

RESERVA

M
M521p
2000
C.1

Mar 5 1967

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

**PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO - CONDUCTUAL EN
HABILIDADES SOCIALES DE PADRES PARA LA MEJORA DE LA
AUTOESTIMA DE SUS HIJOS**

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA

PARA OPTAR AL TITULO DE

PSICOLOGO

**Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

ESCUELA DE PSICOLOGIA

POR

FRANCISCO JOSE MARCO CAHIS

**PROFESOR PATROCINANTE
MARIA EUGENIA GARCIA**

**VIÑA DEL MAR, CHILE
DICIEMBRE DE 2000**

RECONOCIMIENTOS

Deseo agradecer a quienes de una u otra manera me han apoyado para llevar a cabo esta obra, amigos, seres queridos y profesores, que han estado cerca de mi en lo extraño y en lo difícil. Gracias.

RESUMEN

El siguiente reporte da cuenta de un *programa de intervención, basado en el Entrenamiento en Habilidades Sociales de padres* (Variable Independiente), cuyo fin es incrementar indirectamente *los niveles de Autoestima de sus hijos* (Variable Dependiente), quienes cursan cuarto año de enseñanza básica municipalizada o particular subvencionada. En consecuencia, participan de la Reforma Educacional actualmente en curso. Por su edad, estos menores podrían clasificarse dentro de la etapa Categorical u Operacional Concreta, dependiendo del autor citado.

Se exponen diversos antecedentes teóricos y prácticos del concepto de Autoestima, considerada como el sentimiento que se tiene de la propia valía; se explican también sus relaciones con el concepto de Habilidades Sociales: La persona socialmente habilidosa suele poseer una alta Autoestima, y viceversa. También se intentan definir los conceptos de Habilidades Sociales y Entrenamiento en Habilidades Sociales, y se consideran sus implicancias prácticas.

Los resultados parecen indicar que el entrenamiento de los padres, aquí en formato de taller grupal (ver anexos), efectivamente tiene incidencia en el incremento de la Autoestima infantil medida a través del SEI – Forma A, al menos en las escalas Hogar, General y Total del inventario.

TABLA DE CONTENIDOS

RECONOCIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv

Cap. Pág.

ANTECEDENTES

	INTRODUCCION.....	1
1	LA REFORMA EDUCACIONAL.....	3
	Antecedentes.....	3
	Reforma Educacional en Marcha.....	3
	Los Objetivos Fundamentales Transversales.....	8
2	PAPEL DE LOS PADRES EN LA ESCUELA.....	10
	Estado Actual.....	10
	Medidas Dirigidas a la Integración.....	12
3	EL NIÑO Y LA ENSEÑANZA.....	13
	Etapas en el Desarrollo Infantil.....	13
	La Educación Inadecuada.....	15

MARCO TEORICO

4	AUTOESTIMA.....	18
	Contexto Escolar y Autoestima.....	18
	Antecedentes Conceptuales.....	19
5	FAMILIA Y AUTOESTIMA.....	23
	Aprendizaje Social y Autoestima.....	23
	Interaccionismo Simbólico y Autoestima.....	25
6	AUTOESTIMA Y ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES.....	26
7	ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES.....	27
	Habilidades Sociales.....	27
	Presencia o Ausencia de las Habilidades Sociales.....	29
	Evaluación de las Habilidades Sociales.....	30
	El Entrenamiento en Habilidades Sociales.....	31

METODOLOGIA

8	HIPOTESIS Y OBJETIVOS.....	35
	Hipótesis.....	35
	Objetivo General.....	35
	Objetivos Específicos.....	35
9	METODOLOGIA.....	36
	Diseño.....	37
	Definición de las Variables.....	38
	Análisis de los Datos.....	40
10	INSTRUMENTO.....	41
	Descripción del Instrumento Utilizado.....	41
	Corrección del SEI – Forma A.....	42

RESULTADOS

11	ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	43
12	CONCLUSIONES Y DISCUSION.....	62
13	LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	64
	REFERENCIAS.....	66

APENDICES

	ANEXO I: INVENTARIO COOPERSMITH.....	71
	ANEXO II: SUMARIO DEL TALLER.....	76
	ANEXO III: ESPECIFICACIONES DEL PROGRAMA.....	88

ANTECEDENTES

INTRODUCCION

El propósito de la presente investigación es analizar la eficacia que pueda tener la aplicación de un programa de Entrenamiento Cognitivo – Conductual en Habilidades Sociales (EHS), orientado a los padres, en el mejoramiento de la Autoestima de sus hijos que cursan 4° año de enseñanza básica municipalizada.

Se puede afirmar que las habilidades sociales (HS) son adquiridas, en primera instancia, en el contexto de la interacción familiar, durante el transcurso del proceso denominado como “socialización primaria” (Delval, 1986) ya sea a través del reforzamiento directo, o bien del reforzamiento vicario de los modelos propuesto por la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1982). Los principios del modelaje pueden aplicarse también en el caso de la Autoestima (Alcántara, 1990; Branden, 1995; Mc Kay y Fanning, 1991; Pope, Mc Hale y Craighead, 1996), de lo que se desprende que los hijos pueden aprender a desarrollar una baja o alta Autoestima, en base a la observación que hagan de sus padres. El proceso de aprendizaje social, inevitablemente, continúa en la escuela y en otras situaciones distintas a la familiar.

Por otra parte, diversos autores (Gil, 1994; Lindenfield, 1996; Machargo, 1997; Pope et al., 1996) consideran la relación entre HS y Autoestima como mutuamente influyente, en el sentido de que un elevado nivel de adaptación social tenderá a ir acompañado de una alta Autoestima, y viceversa.

Se puede considerar al EHS como el conjunto de técnicas utilizadas para el desarrollo de habilidades que hagan factible a los participantes el sostener relaciones interpersonales efectivas (Caballo, 1993, 1995; Gil y García, 1992, 1997). Con este objeto,

se han llevado a cabo exitosamente distintos programas de EHS en las áreas de salud, educación y empresarial (Gil y García, 1997; Hidalgo y Abarca, 1994); sin embargo, hace falta información acerca de efectos secundarios de este tipo de intervención, en sujetos ajenos al entrenamiento, pero involucrados con quienes participan en él directamente. En el presente caso, se trata de los efectos en los hijos del EHS dado a los padres.

Para una mayor eficacia de la intervención aquí propuesta, se ha decidido poner énfasis en la aplicación de técnicas cognitivas (Cruzado, Labrador y Muñoz, 1997) que potencien, en los padres, el desarrollo de aquellas HS que, en un contexto familiar, favorezcan el incremento de la Autoestima de sus hijos.

El contexto escolar chileno, en plena Reforma Educacional, requiere la implementación de medidas tendientes al desarrollo global del educando, que armonicen su desempeño académico con el aspecto emocional (Arancibia et al., 1998). Dentro de los Objetivos Transversales de dicha reforma, se considera que el “promover una adecuada Autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida” (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997, p. 65), es fundamental para la autoafirmación y crecimiento del estudiante. En consecuencia, el problema de investigación puede ser formulado de la siguiente manera:

¿Es eficaz el Entrenamiento Cognitivo - Conductual en Habilidades Sociales de los padres, para el incremento de la Autoestima de sus hijos de cuarto año de enseñanza básica municipalizada?

CAPITULO I

LA REFORMA EDUCACIONAL

Antecedentes

El tema de la reforma escolar ha generado un intenso debate en todo el mundo. En él destacan teóricos como Bruner (1995), cuya obra ha sido difundida en diversos países, y Piaget (1979), de indiscutible influencia; también se puede mencionar al español Sacristán (1976), y a Senlle (1998), quien aporta elementos de la psicología humanista y el análisis transaccional.

Otro tanto ocurre en Chile. En general, se critican la inexistencia, insuficiencia, o inadecuación de intentos anteriores de mejorar la calidad educativa (Castillo, 1990; Sepúlveda, 1999), y se tiende a proponer una democratización de la enseñanza (Magendzo y Mena, 1994), enfatizando el papel activo del educando.

Respecto a su situación infantil, Valparaíso es clasificado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1994), como de muy baja vulnerabilidad en relación a otras comunas (ver fig. 1); sin embargo, su alta tasa de colegios municipalizados y particulares subvencionados, brinda un amplio campo de acción a la reforma.

Reforma Educacional en Marcha

Así llamada desde 1996, la reforma educacional chilena pretende ser generada desde abajo, es decir, desde liceos y escuelas, y se desarrolla fundamentalmente en cuatro ámbitos

(Ministerio de Educación, 1998); estos son los programas de innovación y mejoramiento, la reforma curricular, desarrollo del profesorado, y jornada escolar completa.

Programas de Innovación y Mejoramiento

Buscan incrementar la igualdad y calidad educativas, mediante la modificación de las

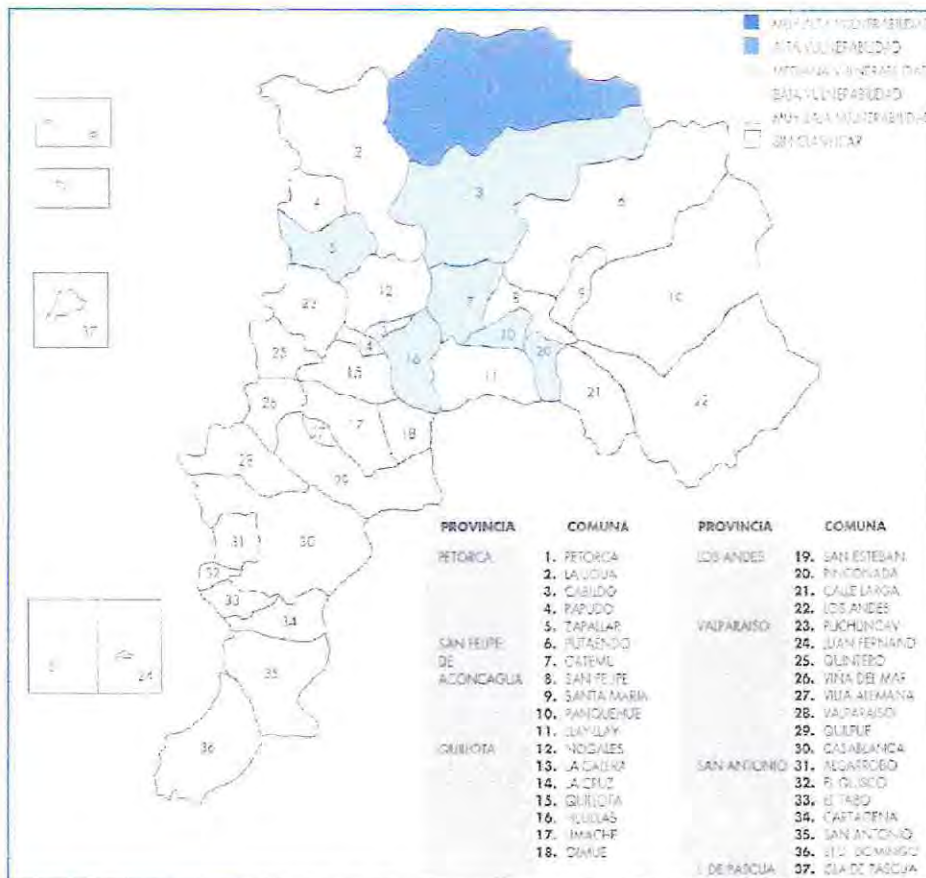


Figura 1: Vulnerabilidad infantil en comunas de la quinta región.

prácticas pedagógicas existentes en educación prebásica, básica, y media.

1. Educación preescolar: La cobertura de la educación preescolar rural y urbana ha aumentado, desde 1992, en 32000 vacantes para niños de entre 4 y 5 años; para ello se han creado nuevos cursos en escuelas municipales, se ha optimizado el funcionamiento de Centros Abiertos y Rurales de INTEGRA y jardines infantiles de la JUNJI, y se han

mejorado las condiciones de la oferta educativa, por medio de la entrega de material didáctico, la implementación de bibliotecas, formación idónea para padres y docentes, y aumento de la cantidad de adultos por niño.

2. Educación básica: El objetivo es favorecer un acceso igualitario al aprendizaje y potenciar la adquisición de aptitudes, en concordancia con la cultura subyacente. Con este fin se aplica la *discriminación positiva* en pro de los grupos de mayor vulnerabilidad educativa.

Para conseguir esta mejora, se contempla la entrega de bibliotecas, insumos e infraestructura, y la elaboración de una red informática; la aplicación de proyectos surgidos en las escuelas, las que concursan por su financiamiento; y la implementación de programas igualitarios tales como el de las 900 Escuelas, los programas de asistencialidad, y el de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales Multigrado.

3. Educación media: Se sustenta fundamentalmente en el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE – Media). Este busca descentralizar la entrega docente, propiciando la autonomía de los establecimientos.

Básicamente, el MECE – Media pretende entregar recursos y favorecer las condiciones del desempeño estudiantil, además de optimizar el proceso educativo y los resultados del aprendizaje. Esto es factible gracias a la entrega de insumos e infraestructura, a la innovación en la gestión docente, y a la subvención estatal de asesorías externas para las escuelas.

Como complemento, el Proyecto Montegrando se inicia en 1997 en 51 liceos. Estos han elaborado proyectos educativos que se espera sean imitados en otras escuelas. Si las

propuestas son aprobadas, reciben 100000 dólares anuales durante 4 años, a partir de 1998, y un aporte de 100 dólares por alumno.

La Reforma Curricular

Iniciada en 1996, apunta a una elaboración más flexible y actualizada de los currículum de enseñanza básica y media, en consonancia con lo indicado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

Tanto para la educación básica como para la educación media, dicha ley estipula la creación de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Los primeros corresponden a las habilidades que deben conseguir los estudiantes, en las diferentes etapas de su escolarización, para satisfacer las condiciones de egreso y los objetivos generales de cada nivel; los CMO se refieren a los elementos necesarios para la consecución de los OF, y deben ser enseñados en la escuela en sectores y subsectores de aprendizaje.

En la educación básica, los sectores de aprendizaje son (a) Lenguaje y comunicación, (b) Matemática, (c) Ciencia, (d) Tecnología, (e) Artes, (f) Educación Física, (g) Religión, y (h) Orientación. Los Objetivos Fundamentales Transversales, de carácter global (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997), son aquellos relacionados *con la formación ética, con el crecimiento y autoafirmación personal, y con la persona y su entorno.*

En la enseñanza media, se propone un plan de Formación Común de cuatro años, y durante los dos últimos, uno de Formación Diferenciada, ya sea Humanístico – Científica o Técnico – Profesional. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) corresponden al

Desarrollo del pensamiento, formación ética, crecimiento y autoafirmación personal, la persona y su entorno, y la Informática (MINEDUC, 1998).

Desarrollo del Profesorado

Es indudable que aún quedan muchas cosas por hacer en este campo, y así lo creen los mismos implicados (Riveros, 1999).

Con el fin de potenciar la formación inicial de los profesores, se ha proyectado mejorar el cuerpo académico en las carreras de docencia; además se propone otorgar becas a los alumnos destacados que estudien pedagogía, y se planea aumentar las actividades prácticas en dicha carrera.

También se pretende favorecer el perfeccionamiento profesional y facilitar el acceso a becas de postgrado. Se creó además el Premio Nacional de Excelencia Docente, que consta de \$ 4000000, para un profesor escogido por el mismo sistema educativo. Por otra parte, se ha incrementado el nivel de las remuneraciones.

Jornada Escolar Completa

La actual reforma, considera que un mayor tiempo de aprendizaje incide en una mayor calidad educativa (MINEDUC, 1998).

En consecuencia, se prolonga el año escolar en dos semanas y se sistematiza la jornada escolar completa, lo que equivale a un total promedio cercano a las 200 horas cronológicas anuales.

Lo anterior requiere de un gasto fuerte en mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura necesaria, ya que se planea que la cobertura sea total para el año 2002.

Los Objetivos Fundamentales Transversales

Definición

Los OF y los CMO surgen en el contexto de una política pública orientada al debate nacional (Magendzo y Mena, 1994). Pero es preciso distinguir entre Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), según estipula el Decreto n° 40 del 24 de enero de 1996 (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997).

Los OFV, de carácter menos general, apuntan concretamente a la consecución de habilidades en determinados ámbitos del saber y del desarrollo individual.

Los OFT se dirigen a una formación más bien global del alumnado, y por definición van más allá que los sectores o subsectores específicos de aprendizaje; son de carácter holístico y tendiente al crecimiento personal, y al comportamiento ético y social de los estudiantes, y deben buscarse en las actividades educativas efectuadas en el transcurso de la Educación Básica y Media (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997; MINEDUC, 1998).

En la actualidad, es esencial una planificación curricular que considere debidamente los Objetivos Fundamentales, necesarios para una educación realmente exitosa de los alumnos (Castillo, 1990). La evaluación de estos objetivos es tarea conjunta de padres, docentes, estudiantes y directivos (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997), destacándose experiencias como la realizada en el Centro Educacional Municipal Mariano Latorre (Colegio de Profesores de Chile, 1999), en la que jóvenes de 1° y 2° medio autoevalúan sus concepciones en el área valórica.

Los OFT abarcan dos categorías principales (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997). Estas son la formación en valores individuales y sociales, y la formación de competencias cognitivas; a este respecto, resulta interesante considerar a los Estilos Cognitivos, modelo de

percepción que toma en cuenta al que percibe, sus necesidades, intereses y valores, a diferencia de anteriores modelos (Witkin y Goodenough, 1991).

CAPITULO II

PAPEL DE LOS PADRES EN LA ESCUELA

Estado Actual

Ramírez (1999) identifica varios elementos que intervienen en la relación entre familia y escuela:

1. Las escuelas desean el aporte de ambos padres.
2. Las escuelas consideran el acercamiento a las familias como instrumental y unidireccional.
3. Las escuelas no consideran copartícipe válido en la formación a las familias.
4. El entorno sociocultural de las familias es ignorado en las escuelas.
5. Los docentes no tienen los conocimientos para lograr una relación más cercana con la familia.
6. Los roles de género dentro de la familia son desiguales.
7. Hay una excesiva presión laboral, cultural y psíquica sobre las madres.
8. Las madres desean un rol más protagónico del padre al educar a los niños.
9. Ambos padres creen que el aprendizaje de los hijos es muy relevante.
10. Los padres se responsabilizan entre ellos y a las escuelas por la enseñanza de los hijos.
11. El varón desea intervenir en la enseñanza de sus hijos e hijas.
12. Ambos padres ignoran la forma de ayudar a los hijos en el aprendizaje. Este último punto es coherente con los hallazgos de Cruz y Maturana (1997), respecto al mal desempeño de los padres como consejeros y su apoyo insuficiente en la tarea educativa.

Aunque la educación de niños y jóvenes requiere una labor coordinada entre familia y escuela, “aún algunos padres y apoderados consideran a la escuela como la única institución responsable de la educación del niño. Equivocadamente, sostienen que no se debe intervenir en su quehacer, puesto que ella es experta en el proceso educativo” (Yaksic, 1992, p. 227).

En un estudio acerca de los requerimientos del sistema escolar y calificación de padres y apoderados, Ramírez (1999) hace interesantes observaciones sobre la relación entre las demandas de la escuela y la autoestima de los apoderados. Respecto a las mujeres, las de baja autoestima dicen tener que acudir a justificar atrasos e inasistencias con mucha o demasiada frecuencia, mientras que las de mejor autoestima informan más comúnmente ser citadas a conferencias y charlas; los hombres de mejor autoestima dicen ser más requeridos para reuniones de curso, apoyar y supervisar a los hijos en sus tareas, estimular su formación cultural, y colaborar en actividades extracurriculares y eventos.

La investigación realizada en establecimientos de Villa Alemana y Quilpué por Cruz y Maturana (1997), aunque utiliza una muestra más reducida, arroja también importantes resultados. Ambos padres muestran problemas para ayudar a sus hijos, debido fundamentalmente al actual cambio en el sistema educativo y a dificultades de tipo socioeconómico, sobre todo en escuelas municipalizadas, donde también se aprecia una deficiente educación parental. Por otra parte, los hijos cuyos padres participan más, tienden a tener un mejor promedio de notas.

Medidas Dirigidas a la Integración

Existen diversas instancias cuyo propósito es integrar la acción educativa de escuelas y familias. Dos de las más importantes son el Plan de Integración de la Familia al Proceso Educativo (IFAPRE), y los Centros de Padres y Apoderados (Yaksic, 1992).

Las entrevistas personales, reuniones de curso, talleres parentales y otras actividades, son consideradas como una forma de coordinar esfuerzos entre familia y escuela (Ramírez, 1999; Yaksic, 1992).

Entre las medidas propuestas para consolidar un acercamiento real entre padres y docentes, se encuentra la opción de acudir a profesionales o estudiantes en práctica, que brinden orientación y apoyo a la familia (Ramírez, 1999). La planificación de los talleres, además, debiera tener en consideración las distintas temáticas en que los padres manifiesten interesarse (Cruz y Maturana, 1997). Para concluir, cabe señalar que toda iniciativa en este sentido debería tender a (a) optimizar la participación parental en la escuela, (b) estimular una mayor participación del padre para evitar sobrecargar a la madre y, (c) cooperar en lo posible con las madres en la solución de las necesidades educativas de sus hijos (Ramírez, 1999).

CAPITULO III

EL NIÑO Y LA ENSEÑANZA

Etapas en el Desarrollo Infantil

“La educación es un derecho de todas las personas” (Promulga Ley, 1990), afirma el artículo 2º de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (nº 18962). El artículo 29 de la Convención Sobre Los Derechos Del Niño (Diario Oficial, 1990) estipula que la educación debe procurar, entre otras cosas, “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (p. 6832).

Antes de examinar los factores participantes en la enseñanza infantil y sus consecuencias positivas o negativas, conviene situar al educando en determinada etapa evolutiva (Piaget, 1979; Wallon, 1980, 1984, 1985), lo que facilita el estudio del niño, especialmente en el contexto educativo (ver tabla 1).

