

# MIEDOS INFANTILES Y TERAPIA DE MEDIADORES (PADRES): PREVALENCIA, CURSO, INSTRUMENTACION Y ESTUDIO DE VALIDACION DIFERENCIAL

V. PELECHANO  
M. J. BAGUENA  
C. BOTELLA  
C. ROLDAN

Colaboradores: J.L. Galiana  
E. Jaime  
H. Monterde

## 1. PRESENTACION

Las páginas que siguen corresponden al segundo período de un proyecto de investigación acerca de los miedos infantiles. La primera fase (doce meses de duración) se ocupó en la creación de instrumentación diagnóstica y evaluación de la dinámica personal dentro de la familia por lo que se refiere a las actuaciones que llevan a cabo los padres.

En la prolongación del trabajo nos propusimos dos objetivos: por un lado, el estudio en profundidad de un

inventario de miedos y, por otra, la realización de un estudio acerca de la validación diferencial de distintos procedimientos terapéuticos utilizando a los padres como mediadores.

En estos tiempos resulta realmente muy difícil lograr una participación activa de los padres en la realización de programas encaminados a la eliminación de miedos. Creemos que ello se debe no a que los miedos infantiles hayan desaparecido sino más bien a otro tipo de razones entre las que habría que contar las siguientes:

- a) Resulta no solamente menos molesto a los padres el tener hijos "miedosos" que hijos "agresivos" sino que, más bien, un niño "miedoso" significa de hecho, un niño fácilmente controlable (utilizando la activación del miedo como un procedimiento de control). Por todo ello, el "miedo" en los niños (y creemos que no sólo en los niños) representa un mecanismo de control, demasiado utilizado por los padres.
- b) Se entiende como "normal" que los niños tengan miedo y, por lo mismo, no se tiende a considerar anormal que los niños tengan miedo; el problema aquí se presenta en relación al criterio de "normalidad" en el sentido de que no existen datos normativos españoles que permitan hablar de volúmenes de miedo "normales" y "patológicos" (precisamente en este trabajo intentamos establecer algunos criterios normativos al respecto).
- c) Desgraciadamente no parece existir una opinión unánime entre los tratadistas del tema respecto a la diferencia entre miedo y fobia por una parte y miedo, fobia y ansiedad por otra. Pese a haber tocado el tema en otra ocasión (Pelechano, 1981), volveremos a insistir en ello desde una perspectiva algo distinta y, en cierto sentido, complementaria.

Algunas de estas cuestiones serán respondidas en el presente trabajo.

## 2. UNA NOTA ACERCA DE MIEDO, FOBIA Y ANSIEDAD

Pese a que, de entrada, parece que los términos de "miedo", "fobia" y "ansiedad" se refieran a operaciones y/o entidades psicológicas distintas, la verdad es que ofrecen una serie de entrecruzamientos y solapaciones que dificultan su respectiva delimitación. En este epígrafe nos ocuparemos en la presentación de las alternativas definicionales más importantes que, de rechazo, nos llevarán a algunos graves problemas diagnósticos dentro del campo.

### 2.1. *El miedo como un fenómeno psicológico básico*

De entrada habría que decir que el *miedo* es considerado por los distintos tratadistas como un fenómeno psicológico normal para el ser humano. Se trata de una emoción que acompaña a los humanos a lo largo de toda su vida (a veces calificada como emoción inevitable y esencial). Esta afirmación no implica que necesariamente, los objetos, eventos, entidades o símbolos que activan la emoción de miedo sean los mismos a lo largo de toda la vida. Antes bien, como se verá más adelante, estos contenidos tienden a cambiar siguiendo un patrón evolutivo. Pese a este cambio, sin embargo, parece que el volumen total de "miedos" (repetimos, ante distintos tipos de eventos) se mantiene constante a lo largo de toda la vida. O, dicho con otras palabras, se suele tener siempre miedo aunque se cambia acerca de qué se tiene miedo (*Pelechano, 1981*). Los datos de este tipo poseen un indudable valor para la psicología evolutiva así como para la psicopatología y la investigación de técnicas terapéuticas.

a) Por lo que se refiere a la *psicología evolutiva*, estos resultados significarían, de entrada, la necesidad de un replanteamiento de la idea de "función evolutiva" defendida hace unos años por *Wohlwill (1973)* en el sentido de que existiría una relación constante y compleja entre reacciones emocionales y contenidos y/o disparadores de esas reacciones. El olvido de los "disparadores" o su asimilación-indiferenciación (esto es el no llevar a cabo un análisis cuidadoso acerca de los eventos que "disparan" la

reacción emocional de miedo, lo que ocurre si se toma un criterio de medida nada más tal como la frecuencia, duración o intensidad de la respuesta, al margen del análisis de aquello que la promueve produciría una función evolutiva lineal y paralela al eje de abscisas y, desde ahí, la conclusión de que no existiría cambio en la función evolutiva de los miedos a lo largo de toda la vida.

Y, alternativamente, fijar el estudio en un miedo concreto al margen de la dinámica de sustituciones a las que hemos hecho referencia más arriba, sugiere que el fenómeno del miedo apenas merece un estudio serio puesto que, usualmente, se trataría de un fenómeno episódico que no deja huella en la mayoría de los casos.

Finalmente la existencia de esa dinámica implica que en este fenómeno, la evolución psicológica termina con la muerte, con lo que el estudio de los miedos humanos representaría un campo de estudio muy adecuado y prometedor para los psicólogos del ciclo o amplitud vital (*life span*), lo que, desgraciadamente, no ha ocurrido.

b) La "constancia" en el volumen total de miedos posee, asimismo, algunas repercusiones para el mundo de la *psicopatología*.

En primer lugar, uno de los temas centrales en psicopatología es la ansiedad. Sin menoscabo de volver más adelante sobre el problema de la definición diferencial de los términos de miedo, fobia y ansiedad, parece que la conversión de miedo en ansiedad resulta un fenómeno que debería haber llamado la atención de los investigadores y, de su estudio intensivo, cabría haber esperado una respuesta unívoca. Desde el antiguo y clásico trabajo de Watson y Rayner sobre el bebé Alberto, existe una tradición que representaría a los procesos de generalización de estímulos y respuestas como mecanismos transformadores de uno a otro fenómeno: la ansiedad sería un miedo generalizado y ya no anclado en estímulos y relaciones funcionales concretas. Este sería un componente claro en la denominada ansiedad flotante (*free floating anxiety*) y en las neurosis de ansiedad que creemos, tal y como afirma Marks (1980), no por haber desa-

parecido como etiqueta diagnóstica en el DSM III, ha perdido vigencia.

El problema estriba, en este caso, en que estos procesos de generalización no parecen estar claros; que en el caso de la ansiedad parece necesario la presencia de estimulación punitiva y/o aversiva; que es probable, además, que existan procesos y/o estructuras biológicas que determinen partes de estos procesos... En fin, que los determinantes de estas "conversiones" o transformaciones no son, por el momento bien conocidos.

En segundo lugar, habría que recordar aquí que, en la psicología de la personalidad, existe una dimensión en la que concuerdan los principales autores y que es denominada de modo distinto (neuroticismo, inestabilidad emocional, emocionalidad, ansiedad) pero que recoge unos componentes compartamentales a nivel no solamente motivacional y situacional (*state anxiety*) sino, asimismo, de dimensiones básicas (*trait anxiety*).

En tercer y último lugar, hay que recordar que en muchos de los casos y problemas vistos en la clínica aparecen componentes ansiógenos.

Repetimos, una vez más, que no intentamos, en estas líneas asimilar, sin más, miedo a ansiedad y que más adelante tocaremos este problema. Lo que intentamos mostrar es que en todas las manifestaciones de ansiedad aparecen conductas que objetivamente se manifiestan como respuestas (entre otras) de evitación y subjetivamente se perciben como "miedos" por parte de las personas. Podría suponerse, sensatamente tras todos los puntos de reflexión que hemos apuntado, que estas percepciones y reacciones encontrarían una cierta apoyatura (y se apoyarían, a la vez) en el dato que hemos sugerido más arriba acerca de la existencia de un volumen prácticamente constante de "miedos" para cada ser humano a lo largo de toda su vida.

c) El tercer ámbito de aplicabilidad al que nos hemos referido más arriba se relaciona con la investigación en terapia y la eficacia de los distintos procedimientos terapéuticos. Sin pretensión de agotar el tema habría que hacer re

ferencia a la existencia de una cierta "preparación" (o poder diferencial de los estímulos), a las diferencias individuales en reactividad o "personalidad prona a reacciones fóbicas" y a los principios básicos que sustentan la mayoría de acercamientos terapéuticos.

Poco tiempo después del descubrimiento del proceso de condicionamiento clásico comenzaron las restricciones empíricas acerca de la amplitud, rango y viabilidad del proceso. Dado que el modelo científico utilizado era el de la *contigüidad*, cabría esperar que todos los *estímulos* deberían tener la potencialidad de ser estímulos condicionados. La verdad, sin embargo, es que tanto en animales como en humanos, ésta pretendida igualdad o equipotencialidad no se da: existen, para cada especie viva un tipo de estímulos los cuales resultan "más poderosos" a la hora de la promoción de respuestas de miedo y de fobias. Ello sugirió la existencia de una "preparación" (*preparedness*) como condicionante genético para la adquisición de respuestas de evitación y que esta preparación era distinta para distintas especies (*Seligman, 1970, 1971; Marks, 1969, 1981*). En esencia, esta línea discursiva no es más que la aplicación de la lógica de la psicología diferencial a la psicología comparada del miedo y que sugiere ya alguna implicación terapéutica y preventiva: detectados los estímulos ante los cuales existen reacciones de miedo y detectados, asimismo, los tipos de fobias más comunes (con los estímulos desencadenantes), gestar desde ello, estrategias profilácticas que permitan:

- a) disminuir, de entrada, la incidencia;
- b) acortar la prevalencia y
- c) promover estrategias encaminadas a un crecimiento cero de las fobias.

El segundo aspecto apuntado más arriba (la "personalidad prona a reacciones fóbicas") guarda una estrecha relación con la que se acaba de apuntar. Ya antes se ha mencionado la existencia de una dimensión básica de personalidad (ansiedad, neuroticismo, reacciones de evitación) que parece encontrarse estrechamente relacionada con la facilidad en la adquisición de reacciones fóbicas y de ansiedad. La sugerencia que aquí nos ocupa se dirigiría hacia la creación de

instrumentos de detección muy específicos y, una vez detectados los casos con problemas llevar a cabo estrategias preventivas con el fin de que los "miedos" de estas personas no se conviertan en "fobias".

El tercer aspecto se refería a los principios básicos que sustentan la mayoría de acercamientos terapéuticos. Por lo que se refiere a fobias y ansiedad, Marks (1981) ha revisado histórica y temáticamente los principales acercamientos terapéuticos y concluido que desde Freud a Wolpe, pasando por Skinner y Fenichel, una constante en los casos publicados y en los modelos al uso es el del enfrentamiento ante los objetos y/o situaciones fóbicas. Enfrentamiento que puede hacerse con pasos sucesivos (desensibilización sistemática, respuestas incompatibles, modelado) o mediante enfrentamiento obligado ya, de entrada, con la máxima intensidad (*flooding, implosión*). Ello sugeriría que, una, al menos, de las estrategias preventivas a utilizar podría consistir en programas de exposición graduada y obligada a los objetivos fóbicos más frecuentes con el fin de eliminar los procesos de conversión de miedos como fenómenos "naturales" en "miedos clínicos". Y que esta exposición podría aplicarse, de entrada, a todas las personas formando parte de un currículum escolar durante la fase de escolarización obligatoria (obviamente, con procedimientos, materiales y situaciones adecuadas a cada ser humano).

## 2.2. Sobre la definición de los términos

La generalidad de los miedos y la extensión que se ha dedicado al estudio de las fobias y ansiedad en la psicopatología occidental podrían hacer pensar que a un nivel definicional, los términos de "miedo", "fobia" y "ansiedad" se presentan con toda claridad. Y, de rechazo, podría deducirse que existe un amplio consenso entre los autores respecto a lo que significa cada uno de ellos. La verdad es que el estado de hechos actual no refleja estas suposiciones.

### 2.2.1. Miedo

Ya más arriba se ha indicado que el miedo suele ser cla-

sificado como una emoción básica que puede acompañar a todos los actos que realiza un ser humano. Para *Jersild* (1968, p. 327) se trata de una emoción esencial e inevitable que posee dos funciones básicas:

- i) activar la energía necesaria en los momentos de peligro y
- ii) promover y llamar la atención hacia la precaución y la prudencia en el pensamiento y la acción.

La verdad es que con estas notas funcionales el miedo es indistinguible del concepto de activación (*activation, arousal*), lo que no acaba de verse claro tal y como ha señalado recientemente *Leder* (1982) que ha recogido la existencia de una serie de diferencias biológicas entre ambos conceptos a partir de una revisión de datos experimentales y propone, alternativamente la sugerencia de que la ansiedad representa la reacción emocional más primaria a nivel biológico y que aparece cuando se encuentran activas las partes emocionales del cerebro aunque esta activación no se encuentra organizada.

Desde una perspectiva más "psicológico-operativa", *Morris y Kratochwill* (1983) señalan algunas notas que parecen encontrarse presentes en los fenómenos conocidos como "miedo" y que centrarían la problemática definicional del término:

1º) Se trata de un fenómeno evolutivo hasta el punto que la presencia de miedo debería considerarse como una parte integral del desarrollo psicológico normal (lo anómalo, en este sentido sería su carencia). Una función decisiva que desempeña el miedo como emoción es la de señalar la presencia de un peligro para el organismo vivo. La existencia de miedo exigiría la activación de los distintos sistemas de alerta ante la presencia real o imaginada de un peligro, de una situación estimular percibida como aversiva, punitiva y/o letal y, desde allí, requiere la existencia de funcionamiento correcto de los procesos de detección, análisis y/o discriminación de las distintas parcelas de la realidad. Ello implicaría, de rechazo, la puesta en acción de la capacidad para el establecimiento de asociaciones entre estímulos y entre estímulos y respuestas, así como de rela-



ciones mediatas entre los fenómenos que acaecen. La puesta en acción de estos mecanismos sugeriría una relación entre aparición de miedos y edad-madurez mental. Esta relación creemos que debería ser en forma ondulatoria dentro de un mundo ambiental estable: positiva hasta cierto nivel, negativa posteriormente (un mayor nivel mental llevaría consigo un mayor volumen de habilidades de dominio), para pasar, finalmente, a positiva al final (un mayor nivel mental podría llevar consigo la aparición de un mayor volumen y calidad de habilidades para superar las situaciones amenazantes o problemáticas que se presenten pero, conjuntamente, se establecería un mayor número de asociaciones que podrían cristalizar en la detección de "miedos posibles"). Esta complejidad de relaciones explicaría los resultados incoherentes aparecidos en la bibliografía respecto a la relación entre eficacia intelectual y miedos aunque parece que en los últimos tiempos estas relaciones comienzan a esclarecerse (Pelechano, 1981).

2º) Muchos miedos suelen ser transitorios: aparecen en niños de edad similar y no suelen interferir con el funcionamiento psicológico cotidiano. Usualmente parecen episodios comprometidos con cambios evolutivos debidos a presiones ambientales, sin una patología especial y que suelen diluirse al poco tiempo. De ahí la insistencia en la tradición de investigación normativa respecto a los "miedos específicos" de cada edad.

3º) Las experiencias, vivencias y emociones aparejadas con los "miedos evolutivos" permiten al ser humano generar y consolidar medios y recursos encaminados a resolver de modo usualmente satisfactorio situaciones *stressoras* (recuérdese aquí lo comentado más arriba respecto a estrategias preventivas y el principio de exposición forzosa).

4º) Comprometen reacciones normales ante una serie de estímulos, unos provinientes del mundo exterior y otros generados por el propio sujeto y autocalificados como directamente amenazadores o aparejados con estímulos percibidos como peligrosos. Aquí se encuentra, más que en ninguna de las notas reseñadas anteriormente la dimensión cognitiva y/o autoestimuladora como característica importante del funcionamiento psicológico del ser humano.

Más adelante presentaremos algunos datos acerca de la dinámica evolutiva de los miedos. Importa aquí, con el fin de completar la información, traer a colación un concepto antitético que delimita y complica, a la vez, lo que se ha dicho acerca del miedo: el coraje, el valor. En la medida en que se habla de la necesidad de un enfrentamiento con el objeto temido para la eliminación de ese temor, posiblemente el mecanismo básico de superación sea el coraje. Pese a esta importancia, no existen demasiados trabajos al respecto. Dos acepciones fundamentales se han formulado al respecto. Para *Mowrer (1960)* miedo y coraje son antitéticos e incompatibles de modo que hablamos de coraje cuando no existen indicadores comportamentales de miedo en situaciones en las que cabría esperarlos. *Rachman (1978)* por su parte, defiende la idea de que miedo y coraje son simultáneos, que se habla de coraje cuando se realizan acciones en presencia del miedo (en este caso, se trataría de presencia de algunos y no de todos los componentes de la conducta de miedo y, en concreto, las respuestas cognitivas y neurovegetativas estarían presentes pero no así las respuestas motrices de evitación). Curiosamente, habría que decir que mientras tenemos indicadores acerca del volumen y clasificación de los miedos, no tenemos información acerca del valor o el coraje.

Un modo alternativo de enfrentarse a los problemas definicionales es el barruntado por *Kenny (1963)*, posteriormente desarrollado y sistematizado por *Lang (1968)* acerca de los tres componentes de respuesta, bautizado por *Cona (1979)* como los "componentes múltiples de respuesta" y aceptado por *Nietzel y Bernatein (1981)*, conocida asimismo como los "componentes múltiples de respuesta" (*Kozak y Miller, 1982*) y defendida recientemente por *Morris y Kratochwill (1983)*. Se trata de definir los conceptos de miedo-fobia-ansiedad en función de tres componentes y/o sistemas de respuesta: verbal-cognitivo, motor manifiesto y somático-neurovegetativo. Sin menoscabo de volver más adelante sobre este punto, en nuestra opinión creemos que esta alternativa no resuelve la mayoría de problemas conceptuales que existen pese a su intención clarificadora y que, en todo caso, se trata de una alternativa definicional en función de la detección de respuestas que poco dice respecto a la génesis, dinámica funcional y pronóstico de las alteraciones

que se detectan al respecto.

### 2.2.2. Fobia

Las diferencias más frecuentemente detectadas entre miedo y fobia se sitúan en aspectos cuantitativos. *Marks (1969)*, por su parte, entiende la fobia como un tipo de miedo que:

- 1) resulta desproporcionado con relación a las demandas de la situación;
- 2) es resistente a las explicaciones y/o razonamientos correctos;
- 3) no se encuentra bajo control voluntario y
- 4) lleva a evitar la situación temida.

*Miller et al. (1974)* añaden otras notas: las reacciones fóbicas persisten a lo largo de un período de tiempo considerable (de hecho, *Graziano et al. (1979)* sugieren un período mínimo de dos años), no representan reacciones adaptativas y, dentro de una consideración evolutiva, no parecen apropiadas a la edad o al estadio evolutivo del sujeto. En el trabajo ya citado del grupo de *Graziano* se apela, de modo alternativo, o bien a la duración temporal, o bien a una intensidad que "debilita la rutina del estilo de vida del cliente" (*Graziano et al., 1979, p. 805*) y las fobias son calificadas como "miedos clínicos".

Finalmente, en el trabajo de *Du Pont (1982)* sobre fobias se pasa por alto cualquier tipo de problema definicional, se identifican una serie de notas "clínicas" acerca de la personalidad de la persona fóbica y se pasa, directamente, a la caracterización de las fobias como un proceso espiral y creciente de reacciones de miedo que lleva aparejado la progresiva pérdida de sentido de la realidad circundante por parte del sujeto que sufre fobias. Este proceso no-controlable de crecimiento en espiral con pérdida de control y de sentido de la realidad sería, en todo caso, lo que diferenciaría el miedo de la fobia clínica (sin que aparezca por ningún lado la diferenciación entre miedo, fobia y ansiedad).

### 2.2.3. Ansiedad

Fobia y ansiedad, por su parte, se diferencian, de entrada, por su especificidad. En algunos casos y autores, sin embargo, se complica más el tema desde una óptica clínica. Así, por ejemplo, en adultos, *Mavasskalian y Barlow (1981)* distinguen dos componentes en la fobia propiamente dicha: la ansiedad fóbica y la evitación fóbica. Para estos autores, la ansiedad fóbica es asimilable, esencialmente, a la "ansiedad no fóbica o espontánea": se trataría de una respuesta psicofisiológica caracterizada por una aceleración del latido cardíaco, palpitaciones, molestia epigástrica, náusea, diarrea, deseo de orinar, disnea y sentimiento de sofoco. Con mucha frecuencia se observa dilatación pupilar, tensión y/o rigidez facial, sudoración, parestesias y temblores; en un caso extremo, esta reacción se identifica con el pánico. La única diferencia notable entre ansiedad fóbica y ansiedad espontánea es que la primera se experimenta, únicamente, en presencia real o imaginaria del objeto o situación fóbica que incita a la persona a escapar. Como una reacción "natural" ante este estado de hechos, la persona evita, siempre que puede, la situación fóbica (evitación fóbica) y la afectividad concomitante (ansiedad fóbica).

*Richards y Siegel (1978)*, por lo que se refiere a niños, llegan a defender la tesis de que ansiedad y evitación son prácticamente superponibles, aunque terminan afirmando que los "negative emotional states (se refieren a ansiedad" are more pronounced in the anxiety disorders", p. 275).

Para terminar de complicar el panorama, un análisis del término *Angst* tal y como fue introducido y utilizado por Freud no presenta una imagen coherente y, en el curso histórico del pensamiento psicológico y psiquiátrico del siglo XX, "ansiedad" (*Angst, anxiety*) desarrolló una suerte de esquizofrenia, de "personalidad múltiple" entendiéndose, a veces, como una conducta dependiente de situaciones concretas (esto es, un concepto de activación situacional), con fuertes compromisos fisiológico-emocionales; en otras ocasiones se ha asimilado a un rasgo disposicional y, en otras, finalmente, se ha entendido como un rasgo explicativo-causal de la acción (*Hamilton, 1982*).

Retomando este hilo del discurso, *Nietzel y Bernstein*

(1981) defienden la no-distinción entre miedo y ansiedad y perfeñan un modo de conceptualización alternativo asentado en principios del aprendizaje social. Para estos autores,

- a) no se trata de un rasgo de personalidad "interna" del sujeto;
- b) puede adquirirse a través de distintos mecanismos de aprendizaje;
- c) consiste en un patrón multidimensional de canales de respuesta y
- d) estos canales de respuesta no se encuentran estrechamente relacionados.

Esta propuesta de Nietzel y Bernstein, si bien resulta atractiva por su aparente simplicidad, no está carente de problemas: de entrada habría que señalar que las cuatro notas definitorias no se encuentran al mismo nivel epistemológico ni de relevancia: la primera es un supuesto teórico que, junto a la segunda, de corte más experimental, explicaría algunos fenómenos conocidos pero representan un salto lógico considerable respecto a otros datos conocidos y relacionados con la filogénesis del miedo-fobia-ansiedad y con el concepto de preparación; la tercera y cuarta representan una generalización empírica de datos, resultados e interpretaciones al uso. A continuación hay que señalar que, en la medida en que se habla de una multidimensionalidad de respuestas apenas correlacionadas realmente nos encontramos ante un problema similar al que se presenta con la definición operativa de un estadio evolutivo, un rasgo de la psicología diferencial o la estrategia de validación convergente y diferencial en el modelo de psicodiagnóstico científico (o la alternativa multimétodo-multirasgo): la "unicidad" del término o términos asimilados o se da en función de relaciones empíricas (que se delimiten funcionalmente las correlaciones esperables en cada caso), o bien no hay modo de entendimiento posible y el pronóstico es un debate definicional duradero y prácticamente inacabable.

Dicho de otro modo: dando por bueno como hipótesis de trabajo la existencia de los tres canales de respuesta ¿qué relaciones cabe esperar entre ellos? si no existen relaciones esperables entre los componentes definicionales, ¿cuándo sí y cuándo no utilizar el concepto? ¿se trata de un

único fenómeno o de distintos fenómenos artefactual y artificioosamente reunidos? Vayamos con unos ejemplos:

Si nos encontramos con un ser humano que, en una situación dada presenta una respuesta psicogalvánica grande, dilatación pupilar y respuestas gruesas de evitación ante esa situación, podemos pensar que nos encontramos ante una respuesta de miedo-ansiedad-fobia. Pero, asimismo, puede pensarse que se trata de una respuesta de simulación (en el caso de un actor) que no va acompañada de miedo-ansiedad. Identificaríamos la respuesta como de miedo-ansiedad si este ser humano la verbalizara como tal y si existen una serie de indicadores del contexto que hagan verosímil la información verbal.

Un segundo caso es el de un niño situado muy cerca de un castillo de fuegos artificiales: una primera observación muestra que presenta sudoración fría en las manos y taquicardia; por otra parte no parece responder a ninguna llamada de atención, no da una primera respuesta ante cualquier pregunta y, al insistirle sobre si tiene miedo dice que no; se encuentra, por otra parte, "clavado" en el suelo, tiene las pupilas muy dilatadas y presenta un ligero temblor en los miembros no explicable ni por la presencia de fiebre ni por la temperatura ambiental. En esta ocasión, pese a la negativa verbal de "miedo" y ausencia de respuesta de evitación, podríamos identificar sus respuestas como de miedo.

En las dos situaciones que acabamos de reseñar el juicio sobre la existencia o no de miedo, depende de variables y de claves indicadoras contextuales, independientes, en gran parte de la situación concreta o, en el mejor de los casos, de historia anterior a las respuestas detectadas en la misma situación. Es propiamente la significación y el sentido que atribuimos a las respuestas lo que nos permite la identificación más o menos certera. Pero, nada de esto ha entrado en las definiciones y acercamientos definicionales que hemos presentado más arriba.

Ello indica que la alternativa de delimitar las respuestas de miedo por el triple sistema de respuestas, si bien

ha mostrado unas indudables ventajas en el área clínica y ha representado el *rationale* de algunos acercamientos cognitivos (inoculación de stress, por ejemplo) resulta científicamente insatisfactoria. Para que fuese realmente una definición científico-funcional deberían aislarse las condiciones en las que los tres sistemas covarían y las condiciones en las que uno o más indicadores funcionan por separado. Y, junto a ello, hacer apelaciones al contexto en el que las respuestas son identificadas como de miedo o fobia. En ausencia de tales delimitaciones, queda la teoría del triple sistema de respuestas y la apelación al contexto.

Queda, no obstante, otra posibilidad que apuntamos aquí como sugerencia. Asentada sobre algunos tipos de datos ya apuntados y otros nuevos la alternativa podría discurrir a lo largo de estas líneas:

a) La tradición de la psicología de la personalidad de rasgos ha logrado aislar un patron de covariación funcional de respuestas que ha sido denominado "ansiedad", "labilidad emocional" o "neuroticismo" que tiene su polo a nivel de rasgo difícilmente modificable en condiciones de vida usual cotidiana; y a otro polo a nivel de reactividad situacional. Los instrumentos creados para la evaluación de estas dimensiones han mostrado ser consistentes y con un gran valor predictivo en contextos muy dispares. Reservaríamos, en todo caso, la expresión "ansiedad" a este enfoque.

b) La tradición clínica, que inspiró en un principio la investigación en personalidad, ha elaborado una distinción bastante clara entre miedos y fobias con criterios objetivos o semi-objetivos. La experiencia clínica, sin embargo, no ha dado unos criterios objetivos tan claros para la conceptualización y operacionalización diferencial del concepto de ansiedad a menos que se trate de una fobia generalizada.

c) Nos inclinamos, pues, hacia la utilización restrictiva y hasta la no utilización de términos de ansiedad tal y como viene haciéndose en la bibliografía al uso. Creemos que la expresión "ansiedad" puede subsumirse en el estudio acerca de los procesos de generalización de las respuestas

fóbicas con o sin respuestas concomitantes de evitación. Creemos que la alternativa de los tres sistemas de respuesta por una parte o la de la división de Hamilton (1982) entre ansiedad normal y patológica no resuelve los problemas. Nuestra propuesta se encamina hacia la realización de estudios experimentales (en un sentido muy amplio) cuidadosos encaminados a detectar los compromisos que poseen entre sí los distintos indicadores que se asumen para aceptar la presencia de reacciones fóbicas. Se trataría, entonces, no de una cuestión teórica sino eminente y esencialmente experimental encaminada a aislar las variables activadas (y cómo lo están) en cada caso o tipo de reacción fóbica con el fin de pergeñar un cuadro más funcional y comprensivo de lo que significan los determinantes funcionales en los procesos de generalización de las fobias. Por de pronto, aquí cabe la posibilidad de pensar en una teoría general de la incubación tipo Eysenck, la diversificación de las reacciones fóbicas generalizadas difractadas por las diferencias individuales en personalidad, motivación y estrategias cognitivas y, para el estudio de los casos individuales, un arranque (aunque no el único) en la teoría de la competitividad de respuestas y jerarquías de familia de hábitos, dándoles una interpretación más cognitiva. Y todo ello, por otra parte, enmarcando los resultados alcanzados en una serie de variables definidoras de contextos físicos y psicológicos (percepción de ambientes).

Nos parece, además que un modo esencial de abordar este tipo de planteamientos pasa por el estudio, lo más pormenorizado posible y con metodología experimental bivariada y multivariada de los miedos: génesis, estructura, dinámica evolutiva y estrategias encaminadas a su disminución y/o eliminación. Esta última afirmación es una justificación importante a nivel teórico-experimental-aplicada de este trabajo.



### 3. EVALUACION Y PREVALENCIA

#### 3.1. Principales tipos de instrumentación

Pese al gran desarrollo observado en la evaluación comportamental de adultos en los últimos veinte años, y que ha dado lugar a numerosas monografías (cfr. Barlow, 1981; Ciminiro, Calhoun y Adams, 1977; Cone y Hawkins, 1977, 1978; Hersen y Bellack, 1981), solamente algunos libros se han ocupado del tema con niños (Mash y Terdall, 1976; 1981) o bien se han dedicado capítulos en algunos libros (Ciminiro y Drabman, 1977; Evans y Nelson, 1977; Kratochwill, 1982; Morris y Kratochwill, 1983), no abundando trabajos dedicados a la revisión de los resultados alcanzados. Como excepción a esta regla cabe reseñar dos publicaciones de la última década: Miller, Barret y Hampe (1974) y Barrios, Hartmann y Shigetomi (1981).

Esta última década, ha asistido, por otra parte, a la dilución de la oposición sistemáticamente presentada entre

el denominado modelo "clásico" o psicométrico y el "funcional" o de evaluación comportamental. La difusión del modo de pensar comportamental en la evaluación psicológica llevó primero a incorporar tímidamente y, posteriormente a una refundición y relectura sistemática de los datos, resultados y estrategias de evaluación del modelo "clásico" en el "computamiento", lo que representó la eliminación de las fronteras "teóricas" entre ambos modelos en aras de la construcción de un modelo de evaluación más comprehensivo, consistente y poderoso. Modelo todavía no bien formulado pero en el que, en todo caso, deben introducirse técnicas psicométricas de análisis, elaboración de instrumentos adecuados a los modos de intervención terapéutica (más allá del caso individual) y estrategias de validación diferencial de los distintos modos de intervención que se estén utilizando con el fin de poder apresar su eficacia relativa para los casos y situaciones de aplicación.

Una nota más antes de seguir adelante: el título de este epígrafe trata de tipos de instrumentación. La palabra "instrumentación" ha sido elegida explícitamente para indicar que se trata de estrategias de evaluación con o sin tipificación y/o elaboración psicométrica. En todo caso creemos conveniente revisar las posibilidades y las limitaciones que estas estrategias poseen antes de pasar, en el próximo capítulo, a la expresión del tipo de instrumentación que hemos elegido nosotros.

Seis son los modos evaluativos que vamos a revisar:

- a) Entrevista.
- b) Autoinformes.
- c) Observación directa.
- d) Autoobservación.
- e) Inventarios y escálas de calificación e
- f) Indicadores psicofisiológicos.

Dada la considerable dificultad terminológica y definicional que lleva consigo el problema de miedo-fobia-ansiedad ya constatado en otro lugar, sabemos que ninguna de las estrategias, por si misma y tomada de modo aislado, es capaz de dar una respuesta satisfactoria a la pregunta sobre la evaluación de esta parcela psicológica.

### 3.1.1. Entrevista

La técnica y/o formato de entrevista para recoger información, representa probablemente el recurso más frecuente en la evaluación psicológica en general y en la evaluación de miedos-fobias-ansiedad en los niños. No vamos a ocuparnos, en este lugar, de los tratamientos generales a los que ha sido sometido esta estrategia de evaluación dentro de una orientación comportamental, remitiendo al lector interesado a los trabajos, entre otros de *Ciminero (1977)*; *Ciminero y Drabman (1977)*; *Haynes y Jensen (1979)*; *Lieberman (1977)*; *Meyer, Liddel y Lyons (1977)* y *Morgansterna (1976)*.

El acercamiento defendido por *Burke y Demers (1979)* posee, en nuestra opinión una utilidad pragmática considerable. Existen, para estos autores, tres dimensiones que pueden ser combinadas entre sí dando lugar a 27 formatos de entrevista distintos. Estas cuestiones son:

- a) predeterminación de las cuestiones a investigar;
- b) opciones de respuesta del entrevistador y
- c) amplitud del contenido explorado.

En la primera dimensión pueden distinguirse a su vez, tres categorías (entrevista estructurada, moderadamente estructurada y entrevista no estructurada). Un ejemplo de entrevista estructurada para la evaluación de los miedos infantiles es la de *Morris (1980)* en donde se promueve un formato *standard* para la recogida de información; por pasos y con preguntas muy concretas. Un grado de estructura menor lo tiene el patrón de entrevista sugerido por *Kanfer y Grimm (1977)*. En el esquema propuesto por *Morris* se diferencian bloques de cuestiones respecto a:

- i) delimitación del problema de referencia (duración, condiciones de aparición, permanencia e intensidad del medio, cambios recordados).
- ii) Aspectos generales y anamnesis (fecha de nacimiento y lugar, hermanos, orden de nacimiento, padres).
- iii) Cuestiones respecto al tipo de persona y conducta del padre y de la madre durante la infancia, grado de participación y de interés en el hijo, premios y castigos.

- iv) Percepción de las relaciones personales entre los padres, existencia o no de peleas, separaciones tempranas cortas, largas o definitivas.
- v) Papel desempeñado por otras personas que no son los padres y descripción acerca del modo de percibir a esas otras personas.
- vi) Miedos adicionales aparte del miedo-problema principal (número, intensidad, duración y coocurrencia).
- vii) Amigos y compañeros de colegio (percepción del centro escolar, aula, relaciones sociales y actividades extraescolares).
- viii) Trabajo (tipo, duración, percepción agradable o no del lugar y de su tarea) y, si es pertinente, dos bloques finales de cuestiones: relaciones con el sexo y percepción del ambiente.

Una entrevista poco estructurada permite explorar en profundidad una serie de aspectos que resultan imposibles de conocer con una entrevista muy estructurada. Sin embargo, distintos investigadores, incluso con la misma orientación teórica, obtienen información distinta del mismo cliente sobre un único problema siguiendo esta estrategia (o, dicho de otro modo, se resiente la fiabilidad y la validez de las informaciones recogidas) tal y como lo demostraron *Hay, Hay, Angle y Nelson (1979)*.

El segundo punto a considerar respecto a la entrevista se refiere a las *opciones de respuesta*: una dimensión importante a la hora de la caracterización de la entrevista se refiere a las posibilidades de respuesta permitida ante las cuestiones planteadas (abierta, cerrada o mixta).

La tercera dimensión a la que hemos hecho referencia más arriba se refiere *al contenido de las áreas exploradas* y, en este sentido la entrevista puede ser de amplio espectro teórico o, por el contrario, asumir un modelo conductista rígido de antecedente-conducta-consecuente.

Tras una revisión de la bibliografía sobre la entrevista comportamental, *Cóminero y Drabman (1977)* concluyeron que

"los datos obtenidos" hasta ahora sugieren que se debe ser muy cauto, si no escéptico, de los datos de entrevista de niños y padres" (p. 57). Una conclusión similar cabe entresacar por lo que se refiere a la evaluación de los miedos infantiles a menos que se tomen serias precauciones para no cometer errores graves en la recogida e interpretación de los datos. De la entrevista hay que defender, en nuestra opinión la flexibilidad y riqueza de los datos recogidos, lo que permite, por otra parte, la conformación de las mejores estrategias terapéuticas para cada caso. La complejidad de la situación de evaluación exige una formación del entrevistador adecuada y permite, a su vez, la exploración de variados problemas, así como sugerir otros tipos de estrategias de evaluación. La entrevista a los padres permite, finalmente la obtención de información imposible de obtener (o muy costosa) de otro modo.

### 3.1.2. Autoinformes

Se trata de muestras indirectas de conducta puesto que lleva consigo una representación verbal de conducta clínicamente relevante y que se da en una situación distinta a la de la evaluación. En los últimos años se ha extendido el uso de autoinformes en el área de la evaluación comportamental entre otras cosas por la importancia que ha adquirido la modificación cognitiva de la conducta (*Kendall, 1981; Kendall y Hollon, 1979*) y, como secuela, la aceptación de criterios verbales para el reconocimiento operativo de la existencia de un problema (*Tasto, 1977*).

Entre los instrumentos a reseñar se encuentra la escala de ansiedad manifiesta para niños (MAS) desarrollada por *Castaneda, Mccandless y Palermo (1956)*, con 42 ítems de ansiedad y 11 formando una escala de mentiras. Existen más de 100 trabajos publicados sobre este instrumento (*Reynolds, 1977*). *Reynolds y Richmond (1979)* revisaron la escala, la depuraron, cambiaron algunos ítems y la redenominaaron ("Lo que siento y pienso", *What I think and feel*) aunque, en algunos trabajos se sigue mateniendo el título original *Revised Children Manifest Scale*. En la revisión se ha reducido el número de ítems de la escala de mentiras a siete y el de ítems de ansiedad a 30. Se distinguen tres factores: ansiedad fisiológica, hipersensibilidad y concentración. *Reynolds*

y Paget (1981) refactorizaron al escala corroborando la existencia de estos tres factores en una muestra algo más amplia (4972 niños de 6 a 19 años de edad cronológica).

El grupo de Sarason, por su parte, elaboró dos instrumentos dignos de mención: el *Test Anxiety Scale for Children (TASC)*, que tiene 30 ítems (Sarason, Davidson, Lighthal, Waite y Ruebush, 1960) y está pensado para situaciones de y/o examen y la *General Anxiety Scale for Children (GASC)* para situaciones cotidianas.

La consistencia interna presentada para la TASC oscila alrededor de .90 (pares-impares, Mann, Taylor, Progger y Harrrell, 1968) y la fiabilidad test-retest algo menor (.67). La relación entre escalas de calificación de profesores y las puntuaciones en la TASC han sido, normalmente, bajas (.20). Johnson y Melamed (1979) encontraron relaciones escasamente significativas entre TASC y tests de inteligencia y de logro para la población infantil en general aunque los niños con puntuaciones muy altas en ansiedad presentaban un rendimiento muy bajo en los tipos de tests reseñados.

El *Children's School Questionnaire (SQ)* está formado por 198 preguntas que se leen verbalmente al niño y fue desarrollado por Phillips (1966). El CSQ se construyó a partir de una serie de pruebas ya existentes: la TASC ya comentada, la *Achievement Anxiety Scale (Stanford, Deniber y Stanford, 1963)*, la *Avoidance Anxiety Scale (Paivio, Baldwin, Berger, 1961)*, la *Defensiveness Scale for Children (Lighthall, 1963)* y el *Children's Personality Questionnaire (Porter y Cattell, 1963)*, así como la inclusión de una serie de elementos encaminados a evaluar distintos aspectos de logro, estilo de dominio (*coping*) de situaciones y stress social. Phillips (1978) ha presentado datos sobre consistencia interna (KR21,  $r = .95$ ) y fiabilidad test-retest ( $r$  entre .50 y .67) para los ítems de ansiedad escolar. Los 74 ítems de la escala de ansiedad escolar se sometieron a análisis factorial con cuatro dimensiones resultantes:

- a) miedo de aserción y auto-expresión.
- b) ansiedad de test.
- c) falta de confianza en cumplir la expectativas de los otros y

- d) reactividad fisiológica asociada con una baja tolerancia de stress.

*Scherer y Nakamura (1968)* presentaron un inventario de miedos para niños (*Fear Survey Schedule for Children, FSS-FC*) compuesto por 80 items y construido siguiendo el patrón de la escala para adultos de Wolpe-Lang cubriendo las siguientes áreas: colegio, hogar, social, físico, viajes, animal, fobias clásicas y miscelánea. Un análisis factorial (N = 59 niños y 40 niñas entre 9 y 12 años) arrojó ocho factores representativos:

- i) Miedo de fracaso o crítica de los demás.
- ii) Miedos principales (volverse loco, ser inválido, ataque de hombres, ser atropellado por un coche, etc.).
- iii) Miedos secundarios y viajes (fantasmas, objetos corrientes, hablar por teléfono, volar en avión, lugares altos como montañas, cementerios, películas de miedo, etc.).
- iv) Miedos médico (entrar en un hospital, ir al dentista).
- vi) Miedo a la oscuridad (fantasmas, quedarse solo en casa, lugares oscuros).
- vii) Miedos al hogar y al colegio (recibir castigo de la madre, sacar malas notas, cometer errores, ir al colegio...).
- viii) Factor de miscelánea en donde se incluyen tormentas, gatos, pesadillas nocturnas, sonido de sirenas, ratas y ratones...

*Ryall y Dietiker (1979)* han depurado el inventario, reducido el número de items a 48 y tres intervalos de respuesta. Las fiabilidades test-retest ofrecidas por estos autores oscilan entre .79 y .91.

No desearíamos seguir adelante sin llamar la atención sobre un punto importante que se refiere a la adecuación de una serie de items a la denominación del factor. En la solución propuesta por Scherer y Nakamura aparecen tanto redun-

dancia de los items como una cierta disonancia o extrañeza entre los items que forman un factor y la denominación verbal del factor. Algunos de estos items han sido expuestos más arriba.

Inspirado en su propia conceptualización rasgo-estado de ansiedad, Spielberger (1973) presentó el *State-Trait Anxiety Inventory for Children (S-TAIC)*, compuesto por dos series de 20 items, instrumento sobre el que Johnson y Melamed (1979) llaman la atención en el sentido de la detección de una serie de fluctuaciones en las puntuaciones. Los coeficientes test-retest para el mismo día oscilan entre .65 y .72 (Finch, Kendall, Montgomery y Morris, 1976), coeficientes que bajan cuando el intervalo entre pruebas es de tres meses a .44 y .63 (Finch, Montgomery y Deardoff, 1975). Por otra parte, los resultados correspondientes a la validez de la distinción entre rasgos y estados han sido bastante decepcionantes (Johnson y Melamed, 1979; Finch y Nelson, 1974; Montgomery y Fich, 1974).

### 3.1.3. Escalas de observación y calificación

Existen pocas escalas de calificación de miedos infantiles. Sarason et al (1960) presentaron la *Teacher Rating Scale (TR)* para ser cumplimentada por los profesores y que sirviera como información de contraste para la TSC. La TR está compuesta por 17 items y se utiliza para evaluar los componentes motores del miedo o la ansiedad infantil. Las correlaciones entre este instrumento y la TASC son realmente bajas, alrededor de .30.

Miller (1967) presentó el *Louisville Fear Survey for Children*, compuesto de 81 items y susceptible de ser aplicado en forma de escala de calificación por parte de padres y profesores. Un análisis factorial sobre 179 padres de niños entre 6 y 16 años de edad cronológica, arrojó tres dimensiones significativas: miedo a heridas-físicas, hechos naturales y stress psicológico.

Vernon, por su parte, ha presentado el *Posthospital Behavior Questionnaire* (Vernon, Schulman y Foley, 1966), compuesto por 27 items con cinco intervalos de respuestas, pa-



ra ser cumplimentados por las madres con el fin de que comparen la conducta de sus hijos en la semana anterior a la hospitalización con la conducta que presentan después del alta hospitalaria.

*Doris, McIntyre y Lehman (1971)* presentaron la *Parent Anxiety Rating Scale* que está formada por 25 items, algunos de los cuales se ocupan de la denominada ansiedad de separación.

*Graziano y Mooney (1980)* usaron un cuestionario con 120 items pensado para que los padres calificasen los miedos de sus hijos sobre una serie de criterios tales como frecuencia, intensidad, duración, gravedad, grado de perturbación, nivel de interferencia en las actividades escolares y perturbación del ajuste social.

Estas escalas de calificación poseen como ventajas indudables la economía en tiempo y esfuerzo por parte del evaluador y/o del clínico para entresacar información relevante. En segundo lugar permiten obtener un gran volumen de información (identificación de los tipos de miedos, generalización y/o amplitud de los mismos, etc.). En tercer lugar, con estas estrategias se puede recoger información cuya disponibilidad es difícil o imposible con otras técnicas (por ejemplo, informaciones respecto al contexto en el que se mueve el niño y los determinantes contextuales de sus acciones). En cuarto lugar, los resultados son fáciles de cuantificar. En quinto lugar, resultan los tipos de instrumentación más comunes para la evaluación de la eficacia terapéutica en niños.

Sin embargo, no todo son ventajas (*Anastasi, 1976; Evans y Nelson, 1977; Kratoxwill, 1982; Spivaek y Swift, 1973*). Se trata de indicadores indirectos de conducta en el sentido de ser datos retrospectivos cuya relación con la conducta actual se supone pero no está demostrada. Por otra parte, dan poca o ninguna información acerca de las condiciones funcionales de aparición, mantenimiento y desaparición de las respuestas de miedo.

Todo ello indica que, pese a ser un tipo de instrumentación conviene no agotar, con mucho, el campo de estudio de

los miedos infantiles.

#### 3.1.4. Autoobservación

Los procedimientos de autorregistro han sido escasamente utilizados en el estudio y tratamiento de los miedos infantiles, a diferencia de lo que ha ocurrido en el caso de los adultos. Este recurso posee incluso potencialidades terapéuticas, ha demostrado su poder ya repetidamente en los programas de autocontrol (Graziano et al., 1979, 1980).

Su utilización se encuentra restringida a aquellos casos en los que existe una buena capacidad de discriminación y en casos individuales que van a ser sometidos o se encuentran participando en un programa terapéutico. Y en función de estos objetivos concretos se construyen formatos específicos (cfr. por ejemplo, la *Relaxation Data Sheet for Adults and Olders Children* y el *Cues for Tension and Anxiety Survey Schedule* (CTASS, de Cautela y Groden, 1978; o la técnica de muestreo de pensamiento *in vivo* de Klinger, 1978).

#### 3.1.5. Observación y/o registro directo

Posee tres características básicas (Sones, Reid y Patterson, 1975, p. 46): "registro de eventos comportamentales en sus ambientes naturales mientras están acaeciendo, no de modo retrospectivo, utilización de calificadores-observadores entrenados y descripción de conductas que exigen poca o ninguna inferencia por parte de los observadores que califican los hechos".

Barrios et al (1981), han presentado bastantes datos respecto al uso del test de evitación comportamental en niños. El test de evitación comportamental consiste en utilizar como indicador de miedo la distancia a la que se para un niño al que se le presenta uno o más estímulos fóbicos. La situación permite, además, el estudio de la conducta y el rendimiento en presencia de un estímulo amenazante.

No existen datos acerca de la fiabilidad y validez de este procedimiento. La gran validez aparentemente ecológica de la técnica se ha puesto en duda por cuanto que la situación misma resulta artefactual. Y, por otra parte, a mayor

número de indicadores, mayor artificialidad de la situación. La evitación representa una conducta motora, no siempre bien entendida (a veces la evitación resulta del miedo, pero el pánico produce, usualmente, paralización, que no evitación). Y, finalmente, puede darse miedo con acercamiento (conductas valerosas o de coraje, *Rachman, 1983*).

### 3.1.6. Indicadores psicofisiológicos

En líneas generales cabe decir que este tipo de estrategias han sido escasamente utilizadas con niños (registros psicogalvánicos, electromiografía, medidas cardiovasculares tales como la tasa cardíaca). Y se ha detectado la existencia de un numeroso grupo de problemas (*Hersen y Barlow, 1976* *Ray y Raczynski, 1981*). Son muy costosas de obtener, existen problemas considerables respecto a la consistencia y fiabilidad de las medidas (*Ray y Kimmel, 1979*) y su aceptación, por parte de los niños es harto discutible. Por ello no nos entretendremos más aquí.

A modo de conclusión podríamos decir que de los distintos procedimientos de evaluación comentados creemos que ninguno de ellos posee un valor para todos los casos. Cada tipo de estrategias presenta ventajas e inconvenientes y, la sugerencia de distintos autores es el uso de más de un tipo de instrumento de medida siempre que ello sea posible. Por nuestra parte, en el estudio de validación diferencial de terapias hemos utilizado un inventario de miedos (cuya presentación y datos de validación aparecen en el próximo capítulo) y un cuestionario de conocimientos terapéuticos para padres. Allí veremos esta instrumentación con un detalle mayor.

### 3.2. Datos sobre prevalencia

Dos aspectos van a ocuparnos en este punto. El primero de ellos presentará, en apretado resumen, los principales resultados correspondientes a los miedos "normales", entendiendo por tales aquellos cuya presencia no llega a perturbar la vida normal del niño y, además, que no necesitan te-

ner una larga duración. Por otra parte nos ocuparemos de los resultados epidemiológicos correspondientes a fobias, reacciones y estados de ansiedad en la infancia.

