Stuttgart.
- Devos, Th. & Banaji, M.R. (2003). Implicit self and identity. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.). *Handbook of Self and Identity* (153–175). Guilford Press: New York.
- Dijksterhuis, A., Aarts, H., & Smith, P.K. (2004). The power of the subliminal: On subliminal persuasion and other potential applications. In R. Hassin, J. Uleman & J. Bargh (Eds.). (2004). *The New Unconscious* (pp 77–106). Oxford University Press: New York.
- Döring, N., (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Hogrefe: Göttingen.
- Döring-Seipel, E. (1996). *Stimmung und Körperhaltung. Eine experimentelle Studie*. Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Dörner, D., Kreuzig, H.W., Reither, F. & Stäudel, Th. (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Huber: Bern.
- Dornes, M. (1993). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Fischer: Frankfurt am Main.
- Downing, G. (1996). *Körper und Wort in der Psychotherapie. Leitlinien für die Praxis*. Kösel: München.
- Edelman, G.M. (1987). *Neural Darwinism. The Theory of Neuronal Group Selection*. Basic Books: New York.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: New findings, new questions. *Psychological Science*, 3, 34–38.
- Elliot, A. & Sheldon, K. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1, 171–185.

- Emmons, R. (1996a). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 292–300.
- Emmons, R. (1996b). Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being. In P. Gollwitzer & J. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behaviour* (313–337). Guilford Press: New York.
- Engelkamp, J. (1997). *Das Erinnern eigener Handlungen*. Hogrefe: Göttingen.
- Engelkamp, J. (1998). *Memory for Actions*. Psychology Press: Hove.
- Erickson, M. & Rossi, E. (1979). *Hypnotherapy: An Explanatory Casebook*. Irvington: New York.
- Erikson, E.H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für psychologische und pädagogische Berufe*. Leske & Budrich: Opladen.
- Fitzsimons, G.M. & Bargh, J.A. (2003). Thinking of you: nonconscious pursuit of interpersonal goals associated with relationship partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), 148–163.
- Fitzsimons, G.M. & Bargh, J.A. (2004). Automatic self-regulation. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.). *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (151–170). Guilford Press: New York.
- Flach, M.D. (1997). *Resilience. How to Bounce Back When the Going Gets Tough!* Hatherleigh: New York.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit: Eine Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Huber: Bern.
- Förster, J. (2003). The influence of approach and avoidance motor actions on food intake. *European Journal of Social Psychology*, 33, 339–350
- Fonagy, P. (1999). Memory and therapeutic action. *International Journal of Psychoanalysis*, 80, 215–223.
- Gassmann, D. & Grawe, K. (2006). General change mechanisms: The relation between problem activation and resource activation in successful and unsuccessful therapeutic interactions. *Journal of Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 1–11
- Gendlin, E.T. (1998). *Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme*. Rowohlt: Reinbek/Hamburg.
- Gergen, K.J. (1996). *Das übersättigte Selbst: Identitätsprobleme im heutigen Leben*. Auer: Heidelberg.
- Geuter, U. & Schrauth, N. (2001). Emotionen und Emotionsabwehr als Körperprozess. *Psychotherapie Forum*, 9, 4–19.
- Gohm, C.L. & Clore, G.L. (2002). Affect as information: An individual-differences approach. In L. Feldman-Barrett & P. Salovey (Eds.). *The Wisdom in Feeling. Psychological Processes in Emotional Intelligence* (89–113). Guilford Press: New York.
- Goller, H. (1992). *Emotionspsychologie und Leib-Seele-Problem*. Kohlhammer: Stuttgart.