Tabla 1. Etapas en el desarrollo del niño

Según Henri Wallon	Según Jean Piaget
<p>Impulsiva (0 - 3 meses): Lo que prima es el sueño, útil para la absorción de energía; también el movimiento, caracterizado por desorganización gestual, y la alimentación. Gran sensibilidad interior.</p>	
<p>Emocional (3 meses – 1 año): Predominio de la afectividad; del tono surge la emoción, base de el carácter, conciencia, y lenguaje. La desorganización gestual propia del estadio anterior, se ordena progresivamente en diferentes emociones, gracias a la reacción del medio social al menor.</p>	
<p>Sensoriomotriz (1 – 2,5 años): Predomina la acción sobre el mundo de los objetos, necesaria en el inicio y evolución de la representación y el lenguaje. Surge la “actividad circular”, en la cual se reiteran movimientos para repetir sensaciones, y se cambian éstos para modificar aquellas.</p>	
	<p>Sensoriomotriz (0 – 2 años): En un comienzo se reacciona fundamentalmente a través de reflejos, para posteriormente organizarse actos asociados al entorno. Aprendizaje mediante acciones sensoriales y motrices.</p>

Tabla 1 (continuación). Etapas en el desarrollo del niño

Según Henri Wallon	Según Jean Piaget
Proyectiva (2,5 – 3 años): Rasgos característicos son el habla y marcha, formas de dar consciencia al pensamiento (de origen reciente) al proyectarlo al exterior.	
Del Personalismo (3 – 6 años): La personalidad del niño comienza a manifestarse con la crisis del oposicionismo, en la que contradice todo, distinguiéndose de su entorno. “La edad de la gracia” (perfección de movimientos y gestos convincentes) se inicia a partir de los 4 años. En el periodo de imitación (5-6 años), al niño le place imitar a los mayores socialmente destacados, moviéndose entre la admiración y el antagonismo.	Preoperatoria (2 – 7 años): Se elabora un sistema para la representación. Uso de símbolos (por ejemplo palabras) que representan personas, acontecimientos y lugares; incapacidad para el uso de la operación reversible.
<i>Categorial (6 – 11 años): Paso del pensamiento sincrético al categorial; es necesario ordenar el mundo y hacerlo más real y comprensible, mediante la adquisición de “categorías del espíritu”. A diferencia del estadio anterior hay predominio de lo intelectual, se desarrollan la memoria y la atención; la evolución afectiva se relega a un segundo plano, la actividad se orienta al mundo externo y la familia se deja un tanto de lado. Corresponde al ciclo de educación general básica.</i>	<i>Operaciones Concretas (7 – 12 años): Corresponde a la edad escolar (enseñanza básica). La resolución de problemas es factible, de manera lógica, si están centrados en el presente inmediato. Se adquieren las nociones de constancia de cantidad (7 – 8 años), constancia de peso (9 – 10 años) y constancia de volumen (11 – 12 años).</i>
De la Adolescencia (11 años - ¿?): Resurgimiento a nivel afectivo. Se supera el razonamiento analógico y se obtiene el concepto de ley como principio rector de los sucesos (aparece el pensamiento abstracto). Hay una considerable evolución moral.	Operaciones Formales (12 años - ¿?): Capacidad de pensamiento abstracto, de trabajar con hipótesis y de evaluar alternativas. En determinadas ocasiones no se logra alcanzar este nivel.

Wallon (1985) y Piaget (1979) han hecho grandes aportes a la actual práctica pedagógica. Su postura puede parecer disímil, pero en muchos aspectos resulta ser complementaria. Ambos coinciden en el hecho de que el niño accede a sucesivas invariantes (las de cantidad, peso y volumen) que le permitirán, hacia la pubertad, el llegar a razonar en

forma abstracta. El menor se da cuenta, por ejemplo, de que la cantidad, peso y volumen de un objeto no varían si tan solo se altera su forma original.

Lo anterior ilustra hasta cierto punto qué debemos esperar, a determinado nivel evolutivo, del desempeño estudiantil en diversas materias. Winnicott (1999) plantea que “la educación como enseñanza de la aritmética tiene que esperar el grado de integración personal del infante que le da significado al concepto de *uno*” (p. 130); se suele transmitir unilateralmente nociones matemáticas, sin hacer partícipe al alumno que “en un contexto de actividad autónoma está llamado a descubrir por sí mismo las relaciones y las nociones y a reconstruirlas de esta forma hasta el momento en que se sentirá feliz de saberse guiado e informado” (Piaget, 1979, p. 49).

La atención y la memoria no son solamente *características* del niño durante el período escolar, sino también *requisitos* cruciales para su éxito (Wallon, 1985). La atención puede variar de una sensibilidad difusa, imprecisa, a la focalización sobre objetivos reducidos; la memoria implica múltiples operaciones, y deja de lado el sincretismo de etapas anteriores para clasificar experiencias y adquisiciones.

Es necesaria entonces, considerando el nivel de desarrollo alcanzado, la implementación de métodos pedagógicos que tengan en cuenta tanto la entrega de herramientas útiles para el crecimiento personal, como la participación del niño en el proceso educativo.

La Educación Inadecuada

“A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios

económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño” (Promulga Ley, 1990). Sin embargo, hay instituciones de asistencia infantil que no pueden brindar una atención óptima a los niños, debido entre otras cosas a que no cuentan con personas lo suficientemente preparadas, o éstas tienen exceso de trabajo (Arriagada, Rey y Véliz, 2000).

A nivel nacional, el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (Simce), aplicado a estudiantes de cuarto año en 1999, determinó que un 27% de los alumnos examinados no ha logrado, aún, el nivel básico en la comprensión del medio natural, social y cultural (Culpan a Profesores, 2000). Este resultado fue atribuido, en alguna medida, al incumplimiento por parte de muchos profesores, de procedimientos pedagógicos contemplados por la actual reforma educativa.

Son varios los factores que pueden incidir en el fracaso escolar, sean propios del sistema educativo o intrínsecos al estudiante. Aunque las edades de inicio de la enseñanza preescolar y escolar provienen, más bien, del nivel evolutivo del niño que de la ley o la costumbre (Wallon, 1980), se suele poner mayor énfasis en las circunstancias que rodean al menor (Piaget, 1979; Wallon, 1985; Winnicott, 1999).

La influencia del medio natural en el hombre ha sido desplazada, en cierta forma, por la del entorno social (Wallon, 1984). Esto resulta particularmente importante durante la infancia, período en que el hogar es sustituido por la escuela en gran medida (Winnicott, 1999). Si se fomenta la sumisión, reduciendo al menor a un simple papel de oyente pasivo, su desarrollo moral e intelectual tiende a estancarse (Piaget, 1979); los métodos coercitivos, de hecho, pueden incentivar o agravar conductas como el embuste, la vagancia y el hurto (Wallon, 1985). En la desadaptación escolar, al parecer, juega un rol importante la poca

consideración de la afectividad del niño (Piaget, 1979; Wallon, 1985), quien debería estudiarse como unido a sus circunstancias (Wallon, 1985).

Si una persona es sometida a elevados niveles de tensión en sus estudios, posiblemente tendrá una baja autoestima, tenderá a presentar conductas poco saludables, y se sentirá poco sana (Hudd, Dumlao y Erdmann – Sager, 2000); este puede ser el caso de establecimientos con una muy alta exigencia académica.

Se cree que los déficits en competencia social, la nula capacidad empática y las distorsiones cognitivas propias del agresor sexual, pueden tener su origen en el período escolar (Hudson y Ward, 2000); relaciones disfuncionales con el adulto a cargo del menor, pueden reflejarse en el futuro comportamiento sexual del niño.

Es preciso recalcar la importancia de la emoción, base de la actividad representativa. Al afianzar la relación hombre – medio, la emoción hace *humana* a la persona; todo pedagogo ha de tener muy presente en su método el plano afectivo, especialmente si se tiene en cuenta que el niño modifica el entorno en la misma medida en que es modificado por él (Wallon, 1980).

MARCO TEORICO

CAPITULO IV

AUTOESTIMA

Contexto Escolar y Autoestima

Ocasionalmente, los padres tienen dificultades para apoyar el proceso de enseñanza de sus hijos, debido a causas como la falta de preparación ante la reforma escolar, escasa educación formal, y problemas socio-económicos y laborales (Cruz y Maturana, 1997). En este sentido, cabe destacar la aplicación de programas como el de Mestre y Frías (1996) o el implementado por el Centro de Desarrollo de la Persona (1998), que ha resultado en un aumento significativo de los puntajes en el área de Autoestima del simce, y aborda el tema en forma conjunta con padres y profesores.

La actual reforma educativa, considera entre sus Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para la Educación Básica, aquellos relacionados con el crecimiento y autoafirmación del estudiante (Arancibia et al., 1998), que fomenten su interés por educarse, el desarrollo de su identidad, y su bienestar emocional. Para ello, sería crucial la promoción de una Autoestima adecuada en el educando (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997).

Una Autoestima elevada favorece sentimientos de bienestar y felicidad en las personas, así como su adaptación social (Vallés, 1998), siendo preponderante en la prevención de alcoholismo, delincuencia y drogadicción infantil (McKay y Fanning, 1991). Una baja Autoestima puede estar asociada, en niños, con depresión (del Barrio et al., 1994) o hiperactividad (Orjales y Polaino – Lorente, 1994). En general, la Autoestima deficiente se relaciona con falta de confianza, mal rendimiento, infelicidad, y una visión distorsionada de los demás y de sí mismo (Marsellach, 1999).

Antecedentes Conceptuales

Aunque es difícil encontrar una definición de Autoestima universalmente aceptada, diversos autores (Alcántara, 1990; Branden, 1995; Gil, R., 1994; Haeussler y Milicic, 1995; Lindenfield, 1996; Mackay y Fanning, 1991; Pope, Mc Hale y Craighead, 1996; Sacristán, 1976) parecen coincidir en cosas tales como su inicio temprano, su brusca alteración durante la adolescencia, su carácter relativamente estable, y su modificabilidad.

Aporte de C. R. Rogers

Rogers (1982) trata extensamente el tema de la Personalidad, dando a entender que está regida, en condiciones adecuadas, por una *tendencia actualizante* propia de todo ser vivo. Esta tendencia es la inclinación a un desarrollo psicofísico óptimo por parte del sujeto, quien idealmente armoniza en forma correcta sus experiencias subjetivas con su *si mismo* (Self).

Si las condiciones en las que se desenvuelve el sujeto no involucran un riesgo físico o psicológico evidente, y si es aceptado por quienes le interesan, la *tendencia actualizante* se manifestará en plenitud, optimizando su adaptación psicológica. Por otra parte, si la persona enfrenta un medio para ella vivido como adverso, se niegan o se distorsionan aquellas experiencias percibidas como amenazantes, y hay una adaptación psicológica deficiente.

Este autor es reconocido como uno de los principales teóricos en el tema de la Autoestima (Thomas y Ubilla, 1992), aunque se centre principalmente en un solo aspecto de ella, la aceptación de uno mismo (Branden, 1995). Propone que todos tendrían un *si mismo ideal*, y que mientras más o menos se aleje de éste la *autoimagen* de la persona, menor o mayor sería su *autovaloración* o *autoconcepto*. Si se considera esto como sinónimo de la

Autoestima, Rogers la entiende entonces como el núcleo de la personalidad (Alcántara, 1990).

Aporte de N. Branden

Para Branden (1995), este concepto equivale a la experiencia crucial de que se puede llevar una vida significativa y cumplir sus demandas; en su configuración confluyen elementos internos (ideas, creencias, conductas) y externos (del entorno sociocultural). Factores que propician una Autoestima adecuada son

- 1) La práctica de vivir en forma consciente: Dirigir nuestra voluntad a actuar en consonancia con el entorno, entendiendo la conciencia humana como capaz de generar conceptos y de un pensar abstracto.
- 2) La práctica de la propia aceptación: Rechazar el mantenimiento de conductas que signifiquen para el sujeto un enfrentamiento consigo mismo.
- 3) La práctica de asumir la responsabilidad de mis actos: Disposición de asumir la responsabilidad de sus actos y la del logro de sus metas, experimentando una sensación de control sobre la propia vida.
- 4) La autoafirmación: Expresarse en forma asertiva, teniendo en consideración las propias necesidades, deseos y valores, sin temor a desagradar a los demás.
- 5) El vivir con iniciativa: Es decir, con iniciativa propia, con una orientación activa en vez de reactiva hacia la vida; es utilizar las facultades que se poseen para la consecución de las metas que se han escogido.

6) La búsqueda de la integridad personal: Correspondencia de los propios valores, creencias, convicciones e ideales con la conducta emitida.

Aportes de Alcántara y de Coopersmith

Alcántara (1990) la considera como la manera corriente de amar, pensar, sentir y conducirse con uno mismo; sería una actitud adquirida resultante de la historia personal. En su conformación participarían tres componentes interrelacionados entre sí: Cognitivo (o Autoconcepto), afectivo (la propia valoración), y conductual (actuar en conformidad consigo mismo); la modificación en uno de ellos conlleva una necesaria variación de los otros.

Una de las definiciones de Autoestima más recurrentes es la de Coopersmith (1967), quien la entiende como

La evaluación que hace el sujeto de manera acostumbrada con respecto a sí mismo: expresa una actitud de aprobación o desaprobación, e indica la extensión en que el individuo sostiene esta actitud acerca de sí mismo. Es una experiencia subjetiva que el individuo muestra a otros a través de reportes verbales y otros comportamientos expresivos.

Esta definición (origen apócrifo, tomado de Thomas y Ubilla, 1992) es la que subyace al instrumento de medición utilizado en este estudio.

Autoestima y Autoconcepto

Marsellach (1999, p. 2) considera que Autoestima “es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida”, y hace una sutil

distinción entre Autoestima y Autoconcepto. Para Machargo (1997), el Autoconcepto comprendería los componentes cognoscitivos, la imagen y percepción del sí mismo, en tanto la Autoestima se refiere a los factores afectivos y evaluativos; Autoestima y Autoconcepto son términos complementarios y no excluyentes, que se implican en forma recíproca. Esta distinción entre ambos conceptos la encontramos también en Córdova et al. (1998), que considera al Autoconcepto como correlato cognitivo inseparable de la Autoestima; en Pope et al. (1996), que define como Autoconcepto al conjunto de elementos usados por alguien para la propia descripción y como Autoestima a la evaluación de los datos presentes en el Autoconcepto; y en Alcántara (1990, p. 19), que define al Autoconcepto “como opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta”.

CAPITULO V

FAMILIA Y AUTOESTIMA

Aprendizaje Social y Autoestima

Por vivir en un contexto histórico, social y cultural determinado, el niño está sujeto a la influencia inevitable del Proceso de Socialización Primaria, incluso desde antes de nacer; sin darse cuenta, se desenvuelve y aprende dentro de este marco (Delval, 1986). En este punto, es necesario hacer algunas aclaraciones respecto a lo que se ha dado en llamar “Teoría del Aprendizaje Social” (Bandura, 1982).

Dicha perspectiva propone, entre muchas otras cosas, que el aprendizaje se relaciona con el papel informativo ejercido por determinadas influencias modeladoras. El observador obtiene, fundamentalmente, representaciones simbólicas del desempeño del modelo, más que la mera asociación de estímulos y respuestas propuesta por el condicionamiento operante. Hay cuatro subprocesos que regirían el aprendizaje y la ejecución de conductas (Bandura, 1982, 1996).

- 1) Los procesos de atención: Es necesario el atender y darse cuenta de las cualidades más importantes de la conducta del modelo.
- 2) Los procesos de retención: Se requiere recordar en el largo plazo la conducta del modelo, representada verbal o sensoperceptualmente. La importancia de la memoria sería progresiva, ya que en la primera infancia “las acciones del modelo evocan directamente las respuestas imitativas. En las etapas subsiguientes, las respuestas imitativas son ejecutadas por lo general cuando el modelo está ausente, mucho tiempo después de que haya presenciado su conducta” (Bandura, 1982, p. 15).

3) Los procesos de producción (o de reproducción motriz): Aquellos en que la representación simbólica guía a la conducta externa; esta conducta externa, sin embargo, puede ser distorsionada o impedida por limitantes de orden físico.

4) Los procesos de motivación (reforzantes y motivacionales): El observador puede tener la capacidad requerida para ejecutar adecuadamente el comportamiento modelado, pero difícilmente lo practicará si esto conlleva efectos indeseables. Por el contrario, si es incentivado de manera apropiada, existe una alta probabilidad de que lleve a cabo dicho comportamiento. Es más, el reforzamiento otorgado puede incluso influir en la atención que se presta o no a determinados objetos, e incidir en la velocidad con que se codifica e imita lo que se ha visto.

Se puede aprender de los modelos en forma inconsciente; sin embargo, la mediación cognitiva (la toma de conciencia de la contingencia del reforzamiento) potencia el aprendizaje.

En “Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad”, Bandura (1974) destaca la importancia que puede tener el modelaje en conceptos tales como la agresión, la frustración, y la dependencia, entre otros. Se podría pensar en extrapolar los resultados de su trabajo al caso de la Autoestima. En este sentido, es posible pensar que los padres u otras personas significativas cuyas conductas involucren una alta o baja Autoestima, modelarán estas formas de actuar a los niños. Corroboran este supuesto autores tales como Branden (1995), quien afirma que ésta sería una de las mejores formas de generar una alta Autoestima en los hijos; Alcántara (1990), quien dice lo mismo respecto al modelado de la baja Autoestima; o Pope et al. (1996), que revisa en forma exhaustiva las conexiones entre aprendizaje social y Autoestima.

Interaccionismo Simbólico y Autoestima

Es indudable la importancia de la familia en el desarrollo de la Autoestima del niño, especialmente en sus primeros años (Rogers, 1982). La mayoría de los expertos en el tema están de acuerdo en que un entorno familiar cálido, seguro, de aceptación, que brinde cierta autonomía y atienda a las necesidades de sus integrantes, potenciará el desarrollo de una Autoestima saludable (Alcántara, 1990; Branden, 1995; Lindenfield, 1996; McKay y Fanning, 1991; Pope et al., 1996). Por el contrario, familias altamente desapegadas, sobreprotectoras, y más centradas en el castigo a la persona que en la corrección de la conducta indebida, tenderán a generar una baja Autoestima en quienes la componen (Gordon, 1997).

De alguna manera los hijos se ven “reflejados” en sus padres, como si estos fuesen “espejos” que les devuelven una imagen positiva, al aceptarlos con cariño, o negativa, al ignorarlos o rechazarlos (Haeussler y Milicic, 1995; McKay y Fanning, 1991). Según Vallés (1998, p. 3) “después de saber ‘‘quienes somos’’ somos capaces de valorarnos, de estimarnos en mayor o en menor medida”.

CAPITULO VI

AUTOESTIMA Y ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

Entre los factores comúnmente asociados con el desarrollo de la Autoestima, se pueden contar los Estilos Educativos de padres y profesores (Machargo, 1997), el Rendimiento Escolar (Haeussler y Milicic, 1995; Vallés, 1998), los Estilos Atribucionales del educando (Orjales y Polaino-Lorente, 1994), y las Habilidades Sociales y de Comunicación (Pope et al., 1996).

Sin perjuicio de lo anterior, McKay y Fanning (1991) sugieren tener cautela al momento de analizar la relación causal entre Autoestima y otras variables, tales como el nivel socioeconómico o el éxito académico, ya que la influencia puede ser recíproca.

Uno de los efectos de la conducta socialmente habilidosa es mantener la Autoestima de quien la realiza (Caballo, 1993, 1995). En consecuencia, el mejoramiento de la Autoestima sigue siendo uno de los fines más buscados por distintos programas de EHS, como el de Hidalgo y Abarca (1994), dirigido a estudiantes universitarios chilenos, o el de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), orientado a escolares.

En base a los antecedentes, se esperan resultados satisfactorios de la presente propuesta de intervención.

CAPITULO VII

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

Goleman (1997) propone que la estructura encefálica llamada amígdala (ver fig. 2), tendría un papel crucial en la modulación de las emociones que subyacen a ciertos hechos de orden social, principalmente negativos, tales como el maltrato conyugal, el embarazo precoz, o incluso el asesinato. Sin embargo, plantea que una adecuada educación en el control de los impulsos, que considere las habilidades sociales necesarias, puede subsanar (al menos en parte) esta situación.

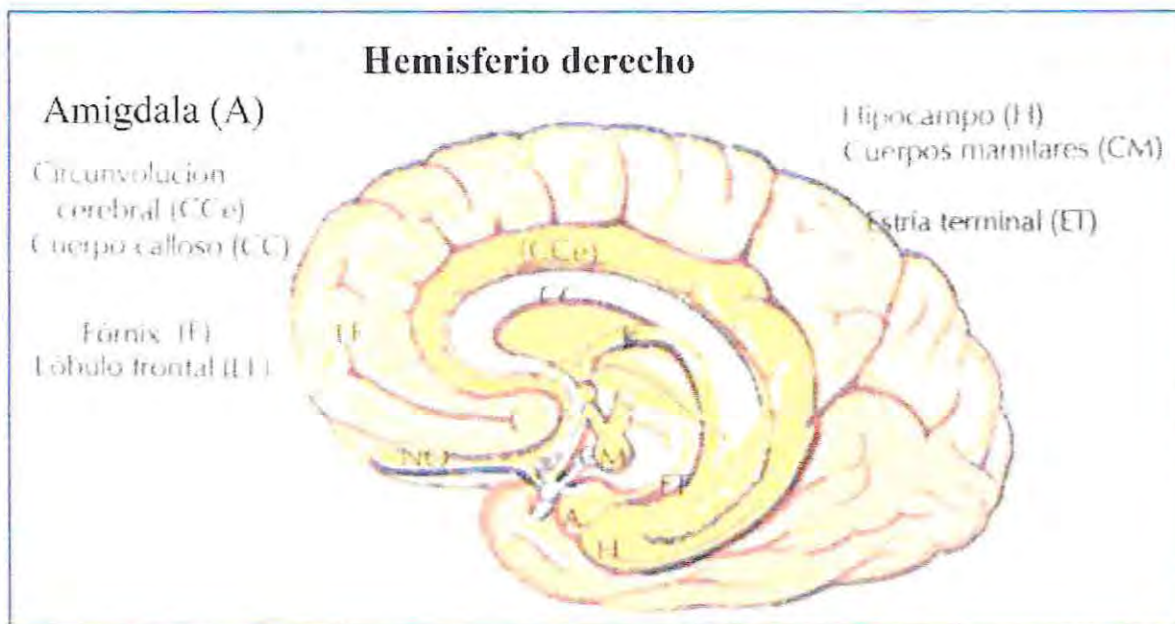


Figura 2: Ubicación de la amígdala y otras estructuras encefálicas.

