



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**LICENCIATURA EN
MINORIDAD Y FAMILIA**

TESINA DE LICENCIATURA

“ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS”

“Entrenamiento de habilidades sociales como estrategia socio- educativa con los adolescentes internados en el centro “honrar la vida” y su relación con las situaciones conflictivas dentro del mismo”.

Alumno: PABLO DAVID QUINTEROS

Correo electrónico: pabloq06@hotmail.com

Director: Lic. ARTURO PIRACÉS

Mendoza, Octubre de 2010

HOJA DE EVALUACIÓN

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado: Lic. Arturo Piracés

Nota:

AGRADECIMIENTOS

A Maru, la mujer de mi vida, con su compañía y ayuda pude lograrlo. “Medio título es tuyo”.

A Sofía, Delfina y Lisandro, porque son mi razón para crecer y superarme día a día.

A mi Querida Vieja, por apoyarme siempre y ser mí guía en la vida.

A mi Viejo, que desde el cielo, seguramente lo disfrutará tanto como yo.

A mis hermanos, porque siempre me transmitieron y me desearon lo mejor.

Al Director de esta Tesis, Lic. Arturo Piracés, por su enseñanza profesional, generosidad, paciencia y especialmente por la calidez humana que siempre me ha transmitido en los distintos ámbitos que me ha tocado compartir con él.

Al todo el Personal Directivo y de Contacto, de la Fundación Accionar, por la buena onda, profesionalidad y predisposición, lo que hizo mas agradable la realización de esta investigación.

A los adolescentes albergados en el “Centro Honrar la Vida”, por el respeto y entusiasmo mostrado durante su participación en los módulos de entrenamiento en habilidades sociales.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad constatar si los adolescentes internados en el “Centro Honrar la Vida”, logran mejorar su desempeño conductual en el manejo de situaciones interpersonales como también mejorar las habilidades comprendidas dentro del programa A.S.S.E.T, a partir de la participación de los mismos en el entrenamiento en habilidades sociales implementado a través de módulos de enseñanza, que incluyen básicamente ejercicios prácticos a tal fin.

Se puede decir además que la muestra quedó conformada por ocho adolescentes varones, cuyas edades están comprendidas entre los 11 y 16 años, los cuales han sido internados, con derechos vulnerados, en su mayoría y algunos transgresores legales, inimputables.

Dentro del marco teórico se profundizó sobre las habilidades sociales, surgimiento de la corriente, tendencias, posturas de distintos autores, niveles de evaluación etc. También se abordó el tema adolescencia, haciendo hincapié en el desarrollo social del adolescente y finalmente se desarrolló el tema institucionalización y algunos aspectos legales de interés al respecto.

En lo que respecta a la parte práctica se realizó una descripción pormenorizada y específica de la implementación del entrenamiento en habilidades sociales propiamente dicho, tomando como referencias principales a tal fin, la implementación del Programa A.S.S.E.T, que consta de ocho habilidades a entrenar y la parte práctica y ejercitación, a los autores Michelson, L; y Caballo, V.

Luego se expuso la parte metodológica en general, contexto del trabajo, tipo de diseño utilizado, muestra con la que se trabajó, modelos de registro de conducta utilizados y técnicas complementarias para medir el nivel de ansiedad social antes y a la finalización del entrenamiento.

Finalmente, se realizaron las conclusiones a partir de los datos obtenidos y se realizaron las sugerencias necesarias para futuras investigaciones en este sentido.

ABSTRACT

The present investigation aims to determine whether the juveniles detained in the "Honoring Life Center," they improve their behavioral performance in handling interpersonal situations are also improving the skills included in the ASSET program, from participation them in social skills training implemented through teaching modules, which basically include exercises to this end.

It can also be said that the sample consisted of eight young boys, whose ages are between 11 and 16 years who have been hospitalized, with rights violated, mostly, and some legal offenders, liable.

Within the theoretical framework discussed in depth social skills, rise of current trends, views of different authors, reviews etc levels. Also addressed the issue adolescence, emphasizing the social development of adolescents and finally developed the theme institutionalization and legal aspects of interest.