- Gollwitzer, P.M. (1987). Suchen, Finden und Festigen der eigenen Identität: Unstillbare Zielintentionen. In H. Heckhausen, P.M. Gollwitzer & F.E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (176–189). Springer: Berlin.
- Gollwitzer, P.M. (1990). Action phases and mind-sets. In E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition. Foundations of Social Behaviour* (Vol.II, 53–92). Guilford Press: New York.
- Gollwitzer, P.M. (1991). *Abwägen und Planen*. Hogrefe: Göttingen.
- Gollwitzer, P.M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol.4, 141–185). Wiley: Chichester.
- Gollwitzer, P.M. (1999). Implementation intentions. Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493–503.
- Gollwitzer, P., Fujita, K., & Oettingen, G. (2004). Planning and implementation of goals. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, theory, and applications* (211–228). Guilford Press: New York.
- Gollwitzer, P. & Moskowitz, G. (1996). Goal effects on action and cognition. In E. Higgins u. A. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology. Handbook of Basic Principles* (361–399). Guilford Press: New York.
- Gollwitzer, P. & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Psychotherapie*. Hogrefe: Göttingen.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe: Göttingen.
- Grossarth-Maticek, R. (2000). *Autonomietraining. Gesundheit und Problemlösung durch Anregen der Selbstregulation*. De Gruyter: Berlin.
- Gubelmann, H. (1998). Geistiges Probehandeln und motorische Fertigkeiten. Eine quasi-experimentelle Felduntersuchung zum Mentalen Training mit Jugendlichen im Schulturnen. *GFS-Schriftenreihe Sportwissenschaften, Band 18*, ETH Zürich: Zürich.
- Gugutzer, R. (2002). *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden.
- Gutscher, H., Hornung, R. & Flury-Kleuber, P. (1998). Das Transaktionspotentialmodell: Eine Brücke zwischen salutogenetischer und pathogenetischer Sichtweise. In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neuner (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- versus pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (49–72). Springer: Heidelberg.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Huber: Bern.
- Hartung, J. & Schulte, D. (1994). Action and state orientation during the therapy of phobic disorders. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Volition and Personality: Action versus State Orientation* (217–231). Hogrefe: Seattle.

- Hautzinger, M. (1994). Action control in the context of psychopathological disorders. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Volition and Personality: Action versus State Orientation* (209–215). Hogrefe: Seattle.
- Hebb, D. (1949). *The Organisation of Behavior*. Wiley: New York
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Springer: Berlin.
- Higgins, E. T. (1996). Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology. Handbook of Principles* (133–168). Guilford: New York.
- Hornung, R. & Gutscher, H. (1994). Gesundheitspsychologie: Die sozialpsychologische Perspektive. In P. Schwenkmezger & L. Schmidt (Hrsg.), *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie* (65–87). Enke: Stuttgart.
- Hurrelmann, U. (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim.
- Hüther, G. (1997). *Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Hüther, G. (2001). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology. Vol. II*. Holt: New York.
- Kanfer, F.H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (1990). *Selbstmanagement-Therapie*. Springer: Berlin.
- Kehr, H. (2004). *Motivation und Volition*. Hogrefe: Göttingen.
- Keupp, H. (1997). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (11–39). Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rororo: Reinbek bei Hamburg.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and Void: Inner Experience and the Incentives in People's Lives*. University of Minnesota Press: Minneapolis.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressfull live events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1–11.
- Koemeda-Lutz, M. & Peter, H. (2001). Der Körper als Informationsträger. *Psychotherapie Forum*, 9, 51–61.
- Koole, S.L. & Kuhl, J. (2003). In search of the real self: A functional perspective on optimal self-esteem and authenticity. *Psychological Inquiry*, 14, 43–48.
- Kossak, H.Ch. (1989). *Hypnose. Ein Lehrbuch*. Psychologie Verlags Union: München.
- Koukkou, M. & Lehmann, D. (1998a). Ein systemtheoretisch orientiertes Modell der Funktionen des menschlichen Gehirns und die Ontogenese des Verhaltens. In M. Leuzinger-Bohleber, W. Mertens und M. Koukkou (Hrsg.), *Erinnerungen von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog*, (Band 1, 287–415). Verlag Internationale Psychoanalyse: Stuttgart.