Habilidades Sociales

Una vez aclarados los supuestos básicos de la Teoría del Aprendizaje Social, es fácil establecer sus relaciones con el concepto de “habilidades sociales” (HS). Según Bandura (1982), mediante la observación de modelos (nuestros padres u otros significativos)

aprendemos qué conductas nos serán beneficiosas o perjudiciales. Esto nos permite entender a las HS como adquiridas en un contexto social de aprendizaje vicario, aunque no hay que descartar la presencia de un componente genético en su configuración (Hidalgo y Abarca, 1994).

Vizcarro (1996), y Gil y García (1997), no dan una definición precisa, pero coinciden en la idea de que las HS son comportamientos aprendidos, eficientes y eficaces en las relaciones interpersonales.

Por su parte Caballo (1993), uno de los principales teóricos del tema, propone hacia 1986 que

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p. 6).

Goldstein et al. (1989) identifican las HS como básicas, avanzadas, relativas a sentimientos, alternativas al ataque, contrarias al estrés, y de planificación; cada uno de estos seis grupos se subdivide en clases más específicas, hasta llegar a un total de 50 respuestas. Se pueden señalar como ejemplo de este tipo de conductas el *solicitar un trabajo en forma satisfactoria* y *hablar en público* (Caballo, 1993). Las HS (Marsellach, 1998) son necesarias para la consecución de objetivos afectivos (relaciones que resulten satisfactorias) e instrumentales (actividades sociales cotidianas).

Ante la conducta global de las personas es posible extraer una impresión de conjunto o Molar, conformada por conductas más específicas o Moleculares (verbales, paralingüísticas, y no verbales).

Entre los componentes moleculares más importantes de la HS (Caballo, 1995) se pueden incluir (a) el contacto visual, (b) la expresión del rostro, (c) los gestos, (d) la postura corporal, (e) el volumen de la voz, (f) la fluidez verbal, y (g) el contenido de la conversación.

Presencia o Ausencia de las Habilidades Sociales

Modelo Explicativo de las HS

Desde un comienzo, se intentó asimilar el modelo hombre – máquina de la psicología industrial a la relación hombre – hombre, en la cual el sujeto percibe e interpreta la conducta del otro y decide una respuesta en consonancia, generando la misma secuencia de percepción, interpretación, planificación y actuación en su interlocutor.

Con posterioridad, surgen modelos que añaden variables personales y situacionales de suma importancia para una interacción exitosa. Entre las primeras se cuentan sexo, edad, estilos atribucionales y religión; a las últimas corresponden las normas sociales, roles, y connotación del lenguaje.

Déficit en las HS

Existen diversos modelos explicativos de la falta de HS (Caballo, 1993; Hidalgo y Abarca, 1994).

1. Modelo de déficit de las Habilidades Sociales: Es posible que el sujeto no haya adquirido nunca las conductas adecuadas, o bien que posea un amplio repertorio de conductas inapropiadas.
2. Modelo de inhibición por ansiedad: Es probable que la persona aprenda, en forma directa o vicaria, a sentir ansiedad ante una situación social asociada con estímulos desagradables.
3. Modelo de inhibición mediatizada: Puede ser que el sujeto califique en forma equivocada su desempeño social, por lo cual se autocensura antes de actuar.
4. Modelo de percepción social: La persona no sabe discernir correctamente en qué situación será adecuada determinada conducta.

Ocasionalmente, el sujeto no está al tanto de sus derechos o no está seguro de ellos. Por otra parte, hay casos en que no existe la motivación suficiente para una conducta socialmente habilidosa, o en los que el entorno del sujeto es demasiado coercitivo. El aislamiento producido por la institucionalización, puede hacer que disminuyan drásticamente conductas apropiadas y antes habituales en el individuo.

Evaluación de las Habilidades Sociales

Las HS pueden ser evaluadas en forma inmediata o retrospectiva, en situaciones naturales, controladas o simuladas, y recurriendo al interesado o a personas allegadas a él (Vizcarro, 1996). Para ello es factible usar la observación; autoinformes, con cuestionarios estandarizados; y también autorregistros.

En general, “las medidas de evaluación de las HS identifican dimensiones de factores específicos, en lugar de un factor general” (Gil y García, 1997, p. 800). Caballo (1995),

además de recomendar el análisis funcional de la conducta socialmente deficitaria, destaca la necesidad de contar con una batería multimodal de evaluación.

El Entrenamiento en Habilidades Sociales

Antecedentes Teóricos

El EHS consiste en un conjunto de procedimientos, orientados al aumento de la aptitud del sujeto para involucrarse de forma adecuada en la interacción social (Caballo, 1993). Su objetivo es reducir conductas desadaptativas y fomentar conductas adaptativas, en un contexto interpersonal; persigue reducir la ansiedad del individuo en situaciones sociales y favorecer la empatía.

El EHS consta fundamentalmente de cuatro fases, precedidas con frecuencia por procedimientos que busquen reducir la ansiedad de los participantes (Caballo, 1995): (a) establecimiento claro de los derechos humanos básicos en el sistema de creencias de la persona (ya que la HS se da en un contexto interpersonal), (b) distinción precisa entre conductas asertivas, no – asertivas y agresivas, (c) reestructuración cognitiva, y (d) ensayo conductual. La aplicación de estas fases está sujeta a diversos cambios, dependiendo de las necesidades de los participantes.

Técnicas del EHS

Existen varias técnicas para utilizar en el EHS (Caballo, 1993, 1995; Gil y García, 1992, 1997; Hidalgo y Abarca, 1994).

Procedimientos básicos. 1. El ensayo de conducta o role – playing: Representar un rol en situaciones análogas a las de la vida cotidiana, con el fin de modificar patrones de respuesta desadaptativos.

2. Relajación: Respuesta incompatible con la ansiedad social, suscitada mediante ejercicios musculares, de respiración, e imaginaria.

3. El modelado: Consiste en mostrar, en forma real o imaginaria, modelos que ejecuten correctamente la conducta objeto del adiestramiento.

4. Instrucciones – aleccionamiento: Entregar información concreta y específica acerca del desempeño del sujeto, como también de los objetivos del entrenamiento, ya sea a través de textos, diapositivas, videos u otros medios.

5. Retroalimentación y reforzamiento: El individuo es retroalimentado por los demás, si se le entrega información acerca de su comportamiento; si esta información es recompensante, tenderá a la adquisición de nuevos repertorios o al aumento en su ejecución.

Estrategias de generalización. Para favorecer la generalización y transferencia de las HS a la vida diaria, es necesario plantear situaciones relevantes al grupo; por otra parte, un entrenamiento individual no ofrece las mismas oportunidades.

6. Tareas para casa: De manera realista, consensuada, y progresivamente más difícil, las conductas aprendidas se practican en la vida real; se instruye a los participantes para que tomen nota de las situaciones en que actúan en forma habilidosa.

Procedimientos netamente cognitivos. Según Caballo (1995, p. 431), “los procedimientos cognitivos se encuentran dispersos a todo lo largo del EHS”. Gil y García (1997) concuerdan con este autor, y destacan la importancia decisiva que puedan tener estas técnicas en cualquier programa de este tipo. La presente intervención, al ser cognitivo – conductual, busca aprovechar estos elementos.

7. Reestructuración cognitiva: Se orienta al cambio de los desajustes cognitivos que entorpezcan e impidan un comportamiento social adecuado.

8. Estrategias de resolución de problemas: Su objetivo es dotar a los sujetos de habilidades cognitivas, para la solución de dificultades interpersonales.

9. Técnicas de imaginación: Ampliamente utilizado por los terapeutas cognitivo -conductuales, “el trabajo con imágenes permite conocer las ideas irracionales que estén en la base de los sentimientos evocados. De igual modo, permite conocer cómo la persona se percibe a sí misma y a los otros, sus autodiálogos, etc.” (Hidalgo y Abarca, 1994, p. 46).

Antecedentes Prácticos

Se han llevado a cabo programas de EHS en los ámbitos empresarial, hospitalario y educativo (Goldstein et al., 1989; Peirano, Seguel y Vigneau, 1996). En este último se busca, sobre todo, prevenir conductas adictivas y antisociales (Goldstein et al., 1989), lo que puede lograrse también mediante un adecuado desarrollo de la Autoestima (McKay, 1991). En tal sentido, cabe mencionar que los padres pueden ser mediadores del EHS de sus hijos (Gil y García, 1997).

Hasta aquí, se han revisado las asociaciones existentes entre modelaje y Autoestima, entre modelaje y HS, y también la influencia bidireccional entre HS y Autoestima. En base a

estas influencias, se espera que la intervención aquí propuesta logre su propósito, de manera tal que se transmita a los hijos las HS que conduzcan al desarrollo de una alta Autoestima, o bien los componentes cognitivos, afectivos y conductuales que configuren de por sí una Autoestima elevada.

METODOLOGIA

CAPITULO VIII

HIPOTESIS Y OBJETIVOS

Hipótesis

El Entrenamiento Cognitivo - Conductual en Habilidades Sociales de los padres, producirá un aumento significativo en los niveles General, Social, Escolar, Hogar y Total de Autoestima de sus hijos, mayor que en los alumnos del grupo control cuyos padres no reciben el entrenamiento.

Objetivo General

Conseguir un mejoramiento significativo del nivel de Autoestima, en los alumnos de cuarto básico del Grupo Experimental, mediante el Entrenamiento Cognitivo - Conductual en Habilidades Sociales para padres.

Objetivos Específicos

- 1) Determinar en mediciones previas y posteriores a la intervención si hay diferencias estadísticamente significativas en los niveles General, Social, Escolar, Hogar y Total de Autoestima entre los alumnos del grupo control y los alumnos del grupo experimental.
- 2) Determinar si hay una variación estadísticamente significativa entre las mediciones pre, post y de seguimiento de cada grupo respecto a sí mismo en la variable Autoestima.

CAPITULO IX

METODOLOGIA

El presente estudio es en una primera etapa descriptivo, pues se evalúa el nivel de desarrollo de la autoestima de los niños en un momento dado; en segundo lugar, se intenta averiguar la influencia de un programa parental de entrenamiento en habilidades sociales (EHS) sobre dicha autoestima, analizándose las diferencias pre, post y de seguimiento en el Grupo Experimental, y las diferencias pre, post y de seguimiento entre Grupo Control y Grupo Experimental. Para dar un panorama más completo, también se estipulan las diferencias pre, post y de seguimiento en el Grupo Control.

La población de la que se extrae la muestra equivale a los alumnos de 4° año básico de colegios particulares subvencionados y municipalizados del Gran Valparaíso. La muestra corresponde a 38 alumnos de 4° año básico, divididos en Grupo Experimental y Control.

El procedimiento consiste, primero, en proponer la intervención en colegios municipalizados y particular subvencionados escogidos al azar entre todos los del Gran Valparaíso. Se conversó al respecto con los(as) Directores(as) de diversos establecimientos y los(as) profesores(as) jefe de cuarto año; algunos se mostraron favorablemente dispuestos ante la idea, e invitaron al investigador a reuniones de apoderados, para plantearles la propuesta de entrenamiento.

Posteriormente, descartando a los apoderados que no fuesen padres de sus pupilos, se procedió a inscribir a los interesados. Luego se aplicó el Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños (SEI – Forma A) a los alumnos de cuarto básico hijos de dichas

personas. Se descartaron en la confección de la muestra a los niños que obtenían un puntaje T igual o superior a 67 en la escala de Mentira.

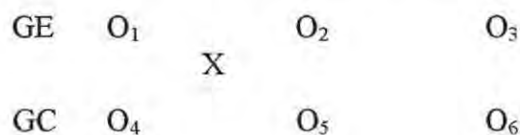
La muestra resultante fue de 38 niños; el Grupo Experimental fue constituido por los 19 niños cuyos padres disponían de la mayor cantidad de tiempo para asistir al taller (un mínimo de siete sesiones). El resto de los menores conformó el Grupo de control.

En este punto se inicia la intervención, consistente en el EHS (principalmente de comunicación) de los padres; se pretende potenciar el papel formador de los adultos y optimizar la calidad de la interacción familiar, para así incrementar los niveles de Autoestima infantil. En el taller, realizado en el Colegio Particular Subvencionado Esperanza, participaron 17 madres y 2 padres de diferentes escuelas.

Al final de la intervención, se aplicó nuevamente a los niños de los grupos Control y Experimental el SEI – Forma A. Un mes después, se volvió a repetir este examen en la evaluación de seguimiento.

Diseño

El diseño aplicado es cuasi - experimental, debido a las dificultades para trabajar con muestras aleatorias; los grupos control y experimental están conformados por 19 niños cada uno; la representación gráfica de la intervención es la siguiente:



Donde:

GE: Niños del Grupo Experimental.

GC: Niños del Grupo Control.

X: Entrenamiento Cognitivo - Conductual en Habilidades Sociales de los padres.

O₁: Pre - prueba en el grupo experimental.

O₂: Post - prueba en el grupo experimental.

O₃: Post - postprueba en el grupo experimental.

O₄: Pre - prueba en el grupo control.

O₅: Post - prueba en el grupo control.

O₆: Post - postprueba en el grupo control.

Definición de las Variables

Variable dependiente: *-Autoestima*.

- Definición teórica: Se define como la adecuación o inadecuación del sentimiento de la propia valía.

- Definición operacional: Puntuación obtenida en el Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños (SEI - Forma A).

- Dimensiones: 1) Social.- Se evalúa a través de 8 ítems de la Escala Pares del SEI – Forma A; reflejaría los sentimientos íntimos de valoración y adecuación en la interacción social con los iguales.

- 2) Hogar.- Se evalúa a través de 8 ítems de la Escala Hogar del SEI – Forma A; reflejaría los sentimientos de aceptación y valoración como integrante de una familia u hogar.

- 3) Escolar.- Se evalúa a través de 8 ítems de la Escala Escolar del SEI – Forma A; indicaría el sentimiento íntimo de valoración en relación al desempeño del niño en el ambiente estudiantil.

4) General.- Se evalúa a través de 26 ítems de la Escala General del SEI – Forma A; se refiere a la percepción y sentimiento de valía que la persona mantiene de forma habitual respecto a sí mismo.

5) Mentira.- Se evalúa a través de 8 ítems de la Escala Mentira del SEI – Forma A; reflejaría los sentimientos de defensa de la persona para sostener una imagen adecuada frente al resto de la gente.

Variable independiente: *Programa de Entrenamiento Cognitivo - Conductual de los Padres en Habilidades Sociales.*

- Definición teórica: Intervención orientada a mejorar la asertividad de quienes participan en ella, fundamentalmente a través de la reducción de la ansiedad, la modificación de sus sistemas de creencias, diferenciación entre conductas asertivas, no - asertivas y agresivas, reestructuración cognitiva, y ensayo conductual.

- Definición operacional: Administración o no administración de un programa semanal de actividades grupales, de tipo predominantemente cognitivo, con diez sesiones de duración; el tiempo de cada reunión es de 90 minutos en la mayoría de los casos, llegando hasta los 150 minutos aproximadamente en una de las sesiones.

- Dimensiones: 1) Conductas Molares (comportamiento de orden más bien general, desempeño global del individuo en situaciones de carácter social).

- 2) Conductas Moleculares; se subdividen en verbales (dar las gracias, pedir disculpas), paralingüísticas (tono de la voz, volumen de la voz,

velocidad del habla), y no verbales (agachar la cabeza, encoger los hombros, desviar la mirada); se miden, generalmente, mediante la observación directa.

Análisis de los Datos

Para el análisis de los datos se utiliza la prueba t de Student que, dadas las características de la presente investigación, permite aproximarse de manera adecuada al estudio de las diferencias en las mediciones pre, post y de seguimiento del Grupo Experimental, respecto a si mismo y en relación al Grupo Control.

CAPITULO X

INSTRUMENTO

Descripción del Instrumento Utilizado

El instrumento de medición utilizado en las pruebas pre, post y de seguimiento del presente estudio, es el Inventario de Autoestima de Coopersmith (Self – Esteem Inventory, SEI – Forma A), en su versión completa para niños. La confiabilidad del instrumento es de 0.87 en su versión chilena; la validez concurrente con rendimiento escolar (Thomas y Ubilla, 1992) es de 0.232.

Creado por Stanley Coopersmith en 1959, fue modificado por el mismo en 1967, en base a su concepción del constructo de la Autoestima. Originalmente constaba de 50 ítemes, relativos a la percepción del sujeto en el ámbito parental, académico, social y personal.

La versión aquí utilizada es la adaptación de Brinkman, Segure y Solar (1989), elaborada a partir de una muestra de estudiantes de 1º y 2º medio de la ciudad de Concepción. Consta de 58 ítemes y puede ser respondida por niños de 8 a 15 años de edad. Existen también una versión para adultos, y una abreviada de 25 ítemes para niños.

El SEI – Forma A pretende medir la Autoestima mediante cuatro escalas (Pares, Hogar, Escolar y General), y la defensividad mediante la escala de Mentira. Para la revisión, se suma el puntaje bruto de las respuestas acertadas por cada escala y se multiplica por dos; luego, se convierte al equivalente en puntaje T, de acuerdo a la norma que corresponda. Los puntajes brutos de todas las escalas (exceptuando la de Mentira) se suman a su vez para obtener el puntaje bruto de la escala total, también convertible en puntaje T.

Corrección del SEI – Forma A

La escala General (G) del SEI es la más extensa; comprende 26 ítemes (1, 2, 3, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 57 y 58). La escala Social (S) comprende los ítemes 4, 11, 18, 25, 32, 39, 46 y 53; la escala Hogar (H), los números 5, 12, 19, 26, 33, 40, 47 y 54; y la escala Escolar (E), los ítemes 7, 14, 21, 28, 35, 42, 49 y 56. El resto de los reactivos corresponde a la escala de Mentira (M); si M es igual o mayor que T67 (Puntaje Bruto = 10), el resultado del test se invalida.

La correspondencia de Puntaje Bruto y Puntaje T ($X = 50$; $DS = 10$) se obtiene comparando con las normas. Si $T = 50$, el nivel de Autoestima puede ser considerado como normal. Si es igual a 60 se considera como *buena*, y si $T > 60$ es *excelente*. Si los puntajes fluctúan entre T40 y T50 se habla de Autoestima *regular*, y si es menor que estos valores estaríamos ante una *baja* Autoestima. En cualquier caso, es recomendable realizar la interpretación cualitativa de los datos.

RESULTADOS

CAPITULO XI

ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Se exponen los resultados mediante gráficos y tablas, acorde a la hipótesis enunciada. En este caso, se presentan las diferencias (a) entre el grupo control y el experimental, (b) pre, post, y post-postprueba dentro del grupo experimental y (c) pre, post, y post-postprueba dentro del grupo control.

En los tres casos se utiliza la *t* de Student para diferencia de medias. Esta prueba estadística permite ver diferencias entre las mediciones pre, post y post-post dentro de cada grupo, y también las diferencias entre grupo control y experimental.

La primera Tabla y el primer Gráfico corresponden a la comparación pre entre grupo control y experimental.

Tabla y Gráfico nº 2 corresponden a la comparación post entre ambos grupos.

Tabla y Gráfico nº3 corresponden a la comparación post-post entre ambos grupos.

La cuarta Tabla y el cuarto Gráfico corresponden a la comparación pre y post dentro del grupo experimental.

Tabla y Gráfico nº 5 corresponden a la comparación post y post-post experimental.

Tabla y Gráfico nº6 corresponden a la comparación pre y post-post experimental.

La séptima Tabla y el séptimo Gráfico corresponden a la comparación pre y post dentro del grupo control.

Tabla y Gráfico nº8 corresponden a la comparación post y post-post grupo control.

Tabla y Gráfico nº9 corresponden a la comparación pre y post-post grupo control.

Tabla n°1

Comparación Pre entre los Grupos Control y Experimental

		GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	ESTADÍSTICO DE PRUEBA
GENERAL	MEDIA	40.89	39.84	0.54
	DESV.EST.	6.25	4.26	
SOCIAL	MEDIA	50.16	51.95	0.58
	DESV.EST.	8.88	9.02	
ESCOLAR	MEDIA	63.16	55.32	0.01
	DESV.EST.	9.90	8.77	
HOGAR	MEDIA	53.89	51.47	0.43
	DESV.EST.	10.89	6.75	
<i>MENTIRA</i>	<i>MEDIA</i>	<i>48.05</i>	<i>54.26</i>	<i>0.02</i>
	<i>DESV.EST.</i>	<i>7.86</i>	<i>6.92</i>	
TOTAL	MEDIA	46.68	44.21	0.31
	DESV.EST.	8.29	5.64	

La t de Student no arroja diferencias significativas entre las medias de las escalas Total, General, Social y Hogar de los grupos Control y Experimental; hay diferencias importantes en las escalas Escolar y Mentira, aunque esta última no se considere en el análisis.

El Grupo Control tiende a ser más defensivo o a mentir más que el Grupo Experimental en la situación de pre-prueba; asimismo, su nivel promedio en la escala Escolar es menor que en el Grupo Experimental.