As regards the practice of performing a specific detailed description of the implementation of social skills training itself, taking as main reference for this purpose, the implementation of ASSET Program, which consists of eight skills training and the practical exercises, the authors Michelson, L, and Knight, V.

Then he explained the methodology in general context of work, type of experimental design, sample that worked, record of behavior models and complementary techniques used to measure the level of social anxiety before and upon completion of training.

Finally, the conclusions were made from the data and conducted the necessary suggestions for future research in this regard.

INDICE

Título.....	pág. 2
Hola de evaluación.....	pág. 3
Agradecimientos.....	pág. 4
Resumen.....	pág. 5
Índice.....	pág. 7
Introducción.....	pág. 10
Marco Teórico.....	pág. 14
Capítulo 1: Habilidades Sociales.....	pág.15
1.1. Habilidades Sociales: Delimitación de conceptos.....	pág. 16
1.1.1 La Competencia Social.....	pág. 16
1.1.2 La habilidad Social.....	pág. 17
1.1.3 La asertividad.....	pág. 18
1.2. ¿Cómo se adquieren las habilidades sociales? Modelo planteado por la teoría del Aprendizaje socio-cognitivo.....	pág. 19
1.2.1. Aprendizaje de habilidades como consecuencia del reforzamiento directo.....	pág. 19
1.2.2. Aprendizaje de habilidades como resultado de experiencias observacionales.....	pág. 20
1.2.3. Aprendizaje de habilidades y feedback interpersonal.....	pág. 22
1.2.4. Aprendizaje de habilidades y expectativas cognitivas.....	pág. 23
1.3. ¿Cuándo no se es socialmente competente?.....	pág. 24
1.3.1. El modelo de déficits en habilidades.....	pág. 25
1.3.2. El modelo de inhibición.....	pág. 26
1.4. Evaluación de las habilidades sociales.....	pág. 26
1.4.1. El enfoque molar.....	pág. 26
1.4.2. El enfoque molecular.....	pág. 27
1.4.3. El enfoque de nivel intermedio.....	pág. 27
1.5. Técnicas para evaluar las habilidades sociales.....	pág. 28
1.5.1. La entrevista conductual.....	pág. 28
1.5.2. La observación natural.....	pág. 29
1.5.3. El role play.....	pág. 30
1.5.4. Informes de otras personas.....	pág. 31
1.5.5. El autoinforme.....	pág. 31
1.5.6. La autoobservación y el autorregistro.....	pág. 31
Capítulo 2: Adolescencia.....	pág.32
2.1. Definición de adolescencia.....	pág.33
2.2. Diferentes teorías sobre adolescencia.....	pág.34
2.2.1. Teoría psicoanalítica de Freud.....	pág.34
2.2.2. Teoría de la adolescencia de Erikson.....	pág.34
2.2.3. Visión Psicosociológica.....	pág.34
2.2.4. Escuela de Ginebra: Piaget.....	pág.34
2.2.5. Teoría de Elkind.....	pág.35
2.2.6. Teoría Focal de Coleman.....	pág.35
2.3. Variable cronológica.....	pág.35
2.3.1. Adolescencia Temprana.....	pág.35
2.3.2. Adolescencia Media.....	pág.37
2.3.3. Adolescencia Tardía o Fase Resolutiva.....	pág.38
2.4. El desarrollo Social del adolescente.....	pág.38
2.4.1. Emancipación familiar.....	pág.38

2.4.2. El grupo de compañeros.....	pág.39
2.4.3. Bandas de adolescentes.....	pág.39
2.4.4. La amistad.....	pág.40
2.4.5. Relaciones entre padres e hijos adolescentes.....	pág.41
2.4.5.1. Principales conflictos y concordancias en la relación con los padres.....	pág.42
2.4.5.2. Tipos de disciplina paternal y su influencia en la adolescencia.....	pág.46
2.4.6 Los tres problemas más frecuentes en la adolescencia.....	pág.47
2.4.6.1 La rebeldía.....	pág.47
2.4.6.2 Las fugas del hogar.....	pág.48
2.4.6.3 La timidez y el sentimiento de inferioridad.....	