### 3.2.1. Miedos "normales"

Existen en nuestra opinión, algunas notas generales que caracterizan los trabajos realizados en este campo.

a) Hay un predominio de trabajos experimentales que cubren la época entre el nacimiento y el fin del período de preescolar. Los trabajos con niños mayores se han realizado, prioritariamente, con una metodología de estudios de campo y/o correlacionales.

b) Los mismos problemas definicionales que se encuentran presentes en la bibliografía clínica y que han sido revisados en un capítulo anterior, se dan en el caso de los datos y resultados provinientes de estudios normativos.

c) Los resultados evolutivos alcanzados hasta el momento se han obtenido con distintos instrumentos, contruidos para objetivos distintos y con un variopinto panorama de muestreo de contenidos y sistemas-indicadores de respuestas, lo que dificulta extraordinariamente el logro de una coherencia de resultados.

d) En niños mayores ha habido una insistencia muy fuerte sobre la identificación de los estímulos que promueven miedo (*Graziano et al., 1979*) y se han relacionado estos estímulos con una variedad de criterios (sexo, edad, inteligencia, nivel socioeconómico, régimen familiar, etc.).

En una publicación reciente (*Pelechano, 1981*) nos hemos ocupado en la presentación de datos evolutivos referidos a la población española pertenecientes a niños y familias de Valencia y Canarias. Los resultados que hemos alcanzado nosotros, no parecen muy distintos a los que han sido ofrecidos por otros autores en contextos socioculturales muy distintos. Vamos, rápidamente, a las principales conclusiones que pueden entresacarse tras este trabajo y la revisión bibliográfica.

Por lo que se refiere a la *edad*, *Smith*, (1979) se queja-ba hace unos años acerca de los escasos trabajos realizados sobre el tema con una metodología adecuada. *Kagan* (1971) denunció que el perfil evolutivo general de los miedos debe ser modulado por el *rol sexual* de modo que las niñas parecían ser más consistentes que los niños en un período que abarcaba desde los 4-8 meses de edad hasta los dos años. En un análisis de los datos correspondientes al estudio lon-titudinal de Berkeley, *Bronson* (1970) amplió el período de es-tudio hasta los ocho años y medio: la tendencia de la con-sistencia, en este caso iba en un sentido contrario al de los datos de *Kagan* puesto que los niños presentaban miedos concretos más duraderos que las niñas. En nuestros datos con niños entre dos y nueve años parece que las niñas se presentan como más miedosas que los niños. Las mayores dife-rencias aparecieron en el miedo a los animales y al peligro físico y amenaza de violencia. Niños y niñas, además, ofre-cían un patrón de correlaciones significativamente distinto entre factores lógicos del inventario de miedos y la edad cronológica. Por lo que se refiere a la tendencia general observada entre los dos y los nueve años de edad cronológi-ca y distribuyendo a los niños entre edades funcionales (an-tes de peescolar, preescolar y EGB) parece que los niños más pequeños y antes de entrar en preescolar se asemejan más a los de EGB, que ambos y el grupo de preescolar. Se observa una tendencia general a incrementar los miedos en cada edad funcional y los tres factores que poseen un mayor poder discriminante (promedio de 75 clasificaciones correc-tas en un análisis multivariado discriminante) son los fac-tores de miedo a la muerte, miedo a la violencia física y miedo a los animales. La estructura relacional de los mie-dos es más clara y diversificada en la época de preescolar, después en los años inmediatamente anteriores y, finalmen-te, en primeros cursos de EGB.

*Graziano et. al*, (1979) sugieren que desde la infancia hasta el final de la adolescencia se observa una disminu-ción progresiva en el número de miedos verbalizado por los alumnos (*Scherer y Nakamura*, 1968) aunque otros autores co-mo *Angelino y Shedd* (1953) denuncian un incremento de mie-dos hacia los nueve años de edad cronológica para seguir, después, con un decremento, lo que se corroboró poco des-pués, aunque la tendencia había que diversificarla en fun-

ción del tipo de miedos concreto de que se trate; *Barnett (1969)* encontró una gran invarianza en cuanto a volumen total de miedos y una variación en miedos concretos. Así, parece que disminuye el miedo a peligros físicos pero se incrementan la fobias escolares y otros miedos a situaciones "sociales" (*Lapouse y Monk, 1959; Conger y Keane, 1981*).

Otro aspecto, estrechamente relacionado con el anterior se refiere no tanto al volumen de los miedos cuanto a la intensidad de los mismos. En un trabajo utilizando *La Louisville Fear Survey Scale, Miller et al. (1974)* encontraron que el número de estímulos que evocó una reacción extrema de miedo fue inferior al 5 por 100 de toda la muestra ( $N = 249$  niños entre siete y 12 años de edad) y la distribución de la intensidad no fue normal sino en forma de J. Este resultado es especialmente importante y se corresponde con los resultados de tipificación de algunos factores empíricos de nuestro inventario que presentamos en un capítulo posterior (en el instrumento que presentamos, la evaluación de los miedos es no solamente volumétrico-cuantitativa sino, asimismo de intensidad).

Por lo que se refiere al nivel *socioeconómico*, existe cierta evidencia demostrativa de que esta variable es una fuente de diferencias individuales (*Angelino et al., 1956; Bamber, 1974; Jersild y Holmes, 1935; Nalven, 1970; Pelechano, 1981*), aunque los resultados no siempre han sido coherentes (*Croake y Knox, 1973*). La revisión bibliográfica sugiere que los hijos de padres pertenecientes a un nivel socioprofesional bajo tienden a presentar unos miedos distintos a los hijos de padres con altos niveles socioprofesionales; en los primeros son más frecuentes los miedos a animales y fenómenos naturales mientras que en los segundos predominan automóviles y accidentes ferroviarios (esto es, artefactos). Por lo que se refiere a datos españoles aparece un incremento en volumen-intensidad de miedos a medida que se incrementa el nivel profesional de las familias y los tipos de miedos con diferencias más significativas son muerte, daño corporal y enfermedades y percepción de violencia y hostilidad en relaciones personales; en cuanto a la relación entre los factores de miedos, los niveles profesionales intermedios son los que presentan mayor volumen de diferencias con respecto a los grupos extremos (más diferen-

cias que los grupos extremos entre sí).

Un último punto de interés se refiere a la existencia de miedos en deficientes mentales y su diferencia con los normales. En un estudio con muestras españolas (Pelechano, 1981) se encontró que manteniendo constante la edad cronológica, los niños normales presentaban más miedos que los deficientes y, en una consideración secuenciada, las diferencias encontradas fueron mayores a menor edad que en edades mayores. Aparecieron, asimismo, diferencias entre los grupos de modo que ninguna comparación entre chicos normales y chicos deficientes mentales resultó significativa toda vez que entre las chicas aparecieron algunas diferencias (acusadas en el factor de miedo a la muerte). En todos los casos, los normales presentaron un mayor volumen de miedo que los deficientes mentales.

### 3.2.2. *El problema de los miedos clínicos y estados de ansiedad*

La prevalencia de miedos clínicos y estados de ansiedad en niños no ha sido tema de investigación frecuente. Un trabajo de referencia obligada es el de *Rutter et al (1970)* que examinaron a todos los niños de 10 y 11 años de la isla de Wight (N = 2193). La tasa encontrada fue de 2,5 por 100 con alteraciones neuróticas múltiples. La prevalencia total de alteraciones psiquiátrica para este grupo de edad. De los 43 niños detectados, 33 sufrían de esa alteración durante un mínimo de 3 años.

*Graham (1964)* encontró solamente un 4 por 100 de 239 nuevos casos consecutivos en el departamento de niños del hospital Maudsley de Londres con fobia escolar grave, y *Chazan (1962)* encontró una incidencia de fobia escolar entre el 1 y el 3 por 100 de niños que requerían asistencia psiquiátrica.

Frente a lo que ocurre en adultos (*Marks, 1969*), las fobias específicas de animales son mucho menos frecuentes que las fobias situacionales específicas y parecen encontrarse presentes solamente en niñas.

Las fobias y las obsesiones son muy frecuentes entre ni-

ños con otros síntomas y los rituales son un rasgo evolutivo normal en siete y ocho años aunque los síndromes específicos son raros. Las alteraciones obsesivo-compulsivas forman tan solo el 1 por 100 de los niños que reciben asistencia psiquiátrica y tan solo el 2 por 100 de los niños de la isla de Wight que tenían problemas psiquiátricos.

*Lapause y Monk (1959)* no encontraron ninguna relación significativa entre la presencia de miedos y la existencia de una serie de problemas evolutivos menores tales como enuresis, pesadillas y terrores nocturnos, morderse las uñas, hurgarse la nariz, chuparse el dedo o trozos de ropa etc. en una muestra de 733 niños.

Aunque no existen datos fiables y los tipos de trabajos publicados adolecen de una serie de defectos metodológicos y procedimentales algunos autores apuntan o bien hacia la existencia de fenómenos de remisión espontánea en la mayoría de miedos infantiles e incluso de buena parte de las fobias a lo largo de cinco años (*Agras, Chapin y Oliveau, 1972*) o bien a la pervivencia durante largos períodos de tiempo de este tipo de fenómenos (*Poznask, 1973*) y que por otra parte, se encuentran presentes indicadores que sugieren la existencia de períodos con miedos intensos durante la infancia (período de escolarización obligatoria en una serie de estudios retrospectivos con muestras de esquizofrénicos (*Pelechano, 1981*)). La pobreza de trabajos en el campo, las diferentes metodologías y los sesgos muestrales que caracterizan la mayoría de los trabajos publicados no permiten entresacar una conclusión clara en nuestros días.



#### 4. EL INVENTARIO DE MIEDOS

Tal y como se ha visto en el capítulo anterior, no existe un tipo de instrumentación perfecta a la hora de la evaluación de las respuestas de miedo-fobia-ansiedad. Ello se debe, entre otras cosas, a la debilidad científica de la definición de los términos tal y como se vió más arriba. En todo caso, la utilización de inventarios de miedos a complementar por los padres posee ya unas ciertas ventajas terapéuticas por cuanto que permite que los mismos padres se conviertan en mejor observadores de las conductas de sus hijos. Por otro lado, permite rastrear una amplia gama de conductas que serían imposibles de detectar, o muy costosamente posibles, con el empleo de observación comportamental directa. Utilización de observación comportamental directa, por otra parte, que en el caso del área psicológica que nos ocupa no siempre resulta adecuada y/o indiscutible.

En este sentido creemos que es no solamente lícito sino, además, coherente, la gestación de instrumentos del tipo del que nos proponemos y, más aún, en nuestro país en el que no abundan, precisamente. A sabiendas, por supuesto, de que este tipo de evaluación no agota el campo ni debería ser utilizada como único criterio en todos los casos.

#### 4.1. Muestra de tipificación y procedimiento de cumplimentación

El inventario ha sido cumplimentado por un total de 582 padres (prioritariamente madres) con hijos entre 4 y 9 años, que asisten a centros normales de EGB y totalmente subvencionados (estatales) en la mayoría de los casos. Los datos más gruesos acerca de la descripción de esta muestra se encuentran expuestos en el cuadro número 4.1.1.

	4-5 años	6-7 años	8-9 años	Total
Número	238	231	113	582
Media	4,44	6,47	8,36	
EDAD				
Desviación típica	0,50	0,50	0,48	
% niños	58	53,2	51,3	
SEXO				
% niñas	42	46,8	48,7	
Número				277
RAVEN Media	14,20	18,79	22,63	
Desviación típica	4,73	5,17	6,15	

CUADRO Nº 4.1.1.: MUESTRAS QUE HAN PARTICIPADO EN EL ESTUDIO

En el cuadro se puede ver que se han muestreado un total de 238 niños de 4 y 5 años de edad cronológica con un ligero predominio de varones (58 por 100). Por lo que se refiere al grupo de 6-7 años han sido un total de 231 y en este grupo el predominio de varones es un poco menor (53,2 por 100). Todavía más equilibrado se presenta el tercer grupo de edad (8-9 años), con un total de 113 protocolos y un 51,3 por 100 de varones.

Por otra parte se ha testado directamente con la versión del Raven especial a 277 niños de estas edades con el fin de estudiar las posibles relaciones entre miedos e inteligencia general. En el cuadro número 4.1.1. se encuentran las medias y desviación típicas correspondientes a cada grupo de edad que van incrementándose con ésta última. Téngase bien entendido que esta división en tres grupos corresponde, en líneas generales a tres tipos distintos de exigencia escolar y familiar sobre los niños: preescolar (con una exigencia mínima); entrada en el centro de escolarización obligatoria, lo que representa ya el comienzo de una actividad pautada y un incremento de exigencia escolar y el tercer grupo (de 8-9 años de edad cronológica), correspondería a la primera evaluación del ciclo inicial de EGB lo que implica tanto una mayor exigencia familiar como, fundamentalmente, un mayor control en sistemas de evaluación del rendimiento escolar (*Pelechano, 1981*).

El inventario ha sido cumplimentado en sesiones de entrevista individual (padre o madre y psicólogo), entrevista que se logró a través de los centros escolares. Se tomó contacto, en primer lugar, con la dirección de cada centro con el fin de exponer el trabajo de investigación y recabar la colaboración. La dirección tras presentar el proyecto ante el claustro de profesores y haber sido aceptado, citaba a los padres que tenían ya entrevista con el psicólogo. En cada ocasión se explicaba el trabajo a los padres y se pedía su colaboración. Únicamente en caso de asentimiento se pasaba a la realización de la entrevista.

El inventario tiene un total de 100 elementos y se pedía respuesta sobre cada uno de ellos no solamente acerca de la presencia o ausencia del miedo sino, acerca de su intensi-

dad en una escala de intervalos dando una puntuación posterior de 0, 1 y 2 respectivamente a "nada", "algo", "mucho".

Se han llevado a cabo tres tipos de análisis:

- 1) sobre el análisis racional de los items.
- 2) sobre la composición factorial empírica y
- 3) restringiendo los análisis anteriores a la muestra de la que poseemos indicador acerca de su eficacia intelectual.

#### 4.2. *El análisis racional*

El instrumento original (Pelechano, 1981) constaba de 103 elementos. Una primera inspección de los resultados obtenidos en el trabajo citado lo dejó reducido a 100 y, por imperativos del cálculo se eliminó el último (miedo al agua) cuyos resultados se presentarán en otra ocasión.

El inventario fue construido tras una revisión bibliográfica (véase el capítulo anterior) y cubría siete áreas racionales:

*Area 1: Miedo a animales*, formado por nueve elementos. Los números: 12, 21, 22, 59, 61, 62, 72, 77 y 93. Se trata de animales domésticos (perros) o de otros que resultan fáciles de encontrar en la casa (cucarachas) o en la ciudad y el campo (ratas).

*Area 2:* Se encuentra formado por siete elementos que muestrean *fenómenos naturoológicos* (tormentas) o naturales (terremotos). Los items números: 6, 8, 25, 49, 66, 78 y 95.

*Area 3:* Muestreada por 22 elementos cuyos números son los siguientes: 3, 11, 15, 19, 29, 30, 32, 34, 38, 41, 48, 52, 58, 60, 70, 71, 74, 75, 79, 90, 94 y 97. En principio cubre el área del *miedo a daño corporal y enfermedades*. Incluimos asimismo en este factor de miedo a agentes del poder ejecutivo por la posible amenaza al daño físico que pueden ejercer.

*Area 4: Miedo a la muerte*, que engloba tanto la pérdida

de seres queridos como algunos símbolos de la muerte tales como ataúdes y cementerios. Se encuentra representada por 10 elementos; los números 4, 9, 33, 51, 54, 64, 67, 80, 87 y 98.

*Area 5:* Está formada por 26 elementos y se trata del área con mayor representación: se puede caracterizar como *miedo a situaciones personales hostiles y/o agresivas*. Los números de los items son: 1, 5, 7, 10, 16, 18, 20, 26, 27, 31, 36, 39, 42, 43, 44, 46, 53, 55, 65, 76, 81, 83, 84, 85, 86 y 96.

*Area 6:* Se trata de *miedo a lugares cerrados* o desconocidos (claustrofobia) y se encuentra muestreado en el inventario por los elementos números: 13, 17, 40, 56 y 68.

*Area 7:* Muestreada por 20 elementos y refleja *miedo a la violencia física real o imaginada*. Los items definitorios (20) han sido los números: 2, 14, 23, 24, 28, 35, 37, 45, 47, 50, 57, 63, 69, 73, 82, 88, 89, 91, 92 y 99.

A cada una de éstas áreas la vamos a denominar, a partir de ahora, *factores racionales*. El primer tipo de análisis ha consistido en la tipificación percentilada de los siete factores, una estimación acerca de la tendencia de las puntuaciones por edad en cada factor lógico o racional y un análisis factorial de las puntuaciones sobre cada una de las áreas aisladas. Estas áreas, además, han presentado una consistencia interna apreciable e indistinguible, en muchos casos, de la correspondiente a los factores empíricos extraídos siguiendo la metodología convencional (Pelechano, 1981).

#### 4.3. La tipificación a partir de los factores racionales

##### 4.3.1. Normas percentiladas para las tres edades funcionales

En los cuadros números: 4.3.1., 4.3.2., 4.3.3., 4.3.4., 4.3.5., 4.3.6. y 4.3.7. se encuentran las normas percentiles para las tres edades funcionales en las que hemos dividido la muestra. Creemos que estas puntuaciones ya han al-

canzado una estabilidad aceptable y que permiten la utilización del instrumento como un elemento diagnóstico importante para estos siete factores lógicos.

**CUADRO N° 4.3.1.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR I (MIEDO A LOS ANIMALES) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.**

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
30	1	1	1
40	1	2	2
50	2	2	2
55	3	3	3
60	4	4	3
70	5	5	4
75	6	6	5
80	7	7	6
85	8	9	8
90	9	10	10
95	11	12	13
99	13	14	16
100	16	18	17

CUADRO N° 4.3.2.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR II (MIEDO A LOS FENOMENOS NATURALES) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 ( N = 231) y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
30	1	0	1
40	2	1	2
50	3	3	3
55	3	4	3
60	4	4	4
70	5	5	5
75	5	6	6
80	6	7	7
90	7	8	8
95	10	10	10
99	11	12	11
100	14	14	14

**CUADRO Nº 4.3.3.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR II (MIEDO A DAÑO CORPORAL Y ENFERMEDADES) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.**

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
5	2	2	2
10	4	5	4
20	8	8	6
30	10	10	9
40	13	12	12
50	16	15	13
60	18	18	17
70	21	21	20
75	22	22	23
80	24	25	26
90	28	30	30
95	30	32	34
99	36	37	36
100	42	39	42



CUADRO N° 4.3.4.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR IV (MIEDO A LA MUERTE) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
5	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	1
30	0	1	2
40	1	2	3
50	2	3	4
60	3	4	6
70	4	6	8
75	5	7	9
80	6	8	10
90	9	12	14
95	11	14	16
99	15	17	17
100	20	18	18

CUADRO N° 4.3.5.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR V (MIEDO A SITUACIONES SOCIALES RELACIONES PERSONALES HOSTILES Y/O AGRESIVAS) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
5	4	4	3
10	6	7	5
20	10	10	9
30	13	14	13
40	16	17	17
50	18	20	21
60	21	23	24
70	24	26	26
75	25	27	28
80	27	29	30
90	32	33	34
95	35	36	38
99	40	40	43
100	45	42	45

CUADRO N°D 4.3.6.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR VI (MIEDO A LOS LUGARES CERRADOS) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
5	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	0
30	0	0	0
40	0	0	0
50	1	1	2
60	2	2	2
70	3	3	3
75	3	3	4
80	4	4	5
90	4	6	7
95	5	7	8
99	8	9	9
100	10	10	10

**CUADRO Nº 4.3.7.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR VII (MIEDO A VIOLENCIA FISICA, PELIGRO FISICO REAL O IMAGINARIO) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.**

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
5	1	1	0
10	3	2	1
20	4	3	4
30	6	5	6
40	7	7	8
50	9	9	9
60	10	11	11
70	12	13	13
75	13	14	14
80	14	16	16
90	18	19	20
95	20	21	24
99	27	28	29
100	29	29	29

### 4.3.2. La tendencia de las puntuaciones

En el cuadro número 4.3.8. se encuentran recogidas las medias y desviaciones típicas correspondientes a los tres

**CUADRO Nº 4.3.8.: MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS PARA LOS SIETE FACTORES LOGICOS EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113).**

	4-5 años		6-7 años		8-9 años	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
F I	3,98	3,89	4,35	4,32	4,36	4,37
F II	3,87	8,80	3,93	3,65	4,05	3,56
F III	16,58	8,80	16,56	9,14	15,80	10,03
F IV	3,35	3,87	4,66	5,59	6	5,02
F V	19,08	3,51	20,26	9,89	20,56	10,86
F VI	2,13	2,13	2,19	2,51	2,67	2,71
F VII	9,80	5,88	10,03	6,50	10,68	7,09

**Nota:**  $\bar{X}$  = Media; DT = Desviación típica; F I = Miedo a los animales; F II = Miedo a fenómenos naturales; F III = Miedo a daño corporal y enfermedades; F IV = Miedo a la muerte; F V = Miedo a situaciones sociales, relaciones personales hostiles y/o agresivas; F VI = Miedo a lugares cerrados y F VII = Miedo a violencia física, peligro físico real o imaginado.

grupos de edades funcionales en que hemos dividido la muestra. Estos resultados sugieren lo siguiente:

a) Prácticamente en todos los factores parece que los pa dres perciben incremento en el volumen de miedos en el grupo de los niños mayores. Más aún: por pequeño que sea el incremento la tendencia a una puntuación mayor se da en to-

dos los casos excepto en el factor III (miedo a daño corporal y enfermedades) en que se observa una disminución de dos centésimas para el grupo de edad intermedio.

b) Este crecimiento, si bien representa una tendencia general no resulta significativo a nivel de diferencia de medias.

c) El aumento de las puntuaciones va acompañado de un incremento en el valor de la desviación típica. Este incremento en la desviación típica no se corresponde con el aumento en las medias sino que es mayor. Ello querría decir no solamente que los padres detectan un incremento en el volumen de miedos sino que la dispersión en las puntuaciones se incrementa. Es verdad que un incremento en las medias suele ir aparejado con un incremento en las desviaciones típicas, lo que ocurre en este caso es que la tasa de crecimiento relativa a estas últimas es mayor que el correspondiente a las primeras.

Estos resultados representan una llamada de atención por lo que se refiere a una serie de datos publicados en la bibliografía correspondiente al estudio de los miedos en el sentido de que se dice que el miedo a los animales, a los fenómenos naturales y los miedos "físicos" tienden a disminuir con la edad, mientras que los miedos "sociales" se incrementan con ella. Nuestros resultados apuntan hacia un aumento gradual y sistemático en ambos tipos de factores tanto en medidas de tendencia central como en dispersión. Las argumentaciones para explicar este fenómeno asentadas en categorías de distorsión perceptual por parte de los padres, aunque sugerentes no acaban de explicar este fenómeno.

#### *4.3.3. El análisis factorial de los factores racionales*

Las puntuaciones obtenidas por cada sujeto en los siete factores racionales o lógicos han sido sometidas a análisis factorial (rotación varimax a partir de componentes principales).

En el cuadro número 4.3.3. se encuentra la matriz facto-

rial rotada, con la comunalidad, valor propio de los factores tras la rotación y el volumen de varianza para cada factor.

**CUADRO Nº 4.3.3.: ANALISIS FACTORIAL DE FACTORES LOGICOS CON INCLUSION DE INTELIGENCIA (N = 277), MATRIZ FACTORIAL ROTADA (VARIMAX), COMUNALIDAD (h<sup>2</sup>) VALORES PROPIOS Y VARIANZAS.**

	I	II	h <sup>2</sup>
1. Raven	-.02	-.23	.05
2. Miedo a animales (F1)	.60	.23	.42
3. Miedo a fenómenos naturales (F2)	.71	.36	.63
4. Miedo a daño corporal y enfermedades (F3)	.83	.05	.69
5. Miedo a la muerte (F4)	.67	-.09	.46
6. Miedo a hostilidad y agresividad en relaciones sociales (F5)	.71	-.41	.67
7. Miedo a lugares cerrados (F6)	.70	.05	.50
8. Miedo y violencia física y peligro imaginario (F7)	.89	.19	.84
Valor propio	3,83	0,42	
% Varianza	42,44	4,67	
% Varianza rotada	90	10	

**Nota:** Se han omitido los ceros y la coma decimal en el caso de las saturaciones factoriales.

El análisis ha sido hecho sobre 277 casos en los que teníamos información acerca de su eficacia intelectual (las puntuaciones correspondientes a la prueba de Raven, escala especial, se ha introducido como una séptima variable, con el fin de poder apresar el compromiso entre inteligencia y miedo).

Ya la matriz de correlaciones ofrecía un patrón claro: los miedos tenían que ser entre sí, toda vez que la inteligencia se presentaba como una variable independiente. Este patrón se perfila asimismo en la matriz factorial en la que la comunalidad correspondiente a la escala de Raven es muy baja.

La solución factorial (dos factores) explica un total del 47,11 por 100 de la varianza total.

El *primer factor*, tal y como cabría esperar dado el volumen de variables introducidas es un *factor de miedos*, que explica un 90 por 100 de la varianza rotada. En este factor saturan por encima de .59 todos los factores racionales de miedo.

El *segundo factor*, explica un 10 por 100 de la varianza significativa extraída en la rotación. En este factor aparece una variable tan solo con una saturación superior a .40 (y negativa): miedo a hostilidad y agresión en relaciones sociales. Parece un factor de coraje y violencia social que va aparejado con miedo a fenómenos naturales (.36) y a poca inteligencia (-.23).

#### 4.4. La depuración empírico-racional: dos soluciones

##### 4.4.1. La lógica del análisis

Hasta ahora hemos estado barajando análisis racionales del inventario de miedos usuales suponiendo que la aportación de cada elemento es la mínima a la puntuación total. Por razones estrictamente científicas (depuración del inventario) como económicas (posibilidad de reducir el tiempo de pase de la prueba) es necesario llevar a cabo un análisis un tanto más en detalle de los items que componen la prue-



ba. Frente a la alternativa de la realización de un análisis factorial de toda la muestra sobre todo el inventario hemos preferido llevar a cabo análisis factoriales parciales para cada área lógica (primer paso) y, posteriormente, llevar a cabo un análisis factorial de los resultados parciales empíricos ya depurados, con el fin de poder apresar la estructura funcional de los miedos para este período de edades que hemos estudiado nosotros.

Ello nos ha permitido, además, ofrecer dos soluciones: en la primera de ellas se han elegido aquellos factores dentro de la solución factorial que fuesen:

- a) Los primeros dentro de la matriz factorial rotada (va rimáx sobre componentes principales) caso de que para un área lógica dada hubiese más de un factor.
- b) Saturaciones de los elementos sobre este factor iguales o mayores a .40 y
- c) Eliminando, a la vez, aquellos elementos que presentasen una saturación igual o mayor al criterio elegido en más de un factor. Este tipo de solución factorial permite rastrear los elementos estadísticamente más representativos de cada núcleo lógico de miedos.

En la segunda solución factorial se han aceptado los tres criterios que se acaban de exponer y, además, se ampliaba el número de factores empíricos dentro de cada área racional a aquellos ya rotados que presentaban un valor propio igual o mayor a 1.0000 y con un mínimo de tres elementos con saturaciones iguales o mayor a .40 sin que saturasen en más de un factor con esta cuantía.

#### 4.4.2. Primera solución: siete factores

En la primera solución factorial se han extraído siete factores (lo que implica que todas las matrices de correlaciones tenían un determinante y eran significativas). En un caso, además, no ha sido posible la rotación puesto que, de entrada, la solución de componentes principales fue monofactorial (se trata del factor lógico de claustrofobia o miedo a lugares cerrados).

Estos han sido los factores encontrados con la identificación semántica y los items que los representan. Con el fin de evitar malos entendidos se omite la expresión de la varianza explicada por cada uno de los factores así como su valor propio. Hay que decir, en todo caso, que para todos ellos éste último es mayor a 1.0000. El número del factor es el mismo que va a aparecer en la siguiente solución factorial con el fin de lograr la mayor claridad posible.

*Factor I:* Formado por los elementos número 21, 22, 59, 61, 62 y 77. Se trata de miedo a *animales*, predominantemente domésticos tales como perros.

*Factor II:* Formado por los elementos número 25, 22, 95. Es un factor de miedo a *fenómenos naturoológicos* tales como relámpagos y tormentas.

*Factor III:* Formado por los elementos número 3, 15, 30, 38, 41, 48, 58, 60 y 97. Es un factor de miedo a *daño físico* o amenaza de daño físico del que son responsables personas.

*Factor V:* Constituido por los items número 4, 9, 33, 51, y 64. Es un factor de miedo a los *símbolos y ritos de la muerte* tales como ataúdes, entierros y cementerios.

*Factor VII:* Constituido por los items número 7, 16, 26, 42, 65, 76, 83 y 86. Es un factor de miedo *social al fracaso y rechazo por parte de los demás*.

*Factor X:* Formado por los items número 13, 17, 40, 56 y 68. Es un factor de *claustrofobia*, miedo a los lugares cerrados.

*Factor XI:* Formado por los items número 23, 28, 45, 63, 69 y 99. Son items que reflejan un miedo a relatos y películas de terror. Lo calificaríamos como *miedo imaginativo* ante posibles consecuencias negativas procedentes de fuentes de información simbólicas (o modelado).

#### 4.4.2.1. Normas percentiladas

En los cuadros números: 4.4.2.1. a 4.4.2.7. se encuen-

tran la correspondencia entre puntuaciones directas y típicas (percentiles) para los siete factores que acabamos de presentar.

**CUADRO N° 4.4.2.1.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO I (MIEDO A LOS ANIMALES) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238) 6-7 (N = 231) y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.**

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	0
30	0	0	0
40	1	1	1
50	2	2	2
60	3	3	3
70	3	4	3
75	4	5	4
80	5	6	5
90	7	8	8
95	9	10	10
99	11	11	12
100	12	12	12

CUADRO Nº 4.4.2.2.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO II (MIEDO A FENOMENOS METEOROLOGICOS) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	0
30	0	0	0
40	0	0	0
50	1	1	1
60	2	2	2
70	2	3	3
75	3	3	4
80	4	4	5
90	5	5	5
95	5	5	5
99	6	6	6
100	6	6	6

**CUADRO N° 4.4.2.3.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO III (MIEDO A DAÑO FISICO O AMENAZA DE DAÑO FISICO) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.**

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	2	2	1
20	3	3	2
30	4	4	3
40	5	6	5
50	7	7	7
60	8	9	9
70	9	10	11
75	10	10	12
80	11	11	12
90	12	13	14
95	14	15	15
99	15	17	16
100	18	18	17

CUADRO N° 4.4.2.4.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA PARA EL FACTOR EMPIRICO V (MIEDO A SIMBOLOS-RITO DE LA MUERTE) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	0
30	0	0	0
40	0	0	0
50	0	0	0
60	0	0	1
70	0	0	2
75	0	1	2
80	1	2	3
90	2	5	6
95	4	7	7
99	8	9	9
100	10	10	10

**CUADRO Nº 4.4.2.5.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO VII (MIEDO SOCIAL: MIEDO AL FRACASO O RECHAZO POR PARTE DE LOS DEMAS) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238);6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113) La explicación en el texto.**

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	1	2	1
20	4	4	2
30	5	6	4
40	7	8	7
50	8	9	8
60	9	10	10
70	10	11	12
75	11	12	12
80	12	13	13
90	14	14	15
95	15	15	16
99	16	16	16
100	16	16	16

CUADRO N° 4.4.2.6.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO IX (MIEDO A LUGARES CERRADOS: CLAUSTROFOBIA) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en texto.

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	0
30	0	0	0
40	0	0	1
50	1	1	2
60	2	2	2
70	3	3	3
75	3	3	4
80	4	4	5
90	4	6	7
95	5	7	8
99	9	9	9
100	10	10	10



**CUADRO N° 4.4.2.7.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO XI (MIEDO A IMAGINACION CONECTADA CON RELATOS DE MIEDO) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.**

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	1	0	0
20	2	1	1
30	3	3	2
40	4	4	3
50	5	5	4
60	6	6	5
70	7	7	6
75	7	8	7
80	8	8	8
90	10	9	9
95	11	10	11
99	12	12	12
100	12	12	12

Recuérdese que el número de los factores no necesariamente es correlativo en función de la segunda solución factorial que entramos a describir más abajo.

#### 4.4.2.2. El análisis de segundo orden

A estos factores empíricos se ha añadido la puntuación correspondiente a inteligencia (Raven, escala especial) y se han sometido a análisis factorial (rotación varimax a partir de componentes principales). La matriz factorial rotada, con indicación de comunalidad ( $h^2$ ), valor propio y porcentaje de la varianza explicada se encuentra en el cuadro número 4.4.2.8.

**CUADRO Nº 4.4.2.8.: ANALISIS FACTORIAL DE LOS FACTORES EMPIRICOS EN PRIMERA SOLUCION (SIETE FACTORES) CON INCLUSION DE INTELIGENCIA (N=277), MATRIZ FACTORIAL ROTADA (VARI-MAX), COMUNALIDAD ( $h^2$ ), VALORES PROPIOS Y VARIANZAS.**

	I	II	$h^2$
1. Raven	.13	-.17	.04
2. Miedo a animales (F1)	.35	.59	.47
3. Miedo a fenómenos meteorológicos (F2)	.20	.65	.46
4. Miedo a daño físico o amenaza física (F3)	.57	.54	.61
5. Miedo a símbolos de la muerte (F5)	.28	.57	.40
6. Miedo social (I): Fracaso y rechazo de los demás (F7)	.65	.16	.45
7. Miedo a lugares cerrados (F10)	.82	.14	.69
8. Miedo a relatos y películas de terror (F11)	.45	.25	.27
Valor propio	2,82	0,57	
% Varianza explicada	35,25	7,13	
% Varianza rotada	83,1	16,9	

**Nota:** Se han omitido el cero y la coma decimal en el caso de saturaciones factoriales y la comunalidad.

La matriz factorial presenta una estructura relativamente clara. Tan solo una variable (miedo a daño o amenaza física) presenta saturaciones superiores a .40 en los dos factores rotados. Por otra parte, parece que la inteligencia no desempeña ningún papel relevante. La comunalidad es muy baja y las saturaciones también.

El *primer factor* se encuentra definido por el miedo a los lugares cerrados (.82) como variable con mayor saturación, seguido de miedo al fracaso y rechazo de los demás (.65), miedo a daño o amenaza física y miedo a relatos de terror. En nuestra opinión parece un factor de miedo generado por el mundo social, parece, pues, *sociogénico* en cuanto a los miedos que definen este factor.

El *segundo factor* se encuentra definido por el miedo a fenómenos naturológicos tales como truenos, tormentas y relámpagos (.65) y, con saturaciones un poco menores el miedo a animales domésticos tales como perros y gatos (.59), miedo a símbolos de la muerte (.57) y miedo a daño o amenaza física (.54). Fundamentalmente parece que los tipos de objetos y/o situaciones que activan estos miedos se encuentran muy cercanos a objetos o situaciones "naturales" bajo un punto de vista filogenético y que, en nuestra opinión recogerían algunos de los miedos de fácil activación, motivada por la "preparación" del ser humano a desarrollar respuestas de evitación. Lo calificaríamos como miedo a *seres y fenómenos naturales*, en donde se incluye el miedo a los símbolos de la muerte.

Frente a la indiferenciación en la estructura factorial de los miedos que aparecería en el caso de las áreas racionales, la depuración que hemos realizado en este caso sugiere ya una cierta diferenciación en lo que podría calificarse como los miedos más frecuentes o sobresalientes en cuanto a percepción social.

#### 4.4.3. Segunda solución: once factores

Más arriba han sido expuestos los criterios que se han seguido para la extracción de factores empíricos en esta segunda alternativa que ha dado lugar a once factores de miedo en total. Dado que en el apartado 4.4.2. han sido pre

sentados los siete factores de la primera solución, nos restringimos aquí a la presentación de los cuatro factores restantes cuya numeración de nuevo, no será correlativa sino que dependerá del área racional a la que originalmente pertenezcan.

*Factor IV:* Está formado por los items número 19, 32 y 71 todos los cuales tienen que ver con la visión de sangre o de heridas. Lo identificamos como *miedo a la sangre*.

*Factor VI:* Compuesto por los items número 67, 80, 87 y 98, que reflejan un *miedo a la muerte-pérdidas de seres queridos* (y como el factor V que presentamos en un apartado anterior de miedo a los símbolos de la muerte).

*Factor VIII:* Formado por los elementos número 1, 27, 44, 53 y 85. Se trata de un *miedo social a la gente desconocida y a las muchedumbres*.

*Factor IX:* Formado por los elementos 18, 20, 43 y 55. En este caso se trata, asimismo, de un miedo social referido a situaciones de *violencia* (física o psicológica) *entre personas*.

#### 4.4.3.1. Normas percentiladas correspondientes a los cuatro nuevos factores

En los cuadros números 4.4.3.1. a 4.4.3.4. se encuentran las normas percentiladas correspondientes a los tres grupos de edades funcionales que hemos venido distinguiendo desde el comienzo de este trabajo.

CUADRO Nº 4.4.3.1.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO IV (MIEDO A VER SANGRE Y HERIDAS) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	0
30	1	0	0
40	2	1	1
50	2	2	1
60	2	2	2
70	3	3	3
75	3	4	3
80	4	5	4
90	5	5	5
95	5	5	5
99	5	5	6
100	6	6	6

**CUADRO Nº 4.4.3.2.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO VI (MIEDO A MUERTE DE SERES QUERIDOS) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el tex to.**

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	0
30	0	0	1
40	0	1	2
50	1	2	3
60	1	3	4
70	2	4	5
75	3	5	5
80	4	6	6
90	6	7	7
95	7	7	8
99	8	8	8
100	8	8	8

CUADRO Nº 4.4.3.3.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO VIII (MIEDO SOCIAL: MIEDO A GENTE NUMEROSA O DESCONOCIDA) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	0
30	0	0	0
40	1	0	1
50	1	1	1
60	2	2	2
70	2	2	2
75	3	3	3
80	4	4	4
90	5	5	6
95	6	7	8
99	9	9	9
100	10	10	10

**CUADRO Nº 4.4.3.4.: TIPIFICACION. NORMAS PERCENTILADAS PARA EL FACTOR EMPIRICO X (MIEDO SOCIAL: MIEDO A VIOLENCIA ENTRE PERSONAS) EN TRES GRUPOS DE EDAD: 4-5 (N = 238); 6-7 (N = 231) Y 8-9 (N = 113). La explicación en el texto.**

PC	años 4-5	años 6-7	años 8-9
0	0	0	0
10	0	0	0
20	0	0	0
30	1	1	1
40	1	2	1
50	2	3	2
60	2	3	3
70	3	4	4
75	4	4	4
80	5	5	5
90	6	6	6
95	7	7	7
99	7	8	8
100	8	8	8



#### 4.4.3.2. Las tendencias de las puntuaciones

En el cuadro número 4.4.3.5. se encuentran las medias y desviaciones típicas correspondientes a las puntuaciones en los once factores empíricos de los tres grupos de edad.

**CUADRO Nº 4.4.3.5.: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS TRES GRUPOS DE EDAD EN LOS ONCE FACTORES EMPÍRICOS (N = 582).**

	(238) 4-5		(231) 6-7		(113) 8-9	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
1. Miedo a animales	2,84	3,00	3,37	9,34	3,21	3,34
2. Miedo a fenómenos meteorológicos	2,15	2,14	2,10	2,27	2,12	2,37
3. Miedo a daño o amenaza física	7,21	3,99	7,85	4,39	7,62	4,87
4. Miedo a ver sangre, heridas	2,76	1,96	2,55	2,20	2,21	2,09
5. Miedo a símbolos-rito de muerte	0,83	1,75	1,24	2,33	2,00	2,66
6. Miedo a muerte de seres queridos	2,04	2,44	3,01	2,75	3,54	2,73
7. Miedo social: fracaso y rechazo	8,13	4,41	1,94	4,36	8,43	5,11
8. Miedo social: gente desconocida y mucha gente	2,41	2,30	2,16	2,49	2,54	2,57
9. Miedo social: violencia entre personas	2,90	2,13	3,27	2,33	3,16	2,37
10. Claustrofobia: lugares cerrados	2,13	2,13	2,20	2,51	2,67	2,71
11. Miedo imaginado a relatos de terror	5,64	3,18	5,23	3,43	4,82	3,48

Por lo que se refiere a las desviaciones típicas la tendencia en todos los factores es la misma y al margen de lo que ocurra con las medias: a medida que se incrementa la edad funcional se incrementa la dispersión, dando la impresión que estamos asistiendo a un período de constitución y/o de cambio emocional de modo que desde preescolar hasta el final del primer ciclo inicial de EGB-comienzo del segundo ciclo hay una progresiva diferenciación individual por lo que se refiere a la emocionalidad.

El caso de las medias es algo distinto: tan solo en tres casos (miedo a fenómenos naturológicos, miedo a ver sangre y miedo a relatos de terror) las puntuaciones bajan. En otro factor (miedo social a los desconocidos y a muchedumbres) se da una inflexión en el período intermedio. En el resto de factores se tiende a un incremento. Los tres factores que disminuyen en valor promedio podrían tener en común un incremento de conocimiento respecto a las causas que producen los fenómenos y, con ello, que se disminuyesen las conductas de evitación o la imaginación aversiva (recuérdese que, en el caso de los eventos-relatos de terror, ya sobre los seis años, los niños comienzan a protagonizar y a relatar sus propios eventos o "sus versiones" de eventos y/o relatos oídos). Al menos durante el período estudiado la idea de que con el incremento en la edad se incrementan los miedos "sociales" y se disminuyen los miedos "físicos" no se confirma en los resultados que hemos alcanzado nosotros.

#### 4.4.4. *Consistencia interna de los once factores empíricos-rationales*

En el cuadro número 4.4.4.1. se encuentran los coeficientes *alfa* de Cronbach correspondientes a los once factores empíricos.

La cuantía de los coeficientes es alta, lo que indica una consistencia interna de los factores aceptable y en gran medida, independiente del número de elementos que definen cada uno de los factores.

CUADRO N<sup>o</sup> 4.4.4.1.: CONSISTENCIA INTERNA DE LOS ONCE FACTORES EMPIRICO-RACIONALES

Factor	Número items	Valor de alfa
I. Miedo a animales	6	.82
II. Miedo a fenómenos meteorológicos	3	.91
III. Miedo a daño físico o amenaza de personas	9	.78
IV. Miedo a sangre (herida física)	3	.80
V. Miedo a símbolos-ritos de la muerte	5	.82
VI. Miedo a muerte de seres queridos	4	.69
VII. Miedo social (I): fracaso y/o rechazo	8	.74
VIII. Miedo social (II): gente desconocida, gente numerosa	5	.77
IX. Miedo social (III): violencias entre personas	4	.69
X. Miedo a lugares cerrados: claustrofobia	5	.69
XI. Miedo a imaginación conectada con relatos de miedo, consecuencias desconocidas	6	.74

Nota: Se ha omitido el cero y la coma decimal en el caso de los coeficientes alfa.

#### 4.4.5. El análisis factorial de los factores empíricos

Al igual que se ha hecho en un apartado anterior, hemos sometido los once factores de la última solución, más las puntuaciones correspondientes a la escala especial de Raven, a un análisis factorial (rotación varimax sobre componentes principales). La matriz factorial rotada, junto a la expresión de la comunalidad, valor propio y porcentaje de varianza correspondientes a cada factor se encuentran expuestos en el cuadro número 4.4.5.1. Se han rotado aquellos factores con un valor propio igual o mayor a .50.

Tal y como ha ocurrido hasta el momento, parece que la inteligencia general no desempeña ningún papel representativo dentro de la estructura de miedos.

El *primer factor* recoge los tres factores empíricos de miedo social junto al daño o amenaza de daño físico. Parece que se trata de un factor básicamente de *miedo social* a situaciones sociales o a personas. Explica un 36,7 por 100 de la varianza total.

El *segundo factor* se trata de un factor bastante complejo. Por una parte, recoge aquellos miedos que podríamos caracterizar como "físicos" y que en la solución factorial anterior se encontrarían comprometidos con el ser humano como especie; esto es, con el concepto de "preparación" (*preparedness*) de Seligman, tales como miedo a animales, a fenómenos meteorológicos, a ver sangre y, en todo caso, miedo a lugares cerrados. Se escapa a esta conceptualización, precisamente las variables con una saturación más alta (miedo a relatos de terror .69) que creemos muy difícil de integrar y que, en todo caso, podría corresponder a un miedo específicamente humano: el miedo a tener miedo. Explica un 6,41 por 100 de la varianza total.

El *tercer factor* es, claramente, un factor de miedo a la muerte y a sus símbolos (saturaciones de .64 y .79 respectivamente). Resulta especialmente importante a nuestro entender que haya salido este factor con tanta claridad y precisamente en el período evolutivo que hemos estudiado. Junto a ello aparece una saturación de .40 en este factor: el miedo a los lugares cerrados.

CUADRO Nº 4.4.5.1.: ANALISIS FACTORIAL DE LA SEGUNDA SOLUCION (ONCE FACTORES EMPIRICOS) MAS INTELIGENCIA (N = 277), MATRIZ FACTORIAL ROTADA (VARIMAX), COMUNALIDAD ( $h^2$ ), VALORES PROPIOS Y VARIANZAS

	I	II	III	$h^2$
1. Raven	.08	-.21	.10	.06
2. Miedo a animales (F1)	.24	.55	.31	.46
3. Miedo a fenómenos meteorológicos (F2)	.19	.63	.16	.47
4. Miedo a daño físico o amenaza (F3)	.57	.40	.38	.62
5. Miedo a ver sangre (F4)	.37	.50	.16	.41
6. Miedo a símbolos de la muerte (F5)	.17	.13	.79	.68
7. Miedo a muerte de seres queridos (F6)	.33	.14	.64	.54
8. Miedo social (I): Fracaso y rechazo de los demás (F7)	.79	.01	.16	.66
9. Miedo social (II): gente numerosa y desconocida (F8)	.44	.17	.12	.23
10. Miedo social (III): violencia entre personas (F9)	.58	.18	.35	.49
11. Miedo a lugares cerrados (F10)	.33	.47	.40	.49
12. Miedo a relatos y películas de terror (F11)	.27	.69	.32	.65
Valor propio	4,44	0,77	0,55	
% Varianza explicada	36,7	6,41	4,60	
% Varianza rotada	77	13,4	9,6	

Nota: Se ha omitido el cero y la coma decimal en el caso de las saturaciones y la comunalidad.



## 5. UN ESTUDIO ACERCA DE LA VALIDACION DIFERENCIAL EN LOS TRATAMIENTOS SOBRE MIEDOS

- 5.1. La lógica del diseño: la participación de mediadores
- 5.2. Diseño y muestras
- 5.3. Resultados
  - 5.3.1. La homogeneidad intergrupo
  - 5.3.2. El análisis bivariado inter e intragrupo
    - 5.3.2.1. El grupo de etiología funcional
    - 5.3.2.2. El grupo de modelado directo
    - 5.3.2.3. El grupo de modelado simbólico
    - 5.3.2.4. Comparaciones inter-grupo
  - 5.3.3. Resultados diferenciales multivariados inter-intragrupo : el análisis discriminante

## UN ESTUDIO ACERCA DE LA VALIDACION DIFERENCIAL EN LOS TRATAMIENTOS SOBRE MIEDOS

### 5.1. *La lógica del diseño: participación de mediadores*

La bibliografía respecto al tratamiento de miedos-fobias y ansiedad de niños ha sido revisada recientemente por *Morris y Kratochwill (1983)* y en ella, desgraciadamente, brilla por su ausencia el análisis de las posibilidades terapéuticas que poseen los acercamientos contextual-familiares que se encuentran a la base de los modelos comunitarios de intervención psicológica de mediadores o coterapeutas paraprofesionales. Algo similar hay que decir por lo que se re-

fiere a la, por otra parte excelente y desafiante monografía de *Marks (1981)* sobre neurosis. Ello implica entre otras cosas que los juicios respecto al estudio de la eficacia diferencial de las terapias acuden a modelos interpretativos clásicos respecto a la prestación de servicios asistenciales. Hasta tal punto que en la monografía compilada por *Fensterheim y Glazar (1983)* que pretende la conformación de un modelo ecléctico de "psicoterapia comportamental" (de nuevo el clásico objetivo de intento de fusión entre acercamientos psicoanalíticos y conductistas), asimismo no aparecen datos ni estrategias inspiradas en modelos de mediadores que, por otra parte, podría haber sido un posible puente de unión entre ambas posiciones.

En este sentido, nuestro trabajo lleva consigo una novedad importante: se trata de una primera puesta a prueba de tres tipos de procedimientos terapéuticos con modelo de mediadores (en este caso, padres) para la eliminación de miedos infantiles en los hijos. Se ha utilizado una estrategia de cursos-seminarios impartidos a los padres de la misma duración con el fin de potenciar estrategias de prevención secundaria y primaria (detección y solución precoz de los problemas y, junto a ello, establecimiento de estrategias de solución de problemas para que sirvan como posibles soluciones futuras). Somos conscientes que este acercamiento no está exento de críticas (sesgo observacional del mediador, debilidad en los criterios detectores del cambio comportamental, ausencia de controles fuertes y rígidos) pero, se trata de unas críticas que no son específicas de este acercamiento puesto que, de hecho, pueden fomentarse del mismo modo para las otras alternativas de actuación. Y, por otra parte, se trata de ofrecer al mundo profesional clínico, con lógica, instrumentos y resultados de un modo de enfrentarse a los problemas psicopatológicos un tanto distinto a los convencionales.

## 5.2. *Diseño y muestras*

El diseño ha tenido varias fases que pasamos a relatar a continuación.