- Koukkou, M. & Lehmann, D. (1998b). Die Pathogenese der Neurose und der Wirkungsweg der psychoanalytischen Behandlung aus der Sicht des «Zustandswechsel-Modells» der Hirnfunktionen. In M. Leuzinger-Bohleber, W. Mertens und M. Koukkou (Hrsg.), *Erinnerungen von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog*, (Band 2, 162–195). Verlag Internationale Psychoanalyse: Stuttgart.
- Krappmann, L. (1997). Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Perspektive. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute* (66–92). Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Krause, F. (1982). Vorschlag zu einer handlungstheoretisch gestützten Erfassung subjektiver Theorien und der Bedingung ihrer Handlungswirksamkeit. In H.-D. Dann, W. Humpert, F. Krause & K.-Ch. Tennstädt (Hrsg.), *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Forschungsbericht 43*. Nürnberg: Universität, Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
- Krause, F. (1986). Subjective Theories of Teachers: Reconstruction Through Stimulated Recall, Interview and Graphic Representation of Teacher Thinking. In M. Benperetz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances of Research on Teacher Thinking* (159–171). Swets & Zeitlinger: Lisse.
- Krause, F. & Storch, M. (2006). Ressourcenorientiert coachen mit dem Zürcher Ressourcen Modell – ZRM. *Psychologie in Österreich* 26/1, 32–43.
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom when «I control myself»? *Psychological Inquiry*, 7, 61–68.
- Kuhl, J. (1998). Wille und Persönlichkeit: Funktionsanalyse der Selbststeuerung. *Psychologische Rundschau*, 49, 61–77.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe: Göttingen.
- Kuhl, J. (2006). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. 3. Auflage (S. 303–330). Springer: Heidelberg.
- Kuhl, J. & Koole, S. (2005). Wie gesund sind Ziele? Intrinsische Motivation, Affektergulation und das Selbst. In R. Vollmeyer & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Laireiter, A. (1993). (Hrsg.). *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung*. Huber: Bern.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw Hill: New York.
- Lazarus, R.S. (1981). Stress und Stressbewältigung. – Ein Paradigma. In S.H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (198–232). Urban & Schwarzenberg: München.
- Leary, M. (2004). Editorial: What is the self? A plea for clarity. *Self and Identity*, 3 (1), 1–3.
- LeDoux, J. (2001). *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*. Deutscher Taschenbuch Verlag: München.

- LeDoux, J. (2003). *Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht*. Walter: Düsseldorf.
- Lemke, S.G. (1995). *Transfermanagement*. Verlag für Angewandte Psychologie: Göttingen.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2001). «...und dann – mit einem Male – war die Erinnerung da...» (Proust). Aus dem interdisziplinären Dialog zwischen Psychoanalyse und Cognitive Science zum Gedächtnis. *Psychotherapie Forum*, 9, 71–85.
- Levenson, R., Ekman, P. & Friesen, W. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, 27, 363–384.
- Marlatt, G.A., Baer, J.S. & Quigley, L.A. (1995). Self-efficacy and addictive behaviour. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (289–315). Cambridge University Press: New York.
- Martens, J.U. & Kuhl, J. (2004). *Die Kunst der Selbstmotivierung*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Maturana, H.R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Scherz: München.
- McAdams, D. (1997). The case for unity in the (post)modern self: A modest proposal. In R. Ashmore & J. Lussim (Eds.), *Self and Identity* (46–80). Oxford University Press: Oxford.
- McClelland, D.C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690–702.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and the Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Meichenbaum, D.W. (1979). *Kognitive Verhaltensmodifikation*. Urban & Schwarzenberg: München.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 277–294.
- Michotte, A. & Prüm, E. (1910). Etude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats. *Archives de Psychologie*, 10, 119–299.
- Mischel, W. & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (99–129). Guilford Press: New York.
- Mischel, W. & Morf, C.C. (2003). The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta perspective on a century of the self in psychology. In M. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (15–43).
- Neisser, U. (1974). *Kognitive Psychologie*. Klett: Stuttgart.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality. Principles and Implications of Cognitive Psychology*. Freeman: San Francisco.
- Neumann, R., Förster, J. & Strack, F. (2003). Motor compatibility: The bidirectional link between behaviour and evaluation. In: Musch, J. & Klauer, Ch. (2003). *The Psychology of Evaluation. Affective Process in Cognition and Emotion*. Erlbaum: London.