Para el resto de las escalas (Total, General, Social y Hogar), la composición de los grupos es relativamente homogénea.

Tabla n°2

Comparación Post entre los Grupos Control y Experimental

Hipótesis

El Entrenamiento Cognitivo - Conductual en Habilidades Sociales de los padres, producirá un aumento significativo en los niveles General, Social, Escolar, Hogar y Total de Autoestima de sus hijos, mayor que en los alumnos del grupo control cuyos padres no reciben el entrenamiento.

		GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	ESTADÍSTICO DE PRUEBA
GENERAL	MEDIA	45.95	39.79	0.02
	DESV.EST.	9.49	4.57	
SOCIAL	MEDIA	52.21	52.26	0.99
	DESV.EST.	10.20	8.83	
ESCOLAR	MEDIA	60.26	55.26	0.14
	DESV.EST.	13.49	8.39	
HOGAR	MEDIA	52.68	52.47	0.94
	DESV.EST.	11.78	8.09	
<i>MENTIRA</i>	<i>MEDIA</i>	<i>48.00</i>	<i>54.63</i>	<i>0.01</i>
	<i>DESV.EST.</i>	<i>6.66</i>	<i>7.09</i>	
TOTAL	MEDIA	49.79	44.47	0.09
	DESV.EST.	13.29	5.85	

La comparación post intervención, de acuerdo a la t de Student, muestra una media significativamente mayor en las escalas General y Total del Grupo Experimental, respecto a los mismos promedios en el Grupo Control. Esto no se cumple para las escalas Social, Escolar y Hogar.

Hipótesis parcialmente verificada en áreas General y Total de la Autoestima.

Gráfico n°2

Comparación Post – prueba entre los Grupos Control y Experimental

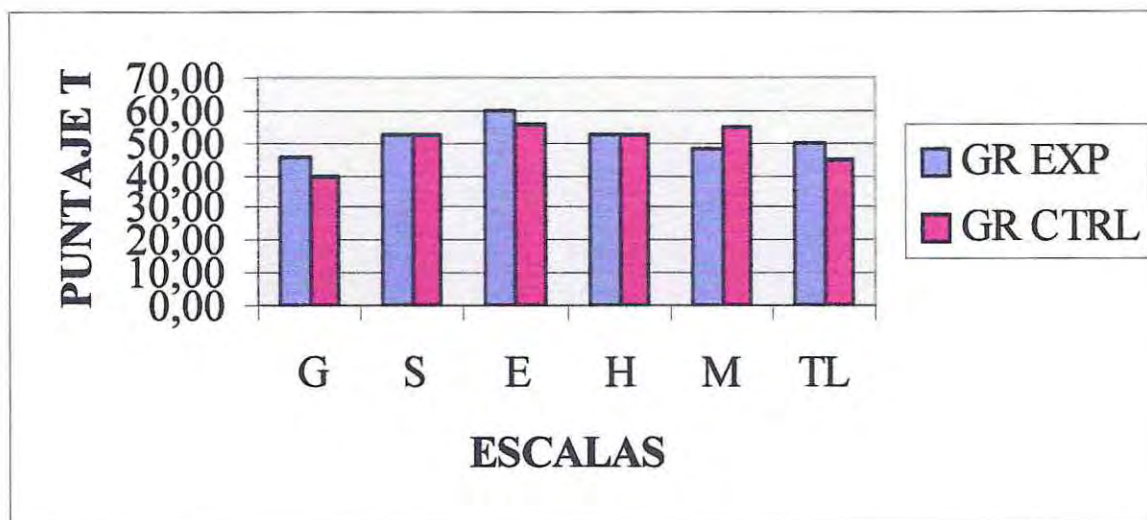


Tabla n° 3

Comparación Post – post entre los Grupos Control y Experimental

Hipótesis

El Entrenamiento Cognitivo - Conductual en Habilidades Sociales de los padres, producirá un aumento significativo en los niveles General, Social, Escolar, Hogar y Total de Autoestima de sus hijos, mayor que en los alumnos del grupo control cuyos padres no reciben el entrenamiento.

		GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	ESTADÍSTICO DE PRUEBA
GENERAL	MEDIA	46.32	39.53	0.01
	DESV.EST.	9.34	4.64	
SOCIAL	MEDIA	51.95	52.32	0.90
	DESV.EST.	10.13	8.97	
ESCOLAR	MEDIA	59.95	54.95	0.15
	DESV.EST.	13.29	8.71	
HOGAR	MEDIA	55.84	53.26	0.30
	DESV.EST.	9.95	7.91	
<i>MENTIRA</i>	<i>MEDIA</i>	<i>48.95</i>	<i>53.95</i>	<i>0.03</i>
	<i>DESV.EST.</i>	<i>7.17</i>	<i>7.07</i>	
TOTAL	MEDIA	50.84	44.47	0.04
	DESV.EST.	12.15	6.19	

La comparación post - postintervención, de acuerdo a la t de Student, muestra una media significativamente mayor en las escalas General y Total del Grupo Experimental, respecto a los mismos promedios en el Grupo Control. Esto no se cumple para las escalas Social, Escolar y Hogar.

Hipótesis parcialmente verificada en áreas General y Total de la Autoestima.

Gráfico n° 3

Comparación Post – postprueba entre los Grupos Control y Experimental

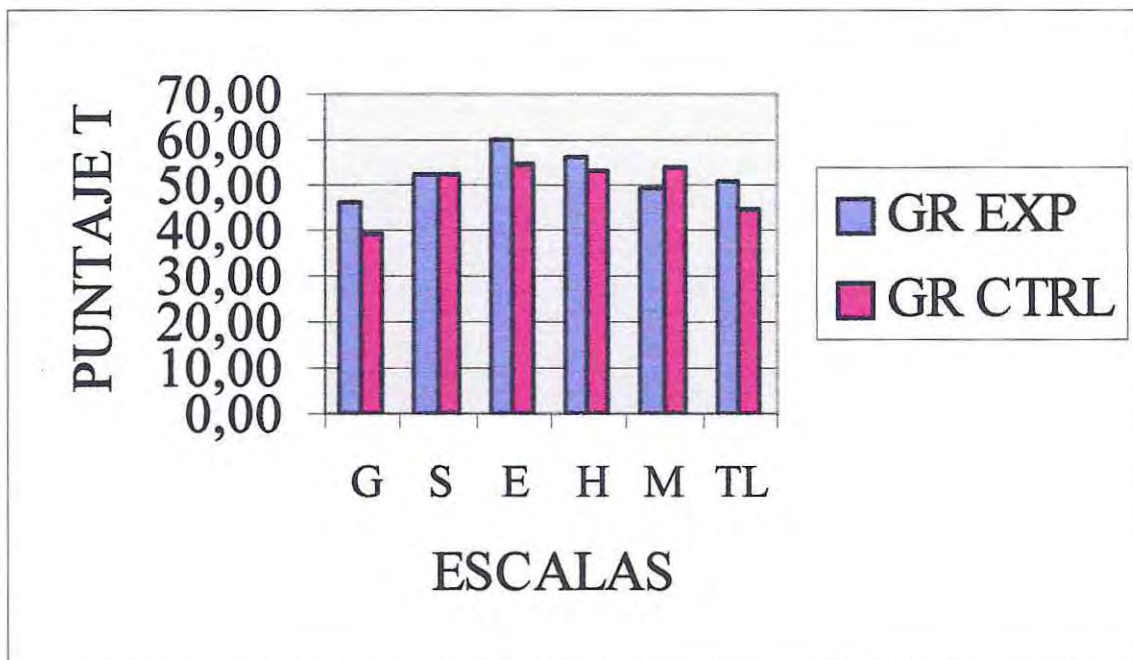


Tabla nº 4

Comparación Pre y Post en Grupo Experimental

Hipótesis

El Entrenamiento Cognitivo - Conductual en Habilidades Sociales de los padres, producirá un aumento significativo en los niveles General, Social, Escolar, Hogar y Total de Autoestima de sus hijos, mayor que en los alumnos del grupo control cuyos padres no reciben el entrenamiento.

		GRUPO EXPERIM. PRE	GRUPO EXPERIM. POST	EST. PRUEBA PRE-POST
GENERAL	MEDIA	40.89	45.95	0.02
	DESV.EST.	6.25	9.49	
SOCIAL	MEDIA	50.16	52.21	0.49
	DESV.EST.	8.88	10.20	
ESCOLAR	MEDIA	63.16	60.26	0.35
	DESV.EST.	9.90	13.49	
HOGAR	MEDIA	53.89	52.68	0.69
	DESV.EST.	10.89	11.78	
<i>MENTIRA</i>	<i>MEDIA</i>	<i>48.05</i>	<i>48.00</i>	<i>0.97</i>
	<i>DESV.EST.</i>	<i>7.86</i>	<i>6.66</i>	
TOTAL	MEDIA	46.68	49.79	0.24
	DESV.EST.	8.29	13.29	

La comparación pre y postintervención en el Grupo Experimental, de acuerdo a la t de Student, muestra un incremento significativo de la media en la escala General. Esto no se cumple para las escalas Social, Escolar, Hogar y Total.

Hipótesis parcialmente verificada en el área General de la Autoestima.

Gráfico n° 4

Comparación Pre y Postprueba en Grupo Experimental

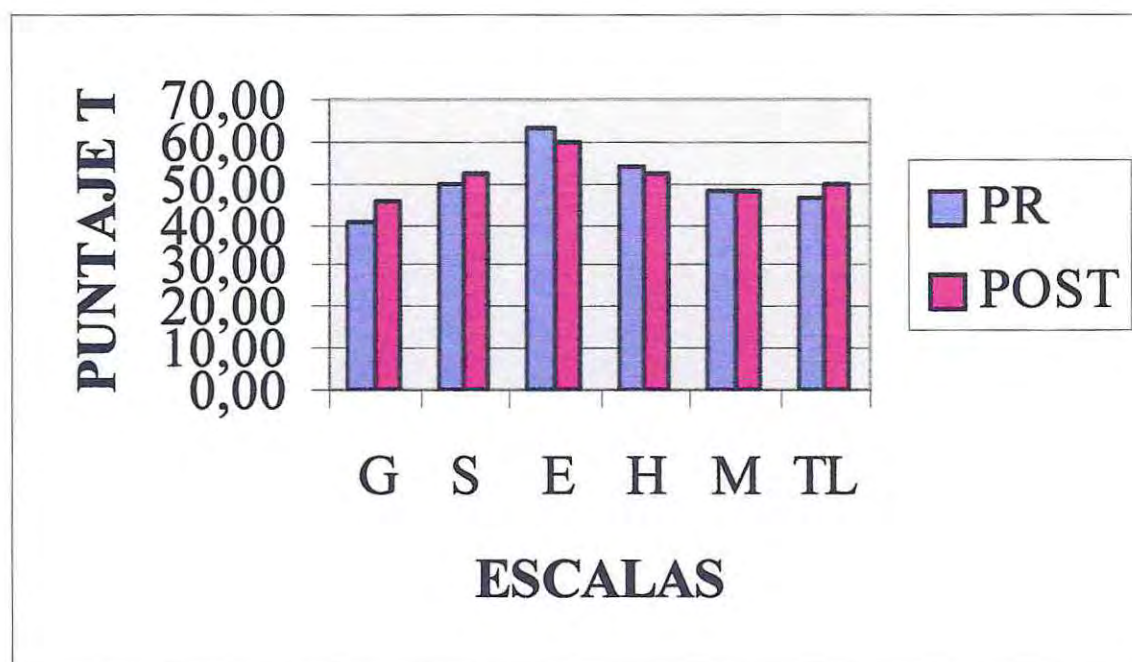


Tabla nº 5

Comparación Post y Post – post en Grupo Experimental

Hipótesis

El Entrenamiento Cognitivo - Conductual en Habilidades Sociales de los padres, producirá un aumento significativo en los niveles General, Social, Escolar, Hogar y Total de Autoestima de sus hijos, mayor que en los alumnos del grupo control cuyos padres no reciben el entrenamiento.

		GRUPO EXPERIM. POST	GRUPO EXPERIM. POST-POST	EST. PRUEBA POST- POSTPOST
GENERAL	MEDIA	45.95	46.32	0.20
	DESV.EST.	9.49	9.34	
SOCIAL	MEDIA	52.21	51.95	0.70
	DESV.EST.	10.20	10.13	
ESCOLAR	MEDIA	60.26	59.95	0.65
	DESV.EST.	13.49	13.29	
HOGAR	MEDIA	52.68	55.84	0.01
	DESV.EST.	11.78	9.95	
MENTIRA	MEDIA	48.00	48.95	0.30
	DESV.EST.	6.66	7.17	
TOTAL	MEDIA	49.79	50.84	0.06
	DESV.EST.	13.29	12.15	

La comparación post y post - postintervención en el Grupo Experimental, de acuerdo a la t de Student, muestra un incremento significativo de la media en las escalas Hogar y Total. Esto no se cumple para las escalas General, Social y Escolar .

Hipótesis parcialmente verificada en las áreas Hogar y Total de la Autoestima.

Gráfico nº 5

Comparación Post y Post – postprueba en Grupo Experimental

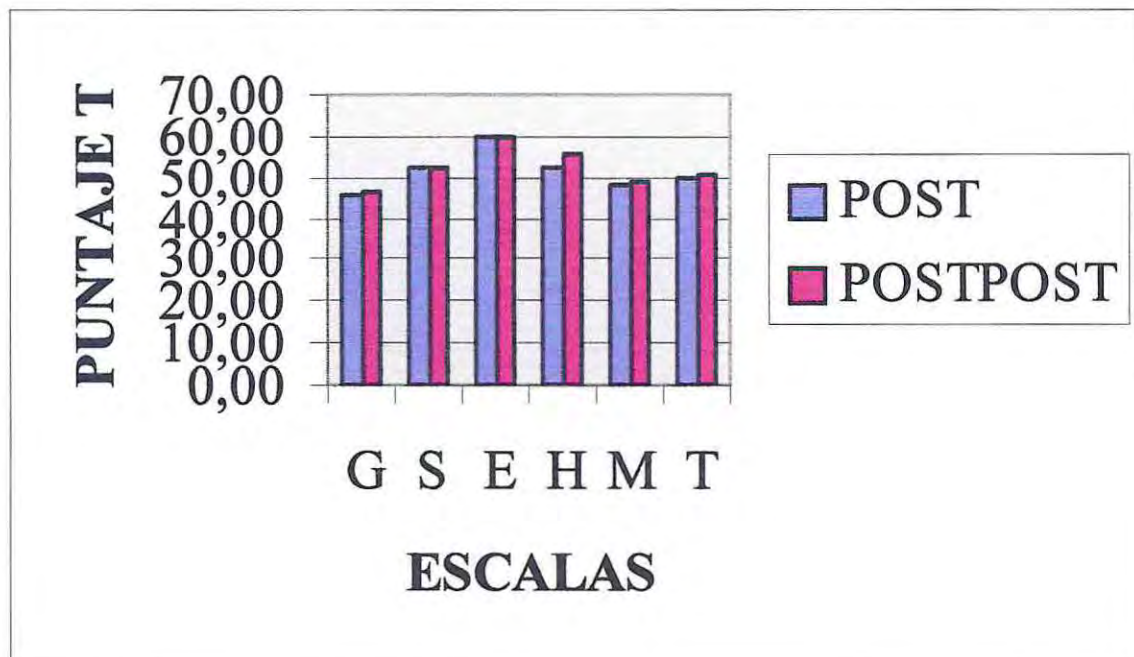


Tabla nº 6

Comparación Pre y Post – post en Grupo Experimental

Hipótesis

El Entrenamiento Cognitivo - Conductual en Habilidades Sociales de los padres, producirá un aumento significativo en los niveles General, Social, Escolar, Hogar y Total de Autoestima de sus hijos, mayor que en los alumnos del grupo control cuyos padres no reciben el entrenamiento.

		GRUPO EXPERIM. PRE	GRUPO EXPERIM. POST-POST	EST. PRUEBA PRE- POSTPOST
GENERAL	MEDIA	40.89	46.32	0.02
	DESV.EST.	6.25	9.34	
SOCIAL	MEDIA	50.16	51.95	0.55
	DESV.EST.	8.88	10.13	
ESCOLAR	MEDIA	63.16	59.95	0.28
	DESV.EST.	9.90	13.29	
HOGAR	MEDIA	53.89	55.84	0.48
	DESV.EST.	10.89	9.95	
<i>MENTIRA</i>	<i>MEDIA</i>	<i>48.05</i>	<i>48.95</i>	<i>0.62</i>
	<i>DESV.EST.</i>	<i>7.86</i>	<i>7.17</i>	
TOTAL	MEDIA	46.68	50.84	0.10
	DESV.EST.	8.29	12.15	

La comparación pre y post - postintervención en el Grupo Experimental, de acuerdo a la t de Student, muestra un incremento significativo de la media en la escala General. Esto no se cumple para las escalas Social, Escolar, Hogar y Total.

Hipótesis parcialmente verificada en el área General de la Autoestima.

Gráfico n° 6

Comparación Pre y Post – postprueba en Grupo Experimental

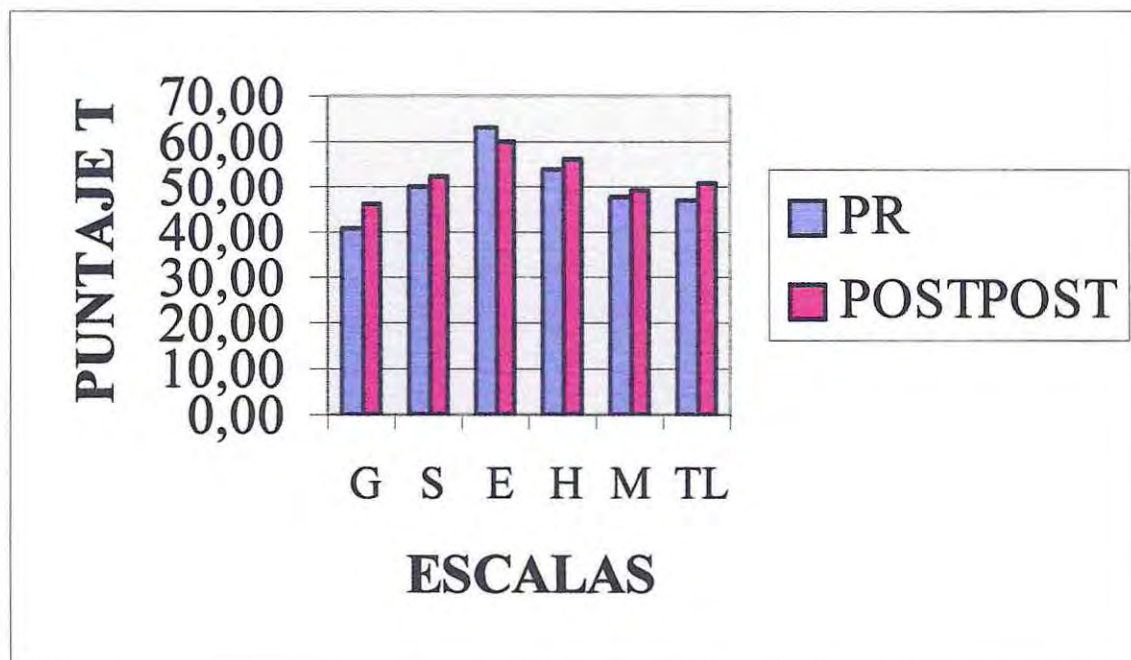


Tabla nº 7
Comparación Pre y Post en Grupo Control

		GRUPO EXPERIM. PRE	GRUPO EXPERIM. POST	EST. PRUEBA PRE-POST
GENERAL	MEDIA	39.84	39.79	0.88
	DESV.EST.	4.26	4.57	
SOCIAL	MEDIA	51.95	52.26	0.67
	DESV.EST.	9.02	8.83	
ESCOLAR	MEDIA	55.32	55.26	0.96
	DESV.EST.	8.77	8.39	
HOGAR	MEDIA	51.47	52.47	0.20
	DESV.EST.	6.75	8.09	
<i>MENTIRA</i>	<i>MEDIA</i>	<i>54.26</i>	<i>54.63</i>	<i>0.33</i>
	<i>DESV.EST.</i>	<i>6.92</i>	<i>7.09</i>	
TOTAL	MEDIA	44.21	44.47	0.51
	DESV.EST.	5.64	5.85	

De acuerdo a la t de Student, no se observan diferencias significativas en las medias Pre y Post de los niveles de Autoestima del Grupo Control, para ninguna de las escalas.