### A) *Especificación de estrategias y construcción de manua*



*les de terapeutas*. La revisión bibliográfica sugirió que las técnicas de modelado representan el tipo de acercamiento más eficaz en los modelos terapéuticos convencionales de prestación de servicios asistenciales para la eliminación de miedos-fobias-ansiedades infantiles (*Morris y Kratochwill, 1983*). Existen dos grupos de procedimientos básicos 1) aquellos inspirados en una actuación directa del modelo sobre el observador y 2) aquellos en los que el modelo posee una acción indirecta, vicaria, sobre el observador y no una actuación directa sobre aquel. Estos dos grupos deberían encontrarse presentes en el diseño y había que construir manuales específicos para formar a los padres como coterapeutas.

Dado el tipo de modelo de prestación de servicios que inspira el presente trabajo y la complejidad que conllevan los distintos procedimientos de desensibilización sistemática no se ha considerado ni conveniente ni útil la formación de padres en este tipo de estrategias.

En el acercamiento del aprendizaje social hacia los problemas psicopatológicos se reconoce que el fenómeno de los miedos es muy complejo y que no existe ningún modelo teórico-explicativo inspirado en procesos de aprendizaje que dé razón de todos los fenómenos conocidos. A lo sumo se postula un hiperreduccionismo de procesos al modelado, tal y como hace Bandura o, en el mejor de los casos, se apela a una teoría biproceso (clásico e instrumental) para la explicación de la etiología funcional acerca de la génesis y mantenimiento de las respuestas de evitación (motriz y simbólica). Esta teoría biproceso ha inspirado bastante polémica experimental que, desgraciadamente, no se ha visto acompañada de la gestación de estrategias terapéuticas que se inspiren directamente en ella.

Por otra parte, la apelación a la etiología funcional no resulta un recurso especialmente defendido por los terapeutas de conducta. Antes al contrario: se ha estado defendiendo con gran insistencia la mayor utilidad que representa el estudio de los determinantes actuales de la acción en lugar de los determinantes etiológico-funcionales a la hora de establecer tratamientos pese a la gran importancia potencial que pueden poseer el estudio y promoción de estos determi-

nantes etiológico-funcionales como estrategia preventiva.

Por nuestra parte, hemos incluido un tercer grupo de curso-seminario para padres en el que se exponían contenidos específicamente conectados con esta última estrategia con el fin de contrastar los resultados provenientes de los otros dos grupos.

De estos tres grupos (etiología funcional, modelado participativo de acción directa y modelado simbólico) se han construido manuales-guía de actuación sobre padres. Estos manuales se encuentran en el anexo del presente trabajo. Cada uno de ellos consta de cuatro sesiones y representan, propiamente, esquemas de contenidos y actividades a desarrollar en cada grupo terapéutico.

Una mención especial debe hacerse por lo que se refiere al grupo de modelado simbólico. La bibliografía al uso recoge procedimientos de presentación de cintas *video*. Dado el modelo que estamos utilizando nosotros y la poca extensión de aparatos *video* en España nos vimos obligados a la construcción de cintas *audio* que representan una novedad y permiten una utilización más extensa. Se reescribieron, de este modo, cuentos infantiles (cuyos guiones se encuentran recogidos en los anexos) adecuados a procesos de modelado para pasar, posteriormente a la grabación de ellos en un estudio de grabación audio por un cuadro de actores profesionales. Estas cintas debían ser los únicos instrumentos terapéuticos a utilizar por el grupo de modelado simbólico en sus casas. Durante el curso-seminario impartido a los padres se dedicaba una sesión a la explicación de los posibles procesos psicológicos activados en la audición de los cuentos así como la adecuación de cada uno de ellos a uno u otro tipo de miedos. Y se proporcionaba a los padres instrucciones concretas respecto a la conveniencia de una u otra narración, contexto y circunstancias.

B) El diseño y muestras utilizadas fueron las siguientes: cumplimentación del inventario de miedos un cierto tiempo antes del comienzo del curso-seminario. Se tomó contacto, para ello, con una serie de centros escolares de Masamagrell y Puerto de Sagunto (Valencia), hasta un total de

582 familias, que forman la muestra de tipificación del inventario de miedos que se ha presentado en un capítulo anterior.

Construcción de una escala de conocimientos terapéuticos correspondientes y específicos para cada grupo.

Selección de aquellos sujetos que presentaron puntuaciones totales máximas en el inventario de miedos. Se les citaba en el centro escolar y se tenía una segunda entrevista para concertar días y dinámica de realización de los cursos-seminarios. Tras la superación de una serie de dificultades nos quedamos al final con un total de 11 familias que realizaron el seminario sobre etiología funcional, 12 de modelado directo y 13 de modelado simbólico.

Todas las sesiones se llevaron a cabo en los centros escolares. El primer día cada grupo cumplimentó el cuestionario de conocimientos que les era específico antes de dar comienzo el curso. Inmediatamente se comenzaban las sesiones del seminario, una diaria a lo largo de cuatro días.

Todos los padres tenían derecho a ponerse en contacto telefónico con los terapeutas caso de que se les planteasen dudas y/o problemas. Cada terapeuta respondía a las demandas de los padres en función del grupo de pertenencia, de modo que en el caso del grupo de etiología funcional las respuestas iban encaminadas hacia la detección de los determinantes sobre el origen y mantenimiento del miedo pero, de ninguna manera cabía insistir en prescripciones terapéuticas concretas (eso lo dejaba a iniciativa de los padres). Lo mismo habría que decir por lo que se refiere a los dos grupos de modelado: las respuestas debían ser coherentes con las técnicas (en un caso de modelado directo y en otro de modelado simbólico) que se habían explicado en el seminario.

A las tres semanas de haber terminado el seminario se tomaba contacto de nuevo con los padres con el fin de que cumplimentasen de nuevo el inventario de miedos por una parte y las escalas de conocimientos por otra. En una reunión informal se pedían opiniones respecto al seminario y modo de hacer. En todos los casos, las opiniones fueron altamen-

te positivas hacia la actividad.

### 5.3. Resultados

Los resultados serán presentados en tres apartados: en el primero se tratará el problema de la homogeneidad intergrupo, en el segundo se ofrecerán datos respecto a los cambios detectados dentro de cada grupo y entre grupos con análisis bivariado y en el tercero se ofrecerán los principales resultados procedentes de análisis multivariados.

#### 5.3.1. La homogeneidad intergrupo

Se han realizado dos tipos de análisis aquí. En el primero de ellos se ha apelado a la composición racional del inventario de miedos y las comparaciones (entre la puntuación total y en los siete factores racionales) no han arrojado ninguna diferencia significativa entre los tres grupos antes de la realización del seminario.

En segundo lugar, se han calculado pruebas de U de Mann-Whitney sobre la puntuación total y sobre cada uno de los 11 factores empíricos del inventario de miedos. Resultados correspondientes a las comparaciones utilizando la prueba de U aparecen en el cuadro número 5.3.1. que pasamos a comentar.

Por lo que se refiere al criterio primario de selección (volumen total de miedos o puntuación total) no aparecen diferencias significativas con lo que puede decirse que, en nuestro caso, los grupos son homogéneos por lo que se refiere a la línea base de detección.

Ocurre, sin embargo que un análisis pormenorizado de los once factores empíricos arroja alguna diferencia estadísticamente significativa (el 21,12 por 100 de las comparaciones, poco más de la quinta parte). En concreto, 6 de las siete diferencias significativas comprometen el grupo de modelado simbólico en el sentido de que este grupo presenta puntuaciones significativamente menores que los otros dos en los factores F3 (miedo a daño o amenaza física) y F4

CUADRO Nº 5.3.1.: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS Y COMPARACIONES ENTRE LOS TRES GRUPOS EXPERIMENTALES ANTES DE LAS CHARLAS EN EL INVENTARIO DE MIEDOS (FACTORES EMPÍRICO-RACIONALES)

Factor	GRUPOS						COMPARACIONES					
	(1)		(2)		(3)		1-2		1-3		2-3	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	U	ns	U	ns	U	ns
P. T.	49,36	13,14	46,70	14,92	49,75	16,10	66,5	-	65	-	68	-
F 1	3,91	4,39	3,69	2,62	4,25	3,81	69,5	-	55	-	75,5	-
F 2	2,36	2,34	1,77	1,88	3,25	2,34	61,5	-	51,5	-	47,5	0,05
F 3	7,82	3,16	6,77	2,86	9,08	2,54	39	0,05	47	-	46	0,05
F 4	3,91	1,97	2,69	1,97	4,00	2,30	41	0,05	61,5	-	47	0,05
F 5	1,27	1,68	1,54	2,22	1,58	2,77	70	-	65	-	56,5	-
F 6	3,55	2,70	4,38	3,10	3,50	2,32	62,5	-	60,5	-	63,5	-
F 7	11,91	4,18	8,23	4,32	9,50	3,53	36	0,025	39,5	0,05	66	-
F 8	2,73	2,80	2,77	1,92	2,33	2,06	64,5	-	65	-	66	-
F 9	2,64	2,29	3,08	1,61	2,92	2,19	52,5	-	64	-	73,5	-
F 10	2,91	2,39	3,62	2,18	3,16	2,21	56	-	59	-	71	-
F 11	6,36	3,29	8,95	2,79	6,17	3,24	48,5	-	64	-	52	-

Nota:  $\bar{X}$  = Media ; DT = Desviación típica; U = Valor de "U"; ns = Nivel de significación; 1 = Etiología (N = 11); 2 = Modelado simbólico (N = 13); 3 = Modelado paraticipativo (N = 12); PT = Puntuación total; F1 = Miedo a animales; F2 = Miedo a fenómenos naturológicos; F3 = Miedo a daño o amenaza física; F4 = Miedo a ver sangre; F5 = Miedo a símbolos de la muerte; F6 = Miedo de seres queridos; F7 = Miedo a fracaso y rechazo social F8 = Miedo a gente desconocida y muchedumbre; F9 = Miedo a violencia entre personas; F10 = Miedo a lugares cerrados y F11 = Miedo a relatos de terror.

(miedo a ver sangrar heridas); una diferencia significativa en la misma dirección frente al grupo de etiología funcional en el factor 7 (miedo al fracaso y rechazo por parte de los demás) y otra en F2 (miedo a fenómenos meteorológicos) frente al grupo de modelado directo. Finalmente, el grupo de etiología funcional presenta una puntuación significativamente mayor que el grupo de modelado directo en el miedo al fracaso y rechazo social.

Resultado importante detectar estas diferencias para poder justipreciar los resultados obtenidos tras la fase de intervención.

### 5.3.2. *El análisis bivariado inter e intragrupo*

Se han llevado a cabo dos tipos de análisis diferenciales bivariados. Uno intragrupo (medidas antes-después para cada grupo terapéutico) con distintos estadísticos y otro intergrupo.

#### 5.3.2.1. *El grupo de etiología funcional*

Por lo que se refiere al inventario de miedos se ha aplicado la prueba de U y la de los signos (antes-después). Los resultados en ambos casos han sido equivalentes y, los correspondientes a la prueba de los signos se pueden ver en el cuadro número 5.3.2.1.

En el cuadro se encuentra un listado de las variables dada la anómala distribución de las puntuaciones en éste y en el resto de grupos se ha elegido como indicador de tendencia central la mediana. En la última columna la probabilidad exacta (prueba de una cola puesto que existe una hipótesis clara al respecto).

Siete de las 12 comparaciones realizadas alcanzan un nivel de significación usualmente aceptado en los trabajos publicados (en todo caso, una comparación es .60, una centésima por encima). Las diferencias se centran en la puntuación total ( $p$  menor que .001) y en los factores miedo a daño o amenaza física, miedo a ver sangre, miedo a la muerte de los seres queridos, miedo al fracaso y rechazo de los demás, miedo a los lugares cerrados y miedo a relatos de te-

**CUADRO Nº 5.3.2.1.: DIFERENCIAS ANTES-DESPUES EN LOS FACTORES LOGICO-EMPIRICOS DEL INVENTARIO DE MIEDOS. GRUPO DE ETIOLOGIA FUNCIONAL (N = 11) PRUEBA DE LOS SIGNOS**

	ANTES Mediana	DESPUES Mediana	P
P.T.	37	11	.001
F1	4	0	-
F2	0	0	-
F3	8	4	.006
F4	5	0	.004
F5	0	0	-
F6	0	1	.055
F7	13	3	.001
F8	1	2	-
F9	3	0	-
F10	0	0	.06
F11	0	1	.01

**Nota:** PT = Puntuación total; F1 = Miedo a animales; F2 = Miedo a fenómenos naturales; F3 = Miedo a daño o amenaza física; F4 = Miedo a ver sangre; F5 = Miedo a símbolos de la muerte; F6 = Miedo a la muerte de seres queridos; F7 = Miedo a fracaso y rechazo social; F8 = Miedo a gente desconocida y muchedumbre; F9 = Miedo a violencia entre personas; F10 = Miedo a lugares cerrados y F11 = Miedo a relatos de terrores.

error.

El cuestionario sobre conocimientos terapéuticos ha dado lugar a un incremento en las puntuaciones correspondientes

a las tres áreas racionales (modelo de condicionamiento clásico, aprendizaje de miedo a través de modelos y acciones contraindicadas) en el sentido de lo esperado (el último núcleo, correspondiente a acciones contraindicadas se calificaba al revés) aunque las diferencias no han sido estadísticamente significativas utilizando la prueba de U.

### 5.3.2.2. El grupo de modelado simbólico

Los resultados correspondientes a la prueba de los signos antes-después se encuentran en el cuadro 5.3.2.2.a.

**CUADRO Nº 5.3.2.2.a. DIFERENCIAS ANTES-DESPUES EN LOS FACTORES LOGICO-EMPIRICOS DEL INVENTARIO DE MIEDOS. GRUPO DE MODELADO SIMBOLICO (N= 13) PRUEBA DE LOS SIGNOS.**

	ANTES Mediana	DESPUES Mediana	P
P.T.	48	38	.29
F1	4	3	.10
F2	1	2	.34
F3	4	4	.30
F4	2	2	.50
F5	0	2	.25
F6	5	3	.25
F7	7	7	.37
F8	3	3	.20
F9	3	3	.50
F10	3	2	.09
F11	8	8	.19

**Nota:** PT = Puntuación total; F1= Miedo a animales; F2= Miedo a fenómenos naturales; F3= Miedo a daño o amenaza física; F4= Miedo a ver sangre; F5= Miedo a símbolos de la muerte; F6= Miedo a la muerte de seres queridos; F7= Miedo a fracaso y rechazo social; F8= Miedo a gente desconocida y muchedumbre; F9= Miedo a violencia entre personas; F10= Miedo a lugares cerrados y F11= Miedo a relatos de terror.



Ninguna de las diferencias alcanza un nivel de significación estadística de los convencionalmente aceptados. La tendencia general observada va hacia una disminución siendo esta tendencia más clara en el miedo a los animales y en el factor miedo a lugares cerrados.

Algo distinto ocurre en el caso de las puntuaciones correspondientes al cuestionario sobre conocimientos terapéuticos. Aquí la diferencia en la puntuación total es significativa (1 por 100) así como en el área de cuestiones referentes a la eliminación de respuestas de miedo con utilización de técnicas de modelado simbólico. Los resultados (prueba de U) se comentan en el cuadro nº 5.3.2.2.b.

**CUADRO Nº 5.3.2.2.b.: CALIFICACIONES CORRESPONDIENTES AL CUESTIONARIO DE CONTENIDOS ANTES-DESPUES DE LAS CONFERENCIAS. GRUPO DE MODELADO SIMBOLICO (N = 13).**

	ANTES		DESPUES		$\bar{U}$	ns
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT		
Puntuación total	2,72	2,49	5,45	2,34	39,5	0.01
Area I	3,79	4,28	6,43	4,13	76	-
Area II	1,71	1,68	4,64	2,10	27,5	0.001

*Nota:*  $\bar{X}$  = Media; DT = Desviación típica; U = Valor de "U"; ns = Nivel de significación; Area I = Cuestiones referentes a adquisición de respuestas de miedo por modelado simbólico; Area II = Cuestiones referentes a eliminación de respuestas de miedo por modelado simbólico.

### 5.3.2.3. El grupo de modelado participativo o directo

Los resultados correspondientes a las diferencias (signos) antes-depués en el inventario de miedos se encuentran

en el cuadro número 5.3.2.3.a.

**CUADRO N° 5.3.2.3.a.: DIFERENCIAS ANTES-DESPUES EN LOS FACTORES LOGICO-EMPIRICOS DEL INVENTARIO DE MIEDOS. GRUPO DE MODELADO PARTICIPATIVO (N = 12). PRUEBA DE LOS SIGNOS**

	ANTES Mediana	DESPUES Mediana	P
P.T.	50,5	32	.001
F1	2	1	.055
F2	3	3	.035
F3	9	7	.055
F4	5	3	.011
F5	0,5	0,5	-
F6	4	1,50	.008
F7	9	7	.011
F8	1,50	0	.001
F9	2,50	2	-
F10	3,50	2	.090
F11	7,50	3,50	.035

**Nota:** PT = Puntuación total; F1 = Miedo a animales; F2 = Miedo a fenómenos naturológicos; F3 = Miedo a daño o amenaza física; F4 = Miedo a ver sangre; F5 = Miedo a símbolos de la muerte; F6 = Miedo a la muerte de seres queridos; F7 = Miedo a fracaso y rechazo social; F8 = Miedo a gente desconocida y muchedumbre; F9 = Miedo a violencia entre personas; F10 = Miedo a lugares cerrados y F11 = Miedo a relatos de terror.

En este caso 10 de las 12 diferencias calculadas o rozan o alcanzan un nivel de significación mínimo del 5 por 100. Los dos únicos factores para los cuales no hay diferencias con el miedo a los símbolos-rito de la muerte y el miedo a la violencia entre personas. En el resto de los factores la tendencia a la disminución de puntuaciones es significativa.

En el cuadro 5.3.2.3.b. se encuentran los resultados correspondientes al cuestionario (antes-despues). En todos

**CUADRO Nº 5.3.2.3.b.: CALIFICACIONES CORRESPONDIENTES AL CUESTIONARIO DE CONTENIDOS ANTES-DESPUES DE LAS CONFERENCIAS. GRUPO DE MODELADO PARTICIPATIVO (N = 12).**

	ANTES		DESPUES		U	ns
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT		
Puntuación total	1,43	1,73	5,83	3,59	11.5	0.001
Area I	1,38	2,53	3,06	3,28	44	-
Area II	4,00	2,95	8,83	1,80	14	0.001
Area III	1,67	2,46	5,83	3,56	28	0.01

**Nota:**  $\bar{X}$  = Media; DT = Desviación típica; Area I = Conocimientos básicos; Area II = Modelado y Area III= Acciones contraindicadas.

los casos la tendencia de las puntuaciones va en la dirección prevista y es significativa en puntuaciones total y en las áreas concretas tematizadas a lo largo del seminario (no en el área correspondiente a conocimientos básicos en modificación de conducta).

#### 5.3.2.4. Comparaciones intergrupo

En el cuadro número 5.3.2.4.a. se encuentran los resultados correspondientes a dos análisis de varianza bivariados

**CUADRO Nº 5.3.2.4.a.: ANALISIS DE VARIANZA DE KRUSKAL-WALLIS ENTRE LOS TRES GRUPOS QUE HAN PARTICIPADO EN LAS CONFERENCIAS. VALORES CORRESPONDIENTES A LOS FACTORES LOGICOS DEL INVENTARIO DE MIEDOS ANTES Y DESPUES DE LAS CONFERENCIAS**

	H	ns	H	ns
P.T.	-2.30	-	7.24	.05
F1	0.80	-	2.32	-
F2	0.12	-	6.04	.05
F3	1.12	-	3.33	-
F4	0.22	-	2.27	-
F5	1.70	-	4.08	-
F6	2.16	-	11.40	.01
F7	1.57	-	5.25	.10

**Nota:** PT = Puntuación total; F1 = Miedo a animales; F2 = Miedo a fenómenos naturales; F3 = Miedo a daño corporal y enfermedades; F4 = Miedo a la muerte; F5 = Miedo a situaciones sociales y a tipo de relaciones interpersonales hostiles y/o agresivas; F6 = Miedo a lugares cerrados y F7 = Miedo a violencia física, peligro físico real o imaginario.

y no paramétricos (H de Kruskal-Wallis) entre grupos antes y después del tratamiento. Mientras que *antes* no hay ningún tipo de diferencia significativa, *después* del seminario aparecen diferencias en la puntuación total del inventario de miedos así como en los factores racionales de miedo a fenó-

menos naturales (5 por 100), miedo a lugares cerrados (1 por 100) y miedo a violencia física o peligro real o imaginario (10 por 100).

En el cuadro número 5.3.2.4.b., por su parte, se presen-

**CUADRO Nº 5.3.2.4.b.: MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS Y COMPARACIONES ENTRE LOS TRES GRUPOS EXPERIMENTALES DESPUES DE LAS CHARLAS EN EL INVENTARIO DE MIEDOS (FACTORES EMPIRICOS-RACIONALES)**

	GRUPOS						COMPARACIONES					
	(1)		(2)		(3)		1-2		1-3		2-3	
	$\bar{X}$	DI	$\bar{X}$	DI	$\bar{X}$	DI	U	ns	U	ns	U	ns
P.T.	25,09	14,63	43,77	17,02	33,00	10,93	28	0.01	44	-	50,5	-
F1	2,00	3,16	3,46	3,36	2,33	2,42	52,5	-	48,5	-	70,5	-
F2	1,18	1,54	1,85	1,91	2,16	1,46	58	-	43	-	65	-
F3	3,73	2,57	6,69	3,07	6,75	2,70	31	0.01	26,5	0.01	68,5	-
F4	1,73	1,62	2,77	2,28	2,50	1,68	53,5	-	48	-	75	-
F5	1,00	1,61	1,92	1,85	1,00	1,28	45	-	61,5	-	53	-
F6	1,82	2,14	3,15	2,91	1,75	1,91	59,5	-	65	-	59	-
F7	5,00	3,82	7,92	3,40	6,42	3,58	42,5	0.05	52,5	-	62,5	-
F8	1,55	1,63	3,23	2,39	0,50	0,80	39,5	0.05	40	-	18	0.001
F9	1,73	2,20	2,92	1,71	2,25	1,54	38,5	0.05	41	-	68	-
F10	1,64	1,86	2,38	1,80	2,17	1,27	54,5	-	46,5	-	74,5	-
F11	3,73	2,65	6,77	2,20	4,58	2,68	28,5	0.01	51,5	-	37	0.025

Nota:  $\bar{X}$ =Media; DI=Desviación típica; U=Valor de "U"; ns=Nivel de significación; 1=Etiología (N=11); 2=Modelado simbólico (N=13); 3=Modelado participativo (N=12); PT=Puntuación total; F1=Miedo a animales; F2=Miedo a fenómenos naturalógicos; F3=Miedo a daño o amenaza física; F4=Miedo a ver sangre; F5=Miedo a símbolos de la muerte; F6=Miedo a muerte de seres queridos; F7=Miedo a fracaso y rechazo social; F8=Miedo a gente desconocida y muchedumbre; F9=Miedo a violencia entre personas; F10=Miedo a lugares cerrados y F11=Miedo a relatos de terror.

tan los valores de U y el nivel de significación obtenido en las comparaciones despues-despues entre los tres grupos. A modo de indicador se presentan en el cuadro, asimismo, el valor de la media y de la desviación típica de las puntuaciones en cada factor y en total.

Tan solo aparecen nueve comparaciones significativas y en siete de ellas se encuentra presente el grupo de etiología funcional que parece ser el que ofrece mayor número de diferencias significativas: en la puntuación total (1 por 100 frente al grupo de modelado simbólico); en el factor de miedo a daño o amenaza física, a ver sangre y miedo al fracaso y rechazo de los demás, miedo a gente desconocida, a la violencia entre personas, y el miedo a relatos de terror el grupo de etiología funcional parece haber encontrado una mejora mayor que el grupo de modelado simbólico.

En el factor de miedo a daño o amenaza física también el grupo de etiología funcional parece haber mejorado más que el grupo de modelado participativo. Este grupo de modelado participativo, por otra parte, parece mejor despues que el de modelado simbólico en los factores de miedo a relatos de terror y fenómenos meteorológicos.

De estos resultados cabría decir que la mayor mejoría parece encontrarse en el grupo de etiología funcional, posteriormente en el grupo de modelado participativo y, posteriormente en el de modelado simbólico.

### *5.3.3. Resultados diferenciales multivariados inter-intragrupo: el análisis discriminante*

Dentro de la búsqueda de estrategias de análisis de datos que se adecúen a los tipos de diseños que estamos realizando, hemos llevado a cabo un análisis discriminante de donde se han intraoducido como variables las puntuaciones diferenciales (antes-despues) en los factores empíricos del inventario de miedo, a las que se han añadido las puntuaciones en las variables de edad cronológica y puntuación en la escala de Raven (inteligencia), con el fin de poder controlar el efecto de estas dos variables como fuente de diferencias entre los grupos que han participado en los distin-

tos procedimientos terapéuticos y que podrían haber afectado los resultados.

Dada la relación entre variables (13) y sujetos (36) así como la necesidad por aislar (jerarquizando) las más potentes fuentes de variación, se ha optado por el procedimiento de paso a paso en el análisis discriminante. Como estadísticos de referencia y control se han empleado para cada variable a introducir la F, la V de Rao y  $\lambda$  de Wilks. Con el fin de simplificar los cuadros se reproducen, a continuación, algunos de los resultados más importantes.

En el cuadro número 5.3.3.1. se encuentran las seis variables que arrojan el mayor poder de diferenciación entre los grupos, ordenadas jerárquicamente, de mayor a menor.

**CUADRO N° 5.3.3.1.: ANALISIS DISCRIMINANTE PASO A PASO CON PUNTUACIONES DIFERENCIALES ANTES-DESPUES EN EL INVENTARIO DE MIEDOS (FACTORES LOGICO-EMPIRICOS), INTELIGENCIA Y EDAD. TRES GRUPOS EXPERIMENTALES: ETIOLOGIA FUNCIONAL (N = 11); MODELADO SIMBOLICO (N = 13) Y MODELADO PARTICIPATIVO (N = 13).**

	Lambda Wilks	P
1. F7 (Miedo a fracaso y rechazo de los demás)	.59	.000
2. F4 (Miedo a ver sangre)	.46	.000
3. F8 (Miedo a gente desconocida y muchedumbre)	.38	.000
4. Raven escala especial	.33	.000
5. F1 (Miedo a animales)	.30	.000
6. F5 (Miedo a símbolos-rito de la muerte)	.28	.000

Los resultados muestran que hay cinco factores empíricos en el inventario de miedos que maximizan la diferenciación entre los grupos de padres, cada uno de los cuales ha seguido un seminario dado. Estos cinco factores de miedo son: fracaso y rechazo de los demás, a la sangre y heridas, a la gente desconocida y muchedumbre, a los animales y miedo a símbolos ritos de la muerte. En cuarto lugar aparecen las puntuaciones directas en inteligencia general (Raven).

Sobre estas seis variables se han sacado las dos funciones discriminantes, cuyo valores propios, varianzas, correlaciones canónicas y niveles de significación aparecen en el cuadro número 5.3.3.2. En la parte B del mismo cuadro se

**CUADRO Nº 5.3.3.2: ANALISIS DISCRIMINANTE PASO A PASO CON PUNTUACIONES DIFERENCIALES EN EL CUESTIONARIO DE MIEDOS, INTELIGENCIA Y EDAD. FUNCIONES DISCRIMINANTES. GRUPO DE ETIOLOGIA FUNCIONAL (N = 11); GRUPO DE MODELADO SIMBOLICO (N = 13) Y GRUPO DE MODELADO PARTICIPATIVO (N = 12).**

#### A) FUNCIONES DISCRIMINANTES

Función	Valor Propio	% de Varianza	Correlación Canónica	Funciones Derivadas	Lambda Wilks	Grados de libertad	chi <sup>2</sup>	P
				0	.28	38,99	12	.000
1	1,45	75,80	.77	1	.68	11,62	5	.040
2	0,46	24,20	.56					

#### B) CENTROIDES

Grupos	Función 1	Función 2
1. Etiología funcional	-1.19	-.72
2. Modelado simbólico	1.49	-.20
3. Modelado participativo	-.53	.87



encuentran los centroides correspondientes a cada grupo terapéutico sobre cada función canónica discriminante. El valor de estos centroides sugiere ya que las funciones discriminantes poseen un gran valor de diferenciación entre los grupos.

Finalmente, en el cuadro número 5.3.3.3. se encuentran

**CUADRO Nº 5.3.3.3.: ANALISIS DISCRIMINANTE DE PUNTUACIONES DIFERENCIALES EN EL INVENTARIO DE MIEDOS INTELIGENCIA Y EDAD. CLASIFICACIONES PORCENTUALES DE SUJETOS APELANDO A LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES ENCONTRADAS. TRES GRUPOS EXPERIMENTALES. La explicación en el texto.**

Grupos	N	1	2	3
1. Etiología funcional	11	6(54,5%)	4(36,4%)	1(9,1%)
2. Modelado simbólico				
3. Modelado participativo				

Porcentaje de sujetos bien clasificados: 72,22%

los sujetos bien y mal clasificados con relación a las funciones discriminantes encontradas. El porcentaje medio de clasificaciones correctas es del 72,22 lo que, a la vista del escaso número de personas que ha participado en este trabajo sobre validación diferencial es alentador.

Antes de pasar adelante desearíamos recordar lo que vienen a significar estos resultados del análisis discriminante:

- 1) Que existen seis variables que poseen el máximo poder

de diferenciación de las puntuaciones diferenciales (antes-después) para cada grupo.

- 2) Que un mayor porcentaje de clasificación correcta, en este caso, no necesariamente significa una mayor eficacia terapéutica sino, simplemente, un mayor agrupamiento alrededor del modo de variar las puntuaciones en cada grupo (o la mayor o menor homogeneidad en la variación).

En este sentido, los resultados que se encuentran en el cuadro número 5.3.3.3. podrían leerse del siguiente modo: los padres que han mostrado una mayor concordancia en el sentido y cuantía del cambio de puntuación en el inventario de miedos han sido los del grupo de modelado simbólico (84,6 por 100 de clasificaciones adecuadas), seguidas por el grupo de modelado directo o participativo (75 por 100) y, finalmente se encontraría el grupo de etiología funcional (54,5 por 100).

Estos resultados, tomados en bloque, sugieren que los padres tienden a presentar cambios homogéneos en puntuaciones en función de las instrucciones concretas que se les da y aquí, que el grupo de modelado participativo y el de modelado simbólico tienden a presentar, cada uno de ellos agrupado dentro de sí mismo y distinto, uno del otro (lo que implica que ambos procedimientos poseen efectos diferenciales). Por otra parte, en el grupo de etiología funcional, los padres reciben información de distintas técnicas (incluyendo modelado) y los resultados que presentamos sugerirían que aproximadamente la mitad de las personas habrían cambiado como lo hacen los grupos de modelado y la otra mitad no.

Una nota más: téngase presente que en los seminarios no se ha tratado, específicamente, de modificar las puntuaciones en los factores del inventario de miedos, por lo que los resultados presentados en este apartado pueden ser adscritos perfectamente a efectos de generalización.

Y, finalmente, pese a que la inteligencia no desempeña un papel muy importante en la diferenciación estática intergrupo ni en la relación estructural de los miedos (análisis

factorial), parece que juega un papel importante en la dinámica de las reacciones a las intervenciones psicológico-terapéuticas y apuntamos a la necesidad por tematizar más en detalle el análisis y valoración de esta área.

## 6. RESUMEN Y CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

Este trabajo tiene tres partes bien diferenciadas y presentadas de modo secuencial. En la primera hemos presentado una serie de notas críticas acerca de la definición de los términos de miedo-fobia-ansiedad así como de los tipos de alternativas de evaluación de estos fenómenos. En la segunda parte nos hemos ocupado en la exposición de un instrumento para la evaluación de miedos infantiles y datos correspondientes a su validación y tipificación en el caso de ser cumplimentado por padres con hijos entre 4 y 9 años de edad cronológica: las estrategias de análisis se han diversificado ofreciendo hasta tres soluciones factoriales que permiten un uso flexible y diversificado del inventario de miedos; se han presentado asimismo resultados de análisis factoriales de segundo orden y datos respecto a la consistencia interna (satisfactoria) que poseen los factores empíricamente aislados. En la tercera parte se ha llevado a cabo un estudio acerca del valor diferencial de tres acercamientos terapéuticos que utilizan a los padres como media dores.

Aparte las consecuencias parciales que poseen los resultados que hemos ofrecido y que han sido expuestas al hilo de la exposición a lo largo de este trabajo nos interesaría resaltar lo siguiente:

1. El análisis factorial de cada una de las tres alternativas ofrecidas respecto al inventario de miedos nos ha permitido ir estableciendo una estructura factorial progresivamente más diversificada. En esta diferenciación caben distinguir dos grandes grupos de miedos, en gran medida independientes entre sí:

- a) Un grupo de miedos sociales y hasta hipotéticamente "sociogénicos" que deberían ser relativamente fáciles de extinguir.
- b) Un grupo de miedos "preparados" o "filogénicos" en el sentido de tener un posible origen en la estructura y dinámica filogenética, pronos a convertirse en fobias y/o miedos clínicos y cuya extinción resulta más difícil que en el caso anterior.

2. En el análisis evolutivo de los miedos por edades funcionales (de 4 a 9 años) se da una tendencia a presentar más miedo con el aumento de la edad en todos los casos. El incremento no es proporcional entre medias y desviaciones típicas de los grupos, sugiriendo que la dispersión es mayor con el incremento y/o paso de una edad funcional a otra. Este resultado sugiere que parece que en este período se va constituyendo y afirmando la estructura emocional de los miedos, que no está "hecha" todavía y que parece un período importante para llevar a cabo intervenciones preventivas sobre poblaciones de alto riesgo (puntuaciones máximas en el inventario de miedos como indicador) hacia los 8-9 años.

3. Los 11 factores empíricos aislados poseen unos índices aceptables de consistencia interna pese al variado número de ítems que componen cada uno de ellos.

4. Hemos llevado a cabo un estudio sobre la validación diferencial de las dos técnicas de uso más extendido en el tratamiento de miedos y fobias infantiles (modelado participativo y simbólico) introduciendo un procedimiento que hemos denominado de etiología funcional. La intervención se ha centrado en padres y sobre niños que arrojaron las más altas puntuaciones en el inventario de miedos, y en forma de seminarios de pequeño grupo.

5. Los resultados indican que los cambios detectados parecen específicos de las estrategias utilizadas.

6. La estrategia más eficaz, al menos en la participación de mediadores, es la que hemos denominado de etiología funcional. Esta y la de modelado participativo son prácticamente equivalentes al nivel de análisis diferencial intra-grupo mientras que la de etiología funcional ofrece el mayor número de diferencias significativas intergrupo.

7. La inteligencia parece desempeñar un papel muy escaso en el diagnóstico de los miedos así como en su relación estructural sin embargo parece desempeñar un cierto papel en

la elaboración y reacción ante los programas de tratamiento.

8. El hecho de que la estrategia de etiología funcional haya sido más eficaz sugiere que, como posibilidad de intervención preventiva, podría ser utilizada a gran escala.

9. Una explicación alternativa a los resultados diferenciales que ofrece cada tipo de intervención se refiere al distinto *tempo* de actuación. Sugeriríamos la utilización de tiempos de trabajo y seguimiento más largos con el fin de poder aislar este efecto: ello porque, posiblemente, el tiempo requerido para la activación de procesos terapéuticos con modelado simbólico sean mayores que para el modelado participativo (se deja en aquel, más "solo" al cliente, menos "asistido").

10. Finalmente, el estudio acerca de la validación diferencial que hemos realizado nos parece importante pero nada más que como un primer paso que anime a los estudiosos a realizar trabajos en esta línea. La selección de los sujetos con criterios más finos, especificación y multiplicación de criterios de cambio y estrategias de intervención, ampliación de la fase de intervención y períodos más largos de seguimiento se presentan como aspectos a tener en cuenta en trabajos posteriores sobre el tema. Sirvan nuestros resultados, al menos, como sugerencia de trabajo y plataforma de discusión.

## 7. BIBLIOGRAFIA



- ANASTASI, A.: *Psychological testing*. Macmillan, 1976.
- AGRAS, W.S., CHAPIN, H.H. y OLIVEAU, D.C.: The natural history of phobia, *Archives of Gen. Psychiatry*, 1972, 26, pp. 315-317.
- ANGELINO, H. Y SHEED, C.: Shifts in the content of fears and worries relative to chronological age. *Proceedings of the Oklahoma Academy of Science*, 1971, 34, pp.180-186.
- BARLOW, D.H.: *Behavioral assessment of adult disorders*. Guilford Press, 1981.
- BARRIOS, B.A., HARTMANN, D.P. y SHIGETOMI, C.: Fears and anxieties in children (En J. MASH Y L.g. TERDAL (eds.)), *Behavioral assessment of childhood disorders*, Guilford Press, 1981.
- CASTANEDA, A., MCCANDLESS, B. y PALERMO, D.: The children's form of the Manifest Anxiety Scale, *Child Development*, 1956, 27, 317-326.
- CAUTELA, J.R. y GRODEN, J.: *Relaxation. A comprehensive manual for adults, children and children with special needs*. Research Press, 1978.
- CHAZAN, M.: School phobia, *Br. J. of Educational Psychology*, 1962, 32, 209-217.
- CIMINERO, A.R., CALHOUM, K.S. y ADAMS, H.E. (eds): *Handbook of behavioral assessment*, Wiley, 1977.
- CIMINERO, A.R. y DRABMAN, R.S.: Current developments in the behavioral assessment of children (En B.B. LAHEY y A. E. KAZDIN (eds.)), *Advances in clinical psychology (vol I)*, Plenum Press, 1977.
- CONE, J.D.: Confounded comparison in triple response mode assessment research, *Behavioral Assessment*, 1979, 1, 85-95.
- CONE, J.D. y HAWKINS, R.P. (eds.): *Behavioral assessment:*

*New directions in clinical psychology*, Brunner/Mazel, 1977.

- CONGER, J.C. y KREANE, S.P.: Social skills intervention in the treatment of isolated or withdrawn children, *Psychological Bulletin*, 1981, 90, 478-495.
- CROAKE, J.W. y KNOX, F.H.: The changing nature of children's fears, *Child Study J.*, 1973, 3, 91-105.
- DORIS, J., MCINTYRE, J.R., KELSEY, C. y LEHMAN, E.: Separation anxiety in nursery school children, *Procedente de la 79 convención anual de la Sociedad Americana de Psicología*, 1971, 79, 145-146.
- DU PONT, R.L.: Introduction (En R.L. DU PONT (ed.) *Phobia. A Comprehensive Summary of Modern Treatments*). Brunner/Mazel, 1982.
- EVANS, I.M. y NELSON, R.O.: Assessment of child behavior problems (En A.R. CIMENERO, K.S. CALHOUM y H.E. ADAMS (eds.), *Handbook of behavioral assessment*, Wiley, 1977).
- FINCH, A., KENDALL, P. y MONTGOMERY, L.: Qualitative difference in the experience of state-trait anxiety in emotionally disturbed and normal children, *J. of Person. Assessment*, 1976, 40, 522-530.
- FINCH, A., MONTGOMERY, L. y DEARDOFF, P.: Children's Manifest Anxiety Scale: Reliability with emotionally disturbed children, *Psychol. Reports*, 1974, 34, 658.
- FINCH, A. y NELSON, W.: Anxiety and locus of conflict in emotionally disturbed children, *J. of Abn. Child Psychology*, 1974, 2, 33-37.
- GRAHAM, P.: *Controlled trial of behavior therapy, vs. conventional therapy: A pilot study*. Conferencia no publicada, Universidad de Londres, 1964.
- GRAZIANO, A.M., DEGIOVANNI, I.S. y GARCIA, K.A.: Behavioral treatment of children's fears: A review, *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 804-830.

- GRAZIANO, A.M. y MOONEY, K.C.: Family self-control instruction for children's nighttime fear reduction, *J. of Cons. Clin. Psychology*, 1980, 48, 206-213.
- HAMILTON, M.: Diagnosis of anxiety states (en R.J. MATHEW (ed.) *The Biology of Anxiety*, Brunner/Mazel, 1982.
- HAY, W.H., HAY, I.R., ANGLE, H.V. y NELSON, R.O.: the reliability of problem identification in the behavioral interview, *Behavioral Assessment*, 1979, 1, 107-118.
- HAYNES, S.N.: *Principles of behavioral assessment*. Gardner Press, 1978.
- HAYNES, S.N. y JENSEN, B.J.: The interview as a behavioral assessment instrument, *Behavioral Assessment*, 1979, 1, 97-106.
- HERSEN, M. y BARLOW, D.H.: *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change*, Pergamon Press, 1976.
- HERSEN, M. y BELLACK, A.S. (eds.): *Behavioral assessment: A practical handbook*. Pergamon Press, 1981.
- JERSILD, A.T.: *Child psychology*. Prentice Hall, 1968.
- JERSILD, A.T. y HOLMES, F.B.: Children's fears, *Child Develop. Monographs*, 1935, nº 20.
- JOHNSON, S.B. y MELAMED, B.G.: The assessment and treatment of children's fear (En B.B. LAHEY y A.E. KAZDIN(eds.) *Advances in clinical child psychology (Vol II)*, Plenum, 1979.
- KAGAN, J.: *Change and continuity in infancy*. Wiley, 1971.
- KANFER, F.H. y GRIMM, L.G.: Behavioral analysis: Selecting target behaviors in the interview, *Behavior Modification*, 1977, 1, 7-28.
- KENDALL, P.C.: Cognitive behavioral interventions with children (En B.B. LAHEY y A.E. KAZDIN (eds.), *Advances in*

*clinical child psychology (Vol. IV)*, Plenum, 1981.

- KENDALL, P.C. y HOLLON, S.D. (eds.): *Cognitive-behaviors interventions: Theory, research and problems*. Academic Press, 1979.
- KENNY, A.: *Action, emotion and will*. Routledge & Kegan Paul 1963.
- KLINGER, E.: Modes of normal conscious flow (En K.S. POPE y J.L. SINGER (eds.), *The stream of consciousness: Scientific investigations into the flow of human experience*, Plenum, 1978.
- KOZAK, M.J. y MILLER, G.A.: Hypothetical constructs vs. intervening variables: A re-appraisal of the three systems model of anxiety assessment, *Behavioral Assessment*, 1982, 4, 347-358.
- KRATOCHWILL, T.R.: Advances in behavioral assessment (En C. R. REYNOLDS Y T.B. GUTKIN (eds.), *Handbook of school psychology*, Wiley, 1982.
- KRAUS, P.E.: *Yesterday's children: A longitudinal study of children from kindergarten into the adult years*. Wiley, 1973.
- LANG, P.J.: Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct (En J.M. SCHLIER (ed.), *Research in psychotherapy (Vol. III)*, American Psychological Association, 1968.
- LAPOUSE, R. y MONK, M.A.: Fears and worries in a representative sample of children, *Am. J. of Orthopsychiatry*, 1959, 29, 803-818.
- LIGHTHALL, F.: Defensive and non-defensive changes in children's responses to personality questionnaires, *Child Development*, 1963, 34, 455-470.
- LINEHAM, M.M.: Issues in behavioral interviewing (En J.D. CONE y R.P. HAWKINS (eds.), *Behavioral assessment: New directions in clinical psychology*, Brunner/Mazel, 1977.

- MANN, L., TAYLOR, R., PROGER, B. y MORRELL, J.: Test anxiety an defensiveness against admission of test anxiety induced by frequent testing, *Psychological Reports*, 1968, 23, 1283-1286.
- MARKS, I.M.: *Fears and phobias*. Heinemann Medical and Academic Press, 1969.
- MARKS, I.M.: *Cure and care of neurosis*. Wiley, 1981.
- MASH, E.J. y TERDAL, L.G. (eds.): *Behavior therapy assessment: Diagnosis, design and evaluation*, Springer, 1976.
- MASH, E.J. y TERDAL, L.G. (eds.): *Behavioral assessment of childhood disorders*. Guilford Press, 1981a.
- MASH, E.J. y TERDAR, L.G.: Behavioral assessment of childhood disturbance (En E.J. MASH y L.G. TERDAR (eds.), *Behavioral assessment and childhood disorders*, Guilford Press, 1981b.
- MAVISSAKALIAN, M. y BARLOW, D.H.: Phobia: An overview (En M. MAVISSAKALIAN y BARLOW, D.H. (eds.), *Phobia: Physiological and pharmacological treatment*, Guilford Press, 1981.
- MEYER, V., LIDDELL, A. y LIONS, M.: Behavioral interviews (En A.R. CIMINERO, K.S. CALHOUM y H.E. ADAMS (eds.), *Handbook of behavioral assessment*, Wiley, 1977.
- MILLER, L.C.: Louisville behavioral check list for males 6-12 years of age, *Psychological Reports*, 1967, 21, 855-896.
- MILLER, L.C., BARRET, C.L. y HAMPE, E.: Phobias of childhood in a prescientific era (En A. DAVIS(ed.), *Child personality and psychopathology: Current topics*, Wiley, 1974.
- MONTGOMERY, L. y FINCH, A.: Validity of two measures of anxiety in children, *J. of Abn. Child Psychology*, 1974, 2, 293-296.

- MORGANSTERN, K.: Behavioral interviewing: The initial stages of assessment (En M. HERSEN y A. BELLACK (eds.), *Behavioral assessment: A practical handbook*, Pergamon Press, 1976.
- MORRIS, R.J.: Fear reduction methods (En F.H. KANFER y A.P. GOLDSTEIN (eds.), *Helping people change*, Pergamon Press, 1980.
- MORRIS, R.J. y KRATOXHWILL, T.R.: *Treating children's fears and phobia*, Pergamon Press, 1983.
- MOWRER, O.H.: *Learning theory and behavior*. Wiley & Sons, 1960.
- NIETZEL, M.T. y BERNSTEIN, D.A.: Assessment of anxiety and fear (En M. HERSEN y A.S. BELLACK (eds.), *Behavioral assessment: A practical handbook*, Pergamon, 1981.
- PAIVIO, A., BALDWIN, A. y BERGER, A.: A measurement of children's sensitivity to audiences, *Child Develop*, 1961, 32, 721-730.
- PELECHANO, V.: *Miedos infantiles y terapia familiar natural*. Alfaplús, 1981.
- PHILLIPS, B.N.: *An analysis of causes of anxiety among children in school*, Universidad de Texas, 1966.
- PHILLIPS, B.N.: *School, stress and anxiety: Theory, research and intervention*, Human Sciences Press, 1978.
- PORTER, R.B. y CATTELL, R.B.: *The children's personality questionnaire*, Institute of Personality and Abilities Testing, 1963.
- POZNANSKI, E.O.: Children with excessive fears, *Amer. J. of Orthopsychiatry*. 1973, 43, pp. 428-438.
- RACHMAN, S.: *Phobias: Their nature and control*. Charles C. Thomas, 1978.
- RAY, R.L. y KIMMEL, H.D.: Utilization of psychophysiological

cal indices in behavioral assessment: Some methodological issues, *J. of Behavioral Assessment*, 1979, 107-122.



- RAY, W. y RACZYNSKI, J.M.: Psychophysiological assessment (En M. HERSEN y A.S. BELLACK (eds.), *Behavioral assessment: A practical handbook*, Pergamon, 1981.
- REYNOLDS, C.R.: *A bibliography of research employing the children's Manifest Anxiety Scale: 1956-1977*, mimeo, 1977.
- REYNOLDS, C.R. y PAGET, K.D.: Factor analysis of the revised children's Manifest Anxiety Scale for blacks, whites, males and females with a national innovative sample, *J. of Cons. and Clin. Psychology*, 1981, 49, 352-359.
- REYNOLDS, C.R. y RICHMOND, B.O.: What I think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety, *J. of Abn. Child Psychology*, 1979, 6, 271-280.
- RICHARDS, C.S. y SIEGEL, L.J.: Behavioral treatment of anxiety states and avoidance behaviors in children (En D. MARHOLIN II (ed.), *Child behavior therapy*, Gardner Press, 1978.
- RUTTER, M. TIZARD, J. y WHITMORE, K.: *Education, health and behavior*, Wiley, 1970.
- SARASON, S., DAVIDSON, K., LIGHTHALL, F., WAITE, R. y RUEBUSH, B.: *Anxiety in elementary school children*, Wiley, 1960.
- SELIGMAN, M.E.P.: On the generality of laws of learning, *Psychol. Review*, 1970, 37, 406-418.
- SELIGMAN, M.E.P.: Phobias and preparedness, *Behav. Therapy*, 1971, 2, 307-320.
- SCHERER, M.W. y NAKAMURA, C.Y.: A fear survey schedule for children (FSS-FC): A factor analysis comparison with manifest anxiety (CMAS), *Behav. Res. and Therapy*,

1968, 6, 173-182.

- SMITH, P.K.: The ontogeny of fear in children (en W.SLUCKIN (ed.) *Fears in animals and ment*), Van Nostrand Rheinhold, 1979.
- SPIEGLER, M. y LIEBERT, R.: Some correlates of self-reported fear, *Psychological Reports*, 1970, 26, 691-695.
- SPIELBERGER, C.: *Manual for the state-trait inventory for children*, Cons. Psychologists Press, 1973.
- SPIVACK, G. y SWIFT, M.: Classroom behavior of children: A critical review of teacher-administered rating scales, *J. of Special Education*, 1973, 1, 55-89.
- STANFORD, D., DEMBER, W. y STANFORD, L.: A children's form of the Alpert-Haber achievement anxiety scale, *Child Development*, 1963, 34, 1027-1032.
- TASTO, D.L.: Self-report schedules and inventories (En A.R. CIMINERO, K.S. CALHOUM y H.E. ADAMS (eds.), *Handbook of behavioral assessment*, Wiley & Sons, 1977.
- VERNON, D., SCHULMAN, J.L. y FOLEY, J.M.: Changes in children's behavior after hospitalization, *Amer.J. of the Diseases of Children*, 1966, 3, 581-593.