- Neumann, R. & Strack, F. (2000). Approach and avoidance: The influence of proprioceptive and exteroceptive cues on encoding of affective information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 39–48.
- Nisbett, R.E. & Wilson, T.D. (1977). Telling more than we know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231–259.
- Novaco, R.W. (2000). Stressimpfung. In M. Linden und M. Hautzinger (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual* (329–332). Springer: Heidelberg.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. (2002). Turning hope thoughts into goal-directed behavior. *Psychological inquiry*, 13 (4), 304–307.
- Oettingen, G., Mayer, D., Thorpe, J., Janetzke, H. & Lorenz, S. (2005). Turning fantasies about positive and negative futures into self-improvement goals. *Motivation and Emotion*, 29 (4), 236–266.
- Oettingen, G., Pak, H. & Schnetter, K. (2001). Self-Regulation of Goal-Setting: Turning Free Fantasies About the Future Into Binding Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 736–753.
- Ortner, T., Proyer, R. & Kubinger, K. (2006). *Theorie und Praxis objektiver Persönlichkeitstests*. Huber: Bern.
- Pascual-Leone, A., Dang, N., Cohen, L.G., Brasil-Neto, J.P., Cammarota, A. & Hallett, M. (1995). Modulation of muscle responses evoked by transcranial magnetic stimulation during the acquisition of new fine motor skills. *Journal of Neurophysiology*, 74, 1037–1045.
- Pasquarelli, B. & Bull, N. (1951). Experimental investigations of the body-mind continuum in affective states. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 113, 512–521.
- Pfeifer, R. (1995). Cognition – Perspectives from autonomous agents. *Robotics and Autonomous Systems*, 15, 47–70.
- Pfeifer, R. & Bongard, J. (2007). *How the Body shapes the Way we Think. A New View of Intelligence*. MIT Press: Cambridge.
- Piaget, J. (1976): *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Klett: Stuttgart.
- Powers, W.T. (1973). *Behavior: The Control of Perception*. Aldine: New York.
- Prinz (1998). Die Reaktion als Willenshandlung. *Psychologische Rundschau*, 49, 10–20.
- Ratey, J.J. (2001). *Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanweisung*. Walter: Düsseldorf.
- Reinecker, H. (1999). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie: Tübingen.
- Renner, B. & Schwarzer, R. (2000). Gesundheit: Selbstschädigendes Handeln trotz Wissen. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (26–51). Hogrefe: Göttingen.
- Riskind, J.H. (1984). They stoop to conquer: Guiding and self-regulatory functions of physical posture after success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 479– 493.
- Riskind, J.H. & Gotay, C.C. (1982). Physical posture: Could it have regulatory or feedback effects on motivation and emotion? *Motivation and Emotion*, 6, 273–298.

- Röhricht, F. (2000). *Körperorientierte Psychotherapie psychischer Störungen*. Hogrefe: Göttingen.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Beltz: Weinheim.
- Röhrle, B. (2003). Arbeit mit Ressourcen auf der sozialen Ebene. In H. Schemmel & J. Schaller (Hrsg.). *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (259–280). dgvt-Verlag: Tübingen.
- Roth, G. (1996). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Roth, G. (2003). *Aus Sicht des Gehirns*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Rotter, J.B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Rüegg, J.C. (2003). *Psychosomatik, Psychotherapie und Gehirn. Neuronale Plastizität als Grundlage einer biopsychosozialen Medizin*. Schattauer: Stuttgart.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Sachse, R. (1992). *Zielorientierte Gesprächstherapie*. Hogrefe: Göttingen.
- Schachter, S. & Singer, J.E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*, 69, 379–399.
- Schacter, D.L. (1987). Critical review: Implicit memory, history and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 501–518.
- Schaipp, Ch. (2001). Neuere Entwicklungen bei den «projektiven» Techniken. *Report Psychologie*, 26, 2, 94–102.
- Scheffer, D. (2005). *Implizite Motive*. Hogrefe: Göttingen.
- Schiepek, G. (1999). *Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Theorie-Praxis-Forschung*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Schiepek, G. (2003). *Neurobiologie der Psychotherapie*. Schattauer: Stuttgart.
- Schiepek, G. & Cremers, S. (2003). Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In H. Schemmel & I. Schaller (Hrsg.). *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (147–194). dgvt-Verlag: Tübingen.
- Schlottke, P.F. & Wahl, D. (1983). *Stress und Entspannung im Unterricht*. Max Hueber: München.
- Schmidt, E.M. (2001). *Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung «Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen» (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern*. Shaker: Aachen.
- Schmidt, S.J. (1987). *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Schönberg, H. (1987). *Great Pianists*. Fireside Books: St. Louis.
- Schönberg, H. (1988). *The Virtuosi*. Vintage-Random House: New York.