Gráfico nº 7

Comparación Pre y Postprueba en Grupo Control

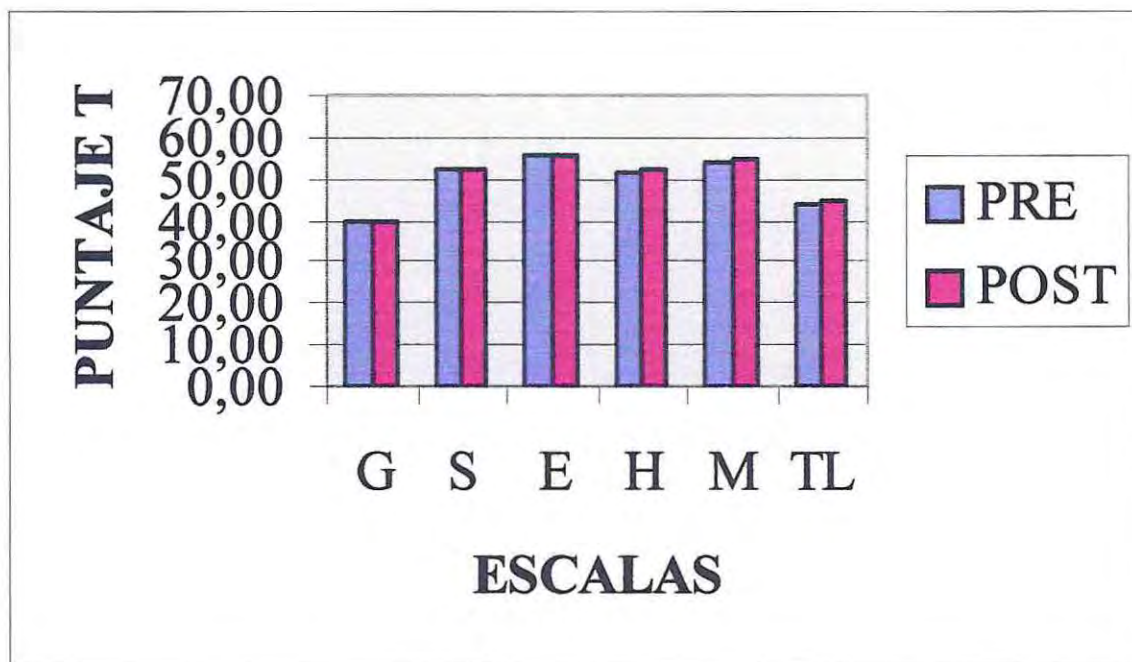


Tabla n° 8

Comparación Post y Post – post en Grupo Control

		GRUPO EXPERIM. POST	GRUPO EXPERIM. POST-POST	EST. PRUEBA POST- POSTPOST
GENERAL	MEDIA	39.79	39.53	0.51
	DESV.EST.	4.57	4.64	
SOCIAL	MEDIA	52.26	52.32	0.90
	DESV.EST.	8.83	8.97	
ESCOLAR	MEDIA	55.26	54.95	0.65
	DESV.EST.	8.39	8.71	
HOGAR	MEDIA	52.47	53.26	0.08
	DESV.EST.	8.09	7.91	
<i>MENTIRA</i>	<i>MEDIA</i>	<i>54.63</i>	<i>53.95</i>	<i>0.33</i>
	<i>DESV.EST.</i>	<i>7.09</i>	<i>7.07</i>	
TOTAL	MEDIA	44.47	44.47	1.00
	DESV.EST.	5.85	6.19	

De acuerdo a la t de Student, se observa una diferencia significativa en la media Post y Post – postprueba de la escala Hogar en el Grupo Control. Esto no se cumple para las escalas General, Social, Escolar y Total.

Gráfico nº 8

Comparación Post y Post – postprueba en el Grupo Control

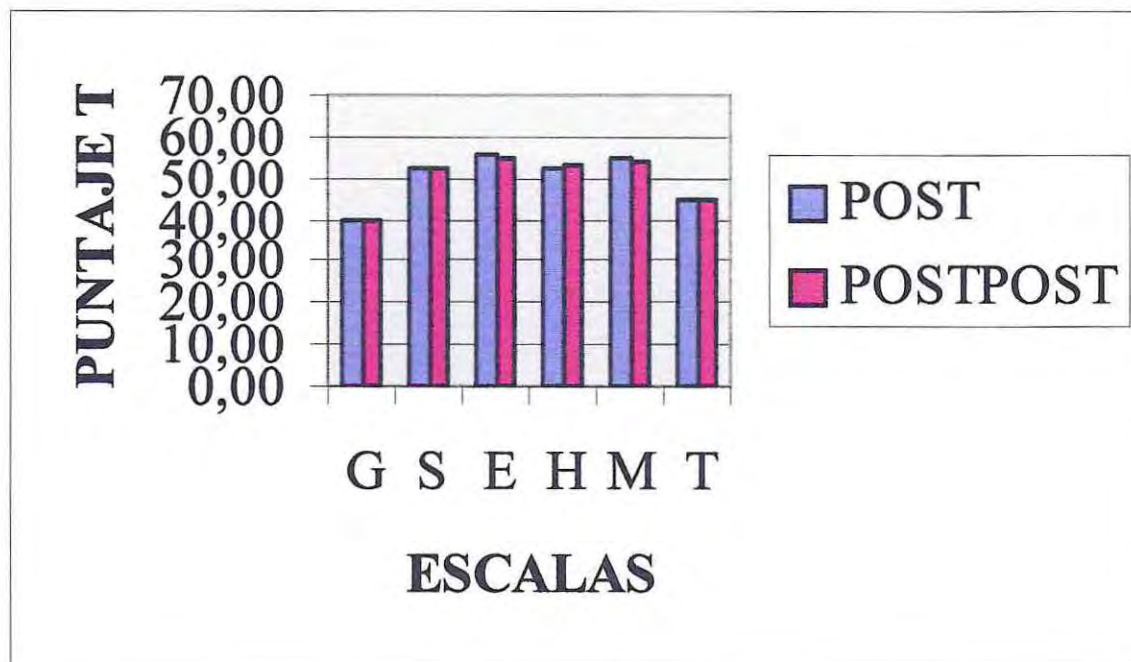
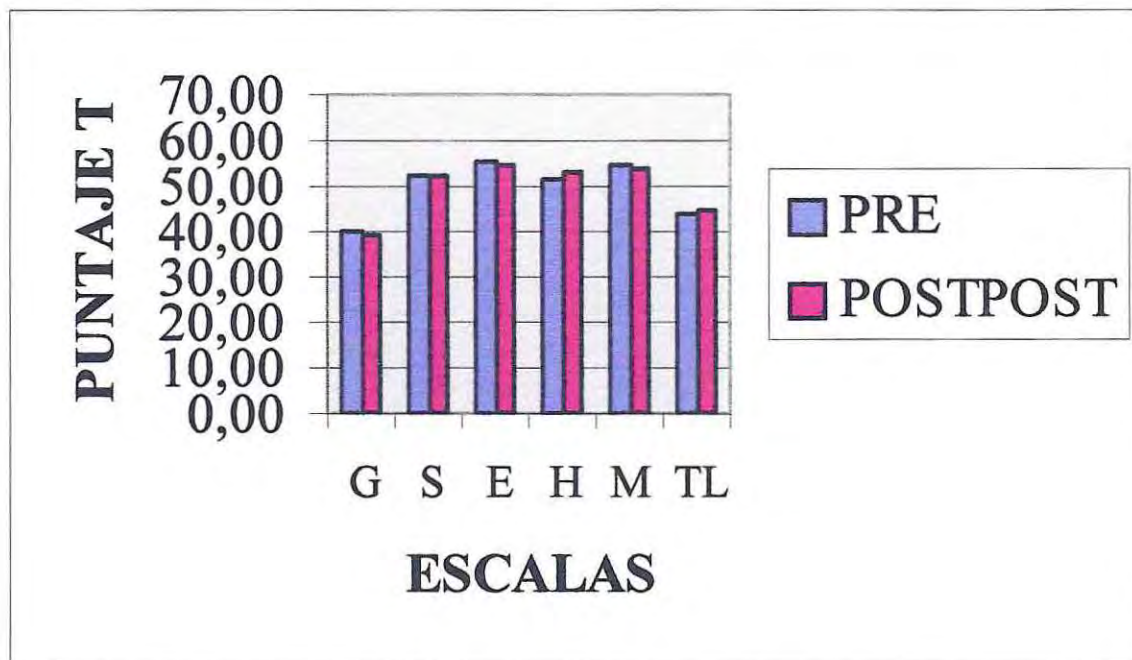


Tabla nº 9

Comparación Pre y Post – post en Grupo Control

		GRUPO EXPERIM. PRE	GRUPO EXPERIM. POST-POST	EST. PRUEBA PRE- POSTPOST
GENERAL	MEDIA	39.84	39.53	0.55
	DESV.EST.	4.26	4.64	
SOCIAL	MEDIA	51.95	52.32	0.66
	DESV.EST.	9.02	8.97	
ESCOLAR	MEDIA	55.32	54.95	0.88
	DESV.EST.	8.77	8.71	
HOGAR	MEDIA	51.47	53.26	0.04
	DESV.EST.	6.75	7.91	
<i>MENTIRA</i>	<i>MEDIA</i>	<i>54.26</i>	<i>53.95</i>	<i>0.70</i>
	<i>DESV.EST.</i>	<i>6.92</i>	<i>7.07</i>	
TOTAL	MEDIA	44.21	44.47	0.67
	DESV.EST.	5.64	6.19	

De acuerdo a la t de Student, se observa una diferencia significativa en la media Pre y Post – postprueba de la escala Hogar en el Grupo Control. Esto no se cumple para las escalas General, Social, Escolar y Total.

Gráfico n° 9**Comparación Pre y Post – postprueba en el Grupo Control**

CAPITULO XII

CONCLUSIONES Y DISCUSION

La hipótesis planteada en el presente estudio, resulta sólo parcialmente verificada por los datos recolectados durante la investigación. Eventualmente, se cumple para las escalas Hogar, General y Total del SEI – Forma A; no así para las escalas Social y Escolar.

No deja de ser sorprendente el buen resultado obtenido por los menores del Grupo Control en la escala Hogar del SEI, considerando que no hubo interferencias por parte del investigador en la aplicación del inventario. Este fue administrado por terceras personas, lo que debería minimizar el riesgo de influencias indebidas. Sería prematuro afirmar categóricamente que esto se deba a algún factor determinado; sin embargo no conviene descartar, por ahora, ningún tipo de influencia.

Por otra parte, los puntajes individuales en el SEI tendían a ser menores en el Grupo Control, lo cual puede llevar a preguntarse si existe alguna relación entre baja Autoestima y escasa participación de los padres en iniciativas encaminadas a fortalecer los lazos familiares.

Respecto al Grupo Experimental, son varios los hallazgos. En primer lugar, la escala Hogar (a diferencia del Grupo Control) no refleja en todo momento un aumento significativo en sus puntuaciones, como se podría esperar de una intervención dirigida fundamentalmente al ámbito de la interacción familiar. No obstante, resulta plenamente satisfactorio el que este incremento sí se de en la comparación de la post y post–postprueba, paralelo a un crecimiento también importante del nivel Total de Autoestima.

Se observa un aumento significativo en el puntaje promedio de la escala General,

en la comparación pre v/s post y pre v/s post-postprueba del Grupo Experimental. Esta escala se refiere fundamentalmente a la percepción que el niño tiene de sí mismo (Thomas y Ubilla, 1992), por lo que se podría afirmar que el “Programa deEntrenamiento Cognitivo– Conductual en Habilidades Sociales de Padres para la Mejora de la Autoestima de sus Hijos”, al menos resulta eficaz para el perfeccionamiento de la imagen que el niño tiene de sí.

En cuanto a las diferencias observadas entre los grupos Control y Experimental, se observa una ventaja significativa de este último en las escalas General y Total, tanto en la post como en la post-postprueba. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, cierta desventaja inicial en los puntajes individuales del Grupo Control, que aunque no sea estadísticamente significativa, puede tener *incidencia en el resultado final*.

En ninguno de ambos grupos se observa deterioro estadísticamente significativo para ninguna de las escalas. Esto hace pensar en lo que podría ser una manifestación conjunta de la *tendencia actualizante* de Rogers (1982), presente quizás como elemento moderador de experiencias nocivas en los dos grupos de niños; y también recuerda la consistencia del instrumento de medición a través del tiempo.

CAPITULO XIII

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Una de las principales limitaciones de la investigación radica en lo reducido del tamaño de la muestra, lo que hasta cierto punto restringe las generalizaciones que se puedan hacer sobre los resultados.

En los EHS suele haber más de un monitor, lo cual facilita el desempeño de determinadas labores. Además, frecuentemente se programan sesiones de apoyo, individuales o grupales, una vez terminado el entrenamiento formal. Esto no ocurrió en el presente caso, aunque no se ha roto el contacto con las instituciones.

Por otra parte, el tiempo que va desde la evaluación post a la post-postprueba es menor que el de otras investigaciones (Córdova, Correa y Magnan, 1998). Puede ser útil la implementación de programas de más largo alcance en su seguimiento, que permitan ver resultados relativamente permanentes.

Hay una gran escasez de pruebas psicométricas acordes a la realidad sociocultural del medio regional, lo que se refleja en el inventario utilizado por el investigador; éste contiene palabras y modismos que pueden ser difíciles de interpretar para los menores del Gran Valparaíso.

Lo mismo para el tema de las Habilidades Sociales. En un primer momento se pensó examinar a los padres, para distinguir si realmente desarrollaban las aptitudes que el taller pretendía entregarles. Sin embargo, el no contar con un instrumento estandarizado de acuerdo a normas locales, dificultó la operación e hizo desechar la idea.

Sería interesante desarrollar instrumentos propios, que mantengan vigente la posibilidad de realizar investigaciones más coherentes con las necesidades de la comunidad de origen. Esto se traduce, idealmente, en una mejora de la convivencia social.

REFERENCIAS

- Alcántara, José Antonio (1990). Cómo educar la autoestima. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Arancibia, Susana; Edwards, Verónica; Jara, Cecilia; Jelvez, Mauricio; Nuñez, Iván (1998). Reforma en marcha: buena educación para todos; Ministerio de Educación.
- Arriagada, Paulina; Rey, Marilyn; Véliz, Olga (2000). Aplicación de la Guía de Evaluación de Desarrollo Afectivo – Motriz del Instituto Loczy. Estudio Descriptivo Comparativo del Desarrollo Psicomotor en una Muestra de Niños Institucionalizados y no Institucionalizados de 0 a 2 Años en las Comunas de Valparaíso y Viña del Mar; Tesis para optar al título de psicólogo y al grado de licenciado en psicología. Universidad de Valparaíso.
- Bandura, Albert (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Editorial Alianza.
- Bandura, Albert (1982). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Editorial Espasa - Calpe.
- Bandura, Albert (1996). Teoría social cognitiva de la comunicación de masas. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barrio, V. del; Frías, D.; Mestre, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. Revista de Psicología General y Aplicada, 47(4), 471 – 476.
- Branden, Nathaniel (1995). Los seis pilares de la autoestima. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Brinkman, H.; Segure, T.; Solar, M. (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Revista Chilena de Psicología, 10(1), 63 – 71.
- Bruner, Jerome (1995). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Caballo, Vicente (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Caballo, Vicente (1995). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Castillo, Gabriel (1990). Innovación educativa y programa de curso. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Centro de Desarrollo de la Persona (1998). Programa de Autoestima para Niños. Santiago: Bücher y Middleton Limitada.

- Colegio de Profesores de Chile (1999). La Autoevaluación de los Objetivos Transversales. Revista Docencia, 3(8), 56 – 57.
- Córdova, Claudia; Correa, Carmen; Magnan, Rodrigo (1998). Programa de intervención: Desarrollo de Autoestima en profesores de enseñanza media municipalizada de Viña del Mar; Tesis para optar al título de psicólogo y al grado de licenciado en psicología. Universidad de Valparaíso.
- Cruz, P.; Maturana, U. (1997). Descripción de la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos que cursan educación básica en una muestra de establecimientos educacionales de las ciudades de Quilpué y Villa Alemana; Tesis para optar al título de psicólogo y al grado de licenciado en psicología. Universidad de Valparaíso.
- Cruzado, Juan Antonio; Labrador, Francisco; Muñoz, Manuel (1997). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Culpan a profesores por resultados (2000, 6 de Julio). Las Ultimas Noticias, pp. 9 – 10.
- Daco, Pierre (1965). Tu personalidad. Barcelona: Ediciones Daimon.
- Delval, Juan (1996). Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona: Editorial Laia.
- Dyer, Wayne W. (1986). Tus zonas erróneas. Madrid: Editorial Grijalbo.
- Están haciendo historia. Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media (1998). Santiago: Ministerio de Educación.
- Fernández –Ballesteros, Rocío (1994). Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1994). Una Propuesta de Clasificación de las comunas del País, Según la Situación de la Infancia. Santiago: UNICEF.
- Freud, Sigmund (1997). Los textos fundamentales del psicoanálisis. Barcelona: Ediciones Altaya.
- García, M. Eugenia (1989). Etude de la manipulation ches de jeunes enfants élèves sur le dos. París: Université Paris VIII.
- Gentiloni, Felipe (1988). También los hijos tienen razón. Bogotá: Ediciones Paulinas; 3ª edición.

- Gil Martínez, Ramón (1994). Valores humanos y desarrollo personal. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gil, Francisco; García, Miguel (1997). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gil, Francisco; León Rubio, José; Jarana Expósito, Luis (1992). Habilidades sociales y salud. Madrid: Eudema Universidad.
- Goldstein, Arnold; Sprafkin, Robert; Gershaw, Jane; Klein, Paul (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Goleman, Daniel (1997). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gordon, Thomas (1997). P. E. T. Padres Eficaz y Técnicamente preparados. México: Editorial Diana.
- Haeussler, Isabel M.; Milicic M., Neva (1995). Confiar en uno mismo: Programa de Autoestima. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Hidalgo, Carmen; Abarca, Nureya (1994). Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hudd, Suzanne; Dumlao, Jennifer; Erdmann-Sager, Diane (2000). Stress at college: effects of health habits, health status and self-esteem. College Student Journal, 34(2), 217-227.
- Hudson, Stephen; Ward, Tony (2000). Interpersonal competency in sex offenders. Behavior Modification, 24(4), 494-527.
- Lindenfield, Gael (1996). Autoestima. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Machargo, Julio (1997). Programa de actividades para el desarrollo de la Autoestima. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Mackay, Matthew; Fanning, Patrick (1991). Autoestima, evaluación y mejora. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Magendzo, Abraham; Donoso, Patricio; Rodas, María (1997). Los objetivos transversales de la educación. Santiago: Editorial Universitaria.
- Magendzo, Abraham; Mena, Isidora (1994). Propuesta de políticas públicas referidas a la convivencia social en la escuela. Corporación de Promoción Universitaria: Documento de Trabajo N° 18/94.

- Marsellach Umbert, Gloria (1998). Comunicación y Habilidades sociales. <http://www.ciudad futura. com/ psico>.
- Marsellach Umbert, Gloria (1999). La Autoestima. <http://www.ciudad futura. com/ psico>.
- Mestre Escrivá, Vicente; Frías Navarro, Dolores (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar. Revista de Psicología General y Aplicada, 49(2), 279 – 290.
- Orjales Villar, I.; Polaino – Lorente, I. (1994). Estilos atribucionales y autoestima en hiperactividad infantil. Revista de Psicología General y Aplicada ,47(4), 461 - 466
- Papalia, Diane; Wendkos, Sally (1998). Psicología del Desarrollo; Bogotá: Editorial McGraw – Hill Interamericana.
- Peirano G.; Seguel R.; Vigneau Z. (1996). Diseño y evaluación de un programa para desarrollar habilidades sociales en alumnos de octavo básico; Tesis para optar al título de psicólogo y al grado de licenciado en psicología. Universidad de Valparaíso.
- Piaget, Jean (1979). A dónde va la educación Barcelona: Editorial Teide.
- Pope, Alice; Mc Hale, Susan; Craighead, Edward (1996). Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Promulga Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990, 10 de Marzo). Diario Oficial, p. 2085
- Promulga Convención sobre los Derechos del Niño (1990, 27 de Septiembre). Diario Oficial, pp. 6830 - 6834.
- Ramírez, Valeria (1999). Demandas del sistema educacional y evaluación de padres/madres/apoderados. Departamento de Planificación y Estudios del Sernam: Documento N° 66.
- Riveros, Luis (1999). La Propuesta del Colegio de Profesores sobre Política Educacional. Revista Docencia, 3(8), 16 – 19.
- Rogers, Carl (1982). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sacristán, José Gimeno (1976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Senlle, Andrés (1988). Pedagogía Humanista. Lo que educadores y padres deben saber. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Sepúlveda, Gastón (1999). Los desafíos de un movimiento de renovación pedagógica. Revista Docencia, 3(9), 71 – 87.
- Thomas, Alice; Ubilla, Marcela (1992). Adaptación y obtención de normas del Inventario de Autoestima de Coopersmith (SEI – Forma A). Revista Chilena de Psicología, pp. 72 – 81.
- Vallés Arándiga, Antonio (1998). Autoconcepto y Autoestima. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Vargas, Laura; Bustillos, Graciela (1990). Técnicas participativas para la educación popular. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Vizcarro Guarch, Carmen (1996). Evaluación de las habilidades sociales. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Wallon, Henri (1980). Psicología del niño. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Wallon, Henri (1984). La evolución psicológica del niño. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wallon, Henri (1985). La vida mental. Barcelona: Editorial Crítica.
- Winnicott, Donald (1999). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Witkin, Herman A.; Goodenough, Donald R. (1991). Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes. Madrid: Ediciones Pirámide; 2ª edición.
- Yaksic, Drina (1992). Nociones de orientación educacional. Ediciones Universidad Católica del Norte.

APENDICES

ANEXO I

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

Instrucciones.-

Para contestar este cuestionario tú debes hacer lo siguiente:

1. Lee cuidadosamente cada oración
2. Contesta marcando una X en la columna IGUAL QUE YO, si lo que dice la oración es lo que a tí te pasa generalmente
Contesta marcando una X en la columna DISTINTO QUE YO, si a tí no te pasa, generalmente lo que dice la oración
3. Revisa con atención el siguiente ejemplo:

Juan y María leyeron la siguiente oración

0. Me gusta comer dulces todos los días

A Juan le gusta comer dulces. El contestó así:

ITEM	Igual que yo	Distinto que yo
0	X	

En cambio María, a la que no le gustan los dulces, contestó así:

ITEM	Igual que yo	Distinto que yo
0		X

4. Contesta, fijándote en lo que tú generalmente haces, piensas o sientes. En este cuestionario no hay respuestas buenas ni malas.
5. Responde todos los ítems.
6. Revisa si el número de la oración corresponde al número de la línea en que estás contestando.

Todas las respuestas que des son importantes. Aquí no hay respuestas buenas ni malas, correctas ni incorrectas.