## 8. ANEXOS

### 8.1. El inventario de miedos

	<u>MUCHO</u>	<u>ALGO</u>	<u>NADA</u>
1. Hablar delante de mucha gente.....	( )	( )	( )
2. La guerra.....	( )	( )	( )
3. Que alguien le ataque y le haga daño en la calle.	( )	( )	( )
4. Ver ataúdes y coches fúnebres.....	( )	( )	( )
5. Separarse de los padres.....	( )	( )	( )
6. Los extraterrestres.....	( )	( )	( )
7. Que le humillen o se burlen de él.....	( )	( )	( )
8. Los OVNIS.....	( )	( )	( )
9. Lugares donde ha muerto alguien.....	( )	( )	( )
10. Que el maestro(a) le pregunte en clase.....	( )	( )	( )
11. Los dentistas.....	( )	( )	( )
12. Los gatos.....	( )	( )	( )
13. Las cuevas.....	( )	( )	( )
14. Las armas.....	( )	( )	( )
15. Los borrachos.....	( )	( )	( )
16. Fracasar.....	( )	( )	( )
17. Una habitación desconocida.....	( )	( )	( )
18. Presenciar peleas familiares.....	( )	( )	( )
19. La sangre.....	( )	( )	( )
20. Personas que tienen mal genio.....	( )	( )	( )
21. Las ratas.....	( )	( )	( )
22. Los gusanos.....	( )	( )	( )
23. Las películas de terror.....	( )	( )	( )
24. Montar en bicicleta.....	( )	( )	( )
25. Los relámpagos.....	( )	( )	( )
26. Que lo ignoren.....	( )	( )	( )
27. Estar entre mucha gente.....	( )	( )	( )
28. La oscuridad.....	( )	( )	( )
29. Ver poner inyecciones.....	( )	( )	( )
30. Que le peguen.....	( )	( )	( )
31. Perderse entre la gente.....	( )	( )	( )
32. Ver heridas abiertas.....	( )	( )	( )
33. Los entierros.....	( )	( )	( )

	MUCHO	ALGO	NADA
34. Los médicos.....	( )	( )	( )
35. El fuego.....	( )	( )	( )
36. La gente deforme.....	( )	( )	( )
37. Ser castigado por Dios.....	( )	( )	( )
38. Amenazas de chicos mayores que él.....	( )	( )	( )
39. Perder el cariño de las personas que más quiere.	( )	( )	( )
40. Los túneles y pasadizos.....	( )	( )	( )
41. Ser atacado por animales.....	( )	( )	( )
42. Cometer errores.....	( )	( )	( )
43. Presenciar peleas en la calle.....	( )	( )	( )
44. Reuniones con gente desconocida.....	( )	( )	( )
45. Entrar solo en un lugar extraño.....	( )	( )	( )
46. Perder juguetes u objetos muy queridos.....	( )	( )	( )
47. El mar.....	( )	( )	( )
48. Caerse.....	( )	( )	( )
49. Los truenos.....	( )	( )	( )
50. Viajar en avión.....	( )	( )	( )
51. Ver personas muertas.....	( )	( )	( )
52. Ver hospitales y clínicas.....	( )	( )	( )
53. Entrar en una reunión donde ya está la gente sen tada.....	( )	( )	( )
54. Ver animales muertos.....	( )	( )	( )
55. Ver maltratar a otras personas.....	( )	( )	( )
56. Las habitaciones pequeñas y cerradas aunque sean conocidas.....	( )	( )	( )
57. Cruzar las calles.....	( )	( )	( )
58. Los ladrones.....	( )	( )	( )
59. Las ranas.....	( )	( )	( )
60. Estar enfermo.....	( )	( )	( )
61. Las serpientes.....	( )	( )	( )
62. Las arañas.....	( )	( )	( )
63. Los ruidos fuertes.....	( )	( )	( )
64. Los cementerios.....	( )	( )	( )
65. Que le griten.....	( )	( )	( )
66. Los fantasmas.....	( )	( )	( )
67. La muerte de los padres.....	( )	( )	( )
68. El ascensor.....	( )	( )	( )
69. Estar solo en casa.....	( )	( )	( )
70. Tomar medicinas.....	( )	( )	( )
71. Verse sangrar una herida.....	( )	( )	( )
72. Los perros.....	( )	( )	( )
73. Estar en lugares altos.....	( )	( )	( )
74. Que le pongan inyecciones.....	( )	( )	( )
75. Que le saquen sangre de las venas.....	( )	( )	( )
76. Que le critiquen, que hablen mal de él.....	( )	( )	( )
77. Las cucarachas.....	( )	( )	( )
78. Las brujas.....	( )	( )	( )
79. Ser sometido a operaciones quirúrgicas.....	( )	( )	( )
80. La muerte.....	( )	( )	( )
81. La escuela.....	( )	( )	( )
82. La suciedad.....	( )	( )	( )
83. Que lo consideren tonto.....	( )	( )	( )
84. Ser observado.....	( )	( )	( )
85. Las personas desconocidas.....	( )	( )	( )
86. Sentirse rechazado.....	( )	( )	( )

	MUCHO	ALGO	NADA
87. La muerte de hermanos.....	( )	( )	( )
88. Mirar hacia abajo desde lugares altos.....	( )	( )	( )
89. Viajar en coche.....	( )	( )	( )
90. La policía.....	( )	( )	( )
91. Los cuchillos.....	( )	( )	( )
92. Viajar en tren.....	( )	( )	( )
93. Los caballos.....	( )	( )	( )
94. Los practicantes.....	( )	( )	( )
95. Las tormentas.....	( )	( )	( )
96. Ser observado mientras trabaja.....	( )	( )	( )
97. Enfermedad de los padres.....	( )	( )	( )
98. Muerte de amigos.....	( )	( )	( )
99. Cuentos e historias de miedo.....	( )	( )	( )
100. Al agua.....	( )	( )	( )

## 8.2. Manuales elaborados

### 8.2.1. Grupo de etiología funcional

#### PRIMERA SESION.-LA CONDUCTA DE MIEDO, RESPUESTAS FOBICAS Y DE ANSIEDAD

##### 1. PRESENTACION

La tesis que se va a defender en ésta y en las sucesivas charlas que Vds. van a recibir es la de que es necesario un conocimiento de las causas que originan y mantienen las conductas de miedo ansiedad y fobia para que éstas puedan ser eliminadas.

Centrándonos ya en esta primera sesión, su objetivo va a consistir en presentarles una terminología básica con el fin de participar de un lenguaje común que aclare posibles confusiones y apuntar, asimismo, la significación e importancia que poseen los miedos y conductas fóbicas infantiles.

La importancia que poseen los miedos para los niños viene avalada por distintas investigaciones. Así, se ha detectado la presencia de reacciones de miedo en niños entre 2 y 5 años cada cuatro días y medio, y la presencia de miedos específicos (por ejemplo a determinados animales, cosas u objetos y situaciones) al menos una vez, en el 90 por 100 de la muestra de niños estudiada.

En otra investigación llevada a cabo en niños de 10 años, se les interrogó a éstos sobre los acontecimientos más importantes de su vida pidiendo que dibujasen algo relacionado con esas experiencias: casi la tercera parte de los dibujos se referían a experiencias de miedo. Este resultado enfatiza asimismo, la importancia que los niños atribuyen a sus conductas de miedo.

Por otra parte, las conductas de ansiedad y fóbicas son especialmente frecuentes en los organismos en desarrollo (niños) porque se encuentran constantemente expuestos a situaciones que por su novedad, complejidad o, en suma, por la carencia de un repertorio comportamental adecuado, no se encuentran en condiciones de dominar. Las respuestas de ansiedad, cuando traspasan ciertos límites de intensidad constituyen justamente un tipo (no el único, pero sí el más frecuente) de respuestas desadaptativas que se producen cuando un ser humano es incapaz de dominar la situación con la cual se enfrenta.

## 2. EL VALOR ADAPTATIVO Y SUPERVIVENCIAL DE LA CONDUCTA DE MIEDO

El miedo es considerado como una respuesta no específica humana y se halla presente en todo organismo vivo. Esta presencia de lo que denominamos MIEDO constituye uno de los mecanismos más importantes de protección, ADAPTACION y ayuda en el hombre y animales ya que actúa como indicador de un peligro. El niño se halla constantemente expuesto a situaciones que le pueden provocar respuestas de miedo, en gran parte debido a la novedad o extrañeza, desconocimiento o carencia de una serie de recursos conductuales ante situaciones que, por diversas razones, provocan miedo. La función de este "miedo" ha sido la de activar y movilizar al organismo para enfrentarse con el peligro.

EN ESTE SENTIDO, EL QUE LOS NIÑOS TENGAN MIEDO ES POSITIVO Y EFICAZ.

## 3. CURSO EVOLUTIVO, MIEDOS "INNATOS" Y MIEDOS APRENDIDOS

Los miedos suelen variar según la edad y el desarrollo del niño. Así, y por poner ejemplos generales, las criaturas imaginarias son fuentes comunes de miedo en niños de edad preescolar. A pesar de que los niños en edad escolar continúan presentando miedos a animales y acontecimientos naturales (relámpagos, truenos) incorporan como elementos estimulares nuevos, los temas relativos a la salud y escuela.

Hay MIEDOS INNATOS, no aprendidos y promovidos por el nivel filogenético en el que nos encontramos (por ejemplo: miedo a los ruidos fuertes, el miedo al extraño, miedo al vacío, miedo al silbido de la serpiente...) y MIEDOS APRENDIDOS que tienen valor para la supervivencia en el mundo social (por ejemplo, miedo a la velocidad, miedo a los indicadores, usualmente ópticos o auditivos, y que señalan que el medio en el que nos encontramos se halla en un estado de seguridad o peligro).

Las RESPUESTAS FOBICAS y de ANSIEDAD son siempre RESPUESTAS APRENDIDAS. Las RESPUESTAS DE MIEDO tienen VALOR ADAPTATIVO Y SUPERVIVENCIAL. Las RESPUESTAS FOBICAS y de ANSIEDAD NO TIENEN VALOR ADAPTATIVO NI SUPERVIVENCIAL.

## 4. CARACTERISTICAS PRESENTES EN LAS CONDUCTAS DE MIEDO, ANSIEDAD Y FOBIAS

Estos tres tipos de respuestas poseen una serie de notas comunes, a saber:

(1) COMPONENTES REPRESENTACIONALES O COGNITIVOS: anticipación de un peligro, sentirse nervioso, intranquilo...

(2) COMPONENTES MOTORES: temblor, inquietud o pérdida del tono muscular, opresión pectoral...

(3) COMPONENTES NEUROVEGETATIVOS: predominio de las reacciones autónomas controladas por el sistema nervioso simpático (sudoración, dilatación pupilar, taquicardia, inhibición de la salivación...). Puede llegarse en casos extremos, como es sabido, a la pérdida del control de esfínteres (el "hacerse de miedo"), al desmayo o a la pérdida de conciencia.

Desde aquí, un padre o madre pueden PERCIBIR una reacción de miedo por parte de su hijo a través de estos indicadores. Así, si sabe que:

- hay una sensación emocional de tener temor o pánico (componente subjetivo-cognoscitivo)

- hay temblores, encogimiento, huida (componente motor), y

- hay una excitación fisiológica general, traducida por ejemplo en sudor y palpitaciones (componente neurovegetativo),

los padres pueden aventurar la existencia de una conducta de miedo en su hijo.

## 5. DIFERENCIAS ENTRE LAS CONDUCTAS DE MIEDO, ANSIEDAD Y FOBIA

En psicología se habla de MIEDO cuando una persona reacciona con el patrón de respuestas que indicamos anteriormente (cognitivo, motor y fisiológico) de modo INNATO o APRENDIDO ante situaciones, objetos o seres animados y esta reacción posee un VALOR ADAPTATIVO, un valor funcional de supervivencia.

Si las reacciones de miedo NO SE ENCUENTRAN RELACIONADAS DIRECTAMENTE con ningún objeto, persona, situación o animal claramente identificable (el tener miedo pero no saber a qué), se habla en sentido estricto de respuesta de ANSIEDAD.

Por otra parte, cuando la respuesta de miedo SE DIRIGE hacia un objeto u objetos CONCRETOS y limitados se habla de FOBIA.

Más en concreto: la FOBIA es una forma especial de temor que presenta las características siguientes:

- (1) Es DESPROPORCIONADA con respecto a las circunstancias de la situación.
- (2) No puede ser EXPLICADA o DISIPADA mediante el RAZONAMIENTO.
- (3) Se encuentra MAS ALLA DEL CONTROL VOLUNTARIO.
- (4) Trata de EVITAR la amenaza temida o evitar la situación temida.

En otras palabras la FOBIA o también denominado MIEDO CLINICO es una reacción EXAGERADA de miedo ante determinados objetos o situaciones, caracterizada por ser EXCESIVA (porque el objeto o situación apenas provoca miedo o no lo provoca en absoluto en la población normal), PERSISTENTE (porque aparece siempre que existe u ocurre la constelación de estímulos correspondiente), y DESAJUSTADA (porque lo que provoca el miedo no es o casi no es peligroso).

Así, por ejemplo, tener miedo ante la presencia de un león sin que medie entre él y nosotros nada más que unos metros de distancia, resulta una respuesta de miedo, no una fobia a los leones. Tener miedo a un perrito que se acerca moviendo el rabo con la intención de jugar con nosotros sería una fobia. Si el mismo perro aparece con espuma en la boca y síntomas de rabia, la huida ante él no sería fobia sino miedo.

Por otra parte, las REACCIONES DE MIEDO ADAPTATIVO Y LAS FOBIAS SON RESPUESTAS DIFERENCIADAS o, en otras palabras, se producen como respuesta a estímulos (objetos, animales, situaciones, etc.) específicos o concretos, tales como un acontecimiento natural (la oscuridad) o un concepto abstracto (la guerra o el desprecio de los amigos).

Las REACCIONES DE ANSIEDAD SON MAS DIFUSAS O INESPECIFICAS (no se sabe por qué o a qué se tiene miedo) y se traducen en un estado de tensión y aprehensión sin causa aparente. Otra diferencia es que mientras que la REACCION DE MIEDO suele ser momentánea o de CORTA DURACION, en la ANSIEDAD el estado general es MAS DURADERO, persistente, inadecuado, perturbador y crónico.

Resumiendo: mientras que el miedo es "normal", positivo y adaptativo, existe otro tipo de "miedo" que aquí hemos denominado fobia y ansiedad que merece una especial atención por parte de los padres ya que estas conductas presentan elementos perturbadores o indeseables para el desarrollo del niño. La manifestación más frecuente de los efectos negativos de la presencia de fobias y reacciones de ansiedad en los niños es un estado de temor y angustia que incapacita, bien sean las relaciones sociales del niño, bien sea su sentimiento de seguridad en sí mismo, incorporando más dosis de sufrimiento humano innecesario así como una serie de molestias para el entorno vital del niño, principalmente, padres, hermanos y compañeros.

#### 6. BREVE INDICACION DE LOS MECANISMOS QUE NOS PERMITEN EXPLICAR EL APRENDIZAJE DE LAS CONDUCTAS FÓBICAS Y REACCIONES DE ANSIEDAD

Los principales procesos que nos permiten explicar el aprendizaje de conductas fóbicas y reacciones de ansiedad, es decir cómo adquieren los niños estas conductas problemáticas, cómo las mantienen y cómo las generalizan a otras situaciones, son los siguientes tres tipos generales de aprendizaje:

- el CONDICIONAMIENTO CLASICO O RESPONDENTE
- el APRENDIZAJE OBSERVACIONAL O POR MODELADO
- el CONDICIONAMIENTO INSTRUMENTAL U OPERANTE

Además de estos tres procesos básicos de aprendizaje existen otros mecanismos (exposición persistente ante acontecimientos traumáticos, inestabilidad emocional, procesos de generalización, etc.) que influyen para explicar la presencia de los miedos infantiles.

Adelantamos pues, brevemente, lo que van a ser los contenidos generales de las sesiones posteriores acerca del origen etiológico de los miedos. Podemos decir que:

1. Ciertas fobias y reacciones de ansiedad se **ADQUIEREN** a través de un tipo de **CONDICIONAMIENTO** que denominamos **CLASICO**, y que consiste en que un objeto o situación que no provoca, en principio, una respuesta de miedo, a través de una relación temporal asociativa con otro objeto o situación que sí provoca miedo, al final, y por sí solo, provoca respuestas de miedo.

2. Las fobias y respuestas de ansiedad se **ADQUIEREN** también a través del **APRENDIZAJE OBSERVACIONAL**. Así, el niño aprende a reaccionar con ansiedad y temor al ver reaccionar o comportarse de esa manera a otras personas (modelos). Se dice por ello que los **NIÑOS NO HEREDAN LOS TEMORES DE SUS PADRES SINO QUE LOS APRENDEN DE ELLOS**.

3. Se denomina **GENERALIZACION** a un proceso de aprendizaje mediante el cual una fobia adquirida frente a un objeto o situación concreta puede extenderse a otros objetos o situaciones parecidas o similares a las anteriores.

4. Las fobias y respuestas de ansiedad pueden **ADQUIRIRSE** también por otros mecanismos tales como la exposición directa, brusca y/o persistente a uno o más acontecimientos traumáticos (Ej: generar una fobia a los coches por haber tenido alguna vez un accidente en uno).

5. Otro modo por el cual los niños **ADQUIEREN** conductas problemáticas de miedo es a través de la instrucción e información.

6. Existen otras disposiciones que parecen FAVORECER el desarrollo de fobias y respuestas de ansiedad tales como características de personalidad (personalidades introvertidas e inestables emocionalmente), determinadas alteraciones orgánicas, el pasado evolutivo de cada uno, etc.

7. Finalmente, las fobias y reacciones de ansiedad parecen MANTENERSE y/o agravarse a través de mecanismos de CONDICIONAMIENTO OPERANTE (refuerzo de determinadas conductas).

En sucesivas sesiones explicaremos más detalladamente cada uno de estos puntos.

## SEGUNDA SESION.-EL CONDICIONAMIENTO CLASICO COMO MECANISMO DE APRENDIZAJE ASOCIATIVO EN LA ADQUISICION DE FOBIAS Y RESPUESTAS DE ANSIEDAD

### 1. PRESENTACION

En la sesión anterior dijimos que una gama muy amplia de temores (a seres imaginarios, a la oscuridad, a los ladrones, a la muerte, a ciertos animales, a estar solos, al agua, al fuego, a lo locos y a un largo etcétera) se ADQUIEREN a través de APRENDIZAJE. Bastantes de ellos se adquieren a través de lo que denominamos CONDICIONAMIENTO CLASICO o RESPONDENTE. Véamos, seguidamente, en qué consiste este proceso de aprendizaje.

### 2. ¿EN QUE CONSISTE EL CONDICIONAMIENTO CLASICO? EJEMPLO

El CONDICIONAMIENTO CLASICO constituye un proceso de aprendizaje a partir del cual los seres humanos pueden APRENDER una serie de respuestas que antes no poseían.

#### ¿Qué significa APRENDIZAJE?

Los psicólogos entendemos por APRENDIZAJE toda modificación persistente del comportamiento que haya surgido mediante el ejercicio, experiencia o la observación.

El condicionamiento clásico o respondente consiste, básicamente, en un proceso de aprendizaje asociativo en el que si un acontecimiento indiferente se asocia (a veces basta con que se asocie una sola vez) con uno de los estímulos que suscitan automáticamente el temor, el estímulo indiferente (o neutro) mismo puede empezar a provocar el temor.

Vamos a poner un EJEMPLO concreto y pasaremos a describir los elementos básicos para entender este procedimiento.

La SITUACION DE AHOGARSE en una piscina provoca en todos Uds. una RESPUESTA DE TEMOR O MIEDO. En este caso un niño de cinco años estuvo a punto de ahogarse en una piscina. La PISCINA SE ASOCIO en este niño con la SITUACION de haber estado a punto de AHOGARSE, estímulo que provoca dolor o miedo. DESPUES de esta experiencia, basta con ver una piscina para que surja el temor. Por el principio de GENERALIZACION que despues veremos, el mar, la bañera, los ríos, estanques, lagos, etc., pueden suscitar en un niño una respuesta de temor.

Para APRENDER A TEMER a una experiencia real aterradora NO ES NECESARIO que las personas que sufran mediante un estímulo real; por el contrario, si la VISTA



DEL AGUA o incluso la palabra "agua" se ASOCIA frecuentemente con NARRACIONES, descripciones o advertencias atemorizantes, las personas TAMBIEN PUEDEN ADQUIRIR UNA RESPUESTA CONDICIONADA DE TEMOR. A veces, el condicionamiento respondente es aún más indirecto. Así, tal vez el niño sienta que sus padres se inquietan siempre que se acercan al agua: esa intranquilidad puede perturbarlo. Si el niño se intranquiliza frecuentemente a acercarse al agua, es posible que con el tiempo llegue a temer al agua. De esta misma manera, podemos decir que muchos temores en los niños PUEDEN ESTABLECERSE POR FORMAS DIRECTAS O INDIRECTAS DE CONDICIONAMIENTO RESPONDENTE (proceso de condicionamiento clásico vicario).

Explicemos un poco esta terminología especializada.

### 3. EXPLICITACION DE LA TERMINOLOGIA UTILIZADA

Un CONDICIONAMIENTO consiste en la formación de un reflejo condicionado, es decir, la asociación de un estímulo condicionado y una respuesta incondicionada.

Un reflejo no condicionado, por ejemplo, es el siguiente:

Un estímulo no condicionado, como la estimulación de la mucosa nasal, provoca una respuesta no condicionada, en este caso, un estornudo.

Pavlov, un psicólogo ruso, descubridor y trabajador incansable en la sistematización del condicionamiento respondente, al basarse en experimentos con animales llegó a comprobar que los estímulos no condicionados pueden verse sustituidos dentro de los reflejos no condicionados, por otros estímulos (o neutros) que, anteriormente eran neutros, indiferentes, respecto a dichos reflejos. Se dice entonces que el estímulo anteriormente neutro se ha convertido para el individuo en un ESTÍMULO CONDICIONADO.

Un ESTÍMULO es un objeto, aspecto de un objeto, acontecimiento o fenómeno que despiertan la actividad de un órgano sensorial. De hecho, todo elemento ambiental que ejerza cierta influencia sobre el comportamiento puede constituir un estímulo.

Una RESPUESTA es tanto aquella manifestación del comportamiento que irrumpe inmediatamente después de un estímulo como aquella otra que precede al mismo. En ello hay que incluir, aquel conjunto de excitaciones producidas en el sistema nervioso central, con procesos bioquímicos en el cerebro, actividad muscular y/o actividad glandular.

Todos los animales están "programados" con respuestas automáticas o reflejos que reciben el nombre de RESPONDENTES, los cuales se desencadenan por acontecimientos o estímulos que los preceden inmediatamente.

Respondentes son reacciones tales como la salivación, las señales exteriores de sorpresa o sobresalto, el parpadeo, sentir náuseas, sentir miedo, aumentar o disminuir las palpitaciones del corazón, etc. Obsérvese que, al parecer, las respondentes no dependen de la voluntad sino que tienden a manifestarse en forma automática.

Un respondente puede TRANSFERIRSE a una situación en que no ocurre de ordinario mediante la aplicación de un método llamado CONDICIONAMIENTO RESPONDENTE. La reacción de sobresalto, en los niños, se TRANSFIERE fácilmente al espectáculo que en general precede al trueno, el relámpago.

Sentir náuseas, otro respondente, se TRANSFIERE de manera natural de una ligera intoxicación, al alimento mismo que precedió a tal experiencia.

¿COMO TIENEN LUGAR ESTAS TRANSFERENCIAS?

A través del CONDICIONAMIENTO RESPONDENTE.

Cuando un acontecimiento PRECEDE repentinamente a un segundo acontecimiento que suscita de manera automática una determinada respuesta, el primer acontecimiento empieza a suscitar a menudo una respuesta similar.

#### 4. VARIABLES RELEVANTES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE POR CONDICIONAMIENTO CLASICO

Los cuatro estímulos que intervienen en el condicionamiento clásico son:

Un ESTIMULO INCONDICIONADO (EI), el cual provoca automáticamente una determinada RESPUESTA INCONDICIONADA.

Por ejemplo, la presencia de alimento en la boca (EI) provoca automáticamente salivación (RI).

Un ESTIMULO NEUTRO es cualquier acontecimiento, objeto o experiencia que de por sí NO PROVOCA LA RESPUESTA INCONDICIONADA (por ejemplo, el sonido de una campana (EN) no provoca salivación (RI)).

Cuando este estímulo neutro (sonido de una campana) se ASOCIA TEMPORALMENTE con el EI (alimento en la boca, que de por sí sería un estímulo que provoca la salivación o RI), PRECEDIENDOLE, puede llegar a provocar la RI (salivación).

Después de que el estímulo neutro (sonido de una campana) HA PRECEDIDO INMEDIATAMENTE al EI, a veces en una sola ocasión (generalmente en varias ocasiones), el EN llega a producir una respuesta SIMILAR aunque, en principio, menos intensa que la RI, y que denominamos RESPUESTA CONDICIONADA. Cuando el EN llega a producir esta respuesta condicionada se denomina a aquél ESTIMULO CONDICIONADO.

En el ejemplo que hemos presentado anteriormente de la piscina, se puede apreciar con esta nueva terminología lo siguiente.

Una piscina es, en principio, un ESTIMULO NEUTRO. La situación de ahogarse es un ESTIMULO INCONDICIONADO porque provoca automáticamente una RESPUESTA INCONDICIONADA de dolor y miedo natural.

La piscina pasa a ser un ESTIMULO CONDICIONADO cuando al asociar el niño la piscina con la sensación de ahogarse (EI) se produce una RESPUESTA CONDICIONADA (temor, ansiedad) ante la presencia del ESTIMULO CONDICIONADO (la piscina).

Una vez presentados y aclarados los elementos básicos del condicionamiento clásico o respondente, les vamos a presentar un experimento en el que se demuestra cómo se puede aprender un miedo en el laboratorio. Este es el caso de Albertito.

(El caso es primero escuchado por los padres asistentes a las charlas a través de una CINTA MAGNETOFONICA).

#### 5. EJEMPLO DE LA ADQUISICION DE UN MIEDO CONDICIONADO: EL CASO DE ALBERTITO

El ejemplo que vamos a exponer a continuación demuestra cómo se pueden indu-

cir miedos clínicos en un laboratorio mediante procedimientos de condicionamiento respondiente.

En 1920, dos psicólogos, John Watson y Rosalie Rayner, una de sus discípulas más sobresalientes (y posteriormente su esposa) realizaron lo que se considera como el primer experimento sistemático de condicionamiento respecto del temor humano.

Watson y Rayner estudiaron a un niño de 11 meses llamado Alberto, hijo de una enfermera que trabajaba en un hospital para niños inválidos cercano al laboratorio donde trabajaban los dos psicólogos.

Alberto era un niño que no se emocionaba fácilmente. Antes del experimento se comprobó que Albertito no temía a las ratas, conejos, perros, monos, ni a quemar papeles, ni juguetes. En consecuencia no tenía miedo a nada excepto a un RUIDO INTENSO producido al golpear una barra de acero.

Un día, mientras Albertito jugaba en un colchón, en el laboratorio de Psicología, Watson y Rayner tomaron de una canasta una rata blanca y se la presentaron a Albertito.

El niño cogió la rata. Mientras los hacía uno de los experimentadores golpeó una barra de acero con un martillo, exactamente detrás de la cabeza del niño, lo cual provocó un fuerte ruido.

Albertito, narran los psicólogos, "saltó violentamente, cayó hacia delante y enterró la cabeza en el colchón". Luego que Alberto se recobró del susto, volvió a coger la rata. Una vez más uno de los experimentadores golpeó la barra. En esta ocasión, Albertito "saltó violentamente, cayó hacia delante y empezó a dar gritos".

Los experimentadores ya no lo sometieron a más pruebas durante esa semana.

Una semana después, Albertito volvió al laboratorio de psicología y prosiguió con el condicionamiento. Se le fue presentando la rata sola, y la rata más el ruido y las respuestas de Albertito fueron de sobresalto, lloros, gritos y hufdas. Albertito tardó un total de siete semanas de condicionamiento, en dos días diferentes, para aprender a tener miedo a las ratas blancas.

Pruebas posteriores revelaron que el temor aún no desaparecía un mes después. Además, el temor condicionado se había extendido a otros objetos por GENERALIZACION DE ESTIMULOS. Albertito también había llegado a temer a un conejo blanco, a una piel de foca, a un perro y a una máscara de Santa Claus.

Este experimento había puesto en tela de juicio un importante principio psicológico: que los temores se adquirirían necesariamente por circunstancias interpersonales traumáticas y que siempre simbolizaban complicados conflictos.

## 6. CARACTERISTICAS DEL CONDICIONAMIENTO CLASICO

-ADQUISICION: La respuesta condicionada se adquiere después que el estímulo neutral se asocia con el estímulo incondicionado, casi siempre en forma repetida. La adquisición es muy eficaz cuando el estímulo neutral precede, por medio segundo más o menos, al estímulo incondicionado.

-EXTINCION Y RECUPERACION ESPONTANEA: Una vez que el sujeto ha adquirido una respuesta condicionada puede preverse que seguirá presentando esta respuesta

siempre que el estímulo condicionado preceda inmediatamente al estímulo incondicionado. Si el estímulo condicionado se presenta sucesivamente solo muchas veces, la respuesta condicionada no se reforzará sino que probablemente se irá volviendo más rara hasta que ya no sea tan frecuente como antes del condicionamiento. Los psicólogos llaman EXTINCIÓN a este fenómeno. La RECUPERACIÓN ESPONTÁNEA consiste en la reaparición de una respuesta condicionada extinguida previamente, tras un período de descanso.

-GENERALIZACIÓN DEL ESTÍMULO: Consiste en la difusión de una respuesta condicionada a acontecimientos similares al estímulo condicionado y a aspectos de la situación en que se condicionó inicialmente la respuesta.

-DISCRIMINACIÓN DEL ESTÍMULO: Si bien los niños generalizan, también aprenden a responder a un estímulo y a inhibir esa respuesta a un segundo estímulo parecido. Así el niño aprende a no tocar una estufa caliente porque le quema y a que no pasa lo mismo si toca una estufa fría; de esa forma aprenden a temer solo a las estufas calientes.

### TERCERA SESIÓN.-EL APRENDIZAJE OBSERVACIONAL COMO MODELO ETIOLÓGICO DE MIEDOS, FOBIAS Y CONDUCTAS DE ANSIEDAD

#### 1. PRESENTACIÓN

En esta sesión vamos a centrarnos en un proceso que se denomina aprendizaje observacional, aprendizaje vicario, aprendizaje por modelado.

Este proceso se focaliza en el análisis de los efectos que pueden tener en el desarrollo de nuevas conductas y habilidades el hecho de exponer a una persona ante el comportamiento de otra. Es decir, hasta que punto se modifica la conducta de alguien que ha observado acciones de otros. Estudiaría este tipo de aprendizaje LA PROBABILIDAD DE QUE ALGUNA CONDUCTA ESPECÍFICA DE UN OBSERVADOR (O) SE ALTERE POR LA OBSERVACIÓN DE UN MODELO (M).

MODELO o persona modelo es aquella que se imita.

OBSERVADOR es la persona que imita.

Un ejemplo nos puede ayudar a entender mejor la anterior afirmación.

Una madre quiere enseñar a su hijo(a) cómo encender el fuego de la cocina. Explica y a la vez realiza cada una de las acciones necesarias: abrir la llave de paso general; abrir la llave de paso de la cocina, saber que cada mando de la cocina corresponde a un hornillo diferente y localizar el que se quiere encender, encender una cerilla, abrir la llave de paso del hornillo correspondiente y, finalmente, acercar la cerilla al hornillo.

El sencillo procedimiento que realizamos a diario, no es tan sencillo como parece, pero si la madre es un buen MODELO y el hijo ATIENDE como un buen OBSERVADOR, es posible que aprenda pronto esta conducta.

#### 2. ADQUISICIÓN DE MIEDOS A TRAVÉS DE MODELADO Y PROCESOS RELEVANTES QUE INTERVIENEN EN ESTE TIPO DE APRENDIZAJE

Muchas de las conductas intelectuales, sociales y morales que poseen los niños, son adquiridas a través del aprendizaje observacional. Así, este aprendi-

zaje se produce en función de OBSERVAR, OIR o LEER acerca de la conducta de un individuo o grupo.

Además, este tipo de aprendizaje es especialmente relevante para nosotros ya que a través de la OBSERVACION de modelos se ADQUIEREN una gran cantidad de miedos.

En la práctica clínica se ha observado frecuentemente que los niños aprenden a reaccionar con ansiedad y temor al ver reaccionar o comportarse de esa misma manera a sus padres u otras personas cercanas a la vida del niño y que pueden actuar como modelos.

Según Albet Bandura, psicólogo y catedrático de la Universidad de Stanford hay que tener en cuenta una serie de PROCESOS que intervienen en la ADQUISICION de conductas imitativas. Estos procesos son los siguientes:

(1) PROCESOS ATENCIONALES. Cuando el observador es expuesto ante un modelo que se comporta de una manera determinada, es imprescindible que este se MANTENGA ATENTO a las conductas que realiza el modelo con el fin de discriminar las propiedades relevantes de la misma.

(2) PROCESOS DE RETENCION. Estos procesos hacen referencia al hecho de que la conducta que es observada en el modelo se ALMACENA en la MEMORIA del observador; es decir, el observador CODIFICA, CLASIFICA y REORGANIZA los elementos de conducta relevantes en esquemas familiares que hagan fácil su posterior recuerdo.

(3) PROCESOS DE REPRODUCCION MOTORA. Estos procesos resultan imprescindibles para la PUESTA EN PRACTICA de las respuestas aprendidas. Así, una vez la conducta se acepta como apropiada, el observador la REPRODUCE GUIADO POR LA MEMORIA.

(4) PROCESOS MOTIVACIONALES. Estos procesos son los que determinan la TRANSFORMACION DEL APRENDIZAJE EN ACTUACION y en ellos juega un papel relevante los REFUERZOS o RECOMPENSAS. Estos refuerzos pueden provenir de fuentes externas al sujeto (Ej: el premio que el niño recibe de los padres por imitar la conducta de aseo de uno de sus hermanos), del denominado refuerzo vicario (Ej: el niño observa que un hermano suyo -modelo-, recibe un premio por realizar una secuencia comportamental dada, actuando vicariamente el refuerzo sobre el niño-observador) o, también del autorrefuerzo en el cual el sujeto-observador se dispensa a sí mismo un refuerzo o se siente gratificado simplemente por la imitación de un modelo. En resumen, los procesos motivacionales jugarían un papel relevante tanto en la ADQUISICION de las respuestas imitativas como en su PUESTA EN PRACTICA.

### 3. TIPOS PRINCIPALES DE APRENDIZAJE OBSERVACIONAL O POR MODELADO

Podemos distinguir básicamente tres tipos de paradigmas dentro del aprendizaje por modelado: (1) el modelado participativo con interacción directa modelo-observador; (2) el modelado no participativo y (3) el modelado encubierto.

#### 3.1. El modelado participativo.

En el modelado participativo, el OBSERVADOR INTERACTUA DIRECTAMENTE CON EL MODELO (que representa, a su vez un poderoso dispensador de refuerzos). Dentro de este paradigma pueden distinguirse dos subclases:

(a) El modelado participativo de acción gradual, en el que el modelo interactúa con el observador, REALIZANDO TAREAS PROGRESIVAMENTE MAS DIFICILES e incitando al observador para que las repita, recibiendo éste, posteriormente, una recompensa.

(b) El modelado participativo con reproducción forzada, utilizado prioritariamente en el caso de perseguir la implantación de conductas en casos muy graves. Se utilizan recompensas que se hacen CONTINGENTES a que el observador realice la conducta que el modelo ha realizado con anterioridad. Resulta aquí muy importante la GRADACION EN DIFICULTAD DE LAS TAREAS así como su DIVISION EN PEQUEÑOS PASOS. En todas las acciones, además, se de o no un refuerzo positivo primario contingente a la realización de la conducta deseada, el buen rendimiento se acompaña, en cada intento, con abundante refuerzo social.

El MODELADO PARTICIPATIVO, ilustra de manera general el hecho de que el MODELO REALIZA UNA ACCION Y ES EL MODELO MISMO QUIEN OFRECE UNA RECOMPENSA AL OBSERVADOR. Este tipo de paradigma se encuentra presente muy a menudo en la manera que tenemos de enseñar conductas a nuestros hijos (Ej: la madre-modelo enseña a la hija-observadora a poner la pesa y cuando ésta sucesivamente la imita es premiada con una sonrisa, abrazo o dulce que le ofrece la madre-modelo por la conducta realizada).

### 3.2. Modelado no participativo.

En el modelado no participativo, EL MODELO NO TIENE RELACION ALGUNA CON EL OBSERVADOR y éste únicamente posee información de las consecuencias que se derivan de la acción del modelo.

Un ejemplo claro de aprendizaje por modelado no participativo es el que se halla presente en el cine y la TV. En estos casos, el actor realiza una acción por la cual es castigado o recompensado. El observador aprende a realizar acciones para recibir la recompensa que ha recibido el actor.

### 3.3. Modelado encubierto.

El modelado encubierto consiste en pedirle a una persona que imagine una serie de escenas dentro de las cuales se encuentra ella misma y un modelo poderoso para ella, que aisladamente primero (el modelo imaginario) y conjuntamente despues, realizan una serie de acciones.

## 4. EFECTOS PRINCIPALES QUE TIENE SOBRE LA CONDUCTA LA EXPOSICION A MODELOS

Los efectos más relevantes que se detectan son los siguientes:

### 4.1. Efecto de aprendizaje o efecto de modelado.

Este efecto hace referencia al hecho de que un observador ADQUIERE UNA CONDUCTA NUEVA, que no existía previamente en su repertorio comportamental, despues de su exposición a un modelo.

Ej: los niños aprenden la mayor parte de los sonidos iniciales del lenguaje a través del aprendizaje observacional.

Este efecto, tiene una importancia mayor en los primeros años de vida, cuando están formándose muchas conductas nuevas. Cuando un niño crece, la probabilidad de observar algo nuevo disminuye evidentemente ya que tendrá más experiencias previas.

### 4.2. Efectos inhibitorios y desinhibitorios.

Esta clase de efectos se aplican solamente a conductas que ya han sido PREVIAMENTE ADQUIRIDAS. Si un niño (O) observa como se castiga a un modelo (M) por

realizar una acción, se producirá un EFECTO INHIBITORIO.

Ej: niños que están ante un aperitivo, uno de ellos empieza a comer y el padre le riñe. Probablemente, los restantes niños no comiencen a comer.

EL OBSERVADOR INHIBIRA SU PROPIA CONDUCTA COMO RESULTADO DE UNA EXPERIENCIA DE MODELADO.

En el segundo caso, EFECTOS DESINHIBITORIOS, un niño que ha sido castigado previamente por alguna conducta y la realiza muy poco (está muy inhibida) puede comenzar a realizarla con más frecuencia si ve a un modelo que realiza esa conducta y no recibe consecuencias desagradables.

Ej: niños que están habituados a comportarse "muy adecuadamente" en su clase. Tienen un profesor estricto que ha inhibido con éxito conductas como levantarse sin permiso, quitarse cosas, hablar en voz alta... Este profesor se pone enfermo y le sustituye otra persona más permisiva. Algún niño se levanta o habla en voz alta y no ocurre nada, el profesor no le llama la atención. Es muy probable que los restantes niños aprendan a realizar rápidamente este tipo de conductas.

#### 4.3. Efectos facilitadores de la acción.

Se produce este efecto cuando alguna conducta previamente aprendida llega a ser más frecuente después de observar un modelo. Decimos que esa conducta ha sido facilitada por el modelo.

Ej: ver a dos o tres ancianos cruzando una calle y a alguien que se acerca a ayudarles. Es más probable que después de ver a ese modelo nosotros ayudemos a esos ancianos.

### 5. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA GENESIS DEL APRENDIZAJE POR MODELADO

Aparte de los procesos que anteriormente citamos y que determinan la adquisición de conductas imitativas, hay otra serie de aspectos que pueden favorecer o entorpecer o, que en definitiva influyen en el surgimiento de tales conductas y que, a continuación, pasamos a exponer.

#### 5.1. Refuerzos o recompensas que recibe el modelo por su acción.

El modelado se facilita si el OBSERVADOR VE COMO EL MODELO ES REFORZADO.

#### 5.2. Refuerzos dados al observador.

Cuando el observador es reforzado de forma específica por observar la conducta del modelo.

Reforzar al observador por observar o imitar algunas conductas del modelo ayudará al observador a DISCRIMINAR los aspectos específicos de la conducta del modelo que son más relevantes y, con ello, haremos que la probabilidad de imitar éstas sea mayor.

Ej: Es importante para enseñar a niños con problemas de lenguaje a hablar. Deben imitar las conductas relevantes que hace el modelo.

#### 5.3. Características del modelo.

Por lo que se refiere al modelo, los modelos IDENTICOS al niño en edad y

sexo se imitan con mayor probabilidad. Así, por ejemplo, es más fácil que un niño de 5 años aprenda por imitación conductas de miedo fóbico y ansiedad ante una araña si observa esas conductas en otro niño de edad parecida, que si observa lo mismo en una niña.

El PRESTIGIO del modelo también influye. Así, un modelo que es una celebridad, un héroe para el niño, posee un buen status social y experiencia reconocida, etc... produce efectos de modelado mejores que un modelo que no presente estas características. Dos bréves ejemplos: los niños suelen imitar los temores y miedos de los padres. Otro ejemplo: el niño suele imitar la conducta de miedo de su héroe o "fan" favorito.

#### 5.4. Modelos múltiples.

A medida que se ve cómo una acción es realizada por más de un modelo existen mayores probabilidades de que cambie la conducta del observador.

Además, utilizar varios modelos asegura que el observador contemple distintas acciones adecuadas para resolver o enfrentarse a una situación.

#### 5.5. Modelos simbólicos-modelos reales.

En ocasiones no podemos utilizar modelos reales y es necesario la utilización de modelos simbólicos o imaginarios.

De aquí que en muchos casos se hayan utilizado películas que presentan a uno o varios modelos realizando las conductas que queremos enseñar. Pueden ser modelos reales o dibujos animados... personajes imaginativos, etc. El uso de este tipo de modelos tiene la ventaja de que puede repetirse su presentación tantas veces como sea necesario y, en cada una de esas presentaciones se pueden dar indicaciones sobre las conductas que es conveniente resaltar.

#### 5.6. Características del observador.

Por lo que se refiere al OBSERVADOR está claro que para que se aprenda por observación una conducta fóbica y de ansiedad por parte del niño que observa, hay que tener presente los procesos de atención, retención, la reproducción motora y los procesos motivacionales, citados anteriormente. En suma, se requiere que el observador posea las habilidades necesarias para la puesta en acción de la conducta modelada.

Así, por ejemplo, el niño debe de atender y comprender la información proporcionada por el modelo, ser capaz de recordar este material, tener las prácticas necesarias motoras o cognitivas para integrar la observación en su repertorio conductual y los procesos motivacionales para realizar la conducta.

Además de estos procesos, hay que tener en cuenta ciertas características fisiológicas y de personalidad, en gran parte determinadas genéticamente, que hacen susceptible al individuo a la activación del miedo y conducta de ansiedad.

### CUARTA SESION.-EL CONDICIONAMIENTO OPERANTE COMO PROCESO DE APRENDIZAJE EXPLICATIVO DEL MANTENIMIENTO DE LOS MIEDOS

#### 1. PRESENTACION



En anteriores sesiones habíamos apuntado que las fobias y las respuestas de ansiedad parecen mantenerse y agavarse a través de mecanismos de condicionamiento operante (refuerzo de determinadas conductas).

A nivel general hemos visto en las dos sesiones anteriores que se adquieren los miedos. Estos, lógicamente, se adquieren a través del condicionamiento respondiente y por aprendizaje de observación.

En esta sesión veremos cómo los miedos ya adquiridos se pueden mantener y por qué, de hecho se mantienen.

## 2. DELIMITACION, NOMENCLATURA Y MODELO

A diferencia de las respondientes, las operantes constituyen respuestas activas, tales como andar, hablar, besar, escribir, pegar, etc. Muchos operantes parecen espontáneos pero sin embargo, la mayoría están controlados -al menos en cierta medida- por las consecuencias que acarrearón en el pasado. Si después de un operante han sucedido por lo general acontecimientos que el organismo consideró agradables, es muy probable que el operante se repita en condiciones similares; si después de un operante vinieron generalmente acontecimientos que el organismo consideró desagradables, entonces es raro que el operante se repita en situaciones parecidas.

Quando las consecuencias de un operante modifican la frecuencia del mismo, se dice que está **CONDICIONADO**.

Así, pues, denominamos **CONDICIONAMIENTO OPERANTE** al proceso en el que los acontecimientos que siguen de inmediato a un operante modifican (aumentan o disminuyen) la probabilidad de que ese operante se repita en una situación determinada.

El condicionamiento operante, es un proceso de aprendizaje bastante complejo, por lo que aquí, solo vamos a insistir en los elementos básicos para entender los mecanismos de **MANTENIMIENTO DE LOS MIEDOS A TRAVES DEL REFUERZO DE DETERMINADAS CONDUCTAS**.

El **REFUERZO** o **REFORZAMIENTO** denota un acontecimiento que aumenta la probabilidad de que se incremente la frecuencia de una respuesta determinada.

En el condicionamiento operante, las respuestas son reforzadas tanto mediante la presentación como por la supresión de ciertas consecuencias.

Existen refuerzos positivos y refuerzos negativos.

**REFUERZO POSITIVO:** cuando la **PRESENTACION** de un suceso **AUMENTA** la probabilidad de que aparezca una determinada conducta.

**REFUERZO NEGATIVO:** cuando la **SUPRESION** de un suceso **AUMENTA** la probabilidad de que se produzca una determinada conducta.

Todos los elementos de refuerzo **AUMENTAN** la frecuencia de la conducta. Positivo y negativo no denota aquí que los sucesos en sí sean buenos o malos.

Los refuerzos pueden tener su origen en el **INTERIOR** de un organismo (estímulos inespecíficos o estados carenciales), surgir a partir de la propia conducta de un organismo (**AUTORREFUERZO**) o provenir de **FUERA** de este organismo (otras personas dispensadoras de refuerzos).

No puede decirse a priori qué refuerzos son los más eficaces para un individuo. Puede suponerse con antelación pero únicamente se identifican con un análisis específico para el organismo o grupo de organismos en cuestión. El que un refuerzo sea positivo o negativo depende en la mayoría de los casos de la historia individual de refuerzos del organismo.

El refuerzo es en principio aplicable a todo tipo de aprendizaje. Se refuerzan conductas emocionales regidas por el sistema nervioso vegetativo. Se refuerzan conductas voluntarias de distintos tipos. Se pueden reforzar conductas motoras, atencionales, sociales e intelectuales. Se refuerza la actividad e inactividad, el dejarse ir o el control de sí mismo, etc. En resumidas cuentas el REFUERZO ES EL ELEMENTO PRINCIPAL PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DIFERENCIADORA DE CONDUCTAS Y SITUACIONES.

Los refuerzos pueden ser de muchos TIPOS (positivos, negativos, primarios, secundarios, etc.) y, tan importante como el tipo de refuerzo utilizado, es la FORMA EN LA CUAL SE APLICA éste. Entre los modos concretos de aplicación o INDICES de refuerzos cabe destacar dos grandes grupos:

(1) CONTINUOS: si se aplican en cada ocasión que aparece la conducta.

(2) INTERMITENTES: si no se aplican en todas las ocasiones. Dentro de este último grupo se encuentran los que asumen como criterio diferencial el TIEMPO (índices de intervalo) y aquellos otros que lo hacen en función del NUMERO DE RESPUESTAS a reforzar (índices de razón), pudiendo ser cada uno de ellos a su vez FIJO o VARIABLE.

### 3. MANTENIMIENTO DE LAS CONDUCTAS FÓBICAS EN LOS NIÑOS A TRAVÉS DEL CONDICIONAMIENTO OPERANTE

El condicionamiento operante es importante en nuestro contexto sobre miedos porque nos posibilita explicar, en gran parte, la CONDUCTA DE EVITACION del niño ante situaciones de ansiedad u objetos fóbicos.

Además, el condicionamiento operante es el principal responsable a la hora de mantener y aún de intensificar una respuesta fóbica ya adquirida que debería, naturalmente, extinguirse.

Si el niño se encontrase con el objeto fóbico y éste no le produjera ningún daño, su poder atemorizante, al no ser reforzado, debería irse extinguendo. El inofensivo perro, dejaría de producir palidez y temblor, el coche dejaría de producir sudoración y "piel de gallina", la oscuridad se iría disipando de tinieblas. Esto es por lo demás, felizmente, lo que ocurre muchas veces. Pero, otras, las FÓBIAS SE MANTIENEN SISTEMATICAMENTE. ¿Por qué?. Principalmente a través de dos mecanismos:

(1) En primer lugar, la fobia se mantiene cuando el niño EVITA enfrentar o huye del objeto fóbico. Puesto que esta evitación o huida REDUCE LA RESPUESTA DE ANSIEDAD, es decir, puesto que ella termina por tranquilizar al niño, tal reacción es REFORZADA y, con ello, no se deja posibilidad a que la fobia pueda extinguirse.

(2) En segundo lugar, y por raro que parezca, la reacción fóbica puede ser directamente recompensada por otras personas. En el caso del maestro sobreprotector que mima y da un caramelo al niño "para que se le quite el miedo" o "para que se calme". Con esta respuesta se logra precisamente lo contrario: el niño mantiene la respuesta fóbica para recibir la atención del profesor.