- Schwarz, N. (2002). Situated cognition and the wisdom of feelings. Cognitive tuning. In L. Feldman-Barrett & P. Salovey (Eds.). *The Wisdom in Feeling. Psychological Processes in Emotional Intelligence* (144–166). Guilford Press: New York.
- Schwarz, N. (2003). Mood as information: 20 years later. *Psychological Inquiry*, 14 (3–4), 296–303.
- Schwarzer, R. (1998). Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 158–172.
- Schwenkmezger, P. & Schmidt, L. (1994). *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie*. Enke: Stuttgart.
- Seeger, C.A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, 115, 163–196.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. Freeman: San Francisco.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*. Knopf: New York.
- Seligman, M.E.P. (1999) *Kinder brauchen Optimismus*. Rowohlt: Frankfurt.
- Shah, J. (2003). Automatic for the people: How representations of significant others implicitly affect goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 661–681.
- Shah, J., Friedman, R. & Kruglanski, A. (2002). Forgetting all else: On the antecedents and consequences of goal-shielding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6), 1261–1280.
- Sheldon, K.M. & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531–543.
- Sheldon, K.M. & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319–1331.
- Slipp, S. (2000). Introduction to neuroscience and psychoanalysis. *Journal of American Academic Psychoanalysis*, 28, 191–201.
- Squire, L.R. (1987). *Memory and Brain*. Oxford University Press: Oxford.
- Stepper, S. (1992). *Der Einfluss der Körperhaltung auf die Emotion «Stolz»*. Experimentelle Untersuchungen zur «Körper-Feedback»-Hypothese. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Mannheim.
- Stepper, S. & Strack, F. (1993). Proprioceptive determinants of emotional and nonemotional feeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 211–220.
- Stierlin, H. (1994). *Ich und die anderen. Psychotherapie in einer sich wandelnden Gesellschaft*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Storch, M. (1994). *Entwicklung im Jugendalter. Eine empirische Längsschnittstudie*. Juventa: Weinheim.
- Storch, M. (1999). Identität in der Postmoderne – mögliche Fragen und mögliche Antworten. In H. Dohrenbusch & J. Blickenstorfer (Hrsg.), *Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung, Band II* (70–84). Edition SZH: Luzern.

- Storch, M. (2000). Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 307–323.
- Storch, M. (2002). Die Bedeutung neurowissenschaftlicher Forschung für die psychotherapeutische Praxis, Teil I: Theorie. *Psychotherapie*, 7 (2), 281–294.
- Storch, M. (2003). Ressourcenaktivierung und das menschliche Gehirn. In K. Aregger & U. Lattmann (Hrsg.). *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven* (139–158). Sauerländer: Aarau.
- Storch, M. (2004). Implications of neuroscientific research for psychotherapy. *European Psychotherapy*, 5 (1), 1–24.
- Storch, M. & Riedener, A. (2005). *Ich packs! – Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell – ZRM*. Huber: Bern.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (2006). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Huber: Bern.
- Tennstädt, K.-Ch., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM): Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht*. Huber: Bern.
- Toleti, R. & Storch, M. (1996). Neue Wege zu Zufriedenheit, Wohlbefinden und Gesundheit im Lehrberuf. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung*, 12, 51–33.
- Tschacher, W. (1997). *Prozessgestalten*. Hogrefe: Göttingen.
- Tschacher, W. & Scheier, Ch. (2001). Embodied cognitive science: Concepts, methods and implications for psychology. In M. Matthies, M. Malchow und J. Kriz (Eds.), *Integrative Systems Approaches to Natural and Social Dynamics* (551–567). Springer: Berlin.
- Udris, I. (1992). (Hrsg.). *Arbeit und Gesundheit. Psychosozial, Band 52*. Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.
- Wahl, D., Wölfling, W., Rapp, G. & Heger, D. (1991). (Hrsg.). *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 157–174.
- Waldow, M. (2001). Zur grundlagentheoretischen Kategorie der Spontaneität von J.L. Moreno. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 37, 1–28.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening Family Resilience*. Guilford: New York.
- Walter, H. (1997). *Neurophilosophie der Willensfreiheit*. mentis: Paderborn.

- Walter, J.L. & Peller, J.E. (1994). *Lösungs-orientierte Kurztherapie. Ein Lehr- und Lernbuch*. Verlag Modernes Lernen: Dortmund.
- Wegner, D.M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101, 34–52.
- Wegner, D.M. & Wheatley, T. (1999). Apparent mental causation: Sources of experience of will. *American Psychologist*, 54, 480–492.
- Wilson, T.D. (2007). *Gestatten, mein Name ist Ich. Das adaptive Unbewusste – eine psychologische Entdeckungsreise*. Pendo: Zürich.