1. Paso mucho tiempo soñando despierto
2. Estoy seguro de mí mismo
3. Deseo casi siempre ser otra persona
4. Soy simpático
5. Mis padres y yo lo pasamos bien juntos
6. Nunca me preocupo por nada
7. Me "da plancha" pararme frente al curso para hablar
8. Desearía ser más chico (tener menos edad)
9. Hay muchas cosas de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
10. Puedo tomar decisiones fácilmente
11. Mis amigos lo pasan bien cuando están conmigo
12. Frecuentemente me siento incómodo cuando estoy en mi casa
13. Siempre hago lo correcto
14. Me siento orgulloso de mi trabajo en mi escuela
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer
16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.
18. Soy popular entre mis compañeros de mi edad.
19. Mis papás siempre toman en consideración lo que yo siento
20. Nunca estoy triste
21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo

22. Me doy por vencido con facilidad
23. Puedo cuidarme solo sin problemas
24. Me siento suficientemente feliz
25. Prefiriría jugar con niños menores que yo.
26. Mis padres esperan demasiado de mí.
27. Me gustan todas las personas que conozco
28. Me gusta que el profesor me interrogue en clases.
29. Me entiendo a mí mismo
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas
32. Los demás niños casi siempre me hacen caso
33. Nadie me presta mucha atención en mi casa
34. Nunca me retan
35. No me está yendo en la escuela como a mí me gustaría
36. Puedo hacer promesas y cumplirlas
37. Realmente no me gusta ser un niño (o niña)
38. No me gusta como soy
39. No me gusta estar con otra gente
40. Muchas veces me gustaría irme de mi casa
41. Nunca soy tímido
42. Frecuentemente no me siento feliz en la escuela
43. Frecuentemente me avergüenzo de mí
44. No soy tan buenmozo (o bonita) como otros (u otras).

45. Siempre digo lo que pienso
46. A los demás siempre les "dá conmigo"
47. Mis papás me entienden
48. Siempre digo toda la verdad
49. Mi profesor siempre me hace sentir mal
50. A mi no me importa lo que me pasa
51. Creo que soy un fracaso
52. Me siento mal fácilmente cuando me retan
53. Las otras personas son más simpáticas que yo.
54. Siempre pienso que mis papás esperan mucho de mí
55. Siempre sé como contestarle a la gente
56. En el colegio casi siempre me siento decepcionado (frustrado)
57. Casi siempre las cosas no me importan mucho
58. No soy una persona confiable para la otra gente

HOJA DE RESPUESTAS

Completa los siguientes datos:

Nombre: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Nombre de la Escuela o Colegio: _____ Curso: _____

Fecha: _____

Respuesta a los ítems

Ítem	Igual que yo	Distinto que yo
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		

Ítem	Igual que yo	Distinto que yo
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		

ANEXO II

SUMARIO DEL TALLER

La meta principal de este taller, dirigido a un grupo de padres de niños de cuarto básico, es potenciar su nivel de Competencia Social, especialmente en lo que se refiere a las Habilidades de Comunicación con sus hijos, para que estos últimos lo reflejen en un incremento de su autoestima.

Cada una de las diez sesiones del programa tiene su Objetivo General y Objetivos Específicos. El desarrollo de la sesión, con un margen de flexibilidad, se maneja dentro de la siguiente estructura.

Presentación (sólo en primera sesión): El monitor o monitores se presenta(n) al grupo, le explican cuáles son los fines del taller, de qué se trata y cuál es su duración; a la vez se le pide al grupo que cada persona se presente y manifieste sus expectativas.

Discusión Inicial (excepto en primera sesión): Se retoman elementos de la sesión anterior y se abordan nuevas problemáticas.

1. *Dinámicas para romper el hielo:* Se desarrollan diversos ejercicios orientados a aminorar la formalidad y generar confianza y apertura en el grupo.

2. *Ejercicios de relajación:* De mayor duración la primera vez, el objetivo es enseñar al grupo a disminuir los niveles de ansiedad, mediante imaginación, ejercicios respiratorios, y otras técnicas de relajación.

3. *Aleccionamiento:* Se describe la temática de la sesión y se enuncian los componentes ideales de la conducta habilidosa, retroalimentándose el desempeño.

4. *Modelado o dramatización (role – playing):* Se ejemplifica la conducta adecuada en forma real o simbólica, con modelos conocidos por los participantes; éstos pueden

dramatizar una situación que implique el uso de determinadas habilidades de comunicación.

Tanto el (los) monitor(es) como el grupo deben retroalimentar y reforzar

5. *Procedimientos cognitivos*: Fundamentalmente de la Terapia Racional Emotiva, dirigidos a la reestructuración cognitiva en los integrantes del grupo.

6. *Tareas para la casa*: Su objetivo principal es generalizar los resultados del entrenamiento y transferirlos a diversas situaciones.

7. *Cierre*: Discusión y comentarios acerca de la sesión; evaluación por parte del (o los) monitor(es) y por parte de los participantes del cumplimiento de los objetivos iniciales.

Discusión final (sólo en la última sesión): Se refiere, sobre todo, a la evaluación del cumplimiento o incumplimiento de los objetivos generales y específicos de cada sesión en particular, y de todas en su conjunto. Se da de parte del grupo y del (o los) monitor(es).

Las dos primeras sesiones están enfocadas en el tema de los derechos humanos; en la primera se tratan los derechos propios, y en la segunda, los del niño. La tercera y cuarta sesión tratan de la distinción entre conductas asertivas, pasivas y agresivas, también en relación con la interacción familiar.

En la quinta y sexta sesión se analizará en forma preferentemente cognitiva el desempeño parental en el hogar.

De la séptima a la décima sesión incluidas se abordarán, preferentemente, nuevas conductas alternativas a la agresión y la pasividad, describiéndolas y practicándolas.

Las formas de evaluación, y una descripción más exhaustiva de cada sesión, se detallan en el anexo *Especificaciones del Programa*.

PRIMERA SESION

Objetivo General

Conocer los Derechos Humanos Básicos (DDHH) destacando su validez y su relevancia en la adquisición y mantenimiento de diversas habilidades sociales.

Objetivos Específicos

- a) Tomar conciencia de los derechos fundamentales inherentes a toda persona.
- b) Identificar las relaciones existentes entre la práctica de los derechos y una conducta social efectiva.
- c) Desarrollar la capacidad de defender los propios derechos respetando los de otros.
- d) Distinguir entre derechos de rol y Derechos Humanos Básicos.

Desarrollo

- 1) Presentación; descripción breve del taller (20 min.).
- 2) Dinámica para romper el hielo (20 min.): El Círculo.
- 3) Ejercicio de imaginación y relajación (25 min.).
- 4) Aleccionamiento (15 min.): Introducción al tema de los DDHH y distinción entre éstos y los derechos de rol.
- 5) Modelado o dramatización (25 min.): Presentación en forma verbal de modelos eficaces en la defensa de sus derechos.
- 6) Procedimiento cognitivo (10 min.): Imaginación racional emotiva.
- 7) Tarea para la casa (15 min.): DDHH en el contexto familiar.
- 8) Cierre (20 min.); comentarios y discusión.

SEGUNDA SESION

Objetivo General

Reconocer los derechos del niño como universales e insoslayables destacando su importancia en la interacción familiar.

Objetivos Específicos

- a) Tomar conciencia de los derechos fundamentales inherentes a toda persona.
- b) Desarrollar la capacidad de defender los propios derechos respetando los de otros.
- c) Llegar a considerar los derechos del niño como válidos y necesarios.

Desarrollo

- 1) Discusión inicial (10 min.): Comentarios y revisión de tareas.
- 2) Dinámica para romper el hielo (10 min.): Las Lanchas.
- 3) Ejercicio de relajación (10 min.): Relajación autógena.
- 4) Aleccionamiento (15 min.): Introducción al tema de los derechos del niño y su relación con los DDHH básicos.
- 5) Modelado o dramatización (15 min.): Juego de roles familiares.
- 6) Procedimiento cognitivo (30 min.): Análisis de diaporama (La Decisión del Sr. Búho).
- 7) Tarea para la casa (10 min.): DDHH en el contexto familiar.
- 8) Cierre (20 min.): Comentarios y discusión.

TERCERA SESION

Objetivo General

Distinguir entre conductas asertivas, no-asertivas y agresivas, principalmente en el contexto familiar.

Objetivos Específicos

- a) Identificar conductas agresivas en la interacción familiar
- b) Identificar conductas pasivas en la interacción familiar.
- c) Identificar y practicar conductas asertivas en la interacción familiar.

Desarrollo

- 1) Discusión inicial (10 min.): Comentarios y revisión de tareas.
- 2) Dinámica para romper el hielo (10 min.): El Cable Pelado.
- 3) Ejercicio de relajación (10 min.): Respuesta de relajación.
- 4) Aleccionamiento (10 min.): Explicación de las diferencias entre conducta asertiva, pasiva y agresiva.
- 5) Modelado o dramatización (15 min.): Presentación en forma verbal de modelo familiar asertivo y ensayo conductual.
- 6) Procedimiento cognitivo (15 min.): Reestructuración cognitiva.
- 7) Tarea para la casa (10 min.): Ejecución de conducta asertiva en el hogar.
- 8) Cierre (10 min.): Comentarios y discusión.

CUARTA SESION

Objetivo General

Distinguir entre conductas asertivas, no-asertivas y agresivas, principalmente en el contexto familiar.

Objetivos Específicos

- a) Identificar conductas agresivas en la interacción familiar.
- b) Identificar conductas pasivas en la interacción familiar.
- c) Identificar y practicar conductas asertivas en la interacción familiar.

Desarrollo

- 1) Discusión inicial (10 min.): Comentarios y revisión de tareas.
- 2) Dinámica para romper el hielo (10 min.): La Explosión.
- 3) Ejercicio de relajación (10 min.): Relajación autógena.
- 4) Aleccionamiento (10 min.): Explicación y enumeración de diferencias entre conducta asertiva, pasiva y agresiva.
- 5) Modelado o dramatización (15 min.): Dramatización de interacción familiar asertiva.
- 6) Procedimiento cognitivo (15 min.): Reestructuración cognitiva.
- 7) Tarea para la casa (10 min.): Ejecución de conducta asertiva en el hogar.
- 8) Cierre (10 min.): Comentarios y discusión.

QUINTA SESION

Objetivo General

Identificar deficiencias y desarrollar la asertividad en las actitudes parentales.

Objetivos Específicos

- a) Identificar la forma de interacción familiar propia de los participantes.
- b) Identificar diferentes elementos que interfieren la comunicación al interior de la familia.
- c) Desarrollar la asertividad en la interacción familiar.

Desarrollo

- 1) Discusión inicial (10 min.): Comentarios y revisión de tareas.
- 2) Dinámica para romper el hielo (10 min.): Simón Manda.
- 3) Ejercicio de relajación (10 min.): Respuesta de relajación.
- 4) Aleccionamiento (10 min.): Dinámica de El Teléfono. Se enumeran factores que distorsionan la comunicación.
- 5) Modelado o dramatización (10 min.): Dramatización de la comunicación efectiva.
- 6) Procedimiento cognitivo (20 min.): Reestructuración cognitiva (columna doble).
- 7) Tarea para la casa (10 min.): Reunión familiar.
- 8) Cierre (10 min.): Comentarios y discusión.

SEXTA SESION

Objetivo General

Identificar deficiencias y desarrollar la asertividad en las actitudes parentales.

Objetivos Específicos

- a) Identificar la forma de interacción familiar propia de los participantes.
- b) Identificar diferentes elementos que interfieren la comunicación al interior de la familia.
- c) Desarrollar la asertividad en la interacción familiar.

Desarrollo

- 1) Discusión inicial (10 min.): Comentarios y revisión de tareas.
- 2) Dinámica para romper el hielo (10 min.): La Silla Musical.
- 3) Ejercicio de relajación (10 min.): Relajación autógena.
- 4) Aleccionamiento (10 min.): Comparación de elementos subjetivos y objetivos en la comunicación. Técnica de Descripción del Objeto.
- 5) Modelado o dramatización (10 min.): Descripción objetiva del interlocutor.
- 6) Procedimiento cognitivo (20 min.): Reestructuración cognitiva (columna doble).
- 7) Tarea para la casa (10 min.): Reunión familiar.
- 8) Cierre (10 min.): Comentarios y discusión.

SEPTIMA SESION

Objetivo General

Optimizar la dinámica de comunicación familiar.

Objetivos Específicos

- a) Evaluar las deficiencias del estilo de comunicación imperante en la familia.
- b) Desarrollar un modelo alternativo de comunicación.
- c) Introducir cambios favorables en el repertorio familiar de habilidades.

Desarrollo

- 1) Discusión inicial (10 min.): Comentarios y revisión de tareas.
- 2) Dinámica para romper el hielo (10 min.): Corre el Anillo.
- 3) Ejercicio de relajación (10 min.): Respuesta de relajación.
- 4) Aleccionamiento (15 min.): Introducción al concepto de escucha activa.
- 5) Modelado o dramatización (15 min.): Dramatización de la escucha activa.
- 6) Procedimiento cognitivo (10 min.): Técnica de control del estímulo.
- 7) Tarea para la casa (10 min.): Escuchar al hijo(a) en forma activa.
- 8) Cierre (10 min.): Comentarios y discusión.

OCTAVA SESION

Objetivo General

Optimizar la dinámica de comunicación familiar.

Objetivos Específicos

- a) Evaluar las deficiencias del estilo de comunicación imperante en la familia.
- b) Desarrollar un modelo alternativo de comunicación.
- c) Introducir cambios favorables en el repertorio familiar de habilidades.

Desarrollo

- 1) Discusión inicial (10 min.): Comentarios y revisión de tareas.
- 2) Dinámica para romper el hielo (10 min.): Capicúa.
- 3) Ejercicio de relajación (10 min.): Relajación autógena.
- 4) Aleccionamiento (15 min.): Profundización en el concepto de escucha activa.
- 5) Modelado o dramatización (15 min.): Dramatización de la escucha activa.
- 6) Procedimiento cognitivo (10 min.): Repetición continuada.
- 7) Tarea para la casa (10 min.): Escucha activa de hijo(a) y cónyuge.
- 8) Cierre (10 min.): Comentarios y discusión.

NOVENA SESION

Objetivo General

Optimizar la dinámica de comunicación familiar.

Objetivos Específicos

- a) Evaluar las deficiencias del estilo de comunicación imperante en la familia.
- b) Desarrollar un modelo alternativo de comunicación.
- c) Introducir cambios favorables en el repertorio familiar de habilidades.

Desarrollo

- 1) Discusión inicial (10 min.): Comentarios y revisión de tareas.
- 2) Dinámica para romper el hielo (10 min.): El Mundo (Aire, Mar y Tierra).
- 3) Ejercicio de relajación (10 min.): Respuesta de relajación.
- 4) Aleccionamiento (10 min.): Introducción al método Nadie Pierde (Gordon, 1997).
- 5) Modelado o dramatización (20 min.): Juego de roles con el método Nadie Pierde.
- 6) Procedimiento cognitivo (10 min.): Parada de imágenes.
- 7) Tarea para la casa (10 min.): Práctica del método Nadie Pierde en el hogar.
- 8) Cierre (10 min.): Comentarios y discusión.

DECIMA SESION

Objetivo General

Optimizar la dinámica de comunicación familiar.

Objetivos Específicos

- a) Evaluar las deficiencias del estilo de comunicación imperante en la familia.
- b) Desarrollar un modelo alternativo de comunicación.
- c) Introducir cambios favorables en el repertorio familiar de habilidades.

Desarrollo

- 1) Discusión inicial (10 min.): Comentarios y revisión de tareas.
- 2) Dinámica para romper el hielo (10 min.): La Piñata.
- 3) Ejercicio de relajación (10 min.): Relajación autógena.
- 4) Aleccionamiento (10 min.): Profundización en el método Nadie Pierde (Gordon, 1997).
- 5) Modelado o dramatización (20 min.): Juego de roles con el método Nadie Pierde.
- 6) Procedimiento cognitivo (10 min.): Repetición de metas.
- 7) Tarea para la casa (10 min.): Práctica del método Nadie Pierde en el hogar.
- 8) Cierre (10 min.): Comentarios y discusión.
- 9) Discusión final (30 min.): Evaluación de los alcances del taller, comentarios y consultas.

ANEXO III

ESPECIFICACIONES DEL PROGRAMA

PRIMERA SESION

Objetivo General

Conocer los Derechos Humanos Básicos (DDHH) destacando su validez y su relevancia en la adquisición y mantenimiento de diversas habilidades sociales.

Objetivos Específicos

- a) Tomar conciencia de los derechos fundamentales inherentes a toda persona.
- b) Identificar las relaciones existentes entre la práctica de los derechos y una conducta social efectiva.
- c) Desarrollar la capacidad de defender los propios derechos respetando los de otros.
- d) Distinguir entre derechos de rol y Derechos Humanos Básicos.

Materiales

- Radio grabadora y cintas grabadas con ejercicio de imaginación.
- Textos con DDHH básicos y lista de Habilidades Sociales.
- Alfileres y logotipos con el nombre de los participantes; papel y lápiz.
- Informes de tarea.

Desarrollo

1) Presentación y breve descripción del taller (20 min.).

Monitor(es) y participantes se sientan en círculo. El monitor se presenta y describe la temática del taller, explicando en qué consiste el Entrenamiento en Habilidades Sociales y

nueve... ocho... tranquilamente... siete... seis... cinco... profundamente relajado(a)... cuatro... tres... dos... sintiéndose más allá que acá... uno... ya se encuentra en su lugar especial, totalmente relajado(a)... En este lugar mágico, este lugar especial que sólo usted conoce, siente energía y seguridad... siente que vale mucho... y que se acepta tal como es; se siente bien por ser quien es... en este lugar de paz y tranquilidad absolutas, tiene sentimientos agradables que vienen de todos los puntos de su cuerpo... frente a usted, es posible ver un pizarrón, un pizarrón en el que están escritas todas las características desagradables que le han dado en el pasado; todas las características negativas que usted se ha dado... hasta ahora, estas viejas características lo(a) humillaban y no dejaban ver las excelentes cualidades que usted tiene... porque usted es una buena persona... una muy buena persona... una buena persona... vea estas características negativas en el pizarrón, una por una, y ahora vea que tiene un borrador en su mano... borre todas estas características, una por una... ya no le sirven, ya no le llaman para nada la atención, pues no tienen sentido... tome un pedazo de tiza y escriba otras palabras; por ejemplo seguro(a)... útil... importante... hábil... y otras buenas características suyas... observe lo que escribió... en este momento puede comenzar a imaginarse cada vez más seguro(a), más feliz de ser quien es... se siente muchísimo mejor... usted es una persona excelente, porque piensa y actúa en la forma adecuada... es una persona nueva... por eso puede dejar de lado su autocrítica... ya no la necesita... no necesita la autocrítica... usted rechaza la autocrítica negativa... porque le ha hecho pasar demasiados malos ratos... usted puede recordar uno de estos malos ratos... y ahora puede deshacerse de esta autocrítica... que se aleja cada vez más... y usted va dejando de ser un esclavo del deber... va dejando de lado aquellas reglas que ya no necesita, aquellas normas que le hacen daño... las elimina, y esto le hace sentirse muy bien... imagínese con una nueva energía, sintiendo que puede lograr todo lo necesario, que puede conseguir muchas cosas... tómese su tiempo y dese cuenta de sus cualidades, de sus excelentes cualidades... las personas que lo rodean lo aprecian mucho, lo necesitan; esto es así en la familia, con los amigos, y en otras situaciones... véase como la buena persona que usted es, imagínese conversando con parientes y amigos... imagínese confiado(a), muy confiado(a) de sus habilidades, muy confiado(a), confiado(a) en sus cualidades... la gente se interesa en usted... a partir de ahora, si surgen problemas, pensará "yo puedo hacerlo", o "soy la persona indicada para el trabajo", o "tengo la suficiente energía"... usted es una persona valiosa, sencillamente por el hecho de existir... se tiene confianza, tiene habilidades, y los demás se interesan en usted; la gente que no se interesa en usted, se parece a un caballo con anteojeras... y usted puede cometer errores, y aprender de ellos... todos cometemos errores y todos aprendemos de ellos... cada uno hace lo mejor que puede dentro de sus posibilidades... hoy se siente mejor que ayer, y mañana se sentirá mejor que hoy; mañana se sentirá aun más confiado... Y ahora puede comenzar a regresar... a medida que yo cuente de uno a diez, usted subirá por la escalera, dejando este lugar especial al que puede regresar cuando quiera... volverá al presente tranquilamente, y se sentirá muy despejado(a)... uno... dos... tres... cualquier molestia desaparecerá rápidamente... cuatro... cinco... seis... se sentirá alegre y despierto(a)... siete... ocho... ya va abriendo sus ojos... nueve... diez... muy bien... ya está en el aquí y ahora."

El ejercicio busca minimizar la ansiedad de los participantes y al mismo tiempo impulsar un cambio en su autoconcepto, facilitando así el trabajo en las Habilidades Sociales del individuo.

4) *Aleccionamiento* (15 min.).

Se introduce a los asistentes en el tema de los Derechos Humanos, algunos de los cuales aparecen en la lista entregada al comienzo, y se distinguen de los derechos de rol.

Monitor: "En 1948 la ONU dió a conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos, algunos de los cuales aparecen en el texto. Conocer estos derechos, saber de qué se tratan y cómo hacer uso

de ellos, es fundamental para desarrollar y mejorar nuestras Habilidades Sociales, enumeradas en su otra lista.

Nacemos con los mismos derechos, toda persona vale lo mismo que las demás. Por el sólo hecho de existir tenemos derecho a crecer, a ser libres, a tener nuestras propias ideas, y a escoger lo que hacemos. Pero nuestra libertad termina donde comienza la del otro; no tenemos derecho a privar a los demás de la suya. Un Derecho Humano Básico es la opción que todos tenemos de ser, tener, o hacer lo que queramos, sin intervenir la libertad de otros.