#### 4. PRACTICAS Y REFLEXIONES

Una técnica negativa bastante utilizada por los padres y en especial por la madre consiste, por ejemplo, en lo siguiente:

Ante la aparición de una respuesta de miedo, la madre o el padre suelen reaccionar de esta manera:

- acariciarlo o cogerlo en sus brazos
- le da alguna cosa que le guste, algún capricho
- trata de hablar con él para convencerle de que no hay peligro, etc.

En otras palabras, lo que están haciendo los padres es REFORZAR la conducta de miedo de sus hijos.

A menudo, también los padres pueden actuar burlándose del niño por "miedoso" o "cobarde" y más aún, hacer ésto delante de otros niños que imitarán luego esta conducta de rechazo social. Asimismo, le echan en cara su conducta delante de otros niños que pueden enfrentarse sin problemas con el objeto fóbico.

Finalmente, los padres pueden actuar produciendo un enfrentamiento forzoso del niño con el objeto fóbico. Esta estrategia, comúnmente llena de dramatismo por las reacciones de resistencia del niño, la usan los mayores para "quitar el miedo de una vez por todas".

En resumidas cuentas el problema suele ser, no obstante, que como ha descubierto una investigación reciente (PELECHANO, 1981) los padres NO PERCIBEN UNA RELACION CLARA ENTRE LO QUE ELLOS HACEN Y LO QUE HACEN SUS HIJOS.

#### 5. EL PAPEL DEL REFUERZO EN LA CONDUCTA FOBICA. EJEMPLOS

- La existencia en el aprendizaje observacional o por modelado del refuerzo directo o vicario.

- A menudo, los padres gratifican las respuestas de miedo de sus hijos. Así, si el niño tiene miedo a los perros y cuando ve uno, sale corriendo en busca de la madre y, ésta lo abraza y consuela, está reforzando la conducta de miedo a los perros de su hijo.

- También a menudo los padres tratan de controlar las conductas de sus hijos a través del miedo. Así es normal utilizar frases tales como: "qué va a venir el hombre del saco", etc.

- A menudo también, existe una estrecha relación entre los aspectos de fobia-ansiedad con desarreglos y/o alteraciones de conducta que van aparejadas con recompensas (la comida por ejemplo ante situaciones de muerte de un familiar y/o exámenes).

#### 8.2.2. Grupo de modelado directo

PRIMERA SESION.-LA CONDUCTA DE MIEDO, RESPUESTAS FOBICAS Y DE ANSIEDAD, ETIOLOGIA DE MIEDOS. EL CASO ALBERTITO

## 1. PRESENTACION

El objetivo de esta primera sesión va a consistir en presentar ante Vds. una terminología básica con el fin de participar en un lenguaje común que aleje posibles confusiones, y apuntar, asimismo, la significación e importancia de los miedos y conductas fóbicas infantiles.

La importancia que poseen los miedos para los niños viene avalada por distintas investigaciones. Así, se ha detectado la presencia de reacciones de miedo en niños entre 2 y 6 años cada cuatro días y medio, y la presencia de miedos específicos (por ejemplo, a determinados animales, cosas u objetos y situaciones) al menos una vez, en el 90 por 100 de la muestra de niños estudiada.

En otra investigación llevada a cabo en niños de 10 años, se les interrogó sobre los acontecimientos más importantes de su vida pidiendo que dibujasen algo relacionado con esas experiencias: casi la tercera parte de los dibujos se referían a experiencias de miedo. Este resultado enfatiza asimismo, la importancia que los niños atribuyen a sus conductas de miedo.

Por otra parte, las conductas de ansiedad y fóbicas son especialmente frecuentes en los organismos en desarrollo (niños) porque se encuentran constantemente expuestos a situaciones que por su novedad, complejidad o, en suma, por la carencia de un repertorio comportamental adecuado, no se encuentran en condiciones de dominar. Las respuestas de ansiedad, cuando traspasan ciertos límites de intensidad constituyen justamente un tipo (no el único pero sí el más frecuente) de respuestas desadaptativas que se producen cuando un ser humano es incapaz de dominar la situación con la cual se enfrenta.

## 2. EL VALOR ADAPTATIVO Y SUPERVIVENCIAL DE LA CONDUCTA DE MIEDO

El miedo es considerado como una respuesta no específica humana y se halla presente en todo organismo vivo. Esta presencia de lo que denominamos MIEDO constituye uno de los mecanismos más importantes de protección, ADAPTACION y ayuda en el hombre y animales ya que actúa como indicador de un peligro. El niño se halla constantemente expuesto a situaciones que le pueden provocar respuestas de miedo, en gran parte debido a la novedad o extrañeza, desconocimiento o carencia de una serie de recursos conductuales ante situaciones que, por diversas razones, provocan miedo. La función de este "miedo" ha sido la de activar y movilizar al organismo para enfrentarse con el peligro.

EN ESTE SENTIDO EL QUE LOS NIÑOS TENGAN MIEDO ES POSITIVO Y EFICAZ.

## 3. CURSO EVOLUTIVO, MIEDOS "INNATOS" y MIEDOS APRENDIDOS

Los miedos suelen variar según la edad y el desarrollo del niño. Así, y por poner ejemplos generales, las criaturas imaginarias son fuente común de miedo en niños en edad preescolar. A pesar de que los niños en edad escolar continúan presentando miedos a animales y acontecimientos naturales (relámpagos, truenos) incorporan como elementos estimulares nuevos, los temas relativos a la salud y la escuela.

Hay MIEDOS INNATOS, no aprendidos y promovidos por el nivel filogenético en el que nos encontramos (por ejemplo: miedo a los ruidos fuertes, el miedo al extraño, miedo al vacío, miedo al silbido de la serpiente...) y MIEDOS APRENDIDOS que tienen valor para la supervivencia en el mundo social (por ejemplo, miedo a la velocidad, miedo a los indicadores, usualmente ópticos o auditivos, y que señalan que el medio en el que nos encontramos se halla en un estado de seguridad o

peligro).

Las RESPUESTAS FOBICAS y de ANSIEDAD son siempre RESPUESTAS APRENDIDAS. Las RESPUESTAS DE MIEDO tienen VALOR ADAPTATIVO Y SUPERVIVENCIAL. Las RESPUESTAS FOBICAS y de ANSIEDAD NO TIENEN VALOR ADAPTATIVO NI SUPERVIVENCIAL.

#### 4. CARACTERISTICAS PRESENTES EN LAS CONDUCTAS DE MIEDO, ANSIEDAD Y FOBIAS

Estos tres tipos de respuestas poseen una serie de notas comunes, a saber:

(1) COMPONENTES REPRESENTACIONALES O COGNITIVOS: anticipación de un peligro, sentirse nervioso, intranquilo...

(2) COMPONENTES MOTORES: temblor, inquietud o pérdida del tono muscular, opresión corporal...

(3) COMPONENTES NEUROVEGETATIVOS: predominio de las reacciones autónomas controladas por el sistema nervioso simpático (sudoración, dilatación pupilar, taquicardia, inhibición de la salivación...). Puede llegarse en casos extremos, a la pérdida del control de esfínteres (el "hacerse de miedo"), al desmayo o a la pérdida de conciencia.

Desde aquí un padre o madre pueden PERCIBIR una reacción de miedo por parte de su hijo a través de estos indicadores. Así, si se sabe que:

- hay una sensación emocional de tener temor o pánico (componente subjetivo-cognoscitivo),

- hay temblores, encogimiento, huida (componente motor), y

- hay una excitación fisiológica general, traducida por ejemplo en sudor o palpitaciones (componente neurovegetativo),

los padres pueden aventurar la existencia de una CONDUCTA DE MIEDO en su hijo.

#### 5. DIFERENCIAS ENTRE LAS CONDUCTAS DE MIEDO, ANSIEDAD Y FOBIAS

En psicología se habla de MIEDO cuando una persona reacciona con el patrón de respuestas que indicamos anteriormente (cognitivo, motor y fisiológico) de modo INNATO o APRENDIDO ante situaciones, objetos o seres animados y esta reacción POSEE UN VALOR ADAPTATIVO, un valor funcional de supervivencia.

Si las reacciones de miedo NO SE ENCUENTRAN RELACIONADAS DIRECTAMENTE con ningún objeto, persona, situación o animal claramente identificable (el tener miedo pero no saber a qué), se habla en sentido estricto de respuestas de ANSIEDAD.

Por otra parte, cuando la respuesta de miedo SE DIRIGE hacia un objeto CONCRETO y limitado se habla de FOBIA.

Más en concreto: la FOBIA es una forma especial de temor que presenta las características siguientes:

(1) Es DESPROPORCIONADA con respecto a las circunstancias de la situación.

(2) No puede ser EXPLICADA o DISIPADA mediante el RAZONAMIENTO.

(3) Se encuentra MAS ALLA DEL CONTROL VOLUNTARIO.

(4) Trata de EVITAR la amenaza temida o evitar la situación temida.

En otras palabras la FOBIA o también denominado MIEDO CLINICO es una reacción EXAGERADA de miedo ante determinados objetos o situaciones, caracterizada por ser EXCESIVA (porque el objeto o situación apenas provoca miedo o no lo provoca en absoluto en la población normal), PERSISTENTE (porque aparece siempre que existe u ocurre la constelación de estímulos correspondiente) y DESAJUSTADA (porque lo que provoca el miedo no es o casi no es peligroso).

Así, por ejemplo, tener miedo ante la presencia de un león sin que medie entre él y nosotros nada más que unos metros de distancia, resulta una respuesta de miedo, no una fobia a los leones. Tener miedo a un perrito que se acerca moviendo el rabo con la intención de jugar con nosotros sería una fobia. Si el mismo perro aparece con espuma en la boca y síntomas de rabia, la huida ante él no sería fobia, sino miedo.

Por otra parte las REACCIONES DE MIEDO ADAPTATIVO y LAS FOBIAS SON RESPUESTAS DIFERENCIADAS o, en otras palabras, se producen como respuesta a estímulos (objetos, animales, situaciones, etc.) específicos o concretos, tales como un acontecimiento natural (la oscuridad) o un concepto abstracto (la guerra o el desprecio de los amigos).

Las REACCIONES DE ANSIEDAD SON MAS DIFUSAS o INESPECIFICAS (no se sabe por qué o a qué se tiene miedo) y se traducen en un estado de tensión. Otra diferencia es que mientras que la REACCION DE MIEDO suele ser momentánea o de CORTA DURACION, en la ANSIEDAD el estado general es MAS DURADERO, persistente, inadecuado, perturbador y crónico.

Resumiendo: mientras que el miedo es "normal", positivo y adaptativo, existe otro tipo de "miedo" que aquí hemos denominado fobia y ansiedad que merece una especial atención por parte de los padres ya que estas conductas presentan elementos perturbadores o indeseables para el desarrollo del niño. La manifestación más frecuente de los efectos negativos de la presencia de fobias y reacciones de ansiedad en los niños es un estado de temor y angustia que incapacita, bien sea las relaciones sociales del niño, bien sea su sentimiento de seguridad en sí mismo, incorporando más dosis de sufrimiento humano innecesario así como una serie de molestias para el entorno vital del niño, principalmente, padres, hermanos y compañeros.

## 6. ETIOLOGIA DE MIEDOS. EL CONDICIONAMIENTO CLASICO COMO MECANISMO DE APRENDIZAJE ASOCIATIVO EN LA ADQUISICION DE FOBIAS Y RESPUESTAS DE ANSIEDAD

### 6.1. Presentación.

Ya comentamos anteriormente que una gama muy amplia de temores (a seres imaginarios, a la oscuridad, a los ladrones, a la muerte, a ciertos animales, a estar solos, al agua, al fuego, a los locos y un largo etcétera) se ADQUIEREN a través de APRENDIZAJE. Bastantes de ellos se adquieren a través de lo que denominamos CONDICIONAMIENTO CLASICO o RESPONDENTE. Véamos, seguidamente, en qué consiste este proceso de aprendizaje.

### 6.2. ¿En qué consiste el condicionamiento clásico?. Ejemplo.

El CONDICIONAMIENTO CLASICO constituye un proceso de aprendizaje a partir del cual los seres humanos pueden APRENDER una serie de respuestas que antes no

poseían.

### ¿Qué significa APRENDIZAJE?

Los psicólogos entendemos por APRENDIZAJE toda modificación persistente del comportamiento que haya surgido mediante el ejercicio, experiencia o la observación.

El condicionamiento clásico o respondente consiste básicamente en un proceso de aprendizaje asociativo en el que si un acontecimiento indiferente se asocia (a veces basta con que se asocie una sola vez) con uno de los estímulos que suscitan automáticamente el temor, el estímulo indiferente (o neutro) puede empezar a provocar el temor.

Vamos a poner un EJEMPLO concreto y pasaremos a describir los elementos básicos para entender este procedimiento.

La SITUACION DE AHOGARSE en una piscina provoca en todos Vds. una RESPUESTA DE TEMOR O MIEDO. En este caso un niño de cinco años estuvo a punto de ahogarse en una piscina. La PISCINA SE ASOCIO en este niño con la SITUACION de haber estado a punto de AHOGARSE, estímulo que provoca dolor o miedo. Después de esta experiencia, basta con ver una piscina para que surja el temor. Por el principio de GENERALIZACION que después veremos, el mar, los ríos, los estanques, lagos, etc., pueden suscitar en un niño una respuesta de temor.

Para APRENDER A TEMER a una experiencia real aterradora, NO ES NECESARIO que las personas las sufran mediante un estímulo real; por el contrario, si la VISTA DEL AGUA o incluso la palabra "agua" se ASOCIA frecuentemente con NARRACIONES, descripciones o advertencias atemorizantes, las personas TAMBIEN PUEDEN ADQUIRIR UNA RESPUESTA CONDICIONADA DE TEMOR. A veces, el condicionamiento respondente es aún más indirecto. Así, tal vez el niño sienta que sus padres se inquietan siempre que se acerca al agua: esta intranquilidad puede perturbarlo. Si el niño se intranquiliza frecuentemente al acercarse al agua, es posible que con el tiempo llegue a temer al agua. De esta misma manera, podemos decir que muchos temores en los niños PUEDEN ESTABLECERSE POR FORMAS DIRECTAS O INDIRECTAS DE CONDICIONAMIENTO RESPONDENTE (proceso de condicionamiento clásico o vicario).

### 6.3. Explicitación de la terminología utilizada.

Un CONDICIONAMIENTO consiste en la formación de un reflejo condicionado, es decir, la asociación de un estímulo condicionado y una respuesta incondicionada.

Un reflejo no condicionado, por ejemplo, es el siguiente:

Un estímulo no condicionado, como la estimulación de la mucosa nasal, provoca una respuesta no condicionada, en este caso, un estornudo.

Pavlov, un psicólogo ruso, descubridor y trabajador incansable en la sistematización del condicionamiento respondente, al basarse en experimentos con animales, llegó a comprobar que los estímulos no condicionados pueden verse sustituidos dentro de los reflejos no condicionados, por otros estímulos (o neutros) que, anteriormente eran neutros, indiferentes, respecto a dichos reflejos. Se dice entonces que el estímulo anteriormente neutro se ha convertido para el individuo en un ESTÍMULO CONDICIONADO.

Un ESTÍMULO es un objeto, aspecto de un objeto, acontecimiento o fenómeno

que despiertan la actividad de un órgano sensorial. De hecho, todo elemento ambiental que ejerza cierta influencia sobre el comportamiento puede constituir un estímulo.

Una RESPUESTA es tanto aquella manifestación del comportamiento que irrumpe inmediatamente después de un estímulo como aquella otra que precede al mismo. En ello hay que incluir, aquel conjunto de excitaciones producidas en el sistema nervioso central, con procesos bioquímicos en el cerebro, actividad muscular y/o actividad glandular.

Todos los animales están "programados" con respuestas automáticas o reflejos que reciben el nombre de RESPONDENTES, los cuales se desencadenan por acontecimientos o estímulos que les preceden inmediatamente.

Respondentes son reacciones tales como la salivación, las señales exteriores de sorpresa o sobresalto, el parpadeo, sentir náuseas, sentir miedo, aumentar o disminuir las palpitaciones del corazón, etc. Obsérvese que, al parecer, las respondentes no dependen de la voluntad sino que tienden a manifestarse en forma automática.

Una respondente se puede TRANSFERIR a una situación en que no ocurre de ordinario mediante la aplicación de un método llamado CONDICIONAMIENTO RESPONDENTE. La reacción de sobresalto, respuesta que con frecuencia sigue al trueno, en los niños, se TRANSFIERE fácilmente al espectáculo que en general precede al trueno, el relámpago.

Sentir náuseas, otra respondente, se TRANSFIERE de manera natural de una ligera intoxicación, al alimento mismo que precedió tal experiencia.

¿COMO TIENEN LUGAR ESTAS TRANSFERENCIAS?

A través del CONDICIONAMIENTO RESPONDENTE.

Cuando un acontecimiento PRECEDE repetidamente a un segundo acontecimiento que suscita de manera automática una determinada respuesta, el primer acontecimiento empieza a suscitar a menudo una respuesta similar.

#### 6.4. Variables relevantes que intervienen en el aprendizaje por condicionamiento clásico.

Los cuatro elementos que intervienen en el condicionamiento clásico son:

Un ESTÍMULO INCONDICIONADO (EI), el cual provoca automáticamente una determinada RESPUESTA INCONDICIONADA.

Por ejemplo, la presencia de alimento en la boca (EI) provoca automáticamente salivación (RI).

Un ESTÍMULO NEUTRO es cualquier acontecimiento, objeto o experiencia que de por sí NO PROVOCA LA RESPUESTA INCONDICIONADA (por ejemplo, el sonido de una campana (EN) no provoca salivación (RI)).

Cuando este estímulo neutro (sonido de una campana) se ASOCIA TEMPORALMENTE con el EI (alimento en la boca, que de por sí sería un estímulo que provoca la salivación o RI), PRECEDIÉNDOLE, puede llegar a provocar la RI (salivación).

Después que el estímulo neutro (sonido de una campana) HA PRECEDIDO INMEDI-



TAMENTE al EI, a veces en una sola ocasión (generalmente en varias ocasiones), el EN llega a producir una respuesta SIMILAR, aunque en principio menos intensa que la RI, y que denominamos RESPUESTA CONDICIONADA. Cuando el EN llega a producir esta respuesta condicionada se denomina a aquél ESTIMULO CONDICIONADO.

En el ejemplo, que hemos presentado anteriormente de la piscina, se puede apreciar con esta nueva terminología lo siguiente.

Una piscina es, en principio, un ESTIMULO NEUTRO, la situación de ahogarse es un ESTIMULO INCONDICIONADO, porque provoca automáticamente una RESPUESTA INCONDICIONADA de dolor y miedo natural.

La piscina pasa a ser un ESTIMULO CONDICIONADO cuando al asociar el niño la piscina con la sensación de ahogarse (EI) se produce una RESPUESTA CONDICIONADA (temor, ansiedad) ante la presencia del ESTIMULO CONDICIONADO (la piscina).

Una vez presentados y aclarados los elementos básicos del condicionamiento clásico o respondente, les vamos a presentar un experimento en el que se demuestra cómo se puede aprender un miedo en el laboratorio. Este es el caso de Albertito.

#### 6.5. El caso Albertito.

El ejemplo que vamos a exponer a continuación demuestra cómo se pueden inducir miedos clínicos en un laboratorio mediante procedimientos de condicionamiento respondente.

En 1920, dos psicólogos, John Watson y Rosalie Rayner, una de sus discípulas más sobresalientes (y posteriormente su esposa) realizaron lo que se considera como el primer experimento sistemático de condicionamiento respecto del temor humano.

Watson y Rayner estudiaron a un niño de 11 meses llamado Alberto, hijo de una enfermera que trabajaba en un hospital para niños inválidos, cercano al laboratorio donde trabajaban los dos psicólogos.

Alberto era un niño que no se emocionaba fácilmente. Antes del experimento se comprobó que Albertito no tenía miedo a las ratas, conejos, perros, monos, ni a juguetes. En consecuencia no tenía miedo a nada excepto a un RUIDO INTENSO producido al golpear una barra de acero.

Un día, mientras Albertito jugaba en un colchón, en el laboratorio de Psicología, Watson y Rayner tomaron de una canasta una rata blanca y se la presentaron a Albertito.

El niño cogió la rata. Mientras lo hacía uno de los experimentadores golpeó una barra de acero con un martillo, exactamente detrás de la cabeza del niño, lo cual provocó un fuerte ruido.

Albertito, narran los psicólogos, "saltó violentamente, cayó hacia delante y enterró la cabeza en el colchón". Luego que Alberto se recobró del susto, volvió a coger la rata. Una vez más uno de los experimentadores golpeó la barra. En esta ocasión, Albertito "saltó violentamente, cayó hacia delante y empezó a dar gritos".

Los experimentadores ya no lo sometieron a más pruebas durante esa semana.

Una semana después, Albertito volvió al laboratorio de psicología y prosiguió con el condicionamiento. Se le fue presentada la rata sola, y la rata más

el ruido y las respuestas de Albertito fueron de sobresalto, lloros, gritos y huídas. Albertito tardó un total de siete sesiones de condicionamiento, en dos días diferentes, para aprender a tener miedo a las ratas blancas.

Pruebas posteriores revelaron que el temor aún no desaparecía un mes después. Además, el temor condicionado se había extendido a otros objetos por GENERALIZACIÓN DE ESTIMULOS. Albertito también había llegado a temer a un conejo blanco, a una piel de foca, a un perro y a una máscara de Santa Claus.

Este experimento había puesto en tela de juicio un importante principio psicológico: que los temores se adquirirían necesariamente por circunstancias interpersonales traumáticas, y que siempre simbolizaban complicados conflictos.

## SEGUNDA SESION.-PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE OBSERVACIONAL APLICADOS AL TRATAMIENTO DE MIEDOS INFANTILES. MIEDO A HOSPITALES

### JUEGO N° 1

Antes de comenzar la sesión se pedirá a los participantes que escriban en un folio (se tendrán preparados folios y bolígrafos) los modelos que han influido en sus vidas. Deberán intentar describir las características de estos modelos.

Utilizando este material deberán transmitirse los contenidos teóricos de la sesión.

### JUEGO N° 2

Pedir a los participantes que expongan como enseñarían a sumar a un niño. Una persona (profesor del curso) puede hacer el papel de niño, uno de los participantes el papel de padre o madre.

Deben intentar hacerlo de la forma más eficaz posible para que el niño aprenda.

A partir de estos dos juegos se explicarán las características del modelo y del observador que influyen en el aprendizaje por modelado.

### 1. PRESENTACION

En esta sesión analizaremos un proceso que se denomina aprendizaje observacional, aprendizaje vicario, aprendizaje por modelado. Este proceso se centra en el análisis de los efectos que pueden tener en el desarrollo de nuevas conductas y habilidades el hecho de exponer a una persona ante el comportamiento de otra. Esto es, hasta qué punto se modifica la conducta de alguien que ha observado la acción de otros. Este tipo de aprendizaje estudiaría:

La probabilidad de que alguna conducta específica de un observador (O) se altere por la observación de un modelo (M).

Ejemplo:

Una madre quiere enseñar a su hija (O) cómo encender el fuego de la cocina. Explica y a la vez realiza, cada una de las acciones necesarias: abrir la llave de paso general, abrir la llave de paso de la cocina, saber que cada mando de la cocina corresponde a un hornillo diferente y localizar el que se quiere encender,

encender una cerilla, abrir la llave de paso del hornillo correspondiente, acercar la cerilla al hornillo.

El sencillo procedimiento, que realizamos a diario, no es tan sencillo como parece, pero si la madre es un buen MODELO y el hijo ATIENDE como un buen OBSERVADOR es probable que aprenda pronto esta conducta.

Los modelos son especialmente importantes porque nos proporcionan información de forma que podemos adquirir rápidamente conductas sin tenerlas que realizar y sin tener que encadenar nuestra conducta con intentos o ensayos de acierto o error. Por esto el aprendizaje por modelado es más decisivo de lo que, en general, se cree.

## 2. ADQUISICION DE MIEDOS A TRAVES DE MODELADO

El modelamiento permite explicar por qué los niños (o adultos) pueden desarrollar fobias y conductas de ansiedad sin haber tenido contacto directo con la situación u objeto temido.

En concreto, ciertos miedos se adquieren según el proceso de aprendizaje por observación cuando el niño aprende a reaccionar con ansiedad o temor al ver reaccionar o comportarse de esa misma manera a otras personas o modelos. La persona modelo puede estar presente o representada simbólicamente, por ciertas narraciones, libros, películas, etc.

En la práctica clínica se ha observado frecuentemente que comportamientos neuróticos de un paciente se relacionan con comportamientos similares que él ha observado en sus padres o en otros modelos cercanos.

Los niños aprenden nuevas respuestas, tanto adecuadas como inadecuadas, a través de la observación de modelos. Jugar, vestirse, lavarse son respuestas adecuadas que frecuentemente se aprenden a base de observar a otros. Pegar, romper cosas adrede, gritar, tener miedo... son respuestas inadecuadas que también se aprenden a través de este proceso.

Por modelado pueden adquirirse miedos y fobias pero afortunadamente también por MODELADO PUEDE APRENDERSE A NO TENER MIEDO, A ENFRENTARSE ADECUADAMENTE A SITUACIONES QUE PRODUCEN ANSIEDAD. Este es el motivo por el que consideramos necesario estudiar este proceso con un poco de detenimiento.

## 3. PROCESOS PSICOLOGICOS PRESENTES EN EL APRENDIZAJE POR MODELADO

Según Bandura en este fenómeno intervienen los siguientes procesos:

(1) ADQUISICION: el observador es expuesto a un modelo que se comporta de forma determinada. El observador presta atención a esa conducta y reconoce las características de la misma.

(2) RETENCION Y ELABORACION DE LA INFORMACION: la conducta se almacena activamente en la memoria.

(3) REPRODUCCION MOTORA: la conducta se acepta como apropiada y el observador la reproduce.

(4) PROCESO MOTIVACIONAL: en todos los procesos actúa el refuerzo. Para Bandura ofreciendo información pero no determinando.

#### 4. TIPOS PRINCIPALES

(1) El modelo realiza una acción y recibe una recompensa. El observador observa la acción y aprende a realizar la acción para recibir esa recompensa.

Ejemplo claro de este tipo de aprendizaje observacional es el que se encuentra presente en el cine y en la TV. El actor realiza una acción y es castigado o recompensado. El observador aprende a realizar acciones para recibir la recompensa que ha recibido el actor.

(2) El modelo realiza una acción y el modelo mismo ofrece una recompensa al observador. Este proceso se encuentra presente en absolutamente todos los casos de interacción social entre padres e hijos, tanto en el caso de una recompensa como si utilizan un castigo.

Los padres, en primer lugar, pero también los amigos, familiares y el mundo social en el que se mueve el niño significan otros tantos modelos ante los que el niño va eligiendo. Un padre tímido, agresivo, miedoso... funcionará como tal modelo para el hijo y este aprenderá a comportarse de esa determinada manera.

#### 5. EFECTOS PRINCIPALES QUE TIENE SOBRE LA CONDUCTA LA EXPOSICION A MODELOS

##### 5.1. Efecto de aprendizaje o efecto de modelado.

Este efecto hace referencia al hecho de que un observador adquiere una conducta nueva, que no existía previamente en su repertorio comportamental, después de su exposición a un modelo.

Ejemplo: Un niño de dos años aprende a tener miedo a bañarse en el mar viendo como grita su hermano de cuatro años cuando lo meten en el agua.

Este efecto tiene una importancia mayor en los primeros años de la vida, cuando están formándose muchas conductas nuevas. A medida que un niño crece la probabilidad de observar algo nuevo, evidentemente, disminuye ya que tendrá más experiencias previas. En fases posteriores de la vida de ese niño la conducta imitativa se deberá, en mayor medida, a los efectos siguientes.

##### 5.2. Efectos inhibitorios y desinhibitorios.

Esta clase de efectos se aplican solamente a conductas que ya han sido previamente aprendidas. Si un niño (O) observa como se castiga a un modelo (M) por realizar una acción se producirán efectos inhibitorios.

Ejemplo: Un niño ve como su hermano toca una estufa y se quema. Probablemente cuando pase cerca de la estufa evitará tocarla. El niño inhibirá su propia conducta como resultado de una experiencia de modelado.

En el segundo caso, efectos desinhibitorios, un niño que ha sido castigado previamente por alguna conducta y la realiza muy poco frecuentemente (está muy inhibida) puede comenzar a realizarla con más frecuencia si ve a un modelo que realiza esa conducta y no recibe consecuencias desagradables.

Ejemplo: Una clase en la que los niños están habituados a portarse "muy adecuadamente". Tienen una profesora estricta que ha inhibido con éxito conductas como levantarse, hablar en voz alta, quitarse cosas... los niños tienen miedo de realizar esas conductas por las consecuencias desagradables que puedan ocurrirles. Esta profesora se pone enferma y la sustituye otra persona más permisiva. Algún

niño se levanta o habla en voz alta y no ocurre nada, la nueva profesora no le llama la atención, es muy probable que rápidamente los restantes niños comiencen a realizar este tipo de conductas.

Este efecto desinhibitorio es muy importante para eliminar conductas de miedo. Observar a modelos manipulando cosas temidas o enfrentándose a situaciones que producen ansiedad y comprobar que no se producen efectos negativos para el modelo hará que el observador pueda, paulatinamente, acercarse a esas situaciones o manipular esos objetos.

## 6. FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD DE QUE SE PRODUZCA APRENDIZAJE POR MODELADO

Aunque la aparición de conductas imitativas dependen de muchos factores existe uno que resulta crucial: PARA QUE EL MODELADO TENGA LUGAR EL OBSERVADOR DEBE ATENDER, Y DISCRIMINAR ACTIVAMENTE LA CONDUCTA DEL MODELO.

A continuación presentamos los factores que incrementan o favorecen que un observador preste atención a la conducta de un modelo.

### 6.1. Refuerzos, recompensas que recibe el modelo por su acción.

El modelado se facilitará si el observador ve como el modelo es reforzado.

### 6.2. Refuerzos dados al observador.

Cuando el observador es reforzado, de forma específica, por observar la conducta del modelo.

Reforzar al observador por observar e imitar algunas conductas del modelo indicará al observador los aspectos específicos de la conducta del modelo que son más relevantes, de esta forma haremos que la probabilidad de imitar éstos sea mayor.

Ejemplo: Esto es importante para enseñar a hablar a niños con problemas graves. Deben imitar conductas relevantes del modelo (terapeuta).

### 6.3. Características del modelo.

Cualquier característica del modelo que aumente la probabilidad de que un observador preste atención a la conducta que aquél realiza facilitará el proceso de modelado. Parece que las más importantes serían:

(a) Status del modelo. Importancia a los ojos del niño.

(b) Modelo de actuación clara. Realizar la conducta de la forma más clara y sencilla posible para que el niño entienda lo que debe hacer.

(c) Modelo cercano. Entre varios modelos será más eficaz aquél que esté más próximo a la situación, problemas, forma de ver las cosas... a la vida del niño.

(d) Modelos cálidos, simpáticos. Tan importante como enseñar algo es la forma de hacerlo, el niño percibirá como mejor a una persona que se comporte de forma agradable.

(e) Modelo participativo y de acción gradual. Este tipo de modelo realizaría la acción junto con el observador, además, descompondría en pasos la conducta a realizar para que fuera más fácil su imitación por parte del niño.

De todas las características anteriores interesa destacar por su eficacia el modelo participativo y de acción gradual.

#### 6.4. Modelos múltiples.

A medida que un observador ve cómo una acción es realizada por más de un modelo existen más probabilidades de que cambie la conducta de este observador. Si se utiliza un solo modelo el niño puede pensar que el modelo tiene algún talento o habilidad especial que le permite no estar asustado en esa situación, esto es menos probable si observa la actuación de varios modelos.

Además, utilizar varios modelos asegura que el observador contemple distintas actuaciones eficaces, adecuadas para resolver o enfrentar una situación.

#### 6.5. Modelos simbólicos-modelos reales.

En ocasiones no podemos utilizar modelos reales y es necesaria la utilización de modelos simbólicos o imaginarios. También podemos servirnos de este tipo de modelos para aumentar la eficacia de un tratamiento en el que estamos utilizando modelos reales.

Se han utilizado películas que presentan modelos realizando conductas que queremos enseñar. Pueden ser personas, dibujos animados o personajes imaginarios. Tienen la ventaja de que pueden repetirse las veces que se consideren convenientes, además en cada una de las presentaciones pueden darse explicaciones sobre la conducta que es conveniente resaltar.

#### 6.6. Características del observador.

Fundamentalmente incidirían aquí las variables que afectan a la capacidad de atención del observador por muy bien elegido que esté el modelo y aunque realice la conducta a imitar de forma adecuada si el observador no atiende a esa demostración difícilmente se producirá el aprendizaje.

### 7. MIEDO A HOSPITALES

En un trabajo sobre miedos infantiles se quiso estudiar la eficacia de una película de modelado como método terapéutico para reducir la ansiedad que frecuentemente experimentan los niños en un hospital.

En muchos niños hospitalizados se observan conductas de ansiedad y miedo además se sabe que estos trastornos de conducta suelen conllevar complicaciones futuras. De ahí que parezca importante analizar la eficacia de este posible tratamiento.

Participaron en el estudio 60 niños con edades comprendidas entre 4 y 12 años, que iban a ser ingresados en un hospital para la realización de una operación quirúrgica.

Se asignaron al azar 30 niños a un grupo al que se le iba a aplicar el tratamiento (lo llamaremos grupo de tratamiento) y 30 niños a un grupo que no lo iba a recibir (lo llamaremos grupo de control). Ambos grupos estaban equiparados con respecto a edad, sexo y tipo de operación a realizar.

Antes de ser admitidos en el hospital los niños de cada grupo vieron una de las siguientes películas:

(a) Niños grupo tratamiento por modelado. La película se titulaba "La operación de Carlitos". Carlitos (el protagonista) era un niño de siete años que había sido hospitalizado para que le fuera realizada una operación de hernia. La película duraba 16 minutos. Se presentaban escenas en las que se mostraban varias situaciones que la mayor parte de los niños tendrían que enfrentar cuando fueran hospitalizados, desde el momento de la admisión en el hospital hasta ser dados de alta, por ejemplo:

- separarse de los padres
- ir en camilla por los pasillos del hospital
- estar en la habitación
- realización de un análisis de sangre (extracción de sangre)
- momento de entrar en la sala de operaciones
- despertarse en la habitación

Además de varias explicaciones sobre los procedimientos hospitalarios, su utilidad, eficacia... dadas por personal del hospital, en la película también aparecían muchas escenas narradas por el propio niño. Carlitos describía sus sentimientos sobre cada una de sus experiencias.

Tanto la conducta del niño como las explicaciones verbales que realiza, muestran un modelo que se enfrenta a la situación. Aunque al principio da muestras de un poco de aprensión y ansiedad es capaz de vencer estos sentimientos y miedos iniciales, superando cada situación con éxito, sin dar muestras de ansiedad.

La idea sería mostrar un modelo en principio no muy seguro de sí mismo pero que luego es capaz de enfrentarse a la situación y vencer el miedo.

(b) Niños grupo control. Vieron una película de 12 minutos de duración. Esta película resultaba interesante para los niños y mantenía su atención como la película del grupo de tratamiento, pero no tenía nada que ver con los hospitales. El tema de la película era la narración de un niño que se va de excursión por el campo y cuenta sus experiencias.

Para ver la eficacia del tratamiento se midió la ansiedad de los niños durante la estancia en el hospital y después del período de hospitalización.

Los resultados indican una reducción significativa de la ansiedad (tanto en el período de hospitalización como después de ser dados de alta) en los niños del grupo de tratamiento por modelado, no se observó esta reducción de la ansiedad en los niños del grupo control.

Las medidas que se utilizaron fueron las siguientes:

- menor sudoración palmar
- menor miedo a los médicos (autoinformes)
- menor número de conductas ansiosas

Estas medidas se tomaron antes de la película, después de la película, la noche anterior a la operación y un mes después del alta hospitalaria.

Además, solo los padres del grupo de niños NO TRATADOS informaron sobre incrementos significativos de conductas problemáticas después de la operación.<sup>1</sup>

### TERCERA SESION.-MODELADO PARTICIPATIVO O DESENSIBILIZACION POR CONTACTO. ACCIONES QUE DEBEN SER EVITADAS Y ACCIONES A REALIZAR EN EL TRATAMIENTO DE MIEDOS INFANTILES. ELIMINACION DE UNA FOBIA A TRAVES DE MODELADO

#### 1. MODELADO PARTICIPATIVO O DESENSIBILIZACION POR CONTACTO

Como ya comentamos en la sesión anterior el modelado es una técnica eficaz y rápida para la eliminación de conductas de miedo y ansiedad. La observación de modelos que se comportan de forma no miedosa ante objetos o situaciones que producen miedo hace que se de una extinción vicaria de esos miedos y ansiedades.

En la sesión de hoy nos centraremos en un tipo específico de modelado, el modelado participativo o desensibilización por contacto. Estos términos hacen referencia al procedimiento general que incluye demostración de la conducta por parte del modelo y participación por parte del niño, esta participación está guiada ya sea de forma física o verbal por el terapeuta.

El modelado participativo proporciona al niño información y experiencia, éste observa la conducta del modelo, luego siguiendo su ejemplo entra en contacto con el objeto temido. El terapeuta juega aquí un papel activo, ANIMA al niño, le da valor para que se MANTENGA en la situación y VAYA REALIZANDO las conductas que realiza el modelo o las practiquen juntos. Luego de la participación guiada esta ayuda se va disminuyendo gradualmente mientras el niño continúa PRACTICANDO las respuestas de aproximación cada vez más independientemente.

La función del modelo en el modelado participativo es bastante compleja:

- informa sobre la situación u objeto temidos para deshacer errores
- da instrucciones
- tranquiliza
- motiva al niño
- hace que éste preste atención

Así, este procedimiento parece que sirve no solo para reducir el miedo sino también para que el niño pueda desarrollar nuevas habilidades que le permitirán aproximarse a las cosas que teme y para crear una serie de expectativas sobre su eficacia personal. Esto es importante ya que las conductas de evitación parecen estar relacionadas, en parte al menos, con una falta de habilidad y destreza o con escasa familiaridad para tratar o estar con el objeto o situación temidos.

Además, cuando el modelo, explícita o implícitamente, recompensa al niño por realizar respuestas de aproximación a las cosas que teme, hace que se fortalezcan las nuevas respuestas adecuadas del niño.

---

Nota.- Tomado con variaciones de MELANED, B.G. y SIEGEL, J.J.- Reduction of anxiety in children facing hospitalization and surgery by use of filmed modeling, J. of Cons. and Clin. Psychol., 1975, 43, pp. 511-521.



## 2. FACTORES QUE PARECEN RESPONSABLES DE LA EFICACIA DE LA TECNICA

(a) Factores desinhibitorios. Cuando el niño observa un modelo que interactúa con el estímulo fóbico y que no experimenta las consecuencias aversivas subjetivamente anticipadas por él, la respuesta de aproximación se desinhibe, el miedo asociado se extingue y el acercamiento es posible.

(b) El modelo proporciona información sobre el estímulo fóbico y demuestra una forma segura de interactuar con él. De esta forma, como ya dijimos, el niño adquiere conocimientos y habilidades, aprende una serie de detalles sobre las cosas que teme. Estas habilidades se adquieren por modelado pero se perfeccionan durante la fase de participación activa del niño.

(c) Parece ser un incentivo para el niño realizar una conducta que acaba de ser realizada por otros. Este factor puede ser más importante cuando el modelo es un igual (si él puede yo puedo) y cuando el modelo realiza una respuesta de "coping" o enfrentamiento (vamos a ver como aunque esté un poco nervioso esto no tiene importancia, lo que tengo que hacer es esto y esto... Vaya, voy encontrándome mejor, me noto menos ansioso, estoy pudiendo con esto).

(d) Presencia continuada del terapeuta, es un factor importante al menos por tres razones. En primer lugar, su presencia proporciona apoyo, contacto social o físico. En segundo lugar, permite, también, dar recompensas o refuerzos (materiales o sociales) inmediatamente después de cada avance o éxito del niño. Por último y en tercer lugar, previene, o al menos minimiza, cualquier problema que pueda surgir durante la fase de participación. Evidentemente, este último punto hay que intentar asegurarlo a toda costa, para ello es necesario organizar el plan de actuación, en ello entramos a continuación.

## 3. DEMOSTRACION GRADUADA, PARTICIPACION GRADUADA

Un elemento importante a la hora de tratar una fobia es llegar a enfrentarse con el objeto o situación temidos. Es necesario conseguirlo en el tratamiento y evidentemente medida del éxito obtenido.

Ahora bien, si enfrentamos de forma brusca y total al niño con lo que teme, o en este caso, a la actuación de un modelo que realiza la conducta que el niño teme es probable que en lugar de lograr los efectos terapéuticos deseados solo consigamos que el niño evite la situación porque le causa demasiada ansiedad.

Para que esto no ocurra las conductas de aproximación deben ser GRADUADAS, ésta GRADACION puede ser la diferencia crítica entre un MODELO TERAPEUTICO y un MODELO DE LA VIDA CORRIENTE.

Se descompondrá en tantos pasos como sea necesario la conducta meta a lograr, el modelo realizará conductas progresivamente más y más amenazantes para el niño. Si no hacemos esto corremos el riesgo de que el niño se niegue incluso a observar la demostración del modelo ya que ésta probablemente elicitaria intensas respuestas emocionales que podrían no disiparse con la mera observación y provocar, como dijimos, respuestas de evitación (mirar hacia otra parte, cerrar los ojos o salir corriendo).

Así, queda claro que la conducta realizada por el modelo se presentará de forma gradual para que cada secuencia provoque un mínimo de ansiedad. Por otra parte, seguiremos el mismo procedimiento por lo que respecta a la participación del niño, gradualmente iremos exigiendo más y más hasta que sea capaz de realizar toda la secuencia de conductas necesarias para un enfrentamiento total y completo

con el objeto fóbico.

A lo largo de todo el proceso hay que tener especial cuidado y no permitir que el niño llegue a sentirse muy nervioso. Si el niño da muestras de excesiva ansiedad el terapeuta debe detenerse y pasar a otra secuencia de conductas ya dominadas por el niño, tranquilizarlo, darle apoyo y después continuar el plan. La progresión no debe de ser rápida, es preciso dar tiempo al niño para que llegue a encontrarse tranquilo en la situación.

#### 4. SUGERENCIAS PARA REALIZAR LA GRADACION

(1) Especificar claramente y en términos observables la conducta que queremos lograr.

(2) Dividir la conducta meta en varios pasos más pequeños.

(3) Cada paso debe ser lo suficientemente pequeño como para asegurar su realización, pero no tan pequeño como para causar el aburrimiento del niño y de la persona que lleva adelante el plan. En caso de duda elija el paso más pequeño.

(4) Elegir reforzadores fácilmente dispensables y que no sean incompatibles con la conducta final.

(5) Organizar la sesión de forma que se maximice la probabilidad de que la conducta elegida pueda darse y se minimice la probabilidad de estímulos distractores o respuestas incompatibles.

(6) Las sesiones no deben ser muy largas para evitar la fatiga pero lo suficientemente largas para que se realicen varios intentos. Son más eficaces varias sesiones cortas que una larga.

(7) Se podrá avanzar a otro paso dentro del plan solo cuando el anterior se realice de forma satisfactoria.

Progresos continuados hacia la conducta meta son el mejor indicador de un buen plan de actuación. Fracaso o estancamiento de alguno de los pasos significaría que algo está funcionando mal y se habría de reconvertir ese paso en otros más pequeños. Se puede volver a un paso ya establecido, reestructurar aquél donde han surgido problemas y recomenzar el proceso.

Como recomendación final habría que tener en cuenta lo siguiente: El niño debería participar en la estructuración del plan. Nadie mejor que él sabe qué cosas o situaciones le dan miedo y la intensidad de ese miedo. Su ayuda puede ser decisiva para que los pasos este bien establecidos.

Además, si el niño conoce todo el plan sabrá, en todo momento, los progresos realizados y lo que le falta para obtener el éxito.

#### 5. ACCIONES QUE DEBEN SER EVITADAS Y ACCIONES A REALIZAR EN EL TRATAMIENTO DE MIEDOS INFANTILES

Para finalizar esta sesión quisiéramos hacer una relación de acciones que, aunque no constituyen métodos de tratamiento han demostrado ser adecuadas o inadecuadas en el tratamiento de miedos infantiles.

##### 5.1. Acciones que deben ser evitadas en el tratamiento de miedos infantiles.

(a) No minusvalore los miedos de su hijo.

(b) No rechace a su hijo; no le amenace con el abandono; no haga que se sienta solo ante cosas que le amenazan. Evite el rechazo social y la burla ("miedoso", "cobarde") y con mayor motivo si está presente algún otro niño. No lo ridiculice ni castigue por tener miedo.

(c) No desperdicie el valor de modelos potenciales echando en cara al niño su conducta ansiosa frente a la conducta normal de sus hermanos, compañeros o la suya propia.

(d) No le obligue a un enfrentamiento directo con el objeto, persona o situación temidos.

(e) No refuerce las conductas de ansiedad de su hijo prestándole atención o demostrando compasión cuando el niño evita o se aparta de lo que teme. Debe tener en cuenta que la evitación refuerza el miedo.

(f) No implique a su hijo en sus propios miedos o conductas de ansiedad.

(g) No trata a su hijo de modo "infantil", hágale "crecer" dentro de un marco de seguridad.

## 5.2. Acciones a realizar en el tratamiento de miedos infantiles.

(a) Intensifique la confianza de su hijo en sí mismo y en sus capacidades.

(b) Alabe y premie sus esfuerzos por vencer el miedo, no importa lo pequeños que sean.

(c) Haga que se sienta "seguro", que note que Vd. lo quiere.

(d) Escuche pacientemente a su hijo y muestre comprensión de sus miedos, aproveche la ocasión para explicarle que juntos podrán vencer el miedo.

(e) Clarifíquele ejemplos de enfrentamientos a las cosas que teme y métodos de superación de los mismos.

(f) Ofrezca a su hijo la oportunidad de vencer sus miedos activamente siempre que sea posible.

(g) Trabaje Vd. junto con su hijo para que, poco a poco, se enfrente a sus miedos.

## 6. ELIMINACION DE UNA FOBIA A TRAVES DE MODELADO PARTICIPATIVO

Este caso fue presentado por una profesora en un centro escolar en el que se estaba prestando ayuda psicológica, el modelo utilizado en este tipo de asistencia incluía la participación de paraprofesionales.

A es una niña de inteligencia normal y cursaba, en el momento en el que se presentó el caso segundo de preescolar, la profesora de A señala que la niña es absolutamente normal, alegre, juega con sus compañeros, es muy bien aceptada por todos y se desenvuelve perfectamente en la clase a nivel de rendimiento académico. Solo presenta un problema, a diario se orina en clase, según la profesora es extraordinariamente raro el día que A controla adecuadamente sus esfínteres. Ha hablado en numerosas ocasiones con la madre y ninguna de las dos llega a entender

porque hace esto, la madre ha optado por mandar a diario ropa interior al colegio para que la niña se cambie y la profesora ha explicado a los otros niños de la clase que A está enferma, lo que hace no es culpa suya y cuando sea mayor esto se le pasará. Cuando se presenta un episodio de incontinencia no hace grandes comentarios, da a la niña ropa para que se cambie y le pide que ponga serrín en el suelo, luego la profesora barre (ya tiene siempre en clase los utensilios necesarios) y la clase continúa. La profesora añade que diariamente manda a la niña a los lavabos, le recuerda que tiene que orinar, A no dice nada, obedece, sale de la clase y luego vuelve.

Pedimos una entrevista con la madre y nos confirma todo lo anterior, ella no sabe a qué se debe este problema ya que en casa la niña controla perfectamente, nunca han tenido un episodio de incontinencia en el hogar (ni siquiera en períodos más largos de tiempo, fines de semana o vacaciones).

La madre explica que A va muy contenta al colegio, quiere mucho a su profesora y se encuentra a gusto en la clase. Con respecto al problema de la incontinencia la niña explica que "ella no quiere pero se le escapa".

Al parecer fue el año anterior, cuando A tenía cuatro años cuando empezaron estos episodios, antes controlaba perfectamente, desde entonces la situación se ha mantenido hasta la fecha. La madre en ocasiones se ha mostrado comprensiva, le ha quitado importancia al asunto, otras se ha enfadado, la ha reñido, también le ha ofrecido premios por no orinarse pero sin conseguir resultados positivos.

A la vista de la información no parecen haber problemas de tipo físico ya que A controla esfínteres con normalidad en casa, se propuso como hipótesis miedo de la niña a algo o a alguien relacionado con los lavabos del colegio.

Como primera medida se pidió a la profesora que acompañara a la niña a los lavabos y observara lo que hacía. Además, tenía que realizar un registro de las veces que se producían episodios de incontinencia y que anotara el momento o momentos del día en que ocurrían, su reacción y la reacción del resto de la clase.

En la siguiente entrevista (a la que se citó a la profesora y a la madre) la profesora explicó lo que le ocurría a A, parecía tener un enorme miedo a los lavabos del colegio. Le pidió a la niña, como le indicamos, que fuera con ella a los lavabos. A obedeció pero a medida que se acercaban empezó a retrasarse, a protestar y finalmente a llorar diciendo que "allí" no quería ir, no quería estar. La profesora trajo, también, los registros. La niña se había orinado encima todos los días, incluso hubo un día que lo hizo dos veces.

Se les explicó que el año anterior debió ocurrir algo en aquellos lavabos que asustó mucho a A. Pudieron pegarle otros niños, dejarla encerrada... pudieron amenazarla y decirle que no comentara el episodio con nadie pues en ese caso se lo volverían a hacer... u otras posibles explicaciones, sería difícil saber con certeza lo que paso ya que A no recordaba nada (al menos esto decía) lo único cierto es que el episodio produjo una intensa fobia a aquel lugar.

En esta misma entrevista se expuso el plan a seguir, estaba basado en el aprendizaje observacional, en concreto utilizaríamos modelado participativo y de acción gradual con varios modelos. En primer lugar, se descompuso la conducta a lograr en pequeños pasos teniendo en cuenta, por una parte, la distancia (pasos hasta los lavabos). Una vez conseguido el objetivo de llegar a los lavabos sin que A diera muestras de ansiedad se seguiría la siguiente secuencia:

(1) A en el retrete con la profesora, puerta abierta.

- (2) A en el retrete con cada uno de los otros modelos, puerta abierta.
- (3) A en el retrete sola, modelos fuera pero los podía ver, puerta abierta.
- (4) A en el retrete sola, modelos más lejos, puerta abierta.
- (5) A en el retrete sola no puede ver los modelos, puerta abierta.
- (6) A en el retrete sola, puerta cerrada.

Toda esta secuencia estaba graduada por otro factor, el tiempo de permanencia en la situación. Cada paso se repetía unas cuantas veces aumentando el tiempo desde un segundo hasta uno o dos minutos. Siempre primero hacían una demostración de la conducta a realizar cada uno de los modelos, se animaba a la niña diciéndole que ella podía hacerlo también, y se procuraba centrar la atención de A en la demostración de los modelos.

Se eligieron como modelos, además de la profesora, otras dos niñas amigas de A. Se les explicó que podrían ayudar mucho a su amiga si seguían las instrucciones de la profesora.

Por cada avance de A la profesora y los otros modelos la reforzarían verbalmente, además la profesora inmediatamente le daría una golosina (chicle) y un punto. Con la madre se estableció un sistema de intercambio de los puntos ganados por refuerzos que A deseara, también debía mostrarse muy interesada por cómo se desarrollaba el procedimiento y debía animar, motivar a la niña.

Se puso en marcha el plan y en menos de una semana (cinco días exactamente) desapareció la fobia a los lavabos, en tres meses de seguimiento no se detectó ninguna recaída.

#### CUARTA SESION.-PREPARACION GENERAL DE UN PLAN DE MODIFICACION. MIEDO A LOS PERROS

##### 1. PREPARACION GENERAL DE UN PLAN DE MODIFICACION

En las sesiones anteriores ya explicamos las diferencias existentes entre miedo, ansiedad y fobia. Vimos también como se producían estas respuestas y analizamos procedimientos que han demostrado ser eficaces para su eliminación.

En la sesión de hoy intentaremos, teniendo en cuenta todas las explicaciones anteriores, resumir un posible plan de acción. Analizar lo que cada uno de Vds. debería hacer antes de comenzar a tratar cualquier conducta de miedo que muestren sus hijos, si realmente quieren tener éxito.

En primer lugar, recomendamos un estudio y preparación rigurosos del plan antes de llevarlo a cabo. En ello entramos a continuación.

##### 2. PASOS A TENER EN CUENTA EN EL PLAN DE MODIFICACION

(a) Definir la conducta que se desea modificar en términos observables, es decir de forma que esa conducta sea accesible a la observación.

¿Podemos observar el miedo? Estrictamente no, el miedo como la personalidad o la inteligencia no los observamos directamente sino a través de una serie de indicadores. Tenemos que centrarnos en seleccionar adecuadamente esos indicadores

en función de las manifestaciones típicas de miedo o ansiedad que presente el niño.

(b) Deberíamos obtener una medida de la conducta que deseamos modificar antes de comenzar el plan. De esta forma podemos ver claramente si estamos avanzando y teniendo éxito con nuestro plan.

Si decimos que un niño es miedoso lo que estamos haciendo es compararle con otros: Carlitos es más miedoso que su hermano, sus amigos, otros niños...

Para poder medir esas conductas de miedo (como ya hemos señalado a través de indicadores) lo que hacemos es utilizar unos ejes de referencia:

- frecuencia: ¿cuántas veces se da esa conducta?

- intensidad: el niño se aparta simplemente de algo que le da miedo (ej. un perro), pero continúa en esa situación. Si ve el objeto temido busca inmediatamente la ayuda de los padres y su protección. No va a un sitio si sabe que hay un perro. No sale de casa por si se encuentra con un perro...

- duración: ¿qué duración tiene la conducta de miedo?, se medirá con un reloj.

Según el tipo de conducta que deseemos modificar utilizaremos uno de estos ejes de referencia u otros.

(c) Elegir el modelo o modelos que vamos a utilizar. Recordemos aquí las características del modelo que aumentan la probabilidad de que se dé el aprendizaje por modelado.

- status del modelo

- modelo participativo y de acción gradual

- modelo cálido

- modelo cercano al niño

- modelo claro en su actuación

- utilización de más de un modelo que realice la misma acción

En función de estas características elegiremos el modelo o modelos que van a interactuar con el niño. En el caso de que se vaya a utilizar más de un modelo se debería explicar cuidadosamente a cada uno de ellos el objetivo del plan y cuál sería exactamente su actuación.

(d) Organizar los pasos a seguir en la aplicación del tratamiento. Recordemos lo dicho en una sesión anterior con respecto a demostración graduada y participación graduada. Es necesario organizar toda la situación de tratamiento, descomponerla en pequeños pasos para que en ningún momento resulte demasiado difícil para el niño.

Habría que estructurar las respuestas que le exigimos al niño, éstas deberían ser progresivamente más difíciles, más cercanas a la conducta final deseada. Por otra parte, también habría que estructurar los estímulos que se irán presentando al niño hasta llegar al enfrentamiento total con el objeto o la situación temidos.

Sería útil que el niño conociera e incluso que participara en la realización de este plan. El niño puede decirnos, mejor que nadie, a qué cosas teme más y a qué cosas teme menos. Además, si el niño conoce el plan en su totalidad en cualquier momento sabe en qué momento del plan se encuentra, cuánto esfuerzo queda por realizar para lograr la superación del problema.

Conviene estipular de antemano (y hacer muy consciente al niño de este punto) que cualquier fracaso momentáneo en uno de los pasos no tiene mucha importancia. El plan siempre puede revisarse, ese paso en concreto podemos descomponerlo en otros más pequeños.

(e) Características del observador. Con respecto a este punto es necesario:

- Asegurar y fomentar la atención del niño. La mera exposición a un modelo no es garantía de que el niño (observador) será influenciado por el modelo, por lo tanto intentará que el niño atienda y comprenda la información que proporciona el modelo.

Además si el niño espera consecuencias positivas por realizar la conducta que le pedimos es más probable que la realice.

Debe recordar que para el éxito de la terapia no es necesario, en modo alguno, que los niños tengan una visión clara de su problema, ni que comprendan las medidas terapéuticas. Lo que resulta extraordinariamente importante es inculcar en el niño la sensación de que EL PUEDE, SI QUIERE LO LOGRARA, TIENE UNA RESISTENCIA MAYOR DE LO QUE PUEDA IMAGINAR.

### 3. ASPECTOS IMPORTANTES QUE NO DEBEN OLVIDARSE CUANDO SE REALIZA UN PLAN PARA MODIFICAR CONDUCTAS INFANTILES DE EVITACION

(a) Normalmente su hijo no reconocerá abiertamente que tiene miedo o fobias.

(b) Deben proponerse para el tratamiento respuestas de ansiedad claramente identificables y que se relacionen con situaciones u objetos fóbicos concretos, igualmente identificables con claridad.

(c) El plan de modificación no debe realizarse bajo condiciones ambientales desfavorables. Si la situación actual de vida es fuente continua de respuestas de ansiedad, se debe, ante todo, atender a ella.

(d) En principio el plan de modificación de conducta no debe ser llevado a cabo por la persona que es precisamente la mayor fuente de ansiedad para el niño. En el caso de que tuviera que ser realizado por alguien que mantiene una relación conflictiva con el niño, es esta relación la que debe tratarse en primer lugar.

(e) La ansiedad tiene, algunas veces raíces orgánicas difícilmente detectables a primera vista por quien no es especialista. Un examen médico previo es siempre deseable.

(f) Si se sospecha que el niño puede tener alteraciones psicológicas más graves un examen facultativo es igualmente un prerrequisito necesario.

(g) En muchas ocasiones los terapeutas o coterapeutas más que provocar una disminución del miedo directamente, lo que suelen hacer es mejorar la competencia o habilidad del niño para poder enfrentarse de manera más adecuada con el miedo en situaciones críticas.

#### 4. MIEDO A LOS PERROS

En este trabajo se analizó la extinción vicaria de las respuestas de miedo y evitación de los niños ante los perros. Un grupo de niños participó en una serie de sesiones de imitación de modelos en las que se observaron cómo un compañero modelo que no tenía miedo mostraba unas interacciones con un perro cada vez más largas, más próximas y más activas. Participaron veinticuatro niños y veinticuatro niñas con edades comprendidas entre los tres y cinco años.

##### 4.1. Evaluación de la conducta de evitación antes del tratamiento.

La respuesta de evitación se midió por medio de una secuencia gradual de catorce tareas en las que se pedía a los niños que emprendieran interacciones cada vez más íntimas con un perro. Una experimentadora llevaba a los niños uno a uno a la habitación de pruebas, donde había un cocker spaniel marrón confinado en una zona vallada. En las tareas iniciales se decía a los niños por este orden, que se acercaran a la valla y miraran al perro, que le tocaran el lomo y que lo acariciaran. Tras la evaluación de las respuestas de evitación ante el perro encerrado, se decía a los niños que abrieran una puerta que había en la valla, que llevaran al perro atado hasta un felpudo, que le quitaran la correa, que pusieran al perro patas arriba y le rascarán el estómago.

Aunque una serie de niños fueron incapaces de realizar todas estas tareas se les administraron los siguientes ítems del test para evitar cualquier suposición de una escala perfectamente ordenada en todos los casos. En los ítems subsiguientes se decía a los niños que permanecieran solos en la habitación con el animal y que le alimentaran con galletas para perro. La última serie de tareas, la más difícil, requería que los niños entraran en la zona vallada con el perro, lo acariciaran le rascarán el estómago y permanecieran solos en la habitación con el perro. Los niños obtuvieron una puntuación (que indicaba mayor o menor miedo) según hubieran actuado en cada uno de estos ítems.

##### 4.2. Tratamiento.

Los niños observaron como un compañero modelo no miedoso exhibía respuestas de aproximación al perro dentro de un contexto de fiesta muy divertido.

Hubo ocho sesiones de tratamiento, de diez minutos cada una, durante cuatro días consecutivos. Cada sesión; a la que asistía un grupo de cuatro niños, empezaba con una alegre fiesta. Se daba a los niños unos sombreros de colores, pasteles y pequeños premios. Además la experimentadora leía cuentos, hinchaba grandes balones de plástico para que los niños jugaran con ellos y organizaba otras actividades destinadas a producir fuertes respuestas afectivas.

Una vez la fiesta en marcha, entraba una segunda experimentadora llevando al perro, seguida por un modelo de cuatro años desconocido para la mayoría de los niños. Se colocaba al perro en una zona vallada lejos de la gran mesa a la que estaban sentados los niños, entonces el modelo ejecutaba secuencias de interacciones con el perro previamente convenidas durante tres minutos aproximadamente en cada sesión. Las situaciones, atemorizadoras fueron aumentadas gradualmente de sesión en sesión, variando simultáneamente las restricciones físicas del perro, la concreción e intimidad de las respuestas de aproximación exhibidas y la duración de la interacción entre el modelo y el perro. Inicialmente la experimentadora introducía al perro en la habitación y lo encerraba en la zona vallada, limitándose la conducta del modelo a unas respuestas verbales amistosas ("Hola Cloe") y caricias ocasionales. Durante las tres sesiones siguientes, el perro permaneció encerrado en la zona vallada pero el modelo mantuvo unas interacciones progresivamente



más largas y más activas: Jugar con el perro con las manos y los pies, alimentarlo con salchichas, darle leche. A partir de la quinta sesión, se paseó al perro por la habitación atado a una correa, y las actividades exhibidas se realizaron principalmente fuera de la zona vallada. Por ejemplo, el modelo paseaba al perro, lo alimentaba, lo acariciaba, le rascaba el estómago mientras le quitaba la correa. En las dos últimas sesiones, el modelo entró en la zona vallada con el perro, y allí lo acarició, lo abrazó y le dió salchichas y leche.

#### 4.3. Evaluación de la conducta de evitación despues del tratamiento.

Al día siguiente del final de la serie de sesiones de tratamiento se volvió a administrar a los niños es test consistente en la secuencia gradual de interacciones con el perro.

Aproximadamente un mes despues se realizó una evaluación de seguimiento para determinar la estabilidad de los cambios en la conducta de aproximación inducidos por la observación del modelo.

Una vez terminado el estudio se dijo a los niños que, aunque la mayoría de los perros son amistosos, antes de jugar con un perro desconocido tenían que pedirselo a su propietario. Este aviso estaba destinado a reducir la conducta de aproximación indiscriminada a perros extraños con los que indudablemente se encontrarían los niños.

#### 4.4. Resultados.

Los resultados revelan que las situaciones de tratamiento tuvieron un efecto altamente significativo sobre la conducta de los niños.

Las diferencias en actuación antes del tratamiento y despues del tratamiento fueron significativas. Los resultados se mantuvieron en el período de seguimiento.

### 5. PASOS A TENER EN CUENTA EN UN PLAN DE MODIFICACION

(a) Definir la conducta que se quiere modificar en términos observables, es decir, de forma que esa conducta la podamos medir.

(b) Deberíamos obtener una medida de la conducta que deseamos modificar antes de comenzar el plan. De esta forma podemos ver claramente si estamos avanzando y teniendo éxito con nuestro plan.

(c) Elegir el modelo o modelos que vamos a utilizar. Debemos explicar cuidadosamente a cada uno de ellos el objetivo del plan y cuál sería exactamente su actuación.

(d) Organizar los pasos a seguir en la aplicación del plan de tratamiento. Es necesario descomponer la conducta problema en pequeños pasos para que en ningún momento resulte demasiado difícil, cause excesiva ansiedad al niño.

Conviene que el niño participe en la realización del plan, nadie sabe mejor que él qué cosas o situaciones le dan miedo y la intensidad de ese miedo. Su ayuda puede ser decisiva para que los pasos estén bien establecidos.

Recuerde aclarar de antemano al niño que cualquier fracaso en alguno de los pasos no tiene mucha importancia, el plan siempre puede revisarse, ese paso en concreto podemos descomponerlo en otros más pequeños.

Resulta extraordinariamente importante animar al niño, decirle que si quiere lo logrará.<sup>1</sup>

### 8.2.3. Grupo de modelado simbólico

#### PRIMERA SESION.-PRESENTACION E INTRODUCCION A LOS PROCESOS DE MODELADO

##### 1. EJEMPLO SIMBOLICO DE GENERACION DE MIEDO: "EL PROBLEMA DEL CANCER"

Durante los últimos 150 años, el mundo occidental ha ido eliminando prácticamente las enfermedades infecciosas como una de las causas de mortalidad más significativas. Un niño nacido hoy, en un país desarrollado, puede esperar tener una vida que no se vea perturbada por enfermedades tales como la escarlatina, la difteria, la tuberculosis, la fiebre tifoidea y la disentería que eran las principales causas de muerte en las tres o cuatro últimas generaciones. La esperanza de vida ha tenido un incremento constante desde mediados del siglo diecinueve.

Actualmente, sin embargo, la incidencia de muerte tiene su cuota superior a edades más avanzadas y a raíz de enfermedades que suelen aparecer a esta edad siendo con frecuencia causa directa de muerte: el cáncer. Así, en las estadísticas aparece que el número de muertes a causa de cáncer en los últimos años va ganando puestos a pasos agigantados, y se está situando a la cabecera de enfermedades mortales, ascenso que se está registrando también en las filas del sexo femenino.

En esencia, el cáncer se caracteriza por el crecimiento de grupos de células, que proliferan de forma anómala y que, en la mayoría de los casos, se diseminan desde el lugar de origen hasta alcanzar los más insospechados lugares recónditos del organismo. Así, por ejemplo, el cáncer de pulmón tiende a colonizar el cerebro y las glándulas suprarrenales. El cáncer de próstata suele invadir los huesos. Una variedad del cáncer de estómago se extiende casi exclusivamente por los ovarios. Parecería ser que el cáncer no respeta ni límites ni fronteras, apareciendo por todo el organismo como prolongaciones de un cangrejo.

Por otro lado, pueden transcurrir muchos años antes de que afloren las primeras manifestaciones de la enfermedad siendo entonces demasiado tarde para hacer frente a la ola de tumores que se le avecina a la persona.

Es decir, el cáncer crece con tanta lentitud que no aparecen síntomas durante gran parte de la vida del paciente. El cáncer se incuba lentamente, sin que nos demos cuenta de su presencia y cuando empiezan a presentarse los síntomas ya no hay remedio posible. Así por ejemplo, se ha visto que la incidencia del cáncer de pulmón no es directamente proporcional al número de cigarrillos que sus habitantes fuman hoy, sino al número que fumaban hace 20 años. Ciertos tumores profesionales inducidos por la exposición a ciertos productos químicos industriales pueden tardar en aparecer hasta 10 y 20 años después de que el individuo haya abandonado el trabajo.

Hasta hoy no disponemos de un tratamiento general eficaz y no hay indicios de que pueda llegarse a ello pronto. La mayoría de los casos se tratan por una

---

Nota.- Esta hoja se entregará a cada uno de los participantes como recordatorio de lo que deben hacer cuando lleven adelante el plan de modificación.

combinación de cirugía, radiaciones y medicación, procedimientos que han demostrado ser solamente un paliativo de los síntomas así como alargar un poco la vida que inevitablemente se le escapa de las manos al individuo.

Los resultados no son nada optimistas. No llegan ni a la mitad los pacientes que logran sobrevivir 5 años a partir del momento en que se verifica en ellos el primer diagnóstico. La muerte sobreviene casi siempre por diseminación de las células cancerosas a otros lugares del organismo lejanas. Su exterminación de la persona es lenta, roedora, dolorosa, sufriendose mucho. Poco a poco el cáncer se va extendiendo por todo el organismo, hasta el final... cuando sobreviene la inevitable muerte...

El cáncer ataca de forma imprevisible e indiscriminada. Ni ricos ni pobres, ni obesos ni delgados, ni ancianos ni el hombre en plenitud de sus facultades están salvaguardados de su posible presencia y destrucción.

Personajes célebres fallecidos a causa de esta horrible enfermedad: Henry Fonda, John Wayne, Gary Cooper, Ingrid Bergman, Steve Macqueen, George Pompidou, U. Thaut, han sido entre otros muchos sus víctimas.

\* \* \* \* \*

- Ejemplo simbólico con generación de miedo: NARRACION ACERCA DEL PROBLEMA DEL CANCER

Tras la audición de la narración, se pide a los asistentes que realicen una introspección acerca de cómo se sienten luego de haber escuchado la citada narración, haciéndose especial hincapié en el autoanálisis de los componentes siguientes de las respuestas de ansiedad, miedo y fóbicas:

(1) Componente cognitivo: sensación emocional de tener miedo, sentirse nervioso, intranquilo...

(2) Componente motor: temblor, encogimiento, inquietud, etc...

(3) Componente neurovegetativo: excitación fisiológica general traducida en sudoración, palpitaciones, taquicardia, inhibición salivar, cambios en la conductancia de la piel...

El objetivo de tal narración es el de provocar "conductas de miedo" en los oyentes con el fin de demostrar que a través de tales miedo simbólicos (como lo es la narración realizada) se puede generar y aprender a tener miedo a ciertos fenómenos (en el presente caso, de una enfermedad letal) con los que puede que no se haya tenido nunca una experiencia directa desagradable (valga el caso, que ninguno de los asistentes haya padecido cáncer).

## 2. INTRODUCCION A LOS PROCESOS DE MODELADO SIMBÓLICO

### 2.1. Definición de aprendizaje por modelado simbólico.

El aprendizaje a través de modelos se refiere a aquel grupo de procesos por los que un individuo adquiere nuevas formas de comportamiento o modifica modos de comportamiento ya existentes a través de la "observación" de la conducta de otros individuos.

En el aprendizaje a través de modelos se trata de ver hasta qué punto se modifica la conducta de alguien que "ha observado" la acción de otros.

Llamamos **MODELO** a aquella persona que imita y **OBSERVADOR** al sujeto que imita.

Ejemplo: Pablo, que es un chico tímido, quiere salir con una chica que le agrada y no sabe como conseguirlo. Un amigo de él le dice el modo a través del cual puede atraer la atención de ella (llamarla por teléfono y quedar para salir, buscar ocasiones en que pueda conversar con ella, qué tipo de conversaciones mantener con una chica como la que le gusta, etc.). Pablo se decide a seguir las instrucciones de su amigo y al poco tiempo sale con la chica. Decimos que Pablo ha adquirido nuevas formas de comportamiento, nuevas destrezas sociales, gracias a la **INFORMACION** y **CONSEJOS** que su amigo le dió.

Piénsese en lo importante que es este tipo de aprendizaje en la adquisición y modificación de una gran variedad de comportamientos, como lo es, en el ejemplo citado, las destrezas sociales. Innumerables películas, por ejemplo, muestran modelos que nos transmiten información de cómo comportarnos en determinadas situaciones, ante determinadas personas. Constantemente recibimos información de cómo comportarnos para alcanzar éxito social.

En el caso que nos ocupa, el aprendizaje a través de modelos simbólicos, la información que la persona recibe se presenta principalmente a través de los siguientes canales o medios:

- medios audiovisuales (películas, televisión...)
- instrucciones orales (caso de nuestro ejemplo de "Pablo")
- instrucciones escritas (como las guías de manuales e instrucciones que nos dicen, por ejemplo, como poner en funcionamiento un aparato electrodoméstico)
- narraciones orales (cuentos, leyendas...)
- narraciones escritas (libros...)

## 2.2. Importancia de la influencia de los modelos simbólicos.

A medida que el niño crece el número de modelos que influirán en la vida de éste se va ampliando.

En un principio, son los padres casi los únicos modelos que influyen en la vida del niño. Pero cuando el niño crece ya no son los únicos. Si lo fueran, los niños serían réplicas de sus padres y, tal como lo demuestra la ampliamente discutida "brecha generacional", los niños suelen ser muy diferentes de sus padres.

Gracias al avance de la tecnología y de los medios escritos y audiovisuales el niño entra en contacto con conductas de personas a través de relatos, libros, televisión, etc.

La influencia de la televisión es sobre todo decisiva hoy día. Piénsese que la mayoría de los niños observan, al menos, dos horas de televisión por día. Esto suma un total de más de diez meses de horas frente al televisor para cuando el niño alcanza los 12 años de edad (aproximadamente unas 7.200 horas frente al televisor).

## 2.3. El aprendizaje de los miedos a través de modelos simbólicos.

Las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta miedosa. Los miedos tienen que aprenderse de una u otra manera.

Una de las formas en que las personas podemos adquirir y mantener una gran cantidad de miedos, es a través, del aprendizaje que estamos comentando: el aprendizaje por modelado simbólico.

Piénsese en los siguientes casos:

- narraciones de terror hechas por los compañeros o hermanos o por los mismos padres y familiares del niño

- películas de terror (programas televisivos como "Mis terrores favoritos" o "Historias para no dormir")

- literatura de suspense

- leyendas sobre fantasmas y espectros que generación tras generación han llegado a arraigar profundamente en los habitantes de una determinada región del país (los famosos espectros de personalidades célebres que "regularmente" aparecen en las mansiones que un día habitaron, y cuya finalidad es la de asustar a los actuales "inquilinos" de las citadas mansiones)

- muchas veces, los padres cansados del "comportamiento inadecuado" de nuestro hijo podemos amenazarle con el posible daño que podría sufrir por parte de "seres míticos" (ogros, monstruos, dragones, brujas...) si no cesan en la realización de tal comportamiento. Por ejemplo, la madre de una niña que se niega a comer, cansada de esta situación le dice que si no come vendrá la bruja para que se la lleve a su guarida donde hará cosas terribles con ella. La consecuencia inmediata de tal acción por parte de la madre es que la niña como rápidamente pero desarrolla miedo a las brujas: quiere afanosamente que cierren las puertas de la habitación donde se encuentra pues teme que entre la bruja a raptarla.

El aprendizaje a través de modelos simbólicos permite explicar, pues, por qué las personas podemos desarrollar una gran cantidad y variedad de miedos sin necesidad de haber tenido una experiencia desagradable y penosa con el objeto y/o situación temida.

En concreto, podemos responder con miedo después de haber presenciado a otras personas responder temerosamente y/o hacerse daño con ciertos objetos, personas y/o situaciones, respuestas que hemos aprendido a reconocer como señales de peligro. Las personas-modelo se presentan simbólicamente (narraciones, libros, películas...).

Véamos un ejemplo:

Un niño observa un "film" donde se muestra una intervención quirúrgica. El niño (observador) observa como el niño-paciente del film (modelo) llora y muestra señales visibles de dolor. Aunque nuestro pequeño observador NUNCA haya sufrido una intervención quirúrgica, sí reconocerá las respuestas emocionales que da el modelo como peligrosas, y de este modo podría aprender a tener miedo a dichas intervenciones quirúrgicas.

Siguiendo con nuestro ejemplo, si el modelo del "film" además de mostrar signos visibles de dolor, añadiésemos a tal experiencia un narrador que hiciera comentarios, de modo paralelo a la visión de las escenas, destacando los sufrimientos y riesgos de la operación, este último hecho haría que nuestro pequeño observador presentase aún una mayor excitación emocional, indicadora de la existencia de una conducta de miedo.

Por el contrario, si el modelo del "film" mostrase respuestas de dolor (lloros, gritos...) y además se incluyesen comentarios no aversivos acerca de la operación ello haría que las respuestas emocionales de nuestro observador disminuyeran de modo considerable.

El caso anterior nos viene a mostrar que las respuestas de miedo pueden APRENDERSE pero también ELIMINARSE a través de la sola observación de modelos simbólicos y del comportamiento que éstos adopten.

Pasamos a continuación, a comentar los principales procedimientos para la eliminación de miedos que hacen uso de modelos simbólicos así como el fundamento en que estos procedimientos se sustentan.

#### 2.4. Eliminación de miedos a través de la utilización del modelado simbólico. Principales procedimientos.

(1) El primer tipo de procedimiento consiste en la lectura de cuentos y/o visión de películas que hablen o muestren a niños que juegan, se ríen y se divierten con las cosas, personas y situaciones que el niño teme.

La táctica seguida, en este caso, para la eliminación de las conductas de miedo consiste en la presentación de un modelo (protagonista) que realiza COMPORTAMIENTOS DE APROXIMACION hacia el objeto, persona y/o situación temida sin que esta aproximación tenga consecuencias negativas y desagradables para el modelo.

Observar a modelos manipulando cosas temidas (insectos, serpientes...) o enfrentándose a situaciones (oscuridad...) que producen miedo y comprobar que no se producen efectos negativos para el modelo aumentan la probabilidad de que el observador pueda acercarse a esas situaciones o manipular esos objetos.

Ejemplos: perder el miedo a insectos, perros, etc. viendo, oyendo y/o leyendo que otras personas interactúan con ellas con éxito.

Es interesante señalar aquí que: la aproximación hacia el objeto temido puede llevarse a cabo de dos maneras:

a.- El modelo o protagonista verbaliza cierta ansiedad y tensión mientras que aprende a acercarse al objeto o situación temida (modelo de enfrentamiento).

b.- El modelo se aproxima atrevidamente al objeto temido sin experimentar nada de miedo.

Parece que los niños, a menudo, no quieren observar la realización de una conducta de acercamiento atrevida al objeto o situación temida, mientras que sí atienden al modelo que inicialmente muestra miedo pero que, posteriormente, lo vence y lo domina.

(2) El segundo tipo de procedimiento consiste en la lectura de cuentos y/o visión de películas en donde el objeto que el niño teme es presentado de forma que no produzca temor. En este caso se despoja al objeto temido de toda connotación comportamental atemorizante que pueda producir efectos negativos en el niño oyente u observador. Sin embargo, su aspecto físico "atemorizante" puede seguir estando presente en la narración o película.

Véamos un ejemplo:

"Casimiro y sus amigos", programa televisivo de dibujos animados que invita

a los pequeños a irse a la cama llegada la noche.

"Casimiro" es un monstruo peludo, con apariencia de bioho-vegetal-cosa. No vive en una casa normal, sino en un castillo, acompañada de otras criaturas extrañas e indefinibles. Sin embargo, su conducta es muy urbana: aconseja la limpieza dental y luego invita a los niños a acostarse cantándoles un "rock". A través del corto (de un minuto de duración) el gracioso personaje nos brinda su canción y nos presenta a sus amigos: "Fantasmasábana" (fantasma durante el día se transforma en sábana por la noche); Guitaraña (araña, instrumento musical favorito de Casimiro); "Pillo" (serpiente que hace de cepillo de dientes de Casimiro); Avelador (Avelámpara de la mesita de noche) y "Cocosaurio" (animalito verde, en forma de dragón, que siempre duerme en la cama de su amo).

Casimiro es un hombre-monstruo peludo de aspecto sonriente que no tiene maldad ni pretende infundir temor a los niños.

Otro ejemplo:

E.T. (Extraterrestre) de Spielberg. Es un monstruo de metal y caucho, físicamente espantoso, pero que es portavoz de un mensaje de amistad, sabiduría y ternura.

En este segundo tipo de procedimiento el protagonista del cuento es el objeto temido, pero los comportamientos imprimidos en él, despiertan en el "niño observador" sentimientos de simpatía, atracción y lástima por el objeto presentado en cuestión.

También podemos conseguir una devaluación de las supuestas características terroríficas del objeto temido presentando a la persona una mayor y más objetiva información acerca del objeto temido en cuestión. La idea base que subyace a dicho método es que la posesión de una información insuficiente y equivocada acerca del objeto temido puede ser la responsable del miedo.

Así, los "fenómenos paranormales" (telequinesia, etc.) dejan de inspirar temor cuando la ciencia las toma como objeto de estudio explicando su existencia y funcionamiento en base a "causas objetivas y naturales" y no a la existencia de "entes sobrenaturales".

La idea de desmitificación también se encuentra presente en ciertos grupos que propugnan un mejor conocimiento de la naturaleza que nos rodea. El miedo a muchos animales (serpientes, ballenas...) pasa así a convertirse en respeto por dichas especies que incluso, en ciertos casos, se hayan en peligro de extinción siendo el ser humano el causante directo de su destrucción.

En resumen: en los dos tipos de procedimientos conseguimos la eliminación del miedo aprovechando RESPUESTAS DE APROXIMACION en el oyente u observador hacia el objeto temido aunque, como hemos visto, la táctica varía:

- En el primer caso: El protagonista (MODELO) del cuento es el que se enfrenta al objeto temido. El objeto temido sigue despertando miedo. Su aspecto físico y comportamental atemorizante no varía.

- En el segundo caso: El protagonista principal del cuento es el objeto temido. Existe una devaluación de sus características comportamentales-terroríficas.

## 2.5. Parámetros que afectan la eficacia de los efectos del aprendizaje por modelado simbólico.

Sin embargo, no todos los observadores aprenden a imitar las conductas que muestra el modelo o el mensaje que tratamos de transmitir en el cuento, narración o "film". La mera exposición a un modelo no es garantía suficiente de que el niño-observador será influenciado por el modelo. Para que el modelado tenga lugar el observador debe de atender y discriminar activamente la conducta del modelo.

Para que el modelado sea eficaz se tienen que cumplir una serie de requisitos que aumentan la probabilidad de que las conductas mostradas sean aprendidas e imitadas, y no solamente observadas, escuchadas o leídas.

A continuación presentamos los factores que incrementan o favorecen el que un observador preste atención a la conducta de un modelo.

- Refuerzos, recompensas que recibe el modelo por su acción. El modelado se facilitará si el observador ve como el modelo es recompensado.

- Refuerzos dados al observador. Cuando el observador es recompensado, de forma específica, por observar la conducta del modelo. Reforzar al observador por observar e imitar algunas conductas del modelo indicaría al observador los aspectos específicos de la conducta que son más relevantes, de esta forma haremos que la probabilidad de imitar éstos sea mayor.

- Características del modelo. Cualquier característica del modelo que aumente la probabilidad de que un observador preste atención a la conducta que aquél realiza facilitará el proceso de modelado. Parece que las más importantes serían:

(a) Status del modelo: un modelo que es célebre, que posee prestigio y poder, es un héroe o es considerado como "ejemplo a imitar" produce efectos de modelado mejores que un modelo con las características contrarias.

Piénsese por un momento, en el prestigio que actualmente posee el personaje D'Artacan. Dicho personaje es utilizado por ciertas marcas industriales con el fin de promover y mejorar las ventas de sus productos, dirigidas sobre todo a un público infantil.

(b) Modelo de actuación clara. El modelo debe mostrar una conducta clara y sencilla para que el niño entienda qué es lo que se espera de él.

Así, cuando un niño es llevado a ver un "film" o se le cuenta una narración con el fin de eliminar su miedo debemos fomentar su atención resaltando lo relevante de toda la información que le es transmitida en la narración. Se le explicita qué es lo que se espera de él. Esto es más importante hacerlo si el niño es pequeño, pues puede que se limite a oír el cuento sin más, sin haber comprendido cuál es el mensaje que se le quiere comunicar.

Por ejemplo, le podemos decir "fíjate lo solo y triste que está el fantasma. No tiene amigos y está llorando porque todos quieren deshacerse de él", si se trata de un niño que tiene miedo a los fantasmas y se le narra la historia de un fantasma cuyo mensaje que queremos transmitir es el ejemplificado en el párrafo citado.

(c) Modelo cercano. Entre varios modelos será más eficaz aquel que esté más próximo a la situación, problemas, forma de ver las cosas, edad... a la vida del niño.



Así el protagonista de un cuento cuyos miedos o problemas narrados no se reflejen, ni tienen que ver, con los miedos y problemas del niño oyente, probablemente no ejercerá efecto alguno en éste.

(d) Modelos simpáticos. Con connotaciones comportamentales agradables, que despierten la simpatía del observador.

(e) Modelos múltiples. A medida que un observador ve como una acción es realizada por más de un modelo existen más probabilidades de que cambie la conducta de este observador.

Además, utilizar varios modelos asegura que el observador contemple distintas actuaciones eficaces, adecuadas para resolver o enfrentar una situación.

(f) Características del observador. La eficacia del modelado también se verá influida por la existencia de características del observador (dependencia, autoestima, nivel de competencia, status, sexo, historia de aprendizaje) que aumentarán la probabilidad de que el aprendizaje tenga mayores probabilidades de tener éxito.

Así, por ejemplo, el impacto que puede tener una narración de terror no será uniforme para todos los oyentes. Existirán, por ejemplo, personas cuyo nivel de competencia en el tema propuesto sea mayor que el de las restantes personas oyentes y por ello no se verán tan fuertemente impactadas por la narración terrorífica.

## SEGUNDA SESION.-PRESENTACION DE CASOS POR PARTE DE LOS PROPIOS PADRES

Esta sesión está destinada fundamentalmente a que sean los padres los que expongan los miedos de sus hijos.

El terapeuta funciona como "elemento activador" de las narraciones presentadas, intentándose:

(1) Que los padres piensen en los posibles modos de ADQUISICION de los miedos de sus hijos en términos de modelado simbólico.

(2) Que los padres piensen en los posibles modos de TRATAR los miedos de sus hijos en términos de modelado simbólico.

En esta segunda parte, se hace especial énfasis en los tipos de procedimientos terapéuticos que hacen uso de modelos simbólicos, comentados en la sesión anterior.

Se intenta que los padres realicen narraciones terapéuticas dirigidas al miedo concreto que su hijo presenta. Para facilitar esta tarea a los padres, el terapeuta comenta con los mismos el cuento titulado EL HEROE (ver más atrás en estos anexos) con el fin de ejemplificar un caso de tratamiento de miedo a la oscuridad en una situación específica. A partir de aquí guía a los padres a que intenten pensar modos alternativos de cuentos y/o adaptar el cuento citado al caso concreto de su hijo.

En suma, se trata de focalizar la atención de los padres en los siguientes puntos:

(a) El narrar cuentos es un medio poderoso para eliminar los miedos de mi hijo.

(b) Qué tipo de narración efectuar. Es decir, qué "ingredientes" tendrá el cuento para que tenga una finalidad terapéutica.

(c) Adaptar el cuento a la situación concreta del hijo (para ello debe conocerse con detalle las situaciones y características de miedo que el niño presenta).

### TERCERA SESION.-PRESENTACION DE CASOS POR PARTE DEL TERAPEUTA

Esta sesión está destinada a la presentación por parte del terapeuta de ejemplos en donde se haga uso de modelos simbólicos tanto para la GENERACION como para la ELIMINACION de miedos.

Se ha elegido como tema de exposición el de los EXTRATERRESTRES.

- Para la GENERACION de dicho miedo se ha utilizado como ejemplo de modelo simbólico una adaptación de una duración aproximada de 35 minutos de la narración "La guerra de los mundos" basada en la obra de H.G. Wells del mismo nombre. La presentación de la narración se efectuará a través de cassette.

En este apartado, se hace especial hincapié en los ingredientes que dan a la narración su carácter "atemorizante".

1. El contenido de la misma narración: invasión terráquea de los marcianos y sus posteriores desastres (incredulidad ante un hecho tan poco probable científicamente, aniquilación y exterminio de la raza humana, forma en la que los marcianos la llevan a cabo, confusión y locura de los seres humanos ante el caos creado, etc.).

2. Efectos sonoros especiales.

3. Final expectante de la narración.

- Para la ELIMINACION del miedo a los extraterrestres el ejemplo de modelo simbólico elegido es el film de Steven Spielberg "E.T. (El Extraterrestre)". Las razones que motivaron tal elección se basan en la supuesta amplia difusión que el film está teniendo en los momentos actuales.

En este apartado, se hace especial hincapié en los ingredientes terapéuticos del film.

1. Contenido del film: presentación del extraterrestre que establece contacto con la raza humana en base a un mejor y mútuo conocimiento.

2. Presentación del extraterrestre: como un ser físicamente repelente, pero al que se le dotan de cualidades y características que le hacen digno de inspirar amor, simpatía y compasión.

- En tercer lugar, se contraponen los diferentes modos de presentación de "los seres de otros mundos", en los dos ejemplos propuestos. En la "Guerra de los mundos", los marcianos están desempeñando un papel exterminador de la raza humana. En E.T. el papel del extraterrestre es el de ser portador de un mensaje de amistad y comunicación entre diferentes pueblos y culturas.

#### CUARTA SESION.-DISTRIBUCION DEL MATERIAL A LOS PADRES

En esta sesión se realiza la distribución del material a los padres. Se hacen comentarios sobre los cuentos repartidos (ver más abajo). Ejemplos de procedimientos y del esquema: objeto fóbico-protagonista-técnica usada y procedimientos concretos.

En las hojas siguientes se presentan los esquemas de los cuentos.

#### 8.3. Texto de los guiones grabados

##### EL HEROE

**NARRADOR.**-Estaba anocheciendo. En esos momentos Andrés jugaba en el cuarto de estar. Entró el padre. Era muy alto, muy grande, y muy fuerte. Se sentó en el sillón, abrió el periódico y estiró las piernas. Parecía estar cansado.

**PADRE.**-Andrés, hijo, tráeme las zapatillas, por favor.

**NARRADOR.**-Andrés miró a su padre por debajo del flequillo. Dejó en el suelo el coche con el que estaba jugando y se levantó. Cruzó corriendo la habitación y salió al pasillo.

Allí freno en seco y comenzó a andar despacio. Tenía la sensación de que alguien caminaba tras él pisándole los talones. Volvió la cabeza: nada. A sus espaldas solamente se veía el cuarto de estar con las luces encendidas.

Reanudó la marcha. Allí delante, junto a la vuelta que hacía el pasillo, estaba la banqueta tapizada. Casi no se la veía en la oscuridad. Detrás de la banqueta se agazapaba el león. Un león enorme, con melena dorada y unos ojos que brillaban en las tinieblas como dos puntos de fuego.

Andrés apretó los labios y avanzó un poco para encender la luz del pasillo. El león acurrucado debajo de la banqueta desapareció. Andrés apresuró el paso sin mirar a la banqueta. Cuando regresó con las zapatillas, el león estaría de nuevo en aquel sitio.

Más allá de la banqueta, escondidos detrás de la puerta entreabierta de la habitación de su hermana, estaban los espías. Llevaban gabardinas oscuras, jerseys de cuello alto y gafas de espejo. Uno tenía una metralleta, el otro una navaja y un pañuelo muy grande empapado en un líquido para hacer dormir a la gente.

Andrés se dijo que él no tenía miedo a los espías; así que levantó la cabeza y pasó por delante del cuarto de su hermana muy despacio y muy serio, sin mirar siquiera hacia la puerta.

Delante de la habitación de sus padres se acababa la alfombra del pasillo. Estaba rematada con una tira de chapa metálica dorada. Andrés sabía que debajo de la chapa dorada estaba oculto el resorte de la tram-

TITULO DEL CUENTO

OBJETO FOBICO

PROTAGONISTA/-AS

TECNICA UTILIZADA EN EL CUENTO  
COMO ELEMENTO TERAPEUTICO

EL HEROE

OSCURIDAD que desencadena la imaginación del protagonista con aparición de LEONES y ESPERANZAS que le quieren atacar. La acción transcurre en el pasillo de la casa, el cual tiene que atravesar el protagonista.

- Andrés, un niño (varón) que se enfrenta al miedo con valentía. El quiere enfrentarse.  
- Inicialmente manifiesta miedo pero lo vence y domina progresivamente.

- Enfrentamiento directo con el "miedo".  
- Autoinstrucciones positivas ante cada situación temida.  
- Se valora la imagen del "héroe".

JUAN Y LOS  
MONSTRUOS

- OSCURIDAD al acostarse. Estimula la imaginación del protagonista que hace que monstruos "míticos" cobren vida.

- Juan, un niño (varón) de nueve años de edad.  
- Al principio de la narración el protagonista es miedoso en extremo y no puede dormir con luz apagada.  
- Monstruos: Drácula, Frankenstein, King Kong, Momia.  
- Inicialmente Juan muestra miedo, pero lo vence y domina progresivamente.

- "Diálogo" entre Juan y los monstruos, a través del cual éstos son presentados como seres que, al igual que Juan, son vulnerables al miedo.  
- Devaluación de las características comportamentales terroríficas de dichos monstruos míticos (Desmitificación).

LA HISTORIA DE UNA  
SOMBRA SIN NIÑO

- OSCURIDAD, al acostarse.

- OSCURIDAD, personificación de la misma en la "Sombra". No despierta temor.  
- Miguel, niño con miedo a la oscuridad, necesita dormir con la lamparita de noche encendida. Quiere vencer el miedo y ser valiente.  
Inicialmente Miguel muestra miedo pero lo vence y domina progresivamente a través de la narración.

- A través del diálogo entre la Oscuridad ("La Sombra") y Miguel, la primera se presenta como necesitada de un ser humano. Le hace ver a Miguel las ventajas que le reportaría su amistad y compañía.  
- Devaluación de las características comportamentales y físicas, terroríficas de la oscuridad.

TITULO DEL CUENTO	OBJETO FOBICO	PROTAGONISTA/-AS	TÉCNICA UTILIZADA EN EL CUENTO COMO ELEMENTO TERAPEUTICO
EL NIÑO QUE NO SABIA SER VALIENTE.	- miedo a enfrentarse con situaciones cotidianas: salir de casa, caerse, ranas, lagartijas, bañarse en el río.	- Pablo, niño extremadamente miedoso desde su nacimiento. Nos es presentado como un cobarde. No le gusta serlo pero no lo puede evitar. Inicialmente muestra miedo y luego logra dominarlo.	- Encuentro con la abuela que le entregará la "piedra del valor" (fantasía). Con la ayuda de la piedra se enfrenta a las situaciones temidas. Aunque en realidad es él mismo, el que logra vencer el miedo pues la piedra no se llegó nunca a utilizar.
MATILDE Y EL FANTASMA.	- FANTASMA	- El fantasma presentado como un ser necesitado de un hogar. Fantasma "poco corriente" que inspira compasión y lástima. - Matilde, la inquilina de la casa encantada.	- Desmitificación del fantasma. Devaluación de sus características comportamentales terroríficas.
EL MONSTRUO PELUDO	- MONSTRUO mitológico de los cuentos tradicionales.	- LUCILA, princesa contestona y divertida. No tiene miedo a los monstruos. - MONSTRUO comportamental (quiere comerse a las personas) y físicamente terrorífico.	- Enfrentamiento directo con el monstruo. Aproximación atrevida de Lucila al objeto temido sin experimentar miedo. - Ridiculización de la figura del monstruo. Lucila lo vence dialécticamente.
DRAGON y CIA.	- DRAGON	- Dragón "Augusto". No provoca miedo. No es cruel. Es amigo de los niños. Necesita de compañía. - José, niño que pasa un día jugando con él. El dragón se convierte en compañero de aventuras.	- Desmitificación de los dragones legendarios. Presentado como un ser que se aburre si está solo. Le enseña a José juegos.

TÍTULO DEL CUENTO	OBJETO FOBICO	PROTAGONISTA/-AS	TECNICA UTILIZADA EN EL CUENTO COMO ELEMENTO TERAPEUTICO
EL COCODRILO ENORME	- Animales (cocodrilo)	- Un COCODRILO ENORME con connotaciones físicas y comportamentales terroríficas, que quiere comerse a los niños. Despierta miedo.	- El cocodrilo enorme es vencido por otros animales de la selva que velan por la seguridad de los niños. El cocodrilo, al final de la narración recibe su merecido castigo.
EL PERRO VAGABUNDO	- Animales (perro)	- CHUCHO, perro vagabundo, sin casa ni dueño. Es presentado como un ser que recibe malos tratos de las personas a las cuales considera enemigas suyas. Sin embargo es un perro que en el fondo tiene buen corazón. - NIÑO es la persona que surgirá para proteger al perro que no se puede cuidar por sí mismo.	- Despertar sentimientos de protección, cuidado y crianza de los animales desvalidos. - Presentación del perro como un ser necesitado de afecto, comprensión y cariño.
YO TAMBIEN... ESTOY SOLA.	- Sentirse rechazada	- LOLA, niña que es rechazada socialmente por sus compañeros. Se siente desgraciada. Le gustaría tener amigos con los que jugar.	- Intervención de la piedra (fantasía), ser menos afortunado que Lola. Un "ser" menos afortunado enseña a otro ser más afortunado: Reconstrucción cognitiva de la situación de Lola.

pa. Una trampa por la que se caía a un pozo profundo y oscuro. Los bandidos siempre ponían trampas así. Andrés había visto colocar una trampa como aquella en un programa de televisión. Dió un salto y pasó sobre la trampa. Luego, se acercó a la butaca y tomó las zapatillas de su padre. Lo hizo un poco muy despacio, porque los bandidos le observaban y no quería que adivinase que él lo sabía. Debía portarse como los héroes del Oeste cuando saben que los indios les vigilan.

Con las zapatillas en la mano, apagó la luz del dormitorio de sus padres y salió al pasillo. Dió un gran brinco para saltar sobre la trampa del final de la alfombra. Pasó por delante del cuarto de su hermana muy despacio y sin mirar hacia la puerta. Si los espías sospechaban que él conocía su presencia, supondrían que los podría delatar y atacarían.

Andrés sabía, porque lo había leído en un libro, que los perros y los leones no atacan si se dan cuenta de que el que pasa junto a ellos no les tiene miedo. Por eso pasó muy cerca del león sin aparentar la menor preocupación. Vió sus ojos color de fuego y sus colmillos blancos, largos y afilados como puntas de flecha y sintió el aliento del animal en su brazo.

El corazón le golpeaba fuertemente. Respiró hondo porque se ahogaba; el peso que tenía en el pecho se le bajó, de un golpe, hasta la boca del estómago. Siguió pasillo adelante, escuchando con toda su atención por si oía detrás de él los pasos del león. También sabía que los leones tienen las patas almohadilladas y que, si no escuchaba con todo cuidado, no podría oír sus pisadas. Claro -pensó Andrés- que los leones rugen antes de atacar...

Por fin llegó a la puerta del cuarto de estar y suspiró alegre. ¡Había conseguido hacer el camino de ida y vuelta sin prisas, sin correr ni un poco! Cada vez era más valiente y muy pronto sería como los héroes de los cuentos.

Andrés estaba seguro de que podría aprender a ser valiente, como se aprendían la aritmética y la historia. Y es más, él lo estaba logrando poco a poco.

Pensó que cuando fuese mayor escribiría un libro para enseñar a otros la forma de llegar a ser héroes. Entonces se acabarían los ladrones y los espías y nadie tendría miedo a los leones porque todos habrían aprendido a ser valientes.

Sonrió contento y le acercó las zapatillas a su padre.

**PADRE.**-Has tardado mucho Andrés. ¿Tan difícil es ir a buscar un par de zapatillas?

**NARRADOR.**-Y es que, claro el padre de Andrés no sabía...

#### YO TAMBIEN... ME SIENTO SOLA

**NARRADORA.**-Esta es amiguitos, la historia de una niña llamada Lola. Lola vive en una gran ciudad y va a un gran colegio en el que hay muchos niños. Pero a pesar de ello Lola se encuentra sola, terriblemente sola; y triste,

terriblemente triste.

Todo empieza una noche de verano. Lola está en su habitación, con la luz encendida. Y como ya es verano, mañana le dan las vacaciones a Lola. Así que se acabaron las cosas que no le gustan a Lola este año. El año pasado tenía una tirria horrible a la gimnasia y este año... pues este año se han acabado las cosas que no le gustan a Lola.

Pero... ¡Mañana dan las vacaciones! Sí, pero... Y es que Lola está triste. Nadie sabe como ha sido pero Lola, que era una niña feliz y divertida, casi de repente, se ha puesto triste. ¡Hasta ha aprendido a suspirar!