Sin embargo, no debemos confundir estos Derechos Humanos Básicos con los Derechos de Rol. Los Derechos Humanos Básicos son propios de todas las personas; en cambio, los Derechos de Rol son aquellos que se tienen en determinados tipos de situación, en las relaciones formales o informales. Al firmar un contrato, un empleado adquiere derechos distintos a los del supervisor; un padre tiene derecho a elegir el lugar en que estudiará su hijo, pero no se da el caso contrario.”

Diciendo a los presentes que tengan en cuenta los DDHH básicos, se les pide que elaboren una lista de los Derechos de Rol de cada uno de los integrantes de la diada padre (madre) – hijo(a). Se retroalimenta el desempeño.

5) *Modelado o dramatización* (25 min.).

Se presentan ejemplos de sujetos eficaces en la defensa de los derechos, propios de la realidad cultural del país.

Monitor: “Fíjense muy bien en los Derechos Humanos de la lista. En muchas situaciones de nuestra vida diaria, hay varios derechos involucrados al mismo tiempo. Por ejemplo, si vamos a la tienda en busca de un producto, tenemos derecho a ser tratados con respeto y dignidad por el vendedor, a obtener aquello por lo que pagamos, y a cambiar de opinión si no queremos llevar nada. Una persona asertiva puede llegar al mostrador, pedir al empleado que le muestre diferentes productos, y marcharse sin comprar nada, sin sentirse mal por eso.

Una madre eficaz en la defensa de sus derechos, al ser molestada por su hijo mientras descansa o trabaja, lo mira a la cara y le hace saber que no es el momento propicio; sin golpear u ofender al niño, le dice que está trabajando (o descansando) y que más adelante lo atenderá. El niño debe entender que ese momento es inadecuado porque pertenece a mamá, y que de todas maneras habrá tiempo para él.”

El monitor enfatiza la importancia de mantener vigentes los derechos paternos, ante determinadas necesidades infantiles.

6) *Procedimiento cognitivo* (10 min.).

Se utiliza la técnica de imaginación racional emotiva, aplicada a alguna situación familiar desagradable.

Monitor: “Ahora les pediré que se pongan lo más cómodamente posible...que cierren sus ojos y se relajen...imaginen lo mejor posible aquella situación desagradable, molesta...fijense en lo mal que los hace sentirse...vean detalladamente la situación y lo que les provoca dicha situación.”

Una vez que los sujetos indican tener presente la situación, se les interroga acerca de los sentimientos negativos que experimentan, y se les pide intentar cambiarlos por otros menos desagradables.

Monitor: “Díganme cuáles son las nuevas emociones...lo que pensaron al cambiarlas...fijense en lo que las hizo cambiar...indíquenme lo que las hizo cambiar.”

Se recomienda que apliquen esta técnica a cualquier circunstancia parecida en su vida familiar diaria, para hacer explícitos los pensamientos subyacentes.

7) *Tarea para la casa* (15 min.).

Ejercer, en el contexto familiar, el derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable o egoísta. Se entrega el informe de tarea sobre los derechos básicos para responder en el hogar, estipulando que si se logra el éxito debe haber autorrecompensa. Se atienden las dudas al respecto.

8) *Cierre* (20 min.).

Se repasan los puntos más importantes, incitando la discusión en el grupo. Se estimula la emisión de comentarios por parte de cada uno de los asistentes, solucionando dudas y respondiendo consultas. Finalmente, se les pide que traigan la lista de DDHH básicos la próxima sesión.

INFORME DE LA TAREA (PRIMERA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿Qué otros derechos se involucran con éste?

2) ¿Qué habilidades requiere para ejercer este derecho?

3) ¿Cuándo ejerció este derecho?

4) ¿Qué sucedió?

5) ¿Qué tan bien o mal resultó la experiencia?

SEGUNDA SESION

Objetivo General

Reconocer los derechos del niño como universales e insoslayables destacando su importancia en la interacción familiar.

Objetivos Específicos

- a) Tomar conciencia de los derechos fundamentales inherentes a toda persona.
- b) Desarrollar la capacidad de defender los propios derechos respetando los de otros.
- c) Llegar a considerar los derechos del niño como válidos y necesarios.

Materiales

- Proyector de diapositivas y diaporama (“La decisión del sr. Búho”).
- Texto del diaporama.
- Listas de derechos del niño.
- Textos de prevención del maltrato infantil.
- Informes de tarea.

Desarrollo

- 1) *Discusión inicial* (10 min.).

Se retoman elementos de la sesión anterior; se revisan y comentan las tareas, solicitando un aplauso para quien el grupo considere que la efectuó mejor que el resto.

- 2) *Dinámica para romper el hielo* (10 min.).

Las personas deben estar de pie en la sala previamente despejada.

Monitor: “Este es un barco, viajamos tranquilamente en este barco grande. Pero de repente estalla la tormenta y el barco comienza a hacer agua. Para salvarnos tenemos que subir a los botes salvavidas.”

El monitor dice cuantas personas caben en cada lancha, y que se deben tomar de las manos para subir. La última lancha en formarse se hunde y sus ocupantes se ahogan, quedando fuera del juego (Vargas y Bustillos, 1990).

3) *Ejercicio de relajación* (10 min.).

En este caso se trata de la relajación autógena de Schultz; puede entremezclarse con relajación pasiva. Se dan sugerencias de comodidad, agrado, pesadez y calidez del cuerpo.

Monitor: “Sus manos están pesadas...pesadas y cálidas...muy pesadas...muy cálidas...”

4) *Aleccionamiento* (15 min.).

El monitor entrega una lista de derechos infantiles y un texto de prevención del maltrato infantil. Luego se introduce a los participantes en el tema de los derechos del niño, y basándose en la lista entregada la sesión anterior, se analiza su relación con los DDHH básicos.

Monitor: “La Convención de los Derechos del Niño, que busca entre otras cosas prevenir el maltrato, es ley en nuestro país desde 1990. Consta de 54 artículos, en la lista aparecen algunos de los más importantes; si desean conocer los restantes, pueden solicitarlo al final de la sesión.

Me gustaría que comparasen esta lista con la de los Derechos Humanos básicos. Podrán darse cuenta de que muchos de los derechos infantiles encajan perfectamente dentro de los Derechos Humanos básicos, y viceversa.”

Se plantea que los hijos, al igual que los padres, tienen una serie de derechos fundamentales que deben ser respetados si se quiere ser asertivo.

5) *Modelado o dramatización* (15 min.).

Se le pide al grupo que identifique alguna situación en que se vulneren los derechos del niño.

Monitor: “Ahora haremos una obra de teatro acerca de esta situación. Cada uno de ustedes va a representar un papel: Padre, madre, hijo, hija, etcétera. En esta ocasión, eso sí, se van a respetar los derechos del niño.”

El monitor retroalimenta el desempeño, reforzando los aspectos positivos. Debe llamar la atención sobre aspectos moleculares como la postura corporal y la duración de la mirada.

6) *Procedimiento cognitivo* (30 min.).

Se proyecta el diaporama “La decisión del sr. Búho” (Ediciones Paulinas, 1989). Este será la base de la tarea para la casa.

7) *Tarea para la casa* (10 min.).

Corregir actitudes coercitivas hacia el niño o niña. Se entrega el texto del diaporama para llevarlo al hogar.

8) *Cierre* (20 min.).

Repaso de los puntos más importantes, discusión, consultas.

INFORME DE LA TAREA (SEGUNDA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿Usted qué sentiría si fuera el pequeño Búho?

2) ¿Cuál es su opinión de la actitud de papá Búho?

3) ¿Por qué se puede adoptar esa actitud?

4) ¿Saben realmente los padres lo que le conviene a sus hijos?

5) ¿Qué enseñanza deja esta historia?

TERCERA SESION

Objetivo General

Distinguir entre conductas asertivas, no-asertivas y agresivas, principalmente en el contexto familiar.

Objetivos Específicos

- a) Identificar conductas agresivas en la interacción familiar
- b) Identificar conductas pasivas en la interacción familiar.
- c) Identificar y practicar conductas asertivas en la interacción familiar.

Materiales

- Listado de tipos de comportamiento.
- Papel y lápiz.
- Informe de tarea.

Desarrollo

1) *Discusión inicial* (10 min.).

Se retoman elementos de la sesión anterior. El monitor pregunta si se llevó a cabo la tarea efectivamente y con facilidad; comentarios.

2) *Dinámica para romper el hielo* (10 min.).

El monitor le pide a algún sujeto que salga, mientras los demás forman un círculo tomados de los brazos. Mientras la otra persona espera fuera, se les dice que el círculo es un circuito de alto voltaje con un alambre pelado, y que se pedirá al que salió que lo descubra

tocando la cabeza de ellos; se estipula que cuando el extraño toque a la quinta persona, todos darán un fuerte grito. Entonces se hace pasar al sujeto.

3) *Ejercicio de relajación* (10 min.).

La respuesta de relajación es una técnica centrada fundamentalmente en la respiración.

Monitor: "...Fíjense atentamente en su respiración...ahora, cada vez que exhalen, pronunciarán mentalmente la palabra *calma*..."

A partir de esta sesión, se alternará esta técnica con la de relajación autógena.

4) *Aleccionamiento* (10 min.).

Se explican las diferencias entre conducta asertiva, pasiva y agresiva, y se describe la esencia de cada una de ellas. Como apoyo, se entrega un texto con las características de estos distintos tipos de comportamiento.

Monitor: "La persona socialmente habilidosa, generalmente actúa en forma asertiva. No siempre lo hacemos, sea porque no queremos o no podemos. Quizás nos acostumbramos a no ser asertivos. Pero para tener una vida social plena, es necesario intentar ser asertivos la mayor parte del tiempo."

El monitor debe dejar en claro que, para ser asertivo(a), se requiere efectuar las conductas de la lista u otras similares, pasando de lo molecular a lo más general.

5) *Modelado o dramatización* (15 min.).

En primer lugar, se describe el comportamiento típico de una familia asertiva.

Monitor: "La familia ideal resuelve sus problemas con facilidad. Sus miembros se miran a los ojos al conversar, y generalmente hablan en primera persona; son relajados, dan las gracias y piden perdón solo cuando corresponde. Saben expresar cariño y se atreven a pedir ayuda; conocen los sentimientos propios y saben reconocer los ajenos..."

Posteriormente, se realiza el ensayo de conducta.

Monitor: "Escojan una situación familiar conflictiva, una situación que por lo general genere molestias en ustedes y quienes los rodean. Por ejemplo, la desaparición de un objeto de valor. Ustedes son la familia feliz, así que resolverán el asunto de la mejor manera."

Conviene atender nuevamente a los componentes moleculares de la conducta, sin dejar de lado la impresión global de la escena.

6) *Procedimiento cognitivo* (15 min.).

El objetivo es modificar el pensamiento subyacente al comportamiento socialmente ineficaz, reemplazarlo por pautas cognitivas más adecuadas.

Monitor: “Ahora busquen el instante más difícil, la situación más complicada de su vida familiar; aquello que no saben enfrentar, o que manejan de la peor manera. Ubíquense en el momento y lugar concreto en que suelen fallar...¿Qué es lo que están pensando?...Fíjense bien en lo que piensan.”

Se pide a los sujetos que anoten en orden de aparición los pensamientos que van surgiendo, lo más claramente posible. De ahora en adelante, a este conjunto de pensamientos se le llamará *el desubicado*.

7) *Tarea para la casa* (10 min.).

Los sujetos tratarán de interactuar de manera diferente ante la misma situación difícil.

Monitor: “Como ya saben que es lo que piensa *el desubicado*, mejor lo van a ignorar y enfrentarán los hechos de otra manera, con una dosis de *ubicatex*. Traten de llevarle la contra al *desubicado*.”

Los individuos pueden recurrir al listado de HHSS o al de los tipos de comportamiento, si lo desean, para abordar la tarea más fácilmente.

8) *Cierre* (10 min.).

Repaso de los aspectos cruciales de la sesión; si hay puntos poco claros, se desarrolla con mayor profundidad el tema de la reestructuración cognitiva (su significado y los fines buscados).

INFORME DE LA TAREA (TERCERA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿En qué circunstancias aparece *el desubicado*?

2) ¿Cuáles son los pasos para evitar al *desubicado*?

3) ¿En qué momento siguió estos pasos?

4) ¿Fue muy difícil hacerlo?

5) ¿Qué tan bien o mal resultó la experiencia?

CUARTA SESION

Objetivo General

Distinguir entre conductas asertivas, no-asertivas y agresivas, principalmente en el contexto familiar.

Objetivos Especificos

- a) Identificar conductas agresivas en la interacción familiar.
- b) Identificar conductas pasivas en la interacción familiar.
- c) Identificar y practicar conductas asertivas en la interacción familiar.

Materiales

- Papelógrafo y puntero; cinta adhesiva.
- Papel y lápiz.
- Informe de tarea.

Desarrollo

1) *Discusión inicial* (10 min.).

Evaluación grupal del grado de dificultad de la tarea; análisis del método utilizado en su ejecución. Discusión y comentarios.

2) *Dinámica para romper el hielo* (10 min.).

Los integrantes del grupo comienzan a contar sentados en círculo; cuando corresponde el número cuatro o uno de sus múltiplos (por ejemplo el ocho), la persona debe

hacer el ruido de una explosión. El que se equivoca o se demora en reaccionar queda fuera.

Ganan las dos últimas personas.

3) *Ejercicio de relajación* (10 min.).

Similar al de la segunda sesión.

4) *Aleccionamiento* (10 min.).

Con ayuda de un papelógrafo y de la lista utilizada en la sesión anterior, el monitor amplía la explicación de las diferencias entre las conductas agresivas, pasivas y asertivas.

Monitor: “Pueden ver en el papelógrafo una manera de entender la conducta asertiva. Si el comportamiento es directo o manifiesto y tiende a ser coercitivo, hablamos de *agresividad*; este es el caso del jefe gruñón que prohíbe a gritos la siesta de su empleado. Si la persona es coercitiva pero no muy directa para sus cosas, hablamos de *agresión pasiva*; un ejemplo de esto sería la novia caprichosa que manipula al novio. Por otro lado, si la persona no es directa ni coercitiva, es *pasiva*; en otras palabras, apocada o apocada. Por último, la persona cuya conducta es directa y no ejerce presión indebida sobre los demás, es la persona asertiva; en otras palabras, exitosa.”

Luego, se analizan en profundidad las diferencias moleculares entre los tres tipos de comportamiento.

Monitor: “Por favor, definan una conducta asertiva cualquiera, y anoten las partes que la componen.”

El monitor revisa las respuestas y hace las acotaciones pertinentes.

5) *Modelado o dramatización* (15 min.).

Se repite la dramatización de la familia feliz, pero considerando elementos nuevos.

Monitor: “Esta vez quizás tengan más herramientas al representar la situación problemática; recuerden pensar lo contrario de lo que les diga su enemigo *el desubicado*; él les miente porque quiere que fracasen, es muy antipático.”

El monitor retroalimenta a nivel global y molecular a los sujetos.

6) *Procedimiento cognitivo* (15 min.).

Las personas deben centrarse nuevamente en el principal problema que afecte su vida familiar, tratando de hacerlo en forma aún más precisa.

Monitor: “En el momento en que aparezca *el desubicado*, no se alteren con él; hoy, solamente hoy, pueden mirarlo sin temor alguno. Vean lo feo que es, observen todos sus detalles uno por uno...¿Cómo es? ¿Por qué se comporta así? ¿Cómo pueden vencerlo?...Cuando sientan que pueden contestar a estas preguntas, por favor escriban la respuesta.”

Las respuestas deben elaborarse detalladamente. El monitor les prestará el máximo de atención, para retomarlas en el futuro.

7) *Tarea para la casa* (10 min.).

En el hogar, los sujetos afrontarán la misma situación de la tarea anterior, o bien una situación similar. Deben incorporar a su repertorio las recientes observaciones hechas al *desubicado*.

8) *Cierre* (10 min.).

Discusión acerca de diversas formas de superar al *desubicado*.

INFORME DE LA TAREA (CUARTA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿Cuál es la mejor forma de ganarle al *desubicado*?

2) ¿Qué situación escogió usted?

3) ¿Qué habilidad o habilidades usó?

4) ¿Por qué utilizó dicha habilidad?

5) ¿Cómo fue su desempeño?

QUINTA SESION

Objetivo General

Identificar deficiencias y desarrollar la asertividad en las actitudes parentales.

Objetivos Específicos

- a) Identificar la forma de interacción familiar propia de los participantes.
- b) Identificar diferentes elementos que interfieren la comunicación al interior de la familia.
- c) Desarrollar la asertividad en la interacción familiar.

Materiales

- Papel y lápiz.
- Informe de tarea.

Desarrollo

1) *Discusión inicial* (10 min.).

Breve revisión de los conceptos utilizados (asertividad, agresividad, pasividad).

Revisión de la tarea y discusión de aspectos relevantes.

2) *Dinámica para romper el hielo* (10 min.).

Los participantes deben seguir al pie de la letra las instrucciones del monitor, si y sólo si éste antepone la frase *Simón manda* a lo que diga.

Monitor: “*Simón manda* que se rasquen la cabeza...*Simón manda* que crucen los brazos...*Simón manda* que salten en un pie.”

Las personas que no obedezcan al escuchar *Simón manda*, o que reaccionen con otra frase, quedan eliminadas del juego.

Monitor: “Simón *dice* que salten en el otro.”

3) *Ejercicio de relajación* (10 min.).

Como el realizado en la tercera sesión.

4) *Aleccionamiento* (10 min.).

A partir de la dinámica de el teléfono, se analizan factores que pueden distorsionar la comunicación. El monitor escoge a una persona y le transmite un mensaje en secreto.

Monitor: “Ayer llegaron a Santiago 237 europeos, van a quedarse durante una semana. Quieren participar en un congreso de comercio y tecnología. Pero parece que no son empresarios, sino sólo estudiantes, pues son demasiado jóvenes.”

El mensaje debe ser transmitido de la misma manera a una tercera persona, luego a otra, y así sucesivamente, hasta que todos lo hayan escuchado. El último sujeto debe escribirlo para compararlo con el mensaje original.

Se estudian los puntos de mayor variación en el mensaje, para detectar posibles factores que incidan en la distorsión. El monitor advierte que aspectos como la ambigüedad de los mensajes y la interpretación dada a la información percibida, pueden perjudicar su adecuada comprensión. Se plantea que la atención y la motivación son también cruciales en la comunicación familiar.

5) *Modelado o dramatización* (10 min.).

El grupo selecciona alguna situación típica de malentendidos al interior del hogar. Se designan los diferentes papeles y se planifica brevemente la escena.

Monitor: “Recuerden que lo más importante de lo que nos dicen no es necesariamente lo que más nos llama la atención, ni lo que *nosotros* consideramos más importante; pongan mucha atención al lenguaje corporal, mírense a la cara al hablar y al escuchar. Si es una situación de alto contenido emocional, pueden tomar las manos de la otra persona.”

El monitor ejemplifica tomando las manos de alguien mientras le habla. El role – playing se puede repetir, mejorando la ejecución de determinadas conductas.

6) *Procedimiento cognitivo* (20 min.).

Los sujetos se sitúan mentalmente en la misma o similar situación.

Monitor: “Cierren sus ojos un momento, ubíquense en la situación real...¿Ya está?...ahora fíjense en ustedes mismos, en lo que piensan; en lo que les dice *el desubicado*. A veces nos dice que *debemos ser* de tal o cual manera; otras, que no podemos manejar nuestras emociones; o que las cosas están peor de lo que parecen, que le debemos caer bien a todo el mundo, y que *siempre* estaremos así o *nunca* podremos cambiar; *siempre* y *nunca* son sus palabras favoritas.

Por favor, hagan dos columnas en su hoja; anoten a mano izquierda lo que les dice *el desubicado* (por ejemplo, *siempre* me da rabia cuando desaparecen las cosas, no lo puedo evitar). A la derecha escriban lo que les dirá un nuevo amigo, *el ubicado*; él es bueno con ustedes, es realista y compasivo. Mira los hechos con objetividad, no los exagera; él le respondería al *desubicado* con algo así como *frecuentemente* me enoja cuando se pierden cosas, pero creo que puedo controlarme y eso me tranquiliza.”

A cada pensamiento sugerido por *el desubicado*, responderán con uno del *ubicado*.

Se recomienda que, en lo sucesivo, registren cuidadosamente *ambos* tipos de pensamiento, hasta que *el ubicado* surja en forma automática.

7) *Tarea para la casa* (10 min.).

Como tarea se pide acordar una reunión familiar, en la cual se discuta algún tema conflictivo. Se sugiere usar la columna doble durante la reunión, como apoyo para actuar en forma asertiva.

8) *Cierre* (10 min.).

Conviene recalcar la importancia del uso de la columna doble, al menos hasta que los pensamientos positivos comiencen a surgir en forma espontánea. Es ideal el compromiso de los padres al respecto.

INFORME DE LA TAREA (QUINTA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿Qué habilidades utilizó?

2) ¿En qué circunstancias probó la habilidad?

3) Si utilizó la columna doble ¿Con qué resultados?

4) ¿Tuvo utilidad la reunión para los demás?

5) ¿Qué tal estuvo su desempeño?

SEXTA SESION

Objetivo General

Identificar deficiencias y desarrollar la asertividad en las actitudes parentales.

Objetivos Específicos

- a) Identificar la forma de interacción familiar propia de los participantes.
- b) Identificar diferentes elementos que interfieren la comunicación al interior de la familia.
- c) Desarrollar la asertividad en la interacción familiar.

Materiales

- Radio grabadora y cassette.
- Copias de la obra “Mi Suegra o mi Señora”, de Toulouse – Lautrec.
- Papel y lápiz.
- Informe de tarea.

Desarrollo

1) *Discusión inicial* (10 min.).

Revisión de la tarea. Aplaudir a quienes hayan utilizado con éxito la columna doble; felicitar a quienes hayan actuado asertivamente.

2) *Dinámica para romper el hielo* (10 min.).