¿Os he contado ya que Lola tiene un diario que le regaló Juan? Pues lo tiene. Y esta noche de verano, a pesar de que mañana empiezan las vacaciones, Lola escribe en su diario.

**LOLA.**-Estoy triste... porque estoy sola.

**NARRADORA.**-Y es que Lola está sola porque no tiene amigos. Y al escribir esto a Lola se le ha caído una lágrima... bueno una lágrima es poco decir, una lágrima que casi es un churretón, un lagrimón gordo y espeso que le ha ido creciendo según caía por su mejilla... Pocas veces se han visto lágrimas tan-tan gordas, tan llenas de sucia pena...

Al día siguiente, en el recreo, todos los niños y niñas se despiden contentos:

**VOZ 1.**-Hasta siempre.

**VOZ 2.**-Adios..., exíbeme muchas postales.

**VOZ 3.**-Yo me voy de vacaciones a la playa.

**VOZ 4.**-Yo me voy a la montaña.

**VOZ 5.**-No te olvides que soy tu amiga...

**VOZ 6.**-Me acordaré mucho de vosotros.

**VOZ 7.**-Dáme otro beso.

**VOZ 8.**-Ya eres mi novia.

**VOZ 9.**-Toma, te dejo mi pulsera hasta el curso que viene.

**NARRADORA.**-Y así, todos, se despiden y abrazan. Todos, menos Lola, que está sola... ¡Sola! En un rincón, sin que nadie le haga caso, porque no tiene amigos.

Lola se va sola a casa, arrastrando la cartera, muy triste. Tan triste que de repente, al aguantarse las ganas de llorar, se pone colorada de rabia, roja de furia y aprieta los puños. Al encontrarse una piedra en el camino... le dá una patada, y se hace daño en el pie...

**LOLA.**-¡Ay!

**NARRADORA.**-Va a darle otra patada a la piedra cuando se da cuenta de que la piedra



habla. Bueno, hablar no. Se queja:

PIEDRA.-¡Ay! ¡Me has hecho daño en el pie!

NARRADORA.-Lola toma muy extrañada la piedra. Se la guarda y sigue su camino.

A los pocos días Lola se va de vacaciones a un pueblo de montaña con su padre y su madre. Viajan en tren. Lola mira por la ventanilla, triste, pensando que se ha quedado sin amigos. Pone tanta cara de pena que su madre le pregunta

MADRE.-¿Qué te pasa Lola?

LOLA.-¡Nadie se hace amigo mío!

NARRADORA.-Y para hacerla reír, su madre cuenta una cosa muy tonta. Cuenta que un día un actor en el teatro se equivocó y en vez de "que triste estás" dijo, "qué tristestetrás" y otro contestó "más tristestestrastrú". A Lola no le hace gracia la anécdota y sigue mirando por la ventanilla pensando que los padres casi nunca entienden nada.

Al segundo día de vacaciones estando Lola subida a un árbol, aburrida como una mona porque no tiene amigos...

PIEDRA.-¡Eh... tú, niña...niña!

NARRADORA.-Lola mira hacia abajo, hacia arriba, hacia un lado y hacia otro. Y no ve a nadie.

PIEDRA.-¡Eh tú niña... hazme caso, por favor! (insistiendo).

NARRADORA.-Sorprendida Lola sigue mirando hasta que localiza el sonido de la voz. Sale del bolsillo de su pantalón. ¡Es la piedra!

PIEDRA.-Soy yo, la piedra. Estoy sola y triste porque no tengo amigos. Yo tenía amigos antes de que tu me separaste de ellos. ¿Quieres hacerte tú amiga mía?

NARRADORA.-La piedra le dice a Lola que ella sabe un juego estupendo para hacer amigos, que es el juego de las manchas.

PIEDRA.-Tú tienes mucha suerte, tú te puedes mover de un sitio a otro, ir a buscar amigos en tus vecinos, en otra clase del colegio, entre los niños de la calle, en tu familia. Puedes hacerte con amigos escribiendo cartas, cambiando sellos, enseñando a otros más pequeños a atarse los zapatos. ¡Tienes mucha suerte! También puedes buscar a niños y a niñas y a gatos y a ratones que en ese momento no tengan amigos y ofrecerles tu amistad. La verdad ¡eres afortunada Lola!

NARRADORA.-Lola se da cuenta de que la piedra tiene razón, pero ella ya tiene una amiga que es la piedra y no le quedan ganas de buscar más.

Un día que estaban charrando en el corral, Lola le pide a la piedra que le enseñe el juego de las manchas.

PIEDRA.-Mira esas manchas de la pared. ¿Ves? ¿No te das cuenta de que es un elefante? ¿Y esa otra?

LOLA.-Una flor. Y aquella, una amapola, y un violín y un gato. ¡Uy cuanta gente!

NARRADORA.-La piedra explica entonces a Lola que ella, la piedra, como no tiene facilidad para moverse de un sitio a otro, si tiene ganas de estar con amigos, se los busca entre las manchas, entre los desconches de la pared o entre las sombras del sueño o entre los dibujos de las nubes. Lola suspira de felicidad, al oír cuántos amigos puede hacer la piedra.

A partir de este día, el grupo de amigos no se separa. Juntos están todo el verano, saltando, riendo, pasándolo absolutamente pipa, viviendo extraordinarias y fantásticas aventuras. Descubren tesoros que meten en la caja, pasean en el elefante, todos juntos, tocando el violín, la flor bien guardada en la amapola, el gato jugando con la piedra...

Sin embargo, los padres de Lola están empezando a preocuparse.

MADRE.-Esta niña siempre está sola. No tiene amigos.

NARRADORA.-Y es que los padres casi nunca entienden nada. Se están acabando las vacaciones y Lola no sabe que va a hacer con sus nuevos amigos. No quiere devolverlos a las manchas, ni le caben en la maleta, sobre todo el elefante. Así que decide pintarlos en su diario.

LOLA.-Estáte quieto, por favor, gato. No te muevas tanto violín. Flor, sal de la amapola, asómate. Gato, no te escondas detrás de la caja.

NARRADORA.-A todos sus amigos les pinta en el diario. A la piedra... la piedra se la mete otra vez en el bolsillo.

Lola y sus padres regresan a la ciudad, también en tren. Lola y la piedra hablan sin parar durante el viaje y se distraen buscando amigos por las paredes del vagón, por las maletas...

LOLA.-Un tiesto... sí, en esa mancha del asiento. Un paraguas, ahí en esa nube que pasa. ¡Un fantasma! Sí, en la pared... El fantasma se llama Adalberto y le gustan las judías con chorizo.

NARRADORA.-Lola ya está de vuelta de las vacaciones. Ha vuelto ya a casa y hoy empieza el colegio. Lola llega al recreo y se pone a jugar con todos sus amigos de las vacaciones que les ha sacado del diario para llevárselos al colegio. Muchos niños del recreo se dan cuenta de que Lola tiene muchos amigos y quieren hacerse amigos de ella para que les deje montar en el elefante y meter tesoros en la caja y tocar el violín.

Como Lola es buena chica y le gusta compartir las cosas y sobre todo mezclar amigos, les presenta a sus compañeros de colegio.

LOLA.- Mirad, aquí un elefante... un violín... Esta es María y Javier y Laura y esta es Cecilia y este es un gato y este se llama Ramiro... (desvaneciéndose).

NARRADORA.-Por la noche Lola escribe en su diario.

LOLA.-Estoy muy contenta... tengo muchos amigos.

**NARRADORA.**-Lola les enseña a todos el juego de las manchas... Aquellos todos se lo enseñan a otros todos y... Aunque todos los todos se han olvidado ya de la piedra, incluso Lola se ha olvidado, la piedra no está triste, porque sabe que cuando quiera puede hacer nuevos amigos... Cuando quiera puede hacer nuevos amigos.

**PIEDRA.**-Eh tú oye, niña... oye psst... mira aquí, oye ¿Quieres ser tu mi amiga?

### DRAGON Y CIA

**NARRADOR.**-Un día, José caminaba por la calle cuando oyó un extraño ruido.

Al volverse vió empotrada en la acera de la calle una placa redonda y metálica de una alcantarilla. En ella pudo leer: "Dragón y Cia". José golpeó tres veces sobre la placa metálica.

**DRAGON.**-¿Quién es?

**JOSE.**-Soy José.

**DRAGON.**-¿Y, qué quieres?

**JOSE.**-Por curiosidad, me gustaría saber qué quiere decir la palabra de la placa que dice "y Cia".

**DRAGON.**-Significa que yo no puedo hacer nada solo.

**JOSE.**-Pero ¿qué puedes hacer tú?

**DRAGON.**-Puedo escupir fuego por la boca y narices. También puedo volar. Y, sobre todo, tengo el poder de transformar el oro en paja. Pero para eso necesito oro, desde luego. Si quieres que te lo muestre será necesario que me traigas oro.

**JOSE.**-¿Yo? ¡Pero si no tengo ni una onza de oro!

**DRAGON.**-Quizá tu no necesites paja... En ese caso no tiene mucha importancia que no tengas oro. ¿No preferirías, entonces, hacer un viaje montado sobre mis espaldas?

**JOSE.**-¡Oh sí! ¿Qué he de hacer?

**DRAGON.**-Pues es muy sencillo: ven a mi encuentro y combatiremos los dos. Si me vences podrás volar conmigo.

**NARRADOR.**-Pero José no conseguía levantar la tapa metálica de la alcantarilla.

**JOSE.**-¿No puedes ayudarme a moverla por favor?

**DRAGON.**-No, no puedo. Escúchame: toma el Metro y te bajas en la estación "Dragón". Yo te esperaré en el andén ¿de acuerdo?

**JOSE.**-Pero, ¿cómo voy a reconocerte?

**DRAGON.**-Llevaré puestas unas botas de goma.

JOSE.-Y yo una espada al cinto. ¡Hasta ahora!

NARRADOR.-José tomó el Metro y descendió en la estación "Dragón". Al caminar por el andén vió que avanzaba hacia él un dragón con botas.

DRAGON.-Buenos días. Yo soy Augusto, dragón y compañía.

JOSE.-Buenos días. Yo soy José.

NARRADOR.-Buscaron un terreno vacío y se prepararon al combate. Augusto propuso un combate a tres asaltos y José aceptó. En seguida comenzaron a batirse. José ganó el primer asalto. Poco despues reanudaron la lucha. José también salió victorioso.

JOSE.-Yo te he derrotado dos veces seguidas. No vale la pena hacer un tercer asalto. Ahora, vámonos de paseo.

NARRADOR.-José se subió al lomo de Augusto y el dragón se elevó hacia el cielo. Volaron muy alto y lejos. De repente, José sintió deseos de que Augusto le enseñara todo lo que sabía hacer. Entonces Augusto comenzó a realizar unas magnificas acrobacias. Daba vueltas y describía grandes círculos en el cielo y con el fuego que brotaba de sus narices escribía sobre las nubes. Escribió los nombres de ellos dos con letras muy grandes que se divisaban desde muy lejos. Los dos se lo estaban pasando fenomenalmente. Subieron y subieron, a través del cielo, atravesando nubes y más nubes hasta que llegaron a un punto donde podían ver a la Tierra como si fuera un balón. Estaban cada vez más altos y el cielo se oscurecía cuando Augusto se dió cuenta de que apenas le quedaba gasolina.

JOSE.-¿No sabía que funcionaras con gasolina?

DRAGON.-Efectivamente. Así es, José. Con gasolina es el único modo como puedo escupir fuego y volar. Y he consumido tanta para escribir en el cielo que temo que no tenga bastante para regresar a casa.

NARRADOR.-Los dos se sintieron muy contrariados. Y trataron de idear algo para poder volver a la Tierra.

JOSE.-¿No podrías, simplemente, planear hasta llegar a la Tierra?

DRAGON.-Estamos demasiado altos y como no puedo batir las alas caeremos en pica-dó y nos haremos papilla.

NARRADOR.-Por fortuna, José distinguió de repente, entre el espacio, justo debajo de ellos, una pequeña luna de oro.

JOSE.-¡Mira! ¿Crees que podrás volar al menos hasta allí?

NARRADOR.-Augusto prometió hacer lo posible. Aterrizaron sobre el pequeño planeta en el mismo momento en el que Augusto consumía su última gota de carburante. José buscaba alguna idea para poder salir de allí.

JOSE.-Si encontráramos alguna cosa para amortiguar el golpe podríamos dejarnos caer a la Tierra, ¿no crees?

NARRADOR.-Pero la idea no parecía entusiasmar demasiado al dragón. No veía, en efecto, nada que pudiera servir como cojín.

Por fortuna, José advirtió que la pequeña Luna en la que se hallaban posados era de oro y se acordó de que Augusto tenía el poder de transformar éste en paja. Así que cortó un trozo de la luna con su espada y se la entregó a Augusto para que la convirtiera en paja.

**JOSE.**—Así podremos aterrizar sobre un colchón de paja.

**NARRADOR.**—Augusto puso manos a la obra mientras José cortaba más metal. Pronto reunieron un enorme montón de paja que unieron con ramas entrelazadas. Se agarraron al haz y saltaron al vacío. Y empezaron a caer rápidamente. Y... los dos aterrizaron en la Tierra sanos y salvos sobre un terreno vacío. Se levantaron y Augusto anunció que ya era tarde y que quería irse a cenar.

**JOSE.**—Yo también me voy. Pero antes quisiera hacerte una pequeña confidencia Augusto.

**DRAGON.**—¿Y qué es?

**JOSE.**—Me siento muy contento de haber pasado el día con un dragón tan gentil como tú. La verdad, ¡no me imaginaba que los dragones fueseis así de amistosos y amables! Espero haber podido ayudarte. Pero... no necesitas de compañía. Puedes desenvolverte muy bien solo.

**NARRADOR.**—Augusto dió las gracias a su amigo José y se separaron prometiéndose volver a verae pronto. Despues cada uno se encaminó a sus respectivas casas, pues ya era la hora de la cena.

Y a partir de entonces, el dragón Augusto y José se hicieron grandes amigos y compañeros de aventuras y juegos.

### MATILDE Y EL FANTASMA

**NARRADOR.**—Matilde era granjera. Desde hacía mucho tiempo vivía en una pequeña casa situada dentro de una muy grande granja. Tenía campos de maíz y una huerta, prados fértiles donde crecía alta y verde la hierba y grandes manzanos cargados de fruto. En cuanto a la bodega de la granja, sólida y profunda, podía servir, si era necesario, de abrigo contra tornados y tormentas. Matilde tenía también rollizas gallinas, una mula y una vaca. En resumen, nuestra granjera vivía llena de prosperidad.

Pero he aquí, amiguitos, que su pequeña y hermosa casa solo tenía un defecto: estaba encantada. En efecto, un fantasma vivía en la cocina y al llegar la noche organizaba siempre gran alboroto. A Matilde aquello no le gustaba. Poneos en su lugar; durante el día trabajaba duramente y cuando llegaba la noche necesitaba dormir. Y entonces el fantasma con sus ruidos le impedía descansar. Lo malo era que Matilde no sabía como librarse de él.

Una noche, cuando Matilde dormía a pierna suelta, fue despertada por un gran estrépito: ¡Proom! ¡Prooroom! ¡Prorrromplom!

**MATILDE.**—¡Repámpanos, otra vez ese fantasma! ¡Esto no puedo seguir así!

**NARRADOR.**—Entonces Matilde saltó de la cama y corrió a la escalera con una palma-

toria en la mano. Al llegar a la cocina se puso a examinar todos los rincones.

**MATILDE.**-¡Sal de tu escondite! ¡Sé que estás ahí! ¡He oído el estrépito que has organizado con los cacharros!

**NARRADOR.**-En un rincón de la cocina, en lo alto de un armario, Matilde vió una sombra blanquecina. Empuñando una escoba, hizo caer al suelo aquella mancha fantasmal. Después abrió la puerta y con la escoba la arrastró fuera de la casa.

**MATILDE.**-¡Asunto arreglado! ¡Y no vuelväs más por aquí!

**NARRADOR.**-Luego de hecho esto, la granjera regresó a su cama.

Transcurrido un tiempo, unas cuantas noches después, Matilde fue sacada bruscamente de su sueño por un estrépito. ¡Parram! ¡Pataplán! ¡Prorraplataclán!

**MATILDE.**-¡Rabos de lagartija! ¡Ese maldito fantasma ha vuelto!

**NARRADOR.**-Rápidamente Matilde encendió la vela y bajo las escaleras.

**MATILDE.**-Ahora se oculta en la chimenea.

**NARRADOR.**-Matilde tomó entonces un bote de insecticida y vaporizó el conducto de la chimenea cuidadosamente.

**MATILDE.**-Bien, ya le he ajustado las cuentas.

**NARRADOR.**-Y, satisfecha, volvió a la cama.

Transcurrió un tiempo de tranquilidad para Matilde. Pero dos noches más tarde fue repentinamente despertada por un nuevo ruido: ¡Clón! ¡Cataclón! ¡Cataclínclón!

**MATILDE.**-¡Sapos y culebras! ¡Esta vez está en el horno!

**NARRADOR.**-Furiosa y dispuesta a todo bajó la escalera y se dirigió a la cocina.

**MATILDE.**-Ahora le atraparé.

**NARRADOR.**-Llenó la cocina de leña y encendió el fuego: un fuego infernal, crepitante y devastador. Después se sentó a esperar, pues quería asegurarse de que el fantasma se había asado como era debido.

**MATILDE.**-¡Que buen fuego! Podré aprovecharlo para cocer mi pan.

**NARRADOR.**-Y se dedicó a amasar la harina y colocar luego la pasta en los moldes. Se había olvidado ya por completo del fantasma... Abrió el horno para meter los moldes y... ¡zas! el fantasma, que se encontraba dentro del horno, salió volando.

**MATILDE.**-¡Recorcholís! ¡Se ha vuelto a escapar! Claro que también yo... ¡qué idea ponerme a cocer pan en plena noche!

**NARRADOR.**-La granjera guardó la masa y los moldes y regresó a la cama.

A la noche siguiente fue arrancada de su sueño por un escándalo insólito: ¡Clam! ¡Clim! ¡Cataclóf!

Matilde brincó fuera de la cama y con su palmatoria encendida en una mano corrió a la cocina. Creyó distinguir bajo la mesa una especie de sombra fantasmal. Se quitó rápidamente una zapatilla dispuesta a golpear aquella cosa.

**MATILDE.**—¡Fallé!

**NARRADOR.**—De nuevo intentó golpear la espectral silueta que creyó distinguir ahora sobre la mecedora.

**MATILDE.**—¡Otra vez fallé!

**NARRADOR.**—Entonces, desesperada, comenzó a golpear a su alrededor a tontas y a locas.

**MATILDE.**—No conseguiré atraparlo nunca. Es muy difícil distinguirlo.

**NARRADOR.**—De improviso, la sombra fantasmal dió un salto y se introdujo en la mantequera.

**MATILDE.**—¡Calabazas y calabacines! ¡Ahora se que está atrapado!

**NARRADOR.**—Con la rapidez del rayo colocó la tapadera sobre la mantequera y la cerró herméticamente.

**MATILDE.**—¡Excelente! ¡Ya no tiene escapatoria!

**NARRADOR.**—Y Matilde volvióse a la cama satisfecha.

Al otro día por la mañana, Matilde se levantó muy temprano. Dió de comer a las gallinas y también a su mula. Entonces recordó que tenía que hacer mantequilla y llenó una cacerola de nata.

**MATILDE.**—¡Rabos de lagartija! Me he olvidado que el fantasma está en la mantequera. Pero yo necesito hacer mantequilla.

**NARRADOR.**—Retiró la tapadera y vió que en el interior de la mantequera no había nada.

**MATILDE.**—¡Zambombas! ¿Ha conseguido escapar otra vez?

**NARRADOR.**—Matilde estaba furiosa. Vertió la nata en la mantequera y comenzó a batiirla.

**MATILDE.**—Cómo me gustaría que ese odioso fantasma estuviera todavía aquí dentro. Se haría pedacitos. Le transformaría en mantequilla para dársela al ganado.

**NARRADOR.**—Entonces Matilde tuvo una gran idea.

**MATILDE.**—Le tenderé una trampa. Una trampa como si fuera un ratón. Utilizaré como cebo un pastel de chocolate. El pastel de chocolate le gusta a todo el mundo.

**NARRADOR.**-Preparó con mucho cuidado una trampa de chocolate. Después se acostó y durmió toda la noche de un tirón sin que aquella vez oyera el menor ruido.

Al levantarse Matilde se sentía muy contenta.

**MATILDE.**-¡Esta vez le he atrapado! ¡Esta vez sí!

**NARRADOR.**-Bajó a la cocina rápidamente. La trampa había funcionado pero estaba vacía. Una parte del pastel había desaparecido, pero del fantasma... ¡ni rastro!

**MATILDE.**-¡Ha vuelto a escaparse! ¿Qué puedo hacer? ¿Qué hacer?

**NARRADOR.**-Matilde se sumergió en el abismo de sus reflexiones.

**MATILDE.**-Si pongo cola en el suelo, ese bribón quedará atrapado. ¡Pero diantre, puedo ser yo la que quede atrapada! No, decididamente, ésta no es una buena solución.

**NARRADOR.**-Matilde se lamentaba de su infortunio. Tener que vivir y compartir la casa con un fantasma y no poder librarse de él. Incluso llegó a pensar en ser ella, y no el fantasma, la que abandonase la casa.

**MATILDE.**-Y si me fuera de aquí. Pero es que no me gusta nada. ¡Después de los años que llevo viviendo en esta granja! Me siento muy feliz en mi pequeña casa y en mi granja. ¿Y cómo podría abandonar mis manzanos, mis gallinas y mi pobre vaca? No, eso sería demasiado cruel.

**NARRADOR.**-Profundamente conmovida, la desdichada granjera se dirigió al corral de su granja para dar de comer a los animales.

En la granja todo estaba en orden y limpio. El granero donde se almacenaba el trigo no había conocido desde hacía años el hocico de una rata, ni siquiera la más pequeña cola de ratón. Matilde, entonces, tuvo otra repentina idea.

**MATILDE.**-Para librarme de ese molesto fantasma podría recurrir al método que me permitió eliminar definitivamente ratas y ratones. Es algo excelente que me dejó mi abuela. ¡Lo pondré en práctica!

**NARRADOR.**-Y dicho y hecho. Matilde tomó una pluma que mojó en el tintero y escribió sobre una hoja de papel una breve carta. Una carta muy amable y delicadamente escrita, que decía así:

**MATILDE.**-Querido fantasma:

Le ruego, por favor, que piense en todas esas casas que existen por ahí, totalmente vacías, y que necesitan ser encantadas por un fantasma de sus altas cualidades. Sepa que yo le quedaría eternamente agradecida si usted aceptase en instalarse en una de ellas.

Estoy segura de que un fantasma tan caballeroso como usted no permanecerá insensible a los deseos de una débil mujer.

Le doy por adelantado mis más sinceras gracias y le deseo un sinfín de aventuras en su nuevo hogar.



Adios

Firma, Matilde.

**NARRADOR.**-Aquella noche la granjera dejó la carta sobre la mesa de la cocina.

**MATILDE.**-Así, el tendrá que verla forzosamente.

**NARRADOR.**-Despues se acostó y quedó dormida en seguida.

Pero Matilde fue despertada en plena noche por un extraño ruido que llegaba de la cocina. Se incorporó en su cama y escuchó atentamente: era un largo y desconsolado lamento: ¡Uuh! ¡Uuh!...

**MATILDE.**-¡Sapos y culebras! ¡Es el fantasma que está llorando! ¡Y qué gemidos! Esto parte el alma a cualquiera.

**NARRADOR.**-Matilde se preguntaba por las razones de una pena tan grande, cuando se acordó de la carta que había dejado escrita.

**MATILDE.**-¡Luna de abril y cielo de lluvia! ¿Qué he hecho yo? Despues de todo, lo cierto es que este buen fantasma vive aquí desde hace mucho tiempo. A fuerza de encantar esta casa ha terminado por amarla. El se siente en estos muros como si estuviera en su propio hogar. En realidad son su único hogar. ¡Y yo quería expulsarle!

**NARRADOR.**-Matilde se puso sus zapatillas y bajó rápidamente a la cocina. Cuando llegó a la cocina se puso a decir:

**MATILDE.**-Querido fantasma, no llore más. Seque sus lágrimas, se lo ruego. Olvidese de esa desdichada carta. Mañana yo ire a la ciudad para buscar algo con que taparme las orejas. Procuraré no oír el estrépito ni inquietarme por el ruido de platos y cacerolas.

**NARRADOR.**-El fantasma seguía llorando amargamente.

**MATILDE.**-Deje de llorar. Se lo suplico. Podría quedarse usted en esta casa conmigo, no debe preocuparse.

**NARRADOR.**-Matilde rompió en trocitos la carta y la echó al fuego. Despues volvió a la cama. El fantasma parecía ya más tranquilo.

A la noche siguiente Matilde se colocó las orejeras que acababa de comprarse y se metió en la cama. No oía el menor ruido y se preparaba a caer en el más profundo de los sueños...

Sin embargo, se despertó en plena noche. Se revolvió una y otra vez en la cama, intentó contar ovejas... ¡Todo inútil! ¡No conseguía conciliar el sueño! Entonces se quitó sus orejeras y, al instante, pudo reconocer, con satisfacción, ese estrépito familiar que hacía el fantasma: ¡Plaf! ¡Prorum! ¡Pataplán!

**MATILDE.**-¡Qué ruido tan delicioso! ¡No hay nada como la compañía nocturna de un fantasma alborotador y bullicioso! Mañana le recompensaré por el trabajo con un pastel de chocolate. Y ahora, gracias al ruido de los cacharros podré dormir al fin.

**NARRADOR.**-Y es que, queridos amiguitos, el fantasma era "el fantasma de la granja". Y Matilde, sin haber reparado en ello, también se había acostumbrado a su querida compañía nocturna.

### JUAN Y LOS MONSTRUOS

**NARRADOR.**-Esta es, amiguitos, la historia de Juan Sin Miedo. Bueno... de Juan con un poco de miedo. Yo voy a contároslo hoy porque aunque parezca mentira hay por ahí muchos niños como Juan, quizá alguno de vuestros amiguitos o quizá vosotros mismos. Por ello es bueno que la sepáis.

Juan, como la mayoría de los niños, se iba a la cama a dormir a las nueve de la noche. En el cuarto de Juan había muchas cosas. Cuando estaba acostado y tenía que dormirse, las miraba antes una a una: los carteles, los libros, la bolsa de deportes, el teatro de madera, el cacharro para humedecer la habitación, las puertas del armario, la ropa que se pondría al día siguiente para ir al cole, el caballo que se ríe, el tiro al blanco, los globos del último cumpleaños, los botes llenos de lapiceros y... ¡El movil de los monstruos! Cuando Juan dejaba de mirar a los monstruos para empezar otra vez con los carteles, los libros... entonces asomaba una mano por la puerta y ¡Apagaba la luz!

Ahora Juan solo veía una cosa: los monstruos que colgaban del techo. Juan cerraba los ojos, los volvía a abrir. Los monstruos giraban muy despacito, iluminados por la luna que se colaba a través de las rendijas de la persiana... Primero, le sonreía Drácula. La criatura del doctor Frankenstein enseñaba por detrás la misma cara que por delante. La mueca del gorila King Kong era tremenda. La momia parecía que le quería decir algo... A Juan se le erizaban los pelos y escondía la cara en la almohada. Tenía un miedo enorme. Entonces Juan gritaba:

**JUAN.**-¡Papá! ¡Mamá!

**PADRE.**-¿Qué quieres Juan?

**JUAN.**-Quiero agua.

**PADRE.**-Tienes un vaso en la mesilla.

**JUAN.**-Es que...

**PADRE.**-¿No tendrás miedo?

**JUAN.**-,No que va...! Oye...

**PADRE.**-¿Que pasa?

**JUAN.**-No, nada. Una duda que tenía de los deberes...

**PADRE.**-Ahora ya es tarde Juan. Hay que dormir.

**JUAN.**-Pero no apagues la luz.

**PADRE.**-¿Cómo que no?. Y a dormir ahora mismo.

**NARRADOR.**-Cuando la luz se apagaba de nuevo, Juan volvía a taparse la cara con la sábana. Juan tenía un miedo morrocotudo. Juan no decía que tenía miedo. No quería que los monstruos se enterasen...

Juan sospechaba que los monstruos tenían ganas de meterse dentro de sus sueños y cerraba fuertemente los ojos, para que los costase trabajo entrar. Y como estaba muy, muy cansado de todas las cosas del día, Juan, por fin, se quedaba como un tronco.

El conde Drácula fue el primero en meterse en el sueño de Juan. Le resultaba muy fácil porque se convertía en murciélago, y se colocaba entre las pestañas. Una vez dentro del sueño de Juan, el conde se preparó para hablar seriamente con él.

**DRACULA.**-Oye, schsss... Juan. Escucha.

**JUAN.**-¿Qué... qué quieres?

**DRACULA.**-Perdona que te moleste. Traigo un recado del monstruo de Frankenstein.

**JUAN.**-¿Ah, sí...?

**DRACULA.**-El pobre está muy preocupado.

**JUAN.**-¿Por qué?

**DRACULA.**-Es que es un cobardica, ¿sabes?, y tiene miedo de una cosa.

**JUAN.**-¿Miedo...?

**DRACULA.**-Mira... cómo está a su lado King Kong, a él le gustaría que nos cambiases de sitio.

**JUAN.**-¿A ti no te da miedo King Kong?

**DRACULA.**-¡No!

**JUAN.**-Claro, tu no tienes miedo de nada...

**DRACULA.**-Huy. ¡Claro que sí! Cuando amanece, entra la luz del día en este cuarto y me da muchísimo miedo...

**JUAN.**-¿Por qué?

**DRACULA.**-Porque los vampiros vivimos en la oscuridad. La luz nos asusta más que nada en el mundo...

**NARRADOR.**-Al día siguiente Juan, que tenía muy buen corazón, hizo todo lo posible para que Drácula y el monstruo de Frankenstein no pasasen miedo. Puso al gorila King Kong cerca del vampiro. Luego hizo con cartón unas gafas oscuras y se las colocó a Drácula para que creyese que siempre era de noche.

Después de esto, Juan no volvió a asustarse. Ni de la criatura que fabricó el doctor Frankenstein ni del mismísimo rey de los vampiros. Porque ahora Juan sabía que los dos habían tenido miedo.

Esta noche Juan se acostó mucho más tranquilo. Y empezó a mirar sin miedo las cosas de su habitación. Primero miró las cosas de siempre: los carteles, los libros, la bolsa, el teatro, el cacharro que humedece, la puerta del armario, la ropa, el caballo, la diana, los globos, los botes llenos de lápices y... Atreviéndose como un valiente clavó los ojos en el movil de los monstruos: el de Frankenstein parecía agradecido. A Drácula se le veía encantado con sus gafas. Ni se las había quitado, aunque ahora era de noche... Pero los otros dos... Entonces, una mano adulta se asomó por la esquina de la puerta y apagó la luz.

Ahora Juan estaba solo ante el peligro, porque todavía tenía miedo... Pero esta noche Juan no llamó a sus padres. Quería probar su valor. Y además, ahora, los enemigos eran menos. Pero eso sí, se tapó los ojos con el embozo de la cama.

Con las palabras de pensar... Con las palabras que no suenan... Que sus padres no podían oír, Juan preguntó a la momia.

JUAN.-¿Tu no tienes nada que decirme?

NARRADOR.-Nadie contestaba. Juan volvió a preguntar lo mismo a King Kong.

JUAN.-¿Tu no tienes nada que decirme?

NARRADOR.-Nada. Juan no obtuvo ninguna respuesta. El silencio continuaba. El reloj del comedor sonaba.

Todo estaba muy oscuro. Y además Juan tenía cerrados los ojos y tapada la cara. Entonces se oyó una voz. Era la del monstruo Frankenstein.

FRANKENSTEIN.-La momia no puede hablar, Juan. ¿No ves que tiene una venda en la boca? y King Kong tampoco puede. ¿No sabes que los gorilas solo gruñen?

NARRADOR.-Juan oyó también otra voz. Era la del conde Drácula.

DRACULA.-Pero aunque pudieran hablar, no te hablarían... No lo harían, porque te tienen miedo.

NARRADOR.-Eso sí que era bueno, pensó Juan. ¿Miedo, de él, precisamente, los monstruos a los que Juan tenía tanto miedo? Todo al revés.

JUAN.-Decidme por qué, vamos ¡que no me lo puedo creer!

NARRADOR.-Y los dos monstruos amigos le explicaron a Juan porque los otros dos tenían miedo de él.

DRACULA.-Es porque has cambiado de sitio a Frankenstein y porque a mi me has puesto gafas.

JUAN.-¿Y eso que más dá?

DRACULA.-Pues eso da que piensen lo siguiente. Escucha bien Juan.

FRANKENSTEIN.-Si nos hicistes esas cosas a nosotros, piensan que puedes hacerles otras cosas a ellos. Pero cosas que no les gusten. Por ejemplo, a la momia le puedes quitar toda la venda, dejándola pelada... Eso le da mucho miedo

a la momia, compréndelo Juan.

**DRACULA.**-Por ejemplo, también podrías llevar al Zoo al gorila King Kong para que le metan en una jaula. Imagínate lo triste que estaría. Aunque los niños le dieran plátanos y cacahuetes estaría encerrado en una jaula.

**JUAN.**-Vaya, vaya, vaya... Pues no había caído en esas cosas.

**NARRADOR.**-Cuando Juan se dió cuenta de que los monstruos a los que él tenía tantísimo miedo, le tenían miedo a él... ¡Se quita el embozo de la cama y abre los ojos como si fuera el héroe más valiente del mundo!

**JUAN.**-¿Miedos a mí? Vamos, lo que es eso...

**NARRADOR.**-A partir de entonces, Juan mismo es quien apaga todas las noches las luces de la habitación. Y lo primero que mira del cuarto antes de dormirse es: ¡El movil de los monstruos! Y es que Juan ya no puede conciliar el sueño sin haberles echado una ojeada a sus queridos amigos, que son... Drácula, el monstruo de Frankenstein, la momia y King Kong, tan miedosos, los pobres...

Y es que, queridos amiguitos que me estais escuchando, a partir de aquel día Juan ya no tuvo más miedo.

**JUAN.**-¡Ya no tengo miedo!

#### EL MONSTRUO PELUDO

**NARRADOR.**-En medio de un bosque oscuro, en una caverna húmeda y gris, vivía un monstruo peludo. Era feísimo; tenía una cabeza enorme, plantada directamente sobre dos piecitos ridículos, lo que le impedía moverse mucho. Por eso no podía irse de su caverna.

Tenía también una gran boca, dos ojillos verdosos y dos brazos largos y delgados que salían de sus orejas y que le permitían atrapar a los ratones. El monstruo tenía pelos por todas partes; en la nariz, en los pies, en la espalda, en los dientes, en los ojos y en todos lados.

Aquel monstruo soñaba con poder comerse a las personas. Todos los días se instalaba bajo el umbral de su caverna y decía, lanzando sinietras carcajadas:

**MONSTRUO.**-Al primero que pase me lo como.

**NARRADOR.**-Pero la gente no solía pasar por allí, pues la caverna estaba en la parte más cerrada y tenebrosa del bosque. Y como el monstruo no podía correr, debido a sus ridículos piecitos, nunca podía atrapar a nadie. No obstante, seguía esperando y no se cansaba de decir:

**MONSTRUO.**-Al primero que pase, me lo como.

**NARRADOR.**-Un día hubo un rey que cazaba por aquel bosque y se perdió entre la espesura. Ignorando el peligro que corría, llegó hasta la caverna del monstruo peludo. Dos largos brazos surgieron desde un rincón oscuro y atraparon al rey.

**MONSTRUO.**-¡Ajá! ¡Por fin tengo para comer algo mejor que los ratones!

**NARRADOR.**-Y el monstruo abrió una enorme boca.

**REY.**-¡Alto! ¡Quieto! Conozco algo mucho mejor que yo para que te lo comas.

**MONSTRUO.**-¿Qué es?

**REY.**-Niños tiernos.

**MONSTRUO.**-¿Ah, sí?

**NARRADOR.**-Entonces el monstruo peludo ató una larga cuerda a la pierna del rey y le dijo que le dejaría irse si podía traerle un niño para comérselo. El rey le prometió que volvería con el primer niño que encontrase.

**MONSTRUO.**-Cuidado con lo que haces. Si intentas engañarme tiraré de la cuerda y la traeré hasta aquí, y con ella a tí, ¿has comprendido?

**REY.**-Entendido.

**NARRADOR.**-Y así, el rey montó en su caballo y se fue hasta el lindero del bosque. Allí se detuvo, sacó unas grandes tijeras de su bolsa de viaje e intentó cortar la cuerda que le ataba al monstruo. Pero cual no sería su sorpresa al comprobar que la cuerda era imposible de cortar. Y el monstruo riéndose, desde lejos, le dijo al rey.

**MONSTRUO.**-¡Ja, Ja! No intentes engañarme.

**NARRADOR.**-Y así, el rey prosiguió su camino, francamente desanimado. No tardó en atravesar un pueblo, con la esperanza de encontrar allí algún niño. Pero pronto quedó decepcionado: no había nadie en las calles, todos los niños estaban en la escuela.

Entonces el rey siguió galopando, siempre con la cuerda atada al pie. Al llegar cerca de su castillo, vió por fin a una niña que corría delante de él en medio del camino.

**REY.**-¡Ah! ¡Aquí tengo exactamente lo que necesito!

**NARRADOR.**-Pero cual no sería su sorpresa cuando vió, al acercarse, que la niña en cuestión era su propia hija, la pequeña Lucila, que se había escapado del castillo para ir a comprar chucherías. El rey la regañó furioso:

**REY.**-¡Te tengo prohibido que te compres chucherías! Y también te tengo prohibido que salgas del castillo, ¡Ay!, si tu supieras...

**NARRADOR.**-Y le contó la promesa que le había hecho al monstruo.

Al otro extremo de la cuerda, en la caverna húmeda y gris, el monstruo lo estaba oyendo todo gracias a su auricular. Soltando una risita sarcástica le dijo:

**MONSTRUO.**-¡He, he, he! ¡Nada de jugarretas! Quiero tener a esa muchachita aquí inmediatamente. De lo contrario...

**NARRADOR.**-El rey se puso a llorar y la pequeña Lucila tuvo que consolarlo:

LUCILA.-No llores papá. Iré muy a gusto donde ese monstruo para que me coma.

REY.-¡Ay que desgracia hija mía! ¡Ay, ay, ay, ay!

NARRADOR.-El rey hizo montar en su caballo a la pequeña y volvió hasta la caverna, desde donde seguía guiándole el monstruo, que no paraba de tirar de la cuerda. Cuando llegó el rey, todo tembloroso, depositó allí a su hija. El monstruo desató la cuerda y ordenó al rey que se fuera inmediatamente. Luego se volvió hacia la niña, que le esperaba muy seriecita, con las manos tras la espalda.

MONSTRUO.-Vaya, vaya, no pareces muy feliz...

LUCILA.-Porque me pica la nariz.

NARRADOR.-Ante tal respuesta, el monstruo se quedó un tanto coartado. No le gustaba que le interrumpieran, ni tampoco le gustaba que le tomaran el pelo, precisamente a él que tenía tantos. Y le daba la impresión de que Lucila se lo quería tomar.

MONSTRUO.-Oye, niña, ya te voy a enseñar...

LUCILA.-Los pelos del paladar.

MONSTRUO.-¡Mocosa! ¿Cómo te atreves?...

LUCILA.-¡Depílate los percebes!

NARRADOR.-Y es que el monstruo tenía también abundancia de pelos en las manos cuyos dedos parecían gigantescos percebes.

MONSTRUO.-¡Te arrepentirás de eso!

LUCILA.-¡Te huelen los pies a queso!

MONSTRUO.-¡Mira que a mi no me engañas!

LUCILA.-¡Cepillaté las pestañas!

MONSTRUO.-¡Está bien! Contaré hasta tres para que te calles: Una...

LUCILA.-Da la vuelta a la aceituna...

MONSTRUO.-Dos...

LUCILA.-Si te miro me entra tos...

MONSTRUO.-Y tres...

LUCILA.-Te volveré del revés...

MONSTRUO.-¡Si vuelves a hablar te eliminó!

LUCILA.-Te esperaré haciendo el pino.

NARRADOR.-El monstruo estaba ya fuera de sí. La cólera le hacía rodar por tierra pegando puñetazos. Lo cual resultaba un espectáculo bastante divertido.





- COCODRILO.-(Enorme). Para mi comida de hoy me gustaría un niño bien jugoso.
- COCODRILO.-(No tan grande). Yo nunca como niños. Solamente pescado.
- COCODRILO.-(Enorme). ¡Bah, bah! Apuesto a que, si en este mismo momento un muchachito rollizo y jugoso chapoteara en el agua, tu te lo zamparías de un bocado.
- COCODRILO.-(No tan grande). ¡No lo haría! Los niños son demasiado correosos y gomosos. Sí, muy correosos, gomosos, asqueantes y amargos.
- COCODRILO.-(Enorme). ¡Correosos y gomosos! ¡Asqueantes y amargos! Esos cuentos solo se los creen los tontos como tú. ¡Son tiernos y jugosos!
- COCODRILO.-(No tan grande). Insisto en que los niños saben tan amargos que hace falta recubrirles de azúcar para poder comerlos.
- COCODRILO.-(Enorme). Los niños son más gordos que los peces y por eso tienen partes más sabrosas.
- COCODRILO.-(No tan grande). Tú eres un cochino glotón. Eres el cocodrilo más glotón de todo el río.
- COCODRILO.-(Enorme). Soy el cocodrilo más audaz de todo el río. Yo he sido el único capaz de dejar el río, atravesar la selva hasta la ciudad y buscar niños para comérmelos.
- COCODRILO.-(No tan grande). Eso solo lo hiciste una vez. ¿Y qué pasó? Todos los niños te vieron llegar y salieron corriendo.
- COCODRILO.-(Enorme). Sí, pero ahora no me verán.
- COCODRILO.-(No tan grande). Claro que te verán. Eres tan enorme y feo que te distinguirán desde kilómetros.
- NARRADOR.-El cocodrilo volvió a reír y sus terribles dientes amarillos y afilados brillaron como cuchillos.
- COCODRILO.-(Enorme). Nadie me verá porque esta vez he ideado planes secretos y trucos ingeniosos.
- COCODRILO.-(No tan grande). ¿Ingeniosos? ¡Tú no has hecho nada ingenioso en toda tu vida! Eres el cocodrilo más estúpido de todo el río.
- COCODRILO.-(Enorme). Yo soy el cocodrilo más astuto del río. Hoy me comeré un niño rollizo y jugoso mientras tu seguirás aquí con el estómago vacío. ¡Hasta la vista!
- NARRADOR.-El Cocodrilo Enorme nadó hacia la orilla del río y salió del agua. Un gigantesco animal chapoteaba en el viscoso lodazal de la ribera. Era Peso-Doble, el hipopótamo.
- PESO-DOBLE.-¡Hola! ¿A dónde vas a estas horas de la mañana?
- COCODRILO.-He ideado planes secretos y trucos ingeniosos.
- PESO-DOBLE.-¡Uy! Juraría que escondes en tu cabeza algún horrible proyecto.

**NARRADOR.**-El Cocodrilo Enorme se rió mostrando sus terribles dientes y dijo cantando:

**COCODRILO.**-Con el mejor manjar,  
sabroso y delicioso,  
voy a llenar mi estómago,  
vacío y goloso.

**PESO-DOBLE.**-¿Qué es eso tan delicioso?

**COCODRILO.**-Adivínalo. Es una cosa que camina sobre dos piernas.

**PESO-DOBLE.**-No querrás decir que... ¿No pensarás comerte un niño?

**COCODRILO.**-Has acertado.

**PESO-DOBLE.**-¡Ah, glotón estúpido! ¡Bestia feroz! ¡Espero que te capturen y te conviertan en sopa de cocodrilo!

**NARRADOR.**-El Cocodrilo Enorme rompió a reír, ruidoso y burlón. Luego se internó en la selva donde se encontró con Trompeta, el elefante. Trompeta arrancaba hojas de un gran árbol para comérselas y no vió acercarse al Cocodrilo Enorme. Entonces el Cocodrilo le mordió en una pata.

**TROMPETA.**-¡Eh! ¿Quién se atreve a...? ¡Oh, eres tú horrible Cocodrilo! ¿Por qué no vuelves al río negro y pantanoso del que has salido?

**COCODRILO.**-He ideado planes secretos y trucos ingeniosos.

**TROMPETA.**-Querrás decir planes secretos y trucos malvados. En toda tu vida jamás has hecho una buena acción.

**NARRADOR.**-El Cocodrilo rió y dijo cantando:

**COCODRILO.**-Voy a buscar un niño  
para mi desayuno.  
Podrás oír como crujen  
sus huesos uno a uno.

**TROMPETA.**-¡Ah que bárbara bestia! ¡Ah que horrible e innoble monstruo! ¡Espero que te desuelen, te trituren, te cuezan y te conviertan en estofado de cocodrilo!

**NARRADOR.**-El Cocodrilo Enorme se rió ruidosa y burlescamente mientras se internaba en la espesura de la selva.

Un poco más lejos se encontró con Tití-Travieso, el mono, que comía una nuez colgado de una rama.

**MONO.**-¡Hola Coco! ¿Qué estás tramando?

**COCODRILO.**-He ideado planes secretos y trucos ingeniosos.

**MONO.**-¿Quieres una nuez?

**COCODRILO.**-Tengo mejores cosas que comer.

**MONO.**-¿Hay cosas mejores que las nueces?

**COCODRILO.**-¡Ja, ja! y dijo cantando:

Ese tierno alimento  
que comeré despues  
tiene dedos y brazos  
tiene piernas y pies.

**NARRADOR.**-Tití-Travieso palideció y un estremecimiento recorrió su cuerpo.

**MONO.**-¿No tendrás intención de comerte a un niño, verdad?

**COCODRILO.**-Por supuesto que sí. Con ropa y todo. Saben mejor con ropa.

**MONO.**-¡Oh qué horrible glotón! ¡Espero que los botones y hebillas se te atra-  
viesen en tu garganta y te ahoguen!

**NARRADOR.**-El Cocodrilo se rió y dijo:

**COCODRILO.**-¡También me como a los monos!

**NARRADOR.**-Y, rápido como el rayo, tronchó el árbol en que estaba subido Tití-Tra-  
vieso con un golpe seco de sus terribles mandíbulas. El árbol cayó al  
suelo, pero el mono pudo saltar a tiempo de agarrarse a las ramas de  
los árboles y ocultarse en el follaje.

Un poco más lejos el Cocodrilo Enorme se encontró con Bella-Pluma,  
el pájaro. Bella-Pluma preparaba su nido sobre un naranjo.

**PAJARO.**-¡Hola Cocodrilo Enorme! No se te ve mucho por la selva.

**COCODRILO.**-¡Ah! He ideado planes secretos y trucos ingeniosos.

**PAJARO.**-Espero que no será alguna idea mala.

**COCODRILO.**-¿Mala? ¡Nada mala! ¡Al contrario es una cosa muy buena! y dijo cantando:

¡Suculenta! ¡Deliciosa!  
¡Superior y muy jugosa!  
¡Más sabrosa  
que mil peces malolientes!  
¡Masticarla es tal placer  
que te puedes relamer  
solo oyendo como suena  
entre los dientes!

**PAJARO.**-Eso deben ser bayas. Para mí las bayas son el manjar más exquisito. ¿Se  
trata de frambuesas? ¿O de fresas, tal vez?

**NARRADOR.**-El Cocodrilo Enorme soltó tal carcajada que sus dientes entrecocaron  
con ruido semejante al de moneda en una hucha.

**COCODRILO.**-Los cocodrilos no comemos bayas. Nosotros comemos niños y niñas. Y algu-  
nas veces también pájaros del tipo Bella-Pluma...

**NARRADOR.**-Y, con sus horribles fauces abiertas, se avalanzó velozmente hacia Bella-

Pluma. No llegó a alcanzarle de lleno, pero sus dientes se cerraron sobre el magnífico penacho de la cola. Bella-Pluma, con un chillido de terror, dejó parte de sus plumas en la boca del cocodrilo y echó a volar como una flecha.

Al fin el cocodrilo se encontró fuera de la selva a la luz del sol. Pudo distinguir, muy cerca, la ciudad.

**COCODRILLO.**—¡Jo, jo! Esta caminata a través de la selva me ha despertado el aperiro. Un niño solo ya no me bastará. Para quedarme satisfecho tendré que devorar por lo menos tres, bien jugosos.

**NARRADOR.**—Y comenzó a arrastrarse en dirección a la ciudad. El Cocodrilo Enorme descubrió un lugar donde abundaban los cocoteros. Sabía que los niños acudían frecuentemente allí a buscar cocos. Los árboles eran demasiado altos para que ellos pudiesen subir, pero había siempre cocos en el suelo. El Cocodrilo Enorme recogió velozmente todos los cocos que habían en tierra así como varias ramas rotas.

**COCODRILLO.**—Y ahora, pasemos a poner en práctica el truco ingenioso número uno. No tendré que aguardar mucho para saborear el primer plato.

**NARRADOR.**—Reunió todas las ramas sujetándolas entre sus dientes. Luego recogió con sus patas varios cocos y se irguió manteniéndose en equilibrio sobre la cola. Había colocado las ramas y cocos de forma tan hábil que parecía un pequeño cocotero situado entre los grandes árboles.

Pronto llegaron dos chicos: un niño y su hermana. Inspeccionaron el lugar en busca de cocos caídos, pero, el Cocodrilo Enorme los había recogido todos, no pudieron encontrar ninguno. De pronto uno de los chicos dijo:

**NIÑO.**—¡Eh, mirá! ¡Ese árbol de allí es más pequeño que los otros y está lleno de cocos! Podré trepar y arrancarlos si me ayudas.