Las sillas se colocan en círculo, de tal manera que haya una menos que el número total de participantes. Cuando comienza la música, todos deben dar vueltas hasta que el

monitor apague la radio repentinamente; entonces se deben sentar con rapidez. La persona que no alcanzó a sentarse queda eliminada, y se van quitando las sillas una por una.

3) *Ejercicio de relajación* (10 min.).

Como en la segunda y cuarta sesión.

4) *Aleccionamiento* (10 min.).

El monitor muestra el cassette, que alguien debe describir pero sin nombrarlo.

Entonces estipula las diferencias entre lo subjetivo y lo objetivo.

Monitor: “*Objetivamente*, este es un artículo rectangular, con una cinta en su interior y cuatro tornillos; mide tantos centímetros y en su exterior hay letras. Si lo describo en forma *subjetiva*, puedo decir que contiene buena música, que sirve para hacer bailes y que le gusta a algunas personas y a otras no. Ahora necesito un voluntario que describa mi lápiz, primero en forma objetiva y luego de manera subjetiva.”

Luego se reparten las copias de la pintura “Mi Suegra o mi Señora” a cada uno de los integrantes del grupo.

5) *Modelado o dramatización* (10 min.).

El monitor pregunta a las personas qué es lo que ven en el dibujo.

Monitor: “Levanten la mano los que ven a la anciana.”

Entonces se pide que alguien explique dónde ve a la anciana; el procedimiento es el mismo para quienes ven a la joven.

Monitor: “Se podrán dar cuenta de que hay puntos de vista distintos para un mismo hecho. Esto se puede aplicar a nuestra vida diaria, en la que toda observación depende de las experiencias, los valores, las preferencias propias de cada persona. Me gustaría que se juntaran en grupos de a tres; luego escojan a alguien y los otros dos lo describirán en forma subjetiva el uno y objetiva el otro.”

El monitor pasa grupo por grupo, retroalimentando el desempeño.

6) *Procedimiento cognitivo* (20 min.).

Se aplica la técnica de columna doble, para el último desencuentro o diferencia de opinión habida en la familia.

7) *Tarea para la casa* (10 min.).

Nueva reunión familiar; se intentará asumir la posición del otro respecto a problemas determinados. Se recomienda otra vez el uso de la columna doble.

8) *Cierre* (10 min.).

Discusión de aspectos relevantes.

INFORME DE LA TAREA (SEXTA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿Qué habilidades usó?

2) ¿En qué circunstancias usó la habilidad?

3) ¿Fue beneficiosa la columna doble?

4) ¿Fue útil para otras personas la reunión?

5) ¿Cómo estuvo su desempeño?

SEPTIMA SESION

Objetivo General

Optimizar la dinámica de comunicación familiar.

Objetivos Específicos

- a) Evaluar las deficiencias del estilo de comunicación imperante en la familia.
- b) Desarrollar un modelo alternativo de comunicación.
- c) Introducir cambios favorables en el repertorio familiar de habilidades.

Materiales

- Piedra ágata.
- Papelógrafo con diversas expresiones faciales.
- Copias del papelógrafo.
- Papel y lápiz.
- Informes de tarea.

Desarrollo

1) *Discusión inicial* (10 min.).

Comentarios, dudas. Revisión de las tareas, reforzamiento positivo de los logros; es recomendable aconsejar a los sujetos para que busquen el momento adecuado y un contexto estimulante donde practicar las habilidades buscadas.

2) *Dinámica para romper el hielo* (10 min.).

Antiguo juego de sociedad. El monitor u otra persona oculta entre sus manos una piedra ágata, que debe deslizar disimuladamente dentro de las manos de otro(a), mientras tararea una canción.

Monitor: “Corre el anillo, por un portillo...”

Para inducir a engaño a los participantes, se finge dejar el objeto en las manos de alguno de ellos. Terminado el estribillo, se escoge una persona al azar para que adivine quién tiene la piedra; si se equivoca deja prenda y la recupera con la penitencia impuesta por el grupo.

3) *Ejercicio de relajación* (10 min.).

Como en la tercera y quinta sesión.

4) *Aleccionamiento* (15 min.).

El monitor comienza mostrando un papelógrafo con varios rostros de distintas expresiones faciales, y reparte copias de éste a los integrantes del grupo.

Monitor: “Generalmente, nuestra cara puede decir muchas cosas; pero a veces, los demás malinterpretan nuestros gestos. Dependiendo de la situación en que estemos y de cómo acostumbramos actuar, nuestra expresión varía.”

Se le pide a los sujetos que escriban en sus hojas, debajo de cada rostro, el nombre correspondiente a la expresión manifestada.

Monitor: “Pueden escribir también porqué les parece que la figura expresa pena, o agotamiento, o cualquier otra cosa. Después de que hayan terminado, intercambien sus hojas y revisen una por una las caras del compañero; si no hay coincidencias en lo que escribieron, indíquenmelo.”

El monitor va marcando en el papelógrafo las expresiones que generen divergencias, y pregunta porqué hay interpretaciones distintas de un mismo rostro. Los individuos que no coincidan deben señalar entonces cómo sacaron sus conclusiones.

Debe explicarse que el escuchar activamente a los demás resulta mucho más efectivo (y asertivo) que el escuchar de manera pasiva, sin la adecuada retroalimentación. Alguien que escucha en forma activa atiende a los sentimientos de su interlocutor, e intenta averiguar si los percibe correctamente.

5) *Modelado o dramatización* (15 min.).

Se le pide a dos personas que salgan afuera; una de ellas hará el papel de un tipo triste y la otra de alguien enojado. Al resto del grupo se le dice que trate de ser asertivo, que escuche activamente e intente identificar las emociones de los que entrarán, y cuál es su causa. Se hace pasar a los individuos y se comienza una charla informal.

Es importante que los actores asuman seriamente su papel; por ejemplo, el enojadosencillamente puede negarse a responder, mientras el resto intenta convencerlo de que lo haga. Si no hay buenos resultados, el proceso se repite.

6) *Procedimiento cognitivo* (10 min.).

Relacionado con deficiencias percibidas por los participantes en su interacción familiar. Se les indica que en el transcurso de la semana observen diariamente sus pensamientos, poniendo mucha atención a cualquier señal de nerviosismo (entre otras aumento del ritmo cardíaco, sudoración, y sequedad bucal) hasta que puedan reconocer rápidamente que están ansiosos.

Monitor: “Elijan un lugar, un lugar cualquiera de su casa; por ejemplo, el sillón de su dormitorio. Todos los días a la misma hora, en aquel lugar que han escogido, se sentirán muy preocupados durante veinte minutos. Si no están a esa hora en dicho lugar y comienzan a preocuparse por algo, postergarán su ansiedad para cuando estén ahí, intentarán distraerse de alguna manera.”

Entonces se les dice a los sujetos, que en el momento reservado para ello se preocupen intensamente, para así estar libres de ansiedad el resto del día.

7) *Tarea para la casa* (10 min.).

Pedir al hijo(a) que hable de su vida en la escuela, poniendo especial atención a los sentimientos implicados en el relato.

8) *Cierre* (10 min.).

Se discuten las dificultades que pueda ofrecer la tarea. Se comentan aspectos relevantes.

INFORME DE LA TAREA (SEPTIMA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿De qué manera escuchó a su hijo?

2) ¿Qué pudo entender de su relato?

3) ¿Cómo se sintió él?

4) ¿Fue esto útil para ambos?

5) ¿Qué tan bien o mal lo hizo usted?

OCTAVA SESION

Objetivo General

Optimizar la dinámica de comunicación familiar.

Objetivos Especificos

- a) Evaluar las deficiencias del estilo de comunicación imperante en la familia.
- b) Desarrollar un modelo alternativo de comunicación.
- c) Introducir cambios favorables en el repertorio familiar de habilidades.

Materiales

- Copias de papelógrafo a usar en la siguiente sesión.
- Papel y lápiz.
- Informes de tarea.

Desarrollo

1) *Discusión inicial* (10 min.).

Se comentan las dificultades de la tarea y se refuerzan los logros. Si alguien lo solicita, se pueden ensayar nuevamente las habilidades requeridas en ella.

2) *Dinámica para romper el hielo* (10 min.).

Todos se sientan en círculo y alguien dice una palabra, cuya última sílaba debe ser la primera de la próxima (pronunciada por la persona que sigue). El que no encuentra una palabra en menos de cinco segundos, deja prenda o sale del juego.

3) *Ejercicio de relajación* (10 min.).

Como en 2ª, 4ª y 6ª sesiones, relajación autógena.

4) *Aleccionamiento* (15 min.).

El monitor debe profundizar en el tema de la *escucha activa*, como una de las principales habilidades en la interacción familiar.

Monitor: “Frecuentemente, aunque no siempre esté convencido de lo que hace, uno de ambos padres decide apoyar al otro para no *desautorizarlo*. Pero los niños son muy perceptivos; cuando las decisiones los afectan a ellos, de alguna manera adivinan esta incongruencia en mamá o papá. Así, la visión que los hijos tengan de sus padres puede resultar perjudicada.

Muchos adultos quieren lo mejor para los suyos, pero a veces no saben como lograrlo; la crianza de los hijos suele ser complicada. Y el tipo de comunicación que mantengamos con ellos resulta ser fundamental en el proceso, ellos son seres que sienten, piensan y perciben muchas cosas.

Si padres o hijos deciden comunicarse es por algo. Si al niño le duele la cabeza, transmitirá un mensaje para manifestarlo, pero lo hará a su manera; por ejemplo diciendo *me voy a acostar*. También la madre tiene su propia forma de interpretarlo; por ejemplo pensando *mi hijo no quiere hacer las tareas*. Estos malentendidos pueden ser más comunes de lo que creemos, a veces ni nos damos cuenta de que ocurren. En el ejemplo, la madre podría incluso retar al niño y prohibirle cualquier cosa, hasta que termine de estudiar.

De igual modo, para una adecuada comunicación padres – hijo, puede ser fatal el sermonear, amenazar, ofender, ordenar, culpar y comparar a este último con otros. Es posible que el niño se sienta humillado, impotente, y su resentimiento puede dañar seriamente la relación.

Para escuchar activamente, debemos dar a entender al niño que lo aceptamos, no sólo quedarnos callados. Podemos hacerlo respondiéndole en forma adecuada, pero también con mensajes no verbales como caricias y gestos. En realidad, escuchar de manera activa significa atender a los sentimientos del niño, tratar de entender lo que nos dice y fomentar su expresión emocional; si es necesario, postergaremos incluso nuestros propios sentimientos, poniéndonos en su lugar. Significa también que no nos sentiremos conformes con nuestra primera impresión, que preguntaremos y trataremos de averiguar lo que realmente nos quieren decir; que no tendremos miedo de los sentimientos del niño y confiaremos en su capacidad para manejarlos. Pero cuidado, no debemos hacerlo para controlar al niño, ni para imponerle nuestros puntos de vista, ni tampoco utilizarlo cuando ellos no quieran hablar; el objetivo es que el niño tienda al máximo desarrollo de su autonomía.”

En este sentido, se estipula claramente que los mensajes asertivos son aquellos en los que se asume, en forma implícita o explícita, la responsabilidad de lo que se dice. El monitor dará ejemplos prácticos de conductas molestas, a las que sin embargo se puede responder con eficacia gracias a la *escucha activa*.

5) *Modelado o dramatización* (15 min.).

Recreación de la habilidad, en base a situaciones ocurridas en la escuela o en casa. Si se ejemplifica con el caso del dolor de cabeza, se rectifica la pauta de interacción.

Monitor: “¿Estás cansado de hacer tantas tareas?”

Sujeto: “No, la verdad es que me siento mal, me duele la cabeza...”

Monitor: “Te duele la cabeza. ¿Prefieres tomar una aspirina? Así no te tendrás que acostar tan temprano.”

Sujeto: “Buena idea; gracias.”

Se divide el grupo en parejas, para que representen la dupla padre (madre) – hijo(a), e intentan introducir la escucha activa en su diálogo.

6) *Procedimiento cognitivo* (10 min.).

Los sujetos proceden a imaginar una y otra vez sucesos molestos, hasta que informen sentirse mejor.

7) *Tarea para la casa* (10 min.).

Esencialmente se repite la tarea anterior, pero esta vez se incorpora además al cónyuge.

8) *Cierre* (10 min.).

Entrega de copia con los pasos del método *nadie pierde* (Gordon, 1997), para la próxima sesión. Dudas.

INFORME DE LA TAREA (OCTAVA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿De qué manera escuchó a su hijo(a)?

2) ¿De qué manera escuchó a su cónyuge?

3) ¿Qué situaciones escogió?

4) ¿Qué habilidades utilizó?

5) ¿Cómo fue su desempeño en general?

NOVENA SESION

Objetivo General

Optimizar la dinámica de comunicación familiar.

Objetivos Especificos

- a) Evaluar las deficiencias del estilo de comunicación imperante en la familia.
- b) Desarrollar un modelo alternativo de comunicación.
- c) Introducir cambios favorables en el repertorio familiar de habilidades.

Materiales

- Papelógrafo con pasos del método *nadie pierde* (Gordon, 1997).
- Cojín pequeño o almohadón.
- Papel y lápiz.
- Informes de tarea.

Desarrollo

1) *Discusión inicial* (10 min.).

Análisis de la tarea. Se leen los puntos enumerados en el papelógrafo.

Monitor: “Bueno, estos son los pasos del método *nadie pierde*. Primero, se debe identificar el conflicto. A continuación, los miembros involucrados proponen soluciones; las examinan entre todos y escogen la más viable. Luego, esta posible solución se debe llevar a cabo y probar su efectividad, para saber si es necesario modificarla o no.”

Más adelante se vuelve sobre este punto.

2) *Dinámica para romper el hielo* (10 min.).

Los participantes forman un círculo y el monitor toma el almohadón.

Monitor: “Muy bien; cuando yo o cualquiera de ustedes le arrojemos esto a alguien, debemos decir al mismo tiempo aire, mar, o tierra. Entonces, la persona que reciba el cojín, nombra un animal que corresponda a esos lugares. Por ejemplo, si yo le tiro el cojín a X y grito *aire*, la persona puede responder *tórtola*, pero tiene que hacerlo en menos de cinco segundos. Ahora, si digo *mundo*, todos debemos cambiar de lugar.”

Pierde la persona que se demore más de la cuenta en responder, que se equivoque al hacerlo, o la última en cambiarse de lugar cuando se diga *mundo*.

3) *Ejercicio de relajación* (10 min.).

Como en 3ª, 5ª y 7ª sesiones, respuesta de relajación.

4) *Aleccionamiento* (10 min.).

Se intentará promover el uso del método *nadie pierde* (Gordon, 1997) en situaciones que generen conflictos al interior de la familia.

Monitor: “En muchas ocasiones, son los padres quienes deciden lo que el niño debe o no debe hacer, sea convenciéndolo u obligándolo; o sea, son los padres los que ganan. En otras ocasiones, los niños consiguen lo que quieren manipulando a sus mayores, se salen con la suya de una u otra manera.

Pero con este nuevo sistema, que quizás alguno de ustedes ya conoce, no hay ningún perdedor. Es muy eficaz.

A veces, las necesidades del hijo pueden chocar con las del padre. Este propone entonces que busquen una solución conjunta, que los satisfaga por igual; ambos pueden dar ideas, compararlas, y decidir cuál es la mejor para los dos; después de esto, no es necesario obligar ni convencer de nada al otro, ya que ambos coinciden en la misma alternativa, y se han comprometido a respetarla. En eso consiste el método *nadie pierde*.”

Es necesario advertir que el procedimiento se aplica a problemas con más de una persona involucrada, donde todos los implicados deberían participar. De lo contrario, no se intervendrá, manteniendo así el necesario respeto por la libertad individual.

5) *Modelado o dramatización* (20 min.).

El monitor sugiere dramatizar un problema corriente, tal como la poca colaboración en el aseo del hogar; puede hacer el papel de padre, mientras los sujetos asumen el rol de integrantes de una familia.

Monitor: “Pongámonos de acuerdo. Aquí tengo papel y lápiz. A la izquierda de la hoja, anotaré aquellas conductas de ustedes que no nos perjudican como familia, y que pueden llevarse a cabo

tranquilamente. La primera, podría ser...llevar el pelo largo. Al lado derecho, voy a escribir lo que tenemos que resolver por el bien de todos nosotros...como barrer el dormitorio.”

Todos hacen propuestas y colaboran en su evaluación; si surge alguna duda en este momento, el monitor hace la aclaración pertinente. El fin último es el consenso.

6) *Procedimiento cognitivo* (10 min.).

Los sujetos se dispersan por la sala, y se les dice que recuerden algún evento desagradable; apenas comiencen a sentirse mal, darán una patada en el suelo e intentarán acordarse de su primer beso.

7) *Tarea para la casa* (10 min.).

Aplicar los pasos descritos en el papelógrafo a un conflicto familiar cualquiera, pero no muy grave y de cierta antigüedad. Repetir el procedimiento si es necesario.

8) *Cierre* (10 min.).

Se discuten tópicos que no hayan quedado claros, y se anima a las personas a perseverar si fallan la primera vez.

INFORME DE LA TAREA (NOVENA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿En qué circunstancias aplicó el método?

2) ¿En qué consistió la (o las) reunión(es)?

3) ¿Hubo resultados positivos para la familia?

4) ¿Hubo aspectos difíciles?

5) ¿Cómo estuvo su desempeño particular?

DECIMA SESION

Objetivo General

Optimizar la dinámica de comunicación familiar.

Objetivos Específicos

- a) Evaluar las deficiencias del estilo de comunicación imperante en la familia.
- b) Desarrollar un modelo alternativo de comunicación.
- c) Introducir cambios favorables en el repertorio familiar de habilidades.

Materiales

- Una piñata y un garrote, golosinas y venda para los ojos.
- Papelógrafo de sesión anterior.
- Papel y lápiz.
- Informes de tarea.

Desarrollo

1) *Discusión inicial* (10 min.).

Se revisa la tarea anterior y se analizan los fallos cometidos, reforzando cualquier logro.

2) *Dinámica para romper el hielo* (10 min.).

Se cuelga una piñata en el techo de la sala, y se sortea quién la intentará golpear primero. A la persona escogida se le vendan los ojos y se la hace girar sobre si misma, para

desorientarla; también se hace oscilar la piñata. Si en tres oportunidades no se logra destruirla, el individuo es reemplazado por otros hasta lograrlo.

3) *Ejercicio de relajación* (10 min.).

Similar al de las sesiones número dos, cuatro, seis y ocho (relajación autógena).

4) *Aleccionamiento* (10 min.).

Se profundiza en el análisis del método *nadie pierde* (Gordon, 1997) y sus diferentes etapas.

Monitor: “Quizás hubo dificultades en el cumplimiento de la tarea. Tal vez no tuvieron la oportunidad de poner en práctica el procedimiento, o se vieron enfrentados a situaciones en que el método quedaba estancado. En este último caso, a veces conviene rebobinar y escuchar activamente al otro, para ver con mayor claridad lo que ocurre.

En la primera etapa, de identificación del conflicto, hay que hacer lo posible para atraer el interés de nuestros hijos. Para ello es necesario ser asertivo y escoger un momento en que el niño esté desocupado; le haremos presente lo que sentimos, asumiendo toda la responsabilidad de lo que digamos. Y por sobre todo, debemos demostrarle que él también participará en la decisión que se tome.

En la fase dos, se busca generar conjuntamente la mayor cantidad posible de propuestas. Aquí es fundamental *no descalificar ninguna opción*, ya que esto se hará después.

Tercero, se evalúan las alternativas propuestas por padres e hijos, en igualdad de condiciones. Ahora sí podemos expresar, asertivamente, nuestro acuerdo o desacuerdo. De esta manera, se reduce el número de posibilidades.

En cuarto lugar, se decide cuál es la mejor forma de resolver el problema. Esto es relativamente fácil si el debate es abierto y sincero, si la solución escogida es considerada como provisional, y si nos aseguramos de que todos están realmente comprometidos.

La quinta etapa, llevar a cabo la solución, puede significar que debemos transar en algunas cosas; se discuten y distribuyen las responsabilidades que caben a cada uno.

Durante la observación, en la sexta etapa, veremos si la solución es adecuada o no. Quizás sea preciso revisarla, modificarla.

No siempre es necesario seguir estas indicaciones al pie de la letra. Ocasionalmente, se producen acuerdos rápidos y satisfactorios en las primeras etapas.”

5) *Modelado o dramatización* (20 min.).

En esta ocasión, el juego de roles trata algún tema más actual y profundo que en la sesión previa. Se solicita un voluntario que cuente su problema, y los demás integrantes del grupo representarán a sus familiares. El monitor sólo observa y retroalimenta. Se debe tratar de llegar a un consenso.

6) *Procedimiento cognitivo* (10 min.).

El objetivo es aumentar la sensación de autoeficacia de los sujetos. Con este fin, se les sugiere que repitan mentalmente el comportamiento deseado, y que se digan a si mismos que interactúan bien con sus familias.

7) *Tarea para la casa* (10 min.).

Nuevamente se aplicará el método *nadie pierde* en el hogar; esta vez se intentará con algun problema de mayor relevancia.

8) *Cierre* (10 min.).

Además de retomar los contenidos de la sesión, se puede discutir qué tipo de conflictos se escogerán en la tarea.

9) *Discusión final* (30 min.).

Luego de un breve repaso de las distintas unidades temáticas, se agradece la participación de todos los miembros en el taller, y se los invita a plantear sus opiniones al respecto.

INFORME DE LA TAREA (DECIMA SESION)

Complete en base a lo visto durante la sesión.

1) ¿Pudo aplicar el método *nadie pierde* con éxito?

2) ¿En qué circunstancias decidió probarlo?

3) ¿Qué cosas facilitaron su aplicación?

4) ¿Qué cosas lo dificultaron?

5) ¿Cómo calificaría su desempeño?