**NARRADOR.**—Los dos hermanitos se aproximaron al que tomaron por pequeño cocotero. El Cocodrilo Enorme, espiando a través de las ramas, seguía los movimientos de los niños. Ya se relajaba al pensar en su comida. Su gran boca se le llenaba de saliva... Repentinamente, se produjo un gran estruendo. Era Peso-Doble, el hipopótamo. Surgió de la espesura resoplando y rompiendo cuanto encontraba a su paso. Con la cabeza baja, se aproximó a los niños a toda prisa.

**PESO-DOBLE.**—¡Cuidado niños! Eso no es un cocotero. ¡Es el Cocodrilo Enorme que quiere comerlos!

**NARRADOR.**—Peso-Doble arremetió contra el Cocodrilo Enorme. Le golpeó con su poderosa cabeza y le derribó.

**COCODRILLO.**—¡Aaaagg! ¡Socorro!... ¡Alto! ¡Oh! ¿Dónde estoy?

**NARRADOR.**—Los niños huyeron corriendo hacia la ciudad lo más rápidamente que pudieron. Pero los cocodrilos son duros de pelar. Es difícil herirles, incluso para un hipopótamo. El Cocodrilo Enorme se recuperó pronto del golpe y se encaminó a una zona de jugos reservada para los niños.

**COCODRILLO.**—Ahora, pasemos al truco ingenioso número dos. ¡Este funcionará estoy

seguro!

**NARRADOR.**—De momento no había niños, pues estaban todos en la escuela. El Cocodrilo Enorme descubrió un tronco de árbol y se tendió sobre él, replegando sus patas de modo que parecía un balancín.

Al terminar la escuela todos los niños salieron al jardín y le rodearon entre gritos de alborozo.

**NIÑO 1.**—¡Yo primero!

**NIÑO 2.**—¡Yo me sentaré en el otro lado!

**NIÑO 3.**—¡Estaba yo antes!

**NARRADOR.**—Entonces una niña mayor que las demás dijo extrañada.

**NIÑA 4.**—Me parece muy rugoso este balancín. ¿Creeís que podemos usarlo sin peligro?

**NIÑOS.**—Claro que sí ¡Parece muy fuerte!

**NARRADOR.**—El Cocodrilo Enorme abrió un ojo para observar a los niños que le rodeaban.

**COCODRILLO.**—Pronto alguno de ellos se sentará sobre mi cabeza y entonces... Un rápido movimiento, una dentellada certera y... ¡ñam, ñam, ñam!

**NARRADOR.**—Pero en ese instante una mancha parda cruzó veloz la zona de juegos y saltó a la barra superior de los columpios. Era Tití-Travieso, el mono.

**MONO.**—¡Huid, huid! ¡Escapad todos! ¡Huid! ¡No es un balancín! ¡Es el Cocodrilo Enorme que ha venido a comerse!

**NARRADOR.**—Estas palabras llenaron de pánico a los niños que salieron corriendo en todas direcciones. Tití-Travieso volvió a internarse en la selva y el Cocodrilo Enorme se encontró solo y chasqueado. Maldiciendo al mono se alejó hacia los matorrales dispuesto a ocultarse.

El Cocodrilo Enorme merodeó por los alrededores de la ciudad teniendo buen cuidado de no ser descubierto. De este modo llegó a una plaza donde se acababa de instalar una feria. Había allí caballitos, columpios, autos de choque... Y se vendían palomitas de maíz y algodón de azúcar. También había un gran tiovivo. Aquel tiovivo tenía maravillosas figuras de madera a las que los niños se subían encantados: blancos caballos, leones, tigres, sirenas con sus colas de pez y dragones.

**COCODRILLO.**—Pasemos al truco ingenioso número tres.

**NARRADOR.**—En un momento de distracción de la gente, saltó sobre el Tiovivo y se colocó entre un león y un dragón. Con las patas traseras ligeramente dobladas permaneció inmóvil como una figura más del tiovivo.

Al poco llegaron a la feria numerosos niños. Muchos corrieron alborozados al tiovivo.

**NIÑO 1.**—¡Yo subiré al dragón!

NIÑO 2.-¡Y yo al caballito blanco!

NIÑO 3.-¡Para mi el león!

NARRADOR.-Entonces una niña pequeña llamada Clara dijo:

CLARA.-¡Yo quiero montar en ese divertido cocodrilo de madera!

NARRADOR.-El Cocodrilo Enorme no movía ni una sola escama, pero notaba como se le acercaba la niña.

COCODRILO.-Ñam, ñam, ñam... Me la voy a comer de un bocado.

NARRADOR.-Pero en aquel instante se oyó un rápido aleteo y un bulto revoloteó alrededor del tiovivo: era Bella-Pluma, el pájaro.

PAJARO.-¡Cuidado Clara, cuidado! ¡No te subas a ese cocodrilo!

NARRADOR.-Clara se quedó inmóvil, mirando asombrada al pájaro.

PAJARO.-¡No es un cocodrilo de madera! ¡Es uno de verdad! ¡Es el Cocodrilo Enorme del río que quiere comerte!

NARRADOR.-Clara se dió media vuelta y echó a correr. Incluso el hombre que vigilaba el tiovivo dejó su puesto y se alejó rápidamente de allí.

El Cocodrilo Enorme, maldiciendo a Bella-Pluma, fue a ocultarse entre los matorrales de la selva.

NARRADOR.-En las cercanías de la ciudad existía una pequeña pradera rodeada de árboles y de matorrales. Se llamaba el Pícnic y era un bello paraje con mesas y bancos de madera al que frecuentemente acudía gente para comer. El Cocodrilo Enorme se deslizó hasta el lugar, que en aquel entonces se encontraba solitario.

COCODRILO.-Y ahora pasemos al truco ingenioso número cuatro.

NARRADOR.-Recogió un hermoso ramillete de flores que colocó en el centro de una de las mesas. Luego arrastró un banco y los escondió entre los matorrales. Seguidamente ocupó el sitio del banco. Escondiendo la cabeza bajo su cuerpo y disimulando su cola, parecía un banco de madera más.

Al poco llegaron cuatro jóvenes cargados con sus cestos de comida. Pertenecían todos a la misma familia y su madre les había dado permiso para que comieran en el campo.

VOZ 1.-¿En qué mesa nos ponemos?

VOZ 2.-En esa de flores.

COCODRILO.-Voy a comerme a los cuatro. Vendrán a sentarse a mi espalda y entonces abriré con rapidez mis mandíbulas y tendré un bocado crujiente y exquisito.

NARRADOR.-Pero en aquel momento una voz fuerte y profunda resonó en la selva.

TROMPETA.-¡Deteneos, muchachos deteneos! ¡Atrás! ¡Atrás!

**NARRADOR.**—Los niños, asustados, miraron hacia el lugar de donde llegaba la voz. Con un chasquido de ramas tronchadas, Trompeta, el elefante, surgió de la selva.

**TROMPETA.**—¡No es un banco donde ibais a sentaros! ¡Es el Cocodrilo Enorme que quiere comeros a todos!

**NARRADOR.**—Trompeta se abalanzó sobre el cocodrilo y, rápido como el rayo, enroycó su trompa alrededor de la cola del reptil y le levantó en el aire.

**COCODRILO.**—¡Ay, ay, ay! ¡Déjame, déjame!

**TROMPETA.**—¡No! ¡No te soltaré! ¡Estamos hartos de tus trucos ingeniosos!

**NARRADOR.**—De pronto Trompeta soltó la cola del cocodrilo y éste salió disparado hacia el cielo como un gran cohete verde. Subió muy alto... Cada vez más y más alto... Iba a tanta velocidad y a tal altura que la Tierra se convirtió para él en un pequeño puntito situado allá abajo, en la distancia.

Y atravesó silbando... Fiuuuuu... el espacio. Fiuuuuu... paso la Luna... Fiuuuuu... pasó las estrellas y los planetas... Fiuuuuu... hasta que por último... con el más violento de los estruendos, el Cocodrilo Enorme arremetió de cabeza contra el Sol... ¡Contra el ardiente Sol! Y, de este modo, se asó como una salchicha. Fue el Sol quien se lo comió entero, todo el cocodrilo que quería hacer daño a los niños. Y el Sol brilló, ese día, con mayor intensidad y fortaleza que nunca, mientras los niños jugaban con Trompeta, Peso-Doble, Tití-Travieso, Bella-Pluma y el resto de los animales de la selva.

#### EL PERRO VAGABUNDO

**NARRADOR.**—Erase una vez un perro vagabundo, sin dueño. No tenía nombre ni casa. Vivía en el bosque y comía lo que encontraba por ahí. Por la noche salía del bosque y se iba a registrar los cubos de la basura que se alineaban en los patios traseros de las casas, y alguna vez se daba el caso que, al quitar la tapadera con el morro, encontraba un hueso dentro.

A menudo cazaba una rata y se la comía y en una ocasión halló tres mendrugos de pan que un vagabundo había despreciado. ¡Aquello sí que fue un verdadero banquete para el pobre perro! Pero la mayor parte de los días pasaba hambre, de modo que estaba muy flaco y se le veían las costillas a través de su piel parduzca.

Las personas se mostraban poco amables con aquel perro vagabundo, y lo apartaban con gritos y denuestos si se les acercaba e incluso a veces le pegaban. Entonces el perro, con el rabo agachado, empezaba a correr gruñendo, para que no le mataran de una pedrada. El pobre perro consideraba que las personas eran enemigas suyas y lo que más deseaba era poder pegarle un mordisco a alguien.

Un día, el perro recorría el bosque, en busca de comida como de costumbre y cuando llegó al gran estanque; donde solía beber, se quedó parado y gruñendo. ¡Allí había alguien! Era un niño que hacía navegar su barco en el estanque. Al perro no le gustaban los niños porque, cuando

le veían, le tiraban piedras y le gritaban insultos.

Sin embargo, el perro se acercó un poco, sin que el niño lo viera, con la intención de pegarle un buen mordisco. Esto le recompensaría, en parte, de los muchos golpes que había recibido de los niños.

El perro fue acercándose, paso a paso, decidido a pegarle un mordisco en la rolliza pantorrilla. Pero, de pronto, ocurrió algo inesperado. El niño quiso alcanzar el barco y se cayó al estanque. Este era muy profundo y el niño no sabía nadar; así que se puso a gritar pidiendo auxilio y a mover los brazos y las piernas sin ton ni son. El perro se quedó mirándole, muy sorprendido.

¿Por qué no nadaba aquel niño? El perro había nadado muchas veces y creía que tanto las personas como los animales podían hacer lo mismo. Al principio, se sintió muy contento al ver al niño luchando desesperadamente en el estanque sin conseguir nada, pero pronto sintió en su corazón una extraña sensación. Tenía la impresión de que lo que debía hacer inmediatamente era saltar al estanque y sacar al niño de allí.

Sin pensarlo más, el perro saltó al agua, agarró la chaqueta del niño con sus fuertes dientes y se puso a nadar, arrastrando al niño hacia la orilla. Al llegar a ella, lo depositó sobre la hierba y se sacudió el agua. Un millar de gotas plateadas volaron de su piel mojada. El perro se quedó esperando a que el niño se sacudiera también, pero no lo hizo, sino que se quedó yaciendo muy quieto sobre la hierba, jadeando. Luego se incorporó, se quedó sentado sobre el césped y alargó la mano hacia el perro intentando acariciarle.

**NIÑO.**—¡Qué perro tan bueno! ¡Qué perro tan simpático!

**NARRADOR.**—Pero el perro vagabundo se retiró unos pasos, gruñendo, convencido de que el niño quería cogerlo para pegarle. Como nadie le había hablado nunca con cariño, huyó al bosque, temiendo lo peor.

Cuando el perro se encontró con sus amigos, el gato montés y el viejo tejón de pelo listado, y les explicó lo ocurrido, éstos se le quedaron mirando, muy asombrados.

**GATO.**—¿Has sido un tonto al hacerle un favor a uno de nuestros enemigos! ¿Qué has ganado con ello? Ese niño te apedreará en cuanto vuelva a verte.

**PERRO.**—Ya lo sé. Yo también estoy sorprendido de lo que he hecho. Pero fue algo más fuerte que yo. No sé como sucedió pero no pude evitar lanzarme dentro del estanque y salvarle. Lo que deseaba era darle un mordisco. Luego sin darme cuenta, ví que lo tenía cogido por la chaqueta y lo arrastraba hacia la orilla.

**TEJON.**—Tú eres tonto de nacimiento. No se gana nada con hacer favores si eres un animal salvaje o vagabundo. Tendrías que haberte mostrado cruel.

**NARRADOR.**—El perro pensó que el tejón y el gato montés tenían toda la razón y se arrepintió de haber salvado al niño de ahogarse; así pues, dejando zanjada esta cuestión, echó a correr en busca de comida, pero al volver, ya de noche, le sucedió algo terrible quedó atrapado en una trampa de acero que habían puesto allí para cazar conejos.



Los terribles dientes de acero de la trampa se cerraron sobre una de sus patas y el perro se puso a aullar de dolor y de miedo.

Aunque procuró arrastrar la trampa, no pudo liberar la pata. Estaba bien cogido. El pobre perro vagabundo alzó su cabeza y se puso a aullar con mayor desesperación.

¿Quién habría colocado aquella trampa infernal? Quizá el mismo niño que había salvado del estanque. ¡Cuanto se había arrepentido ahora de haberlo salvado! El tejón tenía toda la razón. De nada servía hacer favores.

El perro continuaba aullando de dolor y miedo. A cierta distancia, en una casita de campo, un niño se incorporó en la cama y escuchó.

**NIÑO.**—Creo que es un perro que está en un apuro. Quizá haya caído en una de esas trampas horribles que ponen en el bosque. ¿Y si se tratara de aquel perro vagabundo tan simpático, que me salvó de ahogarme en el estanque y luego escapó corriendo? ¡Esto sí que no podría soportarlo! ¡Tengo que ir a ver!

**NARRADOR.**—El niño saltó de la cama, se vistió y salió a escondidas de su casa, dirigiéndose al bosque. Guiado por los aullidos del perro, pronto llegó hasta el lugar donde se encontraba con la pata apresada en la trampa.

Había luna llena, por lo que el niño pudo ver en seguida al perro. El niño sintió una lástima enorme y se apresuró a acercarse al perro. El animal le mostró los dientes, gruñendo, pero el niño no le hizo caso, sino que rápidamente apretó el resorte de la trampa, que se abrió, y el perro pudo sacar su pata. Ya se alejaba cojeando cuando el niño lo llamó.

**NIÑO.**—¡Ven aquí! Te voy a llevar conmigo a casa para curarte la pata, pues si no, se te infectaría y tendrían que cortártela.

**NARRADOR.**—El perro se detuvo. El niño se acercó a él y lo tomó en sus brazos. El perro estaba tan flaco que resultaba muy fácil llevarlo en brazos. El niño lo llevó a su casa y lo colocó junto al fuego.

El perro no sabía qué pensar de todo aquello. La pata le dolía y él quería morder a alguien, pero, naturalmente, no podía morder a aquel niño tan bueno que lo había salvado de la trampa y le dejaba que se calentara junto al fuego, de modo que permaneció tendido en la alfombra sin hacer nada, porque, en realidad, no sabía qué hacer, mientras el niño encendía una vela y calentaba un recipiente con agua. Luego, cuando el agua estuvo templada, el niño lavó con ella la pata del perro y a continuación le aplicó una pomada. Luego le vendó la pata con un pañuelo viejo y le puso un plato con leche para que se lo bebiera, junto con un trozo de bizcocho.

**NIÑO.**—Ahora me voy a la cama, pero tú quédate aquí, amigo mío. Esta mañana tu me salvaste de ahogarme en el estanque y esta noche yo de la trampa. Me hicistes un favor y yo he podido devolvertelo. ¿Verdad que está muy bien? Si se hace un favor a alguien, siempre se sale ganando, ¿sabes? Eso es lo que dice mi mamá.

**NARRADOR.**—El perro se quedó tendido junto al fuego, reflexionando. El niño decía

que, si se hacía un favor, siempre se salía ganando, pero el tejón le había dicho todo lo contrario. ¿Quién tenía razón? Probablemente, el niño ya que acudió a salvar a un pobre perro en apuros. El perro vagabundo pestañeó con cierta perplejidad y decidió ser amigo del niño. Nadie había sido amable nunca con él. El sentimiento de amistad hacia el niño le resultaba muy agradable.

Al día siguiente, la madre del niño se sorprendió muchísimo al ver a aquel perro vagabundo tendido junto al fuego, pero cuando su hijo le explicó lo ocurrido durante la noche, lamentó mucho lo sucedido al perro y le acarició suavemente.

**MADRE.**—¡Pobre perro! ¡Pobre perro!

**NARRADOR.**—El perro meneó el rabo y se la quedó mirando. ¡Dos personas amables y buenas! ¡Vaya suerte la suya!

**MADRE.**—Está medio muerto de hambre. ¡Pobre animal! No lleva collar; así que debe ser un perro vagabundo que anda por ahí.

**NIÑO.**—Mamá este perro me salvó ayer de ahogarme en el estanque. Es un perro muy valiente y simpático, aunque sea vagabundo ¿Podría quedármelo?

**MADRE.**—Sí, si te gusta.

**NARRADOR.**—El perro se sentía muy feliz. Iba cojeando detrás del niño para no perderle de vista; siempre que podía le lamía la mano y meneaba alegremente el rabo. Casi no podría creer que el niño quisiera vivir con él y tenerle en su casa.

Aquella tarde se fue al bosque cojeando, acompañando al niño que iba a buscar leña. El perro vió a sus dos amigos, el gato montés y el tejón y fue a su encuentro meneando el rabo.

**TEJÓN.**—Te han puesto un collar. Te has pasado al enemigo, ¡Qué vergüenza!

**PERRO.**—He venido a deciros algo importante. Estabais completamente equivocados cuando me dijisteis que ser bueno era igual que ser tonto y que no debía hacer favores a nadie. La bondad es una gran cosa; es lo más importante y hermoso del mundo, y eso lo sé a pesar de que no soy más que un perro. Si no hubiera obrado bien, no estaría tan contento como me siento ahora.

**TEJÓN.**—¡Qué tonto! ¡Pero qué tonto eres!

**GATO.**—¡Traidor!

**NARRADOR.**—Y el tejón y el gato se alejaron de su lado rápidamente, con gran desprecio. Durante unos segundos el perro se quedó triste y abatido, pero al oír que el niño silbaba llamándole, se puso a menear el rabo y se acercó a él, cojeando. Era mejor vivir con un amo bueno que con aquellos amigos del bosque tan fieros.

Y hoy día, el perro sigue viviendo en compañía del niño. Le llama "Chucho" y tiene una pata un poco torcida, la misma que se le quedó cogida en la trampa, de modo que si alguna vez te encuentras con un perro llamado "Chucho" con una pata torcida, ya conocéis la historia de su vida y le podeis acariciar el lomo, que bien se lo merece.

## EL NIÑO QUE NO SABÍA SER VALIENTE

**NARRADOR.**—Os voy a contar la historia de un niño que no sabía ser valiente. Pablo, que así se llamaba el niño, había nacido en tierras de cultivo, cerca del mar. Era el tercer hijo de una familia de labradores.

Cuando nació, sus padres se alegraron mucho de que fuera un chico y sus hermanas le acogieron con gran cariño.

Al cabo de unos días, el pueblo organizó una fiesta para festejar el nacimiento de aquel nuevo habitante. Se lanzaron cohetes y ruedas de fuegos artificiales, pero el pobre Pablo se asustó tanto de oír el ruido que estuvo llorando dos días y dos noches. La gente del pueblo, por el llanto del niño que les había nacido, andaban de puntillas por las calles, hablaban en voz baja y no dejaban jugar a sus hijos en la plaza.

A Pablo tampoco le gustaba que se acercasen a él y le tocaran. Pero, poco a poco, se fue acostumbrando a los brazos de su madre.

Cuando Pablo aprendió a andar, cayó desde un desnivel, como les ocurre a todos los niños de este mundo, y tanto miedo le dió que estuvo tres semanas sin moverse de la sillita, pues no quería poner un pie en tierra ni por asomo. Al cabo de unos días se levantó y caminó inseguro.

Pablo siguió creciendo hasta convertirse en un hombrecito. Un día, un amigo suyo, que se llamaba Bernardo, le fue a buscar para ir a jugar a la acequia.

Pablo y Bernardo corrían los dos contentos por los polvorientos caminos cuando, de pronto, una rana saltó hasta el pie de Pablo el cual, de un empujón y dando un gran grito, la lanzó lejos. Su amigo Bernardo, preocupado por lo que acababa de ver, le dijo:

**BERNARDO.**—Pero, Pablo ¡si solo es una rana!

**NARRADOR.**—Otro día yendo al mar con un grupo de amiguitos, Pablo se puso a temblar viendo el movimiento de las olas. Todos los demás niños se desnudaron rápidamente para lanzarse al agua de cabeza, pero Pablo se quedó jugando, solo, en la arena, mientras se repetía a sí mismo:

**PABLO.**—¿Por qué no podré jugar con ellos? ¿Por qué tengo tanto miedo?

**NARRADOR.**—Y los amiguitos le llamaban desde el mar...

**VOCES.**—¡Ven Pablo no seas cobarde! ¡Verás que bien te lo pasas con nosotros!

**NARRADOR.**—Y Pablo se repitió a sí mismo:

**PABLO.**—Eso es, ¡Lo que pasa es que soy un cobarde!

**NARRADOR.**—Pablo había descubierto la palabra que expresaba lo que ocurría. Porque era un cobarde. Le daban miedo los animales, soñaba por las noches con fantasmas y no se atrevía a bajar saltando las escaleras. ¡Todo le daba miedo!

Al volver a casa no puedo evitar el llorar un poco y por eso, cuan-

do su abuela le encontró al ir al huerto a coger unos tomates, le dijo:

**ABUELA.**-¿Qué te pasa Pablo? ¿Por qué lloras?

**PABLO.**-¡Soy un cobarde!

**NARRADOR.**-La anciana le acarició la cabeza y de dijo:

**ABUELA.**-¿Quieres saber que tienes que hacer para curarte el miedo?

**NARRADOR.**-Pablo le miró sorprendido, y mostrando mucho interés por lo que estaba diciendo respondió:

**PABLO.**-Sí, abuela dime qué tengo que hacer.

**NARRADOR.**-La anciana metió la mano en el bolsillo y empezó a hablar.

**ABUELA.**-Mira, Pablo, lo que voy a contarte es un secreto que solo podemos conocer tu y yo. Un día, cuando iba al huerto, como ahora, me encontré con un guerrero que, por su aspecto, se podía asegurar que era muy valiente. Pues bien, me dijo que había caminado mucho y que tenía mucha hambre. Yo, sin esperar a que me dijera nada, le di tomates, cebollas y frutas. Agradecido, me ofreció algo de dinero, pero yo le dije que él defendía mi pueblo y que por eso no quería que me pagase nada. Entonces el guerrero me contestó:

**GUERRERO.**-Mujer sois muy generosa, aceptad este presente y usadlo cuando tengáis algún problema. Viene de lejanas tierras y os será muy útil...

**ABUELA.**-Cuando acabó de hablar aquel guerrero se marchó. Y ahora, Pablo, te doy lo que él me dió.

**NARRADOR.**-Y la anciana sacando la mano del bolsillo, puso en la mano de Pablo una piedra dorada. El niño miró a su abuela y luego a la piedra y dijo:

**PABLO.**-¡Es preciosa! Y ahora, ¿qué tengo que hacer?

**ABUELA.**-Bien tienes que llevarla siempre contigo. Con ella no tendrás miedo. Es la piedra del valor.

**PABLO.**-¡Gracias abuela!

**NARRADOR.**-Y dió un beso a su abuela y se marchó.

Aquella noche Pablo durmió cogiendo la piedra entre sus manos y no soñó con nada que le diera miedo.

A la mañana siguiente, cuando se levantó de la cama, encontró la piedra entre sus manos y recordó todo lo que le había contado su abuela. Y creyendo que podía ser valiente se la guardó en el bolsillo del pantalón.

Aquella mañana, sin darse cuenta, Pablo bajó corriendo las escaleras de su casa y desayunó con buen apetito. La madre, muy sorprendida, le dió un beso muy contenta y le dijo.

**MADRE.**-Ves Pablo, si quieres puedes correr sin caerte, solo tienes que probar

y practicar, verás como cada vez lo haces mejor.

**NARRADOR.**-Pablo se fue al huerto y bajo las cañas de una tomatera cuyas hojas le protegían de las miradas de otros, sacó la dorada piedra y la miró con curiosidad. Después la dejó en el suelo, la hizo rodar, la limpió de polvo y observó que nunca perdía su bonito color.

**PABLO.**-¡Qué bonita es! ¡Es la piedra del valor! No debo perderla nunca.

**NARRADOR.**-Estaba pensando, cuando de repente, una lagartija que pasaba por allí se arrastró por la hierba llegando encima de la piedra.

**PABLO.**-¡Qué raras son las lagartijas!

**NARRADOR.**-Y por primera vez se dió cuenta de que las lagartijas son de color terroso y que la punta de su cola tiene un color diferente. Y cuando la cogió, vió como el animalito se movía nerviosamente. La dejó en el suelo para no hacerle daño y ella huyó a esconderse. Vió que la lagartija tenía tanto miedo como él. Pero de pronto, pensó:

**PABLO.**-Pero, ¿qué he hecho? ¡He cogido una lagartija!

**NARRADOR.**-Pablo no salía de su asombro.

**PABLO.**-¡Es la piedra! ¡Es la piedra! ¡Ya soy valiente!

**NARRADOR.**-Y empezó a saltar de alegría. Cuando volvió a su casa sus ojos brillaban como nunca.

Por la tarde su amigo Bernardo fue a buscarle para ir a jugar al pajar de su padre.

Los pajaros siempre gustan a los niños. Pueden revolcarse por ellos y, desde arriba del todo, pueden ver muy lejos.

En esta ocasión Pablo no esperó que los amigos le animasen a subir, y en un abrir y cerrar de ojos ya estaba arriba.

Los amiguitos extrañados, le aplaudieron. Pablo se sentía muy orgulloso de sí mismo. Y así jugaron toda la tarde hasta que se puso el sol.

Aquella noche, contento y fatigado, Pablo durmió profundamente.

Al día siguiente había quedado con sus amigos para ir a nadar a un pilón de la acequia madre, donde aquella mañana habría agua.

Como hacía calor Pablo no se vistió como todos los días y se puso solamente el bañador; y, saltando salió de casa aquella mañana.

Por el camino Pablo y sus amiguitos aprovecharon para hacer flautas y barquitas con las cañas de la acequia. Así, jugando, llegaron justo al lugar donde tenían que nadar y sin pensarlo más se lanzaron al agua.

**VOCES.**-¡Hoy sí que está el agua limpia!

**VOCES.**-¡Qué calentita está! ¡Qué buena!

**NARRADOR.**-Pero de pronto, el hermanito de Bernardo dejó de hacer pie y gritó:

**VOZ.**-¡Qué me ahogo! ¡Ayudadme! -

**NARRADOR.**-Todos los niños salieron del agua asustados. Unos corrían a sus casas, otros buscaban labradores que pudieran ayudarles... Pablo cogió una cuerda. Ató un extremo a su cuerpo y el otro se lo dió a Bernardo para que pudiera tirar de él y, lanzándose al agua, consiguió rescatar al niño.

Los hombres que habían llegado y el resto de los niños felicitaron a Pablo por ser tan valiente.

Mientras volvía a su casa Pablo iba pensando.

**PABLO.**-He podido hacerlo gracias a la piedra. Pero... y, ¡la piedra! ¿Dónde tengo la piedra del valor? La piedra dorada...

**NARRADOR.**-De pronto recordó que se la había olvidado en el bolsillo del pantalón. Y saltando y silbando entró en su casa mientras muy bajito decía:

**PABLO.**-Ya no soy un cobarde, ya no soy un cobarde...

**NARRADOR.**-Solo la abuela lo oyó...

### LA HISTORIA DE UNA SOMBRA SIN NIÑO

**NARRADOR.**-Te voy a contar la historia de un niño que tenía miedo a la oscuridad. Miguel, que así se llamaba el niño, era un niño normal como los demás, como tú y como yo. Era muy valiente y muy simpático, pero tan solo tenía miedo a una cosa, la oscuridad.

Había intentado varias veces apagar la luz antes de dormirse, porque él sabía que con la luz apagada se duerme y se descansa mejor, y quería no tener miedo a la oscuridad. Pero tan pronto apagaba la luz, rápidamente la tenía que encender porque le entraba mucho miedo.

El se enfadaba mucho y decía:

**MIGUEL.**-Si no tengo miedo a nada más, ¿por qué he de tener miedo a la oscuridad?

**NARRADOR.**-Y Miguel se repetía una y otra vez.

**MIGUEL.**-¡Quiero acostarme con la luz apagada! ¡Quiero acostarme con la luz apagada!...

**NARRADOR.**-Pero tan pronto se decidía hacer una prueba y apagaba la luz de su habitación, no resistía ni un segundo con la luz apagada y la tenía que encender.

Y así enfadado, todas las noches se dormía con la luz encendida, cuando se dormía, porque con la luz encendida le costaba mucho dormirse. Tu sabes muy bien que la luz molesta cuando queremos dormir, y aunque cierres los ojos sigue molestándote, como a todos.

Un día cuando llegó a su casa del colegio se fue la luz. Era toda-

vía de día, y su padre llamó al Ayuntamiento para preguntar qué pasaba y decirles que estaban sin luz en la casa. Le contaron que había habido una avería, todo el pueblo estaba sin luz, y que tardarían en arreglarla.

Miguel pensó que esa noche no podría acostarse con la luz encendida, se asustó un poco pensándolo, y decidió acostarse antes de que se hiciera de noche. Así cuando se fuera la luz del día ya se habría dormido.

Rápidamente le dijo a su madre que le preparara un bocadillo, que estaba muy cansado y que quería acostarse en seguida.

Tan pronto como hubo terminado el bocadillo se metió en la cama. Miró a la ventana, comprobó que todavía era de día, y pensó que tenía que dormirse en seguida, lo más pronto posible.

Llevaba ya un buen rato en la cama intentando dormirse, pero no lo lograba. Ya estaba oscureciendo y Miguel empezó a ponerse nervioso temiendo que se hiciera de noche sin haber logrado dormirse.

Fue poniéndose más y más nervioso de ver que no le venía el sueño. ¡Y claro! como estaba nervioso, todavía le costaba coger más el sueño.

Empezó a dar vueltas en la cama, mirando a la ventana y viendo como se iba haciendo de noche ¡Y él todavía sin dormirse!

Todavía no se había hecho de noche del todo y un poco de luz entraba por la ventana. La habitación estaba casi a oscuras y empezó a entrarle el miedo.

Estaba asustado, no quería llamar a sus padres porque él era ya un hombre y estaba muy orgulloso de tener una habitación para él solo. Tenía mucho miedo, pensando que esa noche lo iba a pasar mal, iba a ser la pero noche de su vida, y de repente oyó como alguien le llamaba...

SOMBRA.-Miguel, Miguel...

NARRADOR.-La primera reacción que tuvo fue el tranquilizarse, porque pensó que no estaba solo, pero inmediatamente despues se asustó mucho más porque se dió cuenta de que esa voz no la conocía...

SOMBRA.-No tengas miedo.

NARRADOR.-Miró a un lado y a otro de la habitación rápidamente y no vió a nadie...

SOMBRA.-No tengas miedo.

MIGUEL.-¿Quien eres?

SOMBRA.-No te asustes, solo quiero hablar contigo. Llevo esperándote varios días para hablarte y no me he atrevido hasta hoy. He estado aquí, en tu habitación, viendo como te acostabas todas estas noches, solo que tu no me has visto.

MIGUEL.-¿Dónde estás?

SOMBRA.-Aquí en la pared.

**NARRADOR.**-Miguel miró rápidamente las cuatro paredes de su habitación sin ver ninguna persona.

**SOMBRA.**-Estoy aquí. Si te fijas bien me verás. Aquí, aquí...

**NARRADOR.**-Miguel se quedó desconcertado, le estaba hablando una sombra sobre la pared que estaba frente a él. La observó, un tanto sorprendido, todavía entraba algo de luz a través de la ventana. Era una sombra en forma de persona, aproximadamente tan alta como él.

Miguel, que como te había dicho era muy valiente, no pensó en salir de la habitación, quería quedarse allí y descubrir que es lo que estaba pasando. Así que se sentó sobre la cama y se dispuso a hacer preguntas.

**MIGUEL.**-¿Quién eres tú?

**SOMBRA.**-Pues soy eso, una sombra.

**MIGUEL.**-¿Solo una sombra?

**SOMBRA.**-Solo.

**MIGUEL.**-¿Y cómo te llamas?

**SOMBRA.**-Sombra.

**MIGUEL.**-¿Sombra?

**SOMBRA.**-Si, "Sombra".

**MIGUEL.**-¿Qué nombre más horrible!

**SOMBRA.**-Pues porque todas las personas tienen un nombre, todos los niños y también los mayores; entonces, nosotras nos llamamos Sombra del niño o de la persona de la que somos sombra. ¿Comprendes? Creemos junto con las personas, y cuando son niños nos divertimos mucho jugando con ellos cuando están solos, pero después se hacen mayores y ya no juegan con su sombra, ni se acuerdan de ella, y es muy triste, pero nos consolamos recordando lo bien que lo pasábamos cuando eramos niños.

**MIGUEL.**-¿Y cómo es que tu no eres sombra de nadie?

**SOMBRA.**-Verás, yo te explicaré... Nosotros las sombras, cuando no estamos con las personas vivimos en el País de las Sombras, que está muy lejos de aquí. Cuando nace una sombra, la "Sombra Maestra", que es la sombra mayor que vive, viene en seguida aquí a la Tierra, nosotras las sombras podemos viajar a donde queramos en menos de un segundo; aparte también podemos hacer muchas más cosas que vosotros, las personas no podéis; por ejemplo, cambiar de tamaño, podemos hacernos muy grandes, muy grandes. Pues bie, como te iba diciendo, cuando nace una sombra, la Sombra Maestra viaja en seguida a la Tierra, la recorre toda en un segundo y averigua cuál es el niño o niña que acaba de nacer, o el último que ha nacido que todavía no tiene sombra. Siempre encuentra un niño o una niña porque todos los días nacen niños; allí, en el País de las Sombras, también, porque es tan grande como la Tierra. Después, vuelve a nuestro país a recoger la sombra que acaba de nacer y le lleva a la Tierra, a casa del niño, y le dice:



"Serás la sombra de este niño, este niño se llama Juan, por ejemplo, así pues, tú te llamarás "Sombra de Juan".

Al principio el niño es muy pequeño y no se da cuenta, pero cuando se hace mayor, entonces nos descubre; y cuando está solo y no tiene nada que hacer; nos tiene a nosotras para jugar...

Pero yo tuve muy mala suerte, el día que nací, la Sombra Maestra era ya muy vieja, y cuando fue a buscar un niño, se murió por el camino y nunca llegó. Me dijeron que no me preocupase, que al próximo niño que naciera, me llevarían con él. Pero cuando tomó posesión la siguiente Sombra más mayor en el cargo de Sombra Maestra, habían nacido ya muchas Sombras y yo había crecido demasiado para ser la sombra de un recién nacido. A ellas, que eran más pequeñas, las repartieron entre los niños que habían nacido esos días, pero yo me quedé sin niño. Por eso mi nombre es "Sombra" solo.

**NARRADOR.**—Miguel se había quedado dormido, la sombra se dió cuenta de que no debía seguir hablando ya, así que dijo en voz bajita:

**SOMBRA.**—Que descanses bien Miguel. ¡Buenas noches!

**NARRADOR.**—Y decidió que ella también tenía que descansar.

A la mañana siguiente la madre de Miguel entró en su cuarto para despertarle.

**MADRE.**—Miguel, ¡arriba!

**NARRADOR.**—Miguel se despertó sobresaltado...

**MIGUEL.**—¿Eres tú mamá?

**MADRE.**—Claro, ¿quién tenía que ser?

**NARRADOR.**—Miguel ya no contestó, sonrió a su madre y se quedó un poco pensativo recordando lo que había pasado, y preguntándose si todo habría sido un sueño.

La voz de su madre llamándole de nuevo, interrumpió los pensamientos de Miguel; se hacía tarde para ir al colegio. Miguel se levantó rápidamente de la cama, se vistió, fue al lavabo y ya preparado acudió a la cocina: le esperaba un humeante café con leche y unas deliciosas tostadas con mantequilla. Terminó de desayunar, se puso la cazadora y su gorra, y salió para el colegio.

De camino al colegio le volvió el recuerdo de lo sucedido la noche pasada.

**MIGUEL.**—¿Será verdad o lo habré soñado? ¿Es posible que haya estado hablando con una sombra? Existirá ese País de las Sombras, y lo de la Sombra Maestra?... ¡Bah!, eso no puede ser. Lo habré soñado.

**NARRADOR.**—Pero también recordaba una cosa más importante para él: se había dormido. Era la primera noche que se dormía sin luz, sin tener miedo. Y eso para él, era tan difícil de creer como lo de la sombra.

Miguel había llegado ya al colegio y empezó a prepararse para la jornada escolar que le esperaba.

Pasó su jornada escolar como tantas otras, cumpliendo con el trabajo que le había sido asignado. Miguel procuraba sacar el máximo provecho de las clases, porque sabía que ese era su trabajo.

En la sociedad, cada uno tiene su trabajo, y estudiar es el trabajo de los niños, que como todos los trabajos, tienen cosas más agradables y otras menos agradables. Pero cada uno tiene que hacer su trabajo, los niños y los mayores. Además, sabía muy bien que el trabajo que tuviera que hacer cuando fuese mayor, dependería en gran parte de cómo realizase el trabajo que hacía ahora.

Ya no se volvió a acordar de lo que había pasado en todo el resto del día y así pasó el día como tantos otros sin nada de particular. Salió del colegio, estuvo un buen rato jugando con sus amigos en el parque y volvió a casa para cenar, como siempre un poco más tarde de lo que sus padres hubiesen querido. La avería de la luz había sido ya reparada. Miguel hizo los deberes, cenó, y a la hora acostumbraada volvió a su habitación para acostarse, no sin antes leer un poco, como siempre, y como siempre dejó la luz encendida. Esta noche no haría pruebas de ver si aguantaba a apagar la luz, ya había tenido bastante con la avería de la noche pasada.

Miguel ya iba a dormirse, cuando... volvió a oír la voz.

SOMBRA.-Miguel, Miguel...

NARRADOR.-Rápidamente se incorporó, mirando a todas partes de la habitación. Miguel pensó que era otra vez esa voz, que no había sido un sueño.

MIGUEL.-¿Otra vez tú?

SOMBRA.-Sí, soy yo.

MIGUEL.-¿Dónde estás? No te veo.

SOMBRA.-Estoy delante de tí, en el mismo sitio que anoche, pero tu no me ves, porque tienes la luz encendida. Tienes que apagarla y con la poca luz que entra todavía por la ventana me podrás ver.

MIGUEL.-No quiero apagar la luz, me da miedo.

SOMBRA.-Entonces, me iré.

MIGUEL.-¡Espera!

NARRADOR.-Miguel tenía miedo de apagar la luz, pero quería saber qué es lo que estaba pasando en su habitación desde la noche pasada. Quería saber si verdaderamente no era un sueño, no quería perderse por nada del mundo una experiencia que todavía no había tenido en su vida. Así que estuvo unos segundos pensando hasta que decidió intentar apagar la luz. Llevó la mano al interruptor y apagó la luz. Inmediatamente vió ante él una sombra, la misma sombra que la noche pasada.

MIGUEL.-¿Eres la sombra de anoche?

**SOMBRA.**—Sí. Soy yo otra vez. Te estuve contando la historia de mi vida, pero te dormistes. ¿Lo recuerdas?... Te hablé de mi país, el País de las Sombras... de que cuando una sombra nace, la Sombra Maestra viene a la Tierra a buscar un niño que haya acabado de nacer, y nos lleva con él para que seamos su sombra... Y que cuando yo nací la Sombra Maestra se murió cuando iba a la Tierra a buscarme un niño... y que cuando tomó posesión la nueva Sombra Maestra, otras sombras habían nacido y yo ya había crecido demasiado para ser la sombra de un recién nacido. Así que me quedé allí, sin niño. Allí crecí y crecí, sin la esperanza de ser sombra de alguien. Hasta que un día decidí venir aquí, a la Tierra, y buscar yo mismo si había algún niño que no tenía sombra...

Me dijeron que no encontraría ninguno, y que si lo encontraba ya sería mayor y no querría jugar con ninguna sombra. Pero yo busqué y busqué por toda la Tierra, continente por continente, país por país, pueblo por pueblo... hasta que te encontré a tí, Miguel, que no tenías sombra. Llevo muchos años buscando un niño como tú, que no tuviera sombra, y desde hace unos días estoy aquí, en tu habitación, mirando como estudias, como jugabas, y como te acostabas. No me atrevía a hablarte, porque tenía miedo de que no me quisieras, hasta que anoche me decidí... Todos los niños tienen su sombra. Miguel: ¿Quieres que yo sea tu sombra?

**MIGUEL.**—Hummm... Déjame pensar... ¿Qué puedo hacer contigo?

**SOMBRA.**—To te divertiré cuando estés solo y aburrido. Puedo tomar muchas formas, según como coloques tus manos puedo convertirme en un cisne, un perro, o en cualquier otra cosa... podemos jugar a las carreras, a ver quien corre más... Cuando tengas que decir algo importante a alguien, puedes en sayar conmigo lo que dirás, yo te daré mi opinión... Según te acerques o te alejes de la ventana, o de una bombilla yo me haré más grande o más pequeña... Y muchos juegos más que te iré enseñando y otros que descubriremos los dos... ¿Qué te parece?

**MIGUEL.**—Pero yo no podré estar jugando siempre contigo. Tengo que estudiar, hacer deberes, coleccionar cromos, y jugar también con mis amigos y amigas.

**SOMBRA.**—Lo sé, y me parece muy bien... Mi trabajo será divertirme cuando no estés estudiando, ni jugando con los otros niños, porque eso es bueno para tí, y si es bueno para tí, también es bueno para mí... ¿Qué dices, eh?

**MIGUEL.**—¡Está bien, me has convencido!

**NARRADOR.**—La sombra se puso muy contenta, y empezó esa misma noche a enseñarle a Miguel todos los juegos que sabía, y a inventar con él juegos nuevos.

A partir de entonces Miguel jugaba todas las noches, antes de dormirse, con "su sombra", que ahora se llamaba Sombra de Miguel, y que estaba muy orgulloso de tener una sombra tan simpática y tan lista. Todas las noches apagaba la luz, y ya nunca más tuvo miedo a la oscuridad. Miguel estaba muy contento, había conseguido vencer el miedo que tanto le molestaba y había ganado una nueva amiga que siempre estaría a su lado...

#### 8.4. Cuestionarios de conocimientos

### 8.4.1. Grupo de etiología funcional

1.-Mientras que el miedo supone una conducta adaptativa, la fobia es una conducta desadaptativa.

(V) (F)

2.-Las fobias de los niños son conductas que heredan de los padres.

(V) (F)

3.-Si los niños observan que sus padres reaccionan con temor ante un objeto, situación y/o animal, pueden aprender también a sentir miedo ante esos objetos, situaciones y/o animales.

(V) (F)

4.-Cuando un niño siente miedo ante algo, lo mejor que pueden hacer los padres es acariciarlo o cogerlo en sus brazos para que se le pase.

(V) (F)

5.-Si un niño no quiere obedecer a sus padres, una de las cosas adecuadas que se puede hacer es contarle cosas que le den miedo y asusten para que obedezca.

(V) (F)

6.-Si, por ejemplo, un niño tiene miedo al agua lo mejor que pueden hacer los padres es obligarle a que se meta en ella para que se le quite el miedo de una vez por todas.

(V) (F)

7.-Una de las mejores maneras para eliminar y quitar el miedo que un niño siente ante un objeto u animal inofensivo es enseñarle a evitar que se encuentre con esos objetos o animales que le producen miedo.

(V) (F)

8.-Si a un niño se le riñe y golpea cuando intenta acariciar a un animalito inofensivo (por ejemplo: una tortuga), es posible que este niño cuando sea mayor y vea una tortuga le produzca temor.

(V) (F)

9.-Una forma adecuada para eliminar el miedo en los niños es que estos vean películas donde salgan niños que también tienen muchos miedos.

(V) (F)

10.-Si un niño vive con personas que hablan constantemente de que tienen miedo a la oscuridad y hablan de las cosas horribles que pueden suceder en la oscuridad, entonces muy probablemente el niño llegará a aprender a asustarse de la oscuridad.

(V) (F)

11.-Si un niño tiene, por ejemplo, miedo a los insectos y los padres se ríen de él y le dicen delante de sus hermanos y/o amigos que está tonto por tener miedo a los insectos, el miedo de este niño se eliminará.

(V) (F)

12.-Si un niño tocó alguna vez un enchufe y le dió la corriente, es posible que este niño en un futuro tenga miedo a los aparatos eléctricos porque asocie el dolor que sintió una vez con cualquier cosa que se relacione con la electricidad.

(V) (F)

13.-Si un niño que tiene miedo al agua ve como otro niño es castigado por sus padres por tener también ese miedo, esto ayudará a que se le quite el miedo al niño que observa.

(V) (F)

14.-Si hay una tormenta y un niño ve que su madre se asusta, luego, probablemente, el niño tendrá miedo a las tormentas.

(V) (F)

#### 8.4.2. Grupo de modelado directo

1.-Si mi hijo tiene miedo yo no puedo hacer nada, solo esperar que crezca a ver si entonces se le pasa.

(V) (F)

2.-Para poder eliminar los miedos es preciso averiguar la causa original, el acontecimiento que los provocó.

(V) (F)

3.-Los miedos de mi hijo son conductas aprendidas y pueden desaprenderse. Con otras palabras, se aprende a tener miedo y puede desaprenderse a no tener miedo.

(V) (F)

4.-Si un niño ve a una persona que se comporta de forma no miedosa ante lo que él teme esto puede ayudarle a vencer su miedo.

(V) (F)

5.-Lo mejor que puedo hacer para eliminar el miedo de mi hijo es hacer que se enfrente con lo que teme de una vez y por todas.

(V) (F)

6.-Los miedos de mi hijo solo significan inseguridad ante el mundo que le rodea, cuando crezca se le pasarán.

(V) (F)

- 7.-Pienso que las personas que estamos alrededor de mi hijo no tenemos nada que ver con sus miedos.
- (V) (F)
- 8.-Creo que los miedos que tiene mi hijo no se pueden eliminar, mi hijo es así.
- (V) (F)
- 9.-Si mi hijo tiene miedo una buena forma de ayudarlo es hacer que poco a poco se acerque, se enfrente con lo que teme.
- (V) (F)
- 10.-Cuando mi hijo da muestras de miedo le digo que es un "cobardica", que eso son tonterías... de esta forma irá superando sus temores.
- (V) (F)
- 11.-Toda la familia e incluso otros compañeros de mi hijo podemos ayudarlo y eliminar sus miedos si nos lo proponemos.
- (V) (F)
- 12.-El miedo que tiene mi hijo es solo un síntoma de que existe un conflicto en su personalidad.
- (V) (F)
- 13.-Cuando mi hijo da muestras de miedo procuro abrazarlo y tranquilizarlo para que se le pase.
- (V) (F)
- 14.-Si un niño que tiene miedo al agua ve como otro niño es castigado por sus padres por tener también ese miedo, esto ayudará a que se le quite el miedo al niño que observa.
- (V) (F)
- 15.-Si un niño vive con unas personas que tienen bastantes miedos y frecuentemente hablan de sus temores es muy probable que ese niño también tenga miedos.
- (V) (F)

#### 8.4.3. Grupo de modelado simbólico

- 1.-Las conductas miedosas se tienen que aprender. El miedo es algo que se aprende.
- (V) (F)
- 2.-Cuando el niño crece los únicos modelos que pueden influir en su vida son los padres.
- (V) (F)

3.-Para que un niño tenga miedo a las intervenciones quirúrgicas es necesario que haya pasado al menos una vez por una experiencia de este tipo y que ésta haya sido desagradable y penosa.

(V) (F)

4.-Un modo en que un niño puede aprender a tener miedo a los fantasmas es a través de narraciones en donde éstos sean presentados como seres que se dedican a salir por las noches para asustar a la gente.

(V) (F)

5.-Para eliminar las conductas de miedo de un niño es beneficioso que los padres le lleven a ver películas de cualquier tipo.

(V) (F)

6.-Un niño que tiene miedo a los insectos y observa una película donde otro niño manipula al insecto temido sin manifestar miedo, es probable que pierda su miedo al insecto en cuestión.

7.-Una forma de eliminar el miedo que los niños tienen a los perros consiste en leerles cuentos donde aparezcan perros que narran los problemas y vicisitudes por los que tiene que pasar y de lo necesitado de cariño y ayuda que está.

(V) (F)

8.-Si queremos eliminar el miedo de un niño a los extraterrestres es imprescindible que le contemos un cuento donde aparezcan extraterrestres con un aspecto físico que no despierte temor.

(V) (F)

9.-Para la eliminación de los miedos es más eficaz presentar al niño cuentos donde el protagonista desde el principio de la narración se aproxime al objeto temido sin experimentar nada de miedo.

(V) (F)

10.-Un medio eficaz de eliminar los miedos que los niños tienen a seres imaginarios como monstruos, vampiros y fantasmas, consiste en contarles cuentos donde sean presentados como seres que también tienen miedo.

(V) (F)

11.-Es más probable que un niño atienda y comprenda la información que le es transmitida en un cuento si le explicitamos el mensaje que le queremos comunicar.

(V) (F)