Capítulo 3: Institucionalización: Aspectos legales de interés.....	pág.51
3.1 Institucionalización: Conceptualización.....	pág.52
3.2 Efectos de la institucionalización.....	pág.52
3.3. Alcances de la responsabilidad del estado en la institucionalización.....	pág.55
3.4 Las hipótesis de institucionalización: aspectos legales de interés.....	pág.58
3.4.1 Falta de recursos de los progenitores.....	pág.58
3.4.1.1. La situación social: datos a nivel país.....	pág.58
3.4.1.2 ¿Qué dicen las normas?.....	pág.59
3.4.1.3 La ideología institucional.....	pág.60
3.4.1.4 Ejemplos de la ideología que aún pervive en la acción institucional y fallos paradigmáticos en defensa de los derechos del niño:.....	pág.61
3.4.1.5. Las facultades judiciales.....	pág.64
3.4.1.6. ¿Falta de recursos económicos por parte del Estado?.....	pág.65
3.4.2. Cuando no se adoptan acciones que posibiliten modificar la disfunción familiar antes de decidir la institucionalización del niño.....	pág.66
3.4.3. Cuando no se adoptan acciones que posibiliten modificar la disfunción familiar antes de decidir la institucionalización del niño.....	pág.68
3.4.4. Cuando no se respeta la temporalidad en los casos de integración del niño o adolescente a grupos convivenciales alternativos.....	pág.69
3.4.5. Desnaturalización de los programas de guardas temporarias y demora en la entrega de guardas preadoptivas.....	pág.70
3.4.6. Inadecuado control estatal de los establecimientos de internación.....	pág.73
3.5. Los obstáculos en el proceso para el logro de la desinstitucionalización de los niños y adolescentes.....	pág.73

Marco Metodológico.....	pág.75
--------------------------------	---------------

Capítulo 4: Desarrollo del trabajo de investigación.....	pág.76
4.1. Delimitación del problema.....	pág.77
4.2. Objetivos del trabajo de tesina.....	pág.77
4.2.1. Objetivo general.....	pág.77
4.2.1 Objetivos específicos.....	pág.77
4.3. Método utilizado.....	pág.77
4.3.1. Sujetos.....	pág.77
4.3.2. Diseño metodológico.....	pág.80
4.3.2.1. Evaluación pre-entrenamiento.....	pág.81
4.3.2.2. Evaluación post-entrenamiento.....	pág.82
4.3.2.3. Instrumentos y materiales de evaluación utilizados.....	pág.82
4.3.2.3.1. Observación directa participante.....	pág.82
4.3.2.3.2. Informes de otras personas.....	pág.83
4.3.2.3.3 Escala de personalidad de Willowby.....	pág.83
4.3.2.3.4. Situaciones conflictivas o incidentes críticos.....	pág.84

4.3.3. Procedimiento..... pág.85

Capítulo 5: Instrumentos de Recolección de Datos:

Módulos de entrenamiento en habilidades sociales..... pág.87

5.1 El entrenamiento en habilidades sociales..... pág.88

5.1.1. El formato del entrenamiento en habilidades sociales..... pág.88

5.1.2. Técnicas para el entrenamiento en habilidades sociales..... pág.92

5.1.2.1. Instrucciones..... pág.92

5.1.2.2. Ensayo conductual (role play)..... pág.92

5.1.2.3. El reforzamiento..... pág.93

5.1.2.4. La retroalimentación o feedback..... pág.94

5.1.2.5. La imitación o modelado comportamental pág.95

5.1.2.6. Tareas para casa..... pág.95

5.1.2.7. Técnicas de reducción de la ansiedad..... pág.95

5.1.2.8. Técnicas cognitivas..... pág.96

5.1.3. Formatos de entrenamiento..... pág.96

5.1.3.1. Entrenamiento grupal..... pág.96

5.1.4. Programa A.S.S.E.T como modelo de registro..... pág.98

5.1.4.1. Habilidades propuestas..... pág.99

5.1.4.2. Componentes de referencia..... pág.102

5.1.4.3. Definiciones Operativas..... pág.106

5.1.4. Desarrollo de los módulos de entrenamiento..... pág.115

5.1.4.1. Módulo N° 1..... pág.115

5.1.4.2. Módulo N° 2..... pág.117

5.1.4.3. Módulo N° 3..... pág.123

5.1.4.4. Módulo N° 4..... pág.128

5.1.4.5. Módulo N° 5..... pág.134

5.1.4.6. Módulo N° 6..... pág.139

5.1.4.7. Módulo N° 7..... pág.145

5.1.4.8. Módulo N° 8..... pág.149

5.1.4.9. Módulo N° 9..... pág.153

Capítulo 6: Presentación de Resultados..... pág. 157

6.1. Detalles de la presentación..... pág. 158

6.1.1. Presentación de planillas y gráficos..... pág. 159

6.2. Análisis de resultados..... pág. 192

6.2.1. Análisis de los aumentos de puntaje por caso..... pág. 192

6.2.2. Análisis de aumento de casos por habilidad..... pág. 192

6.2.3. Análisis del nivel de ansiedad social (Escala Willowby)..... pág. 192

Capítulo 7: Discusión de resultados..... pág. 193

7.1. Discusión de resultados..... pág. 194

Capítulo 8: Conclusiones pág. 197

8.1. Conclusiones..... pág. 198

Capítulo 9: Sugerencias pág. 200

9.1. Sugerencias..... pág. 201

Bibliografía..... pág. 202

Anexos..... pág. 205

INTRODUCCIÓN

A raíz de mi experiencia personal de trabajar durante años en forma cotidiana con poblaciones de adolescentes institucionalizados, por orden judicial, en un centro de internación, en donde las estrategias de abordaje, han sido fundamentalmente socio-educativas y al trabajar con equipos técnicos que han realizado abordajes en esta temática con resultados prometedores, en cuanto las poblaciones que generalmente encontramos en estos centros presentan conductas de tipo antisocial o agresivas, es que considero pertinente ofrecer a estos adolescentes herramientas y transmitir a los mismos, como afirma Caballo, V (2002), que la premisa subyacente del entrenamiento en habilidades sociales es humanista: no producir estrés innecesario en los demás y apoyar la autorrealización de cada persona.

Cabe mencionar además que la elección del lugar para la realización de la presente obedece también a la muy buena predisposición encontrada por el tesista en los encargados del lugar ya que se mostraron muy interesados en que se realizara la investigación, como así también pusieron a disposición el equipo técnico del lugar, conformado por una psicóloga y una trabajadora social para colaborar con esta investigación.

Desde una perspectiva legal podemos mencionar que la Ley Provincial 6354, en su artículo 29 inciso “n” refiere que *“el estado debe crear y organizar establecimientos y programas especiales para el cumplimiento de medidas tutelares o de reeducación de niños y adolescentes que incurrieren en delito.....”* y la reciente promulgación de la Ley 26.061 han contribuido enormemente a revisar las prácticas de niñez y adolescencia, aportando una nueva concepción “el niño como sujeto de derecho y no como objeto de intervención”, el rol del Estado como sistema pleno de garantías y no como un sistema que estigmatiza. Los organismos del Estado deben garantizar programas gratuitos de asistencia y atención integral que promuevan la recuperación de todas las niñas, niños y adolescentes.

En esta investigación lo que se pretende es ver el grado de relación existente entre el entrenamiento en habilidades sociales y el impacto que

provoca sobre estos adolescentes, que presentaron ciertos problemas conductuales que los abordaremos como situaciones conflictivas o incidentes críticos. Para la implementación del entrenamiento se diseñaron módulos de entrenamiento, en base al formato de enseñanza que proponen Michelson, L y otros (2002) y el programa A.S.S.E.T (A Social Skill Program for Adolescent), desarrollado por Hazle, Schumaker, Sherman y Sheldon & Wildgen en 1981. El propósito de estos autores ha sido desarrollar una serie de procedimientos de entrenamiento para ayudar a los adolescentes a obtener mejoras en habilidades importantes para las interacciones sociales, que les permita conducirse de un modo más efectivo con sus padres, maestros y pares. Si bien el desarrollo e investigación originales del programa se llevó a cabo con delinquentes juveniles en régimen de “probation”, los autores han aplicado el programa a un rango más amplio de jóvenes, entre ellos poblaciones en instituciones, en clubes, en grupos familiares y escuelas especiales.

Es tal la importancia que han adquirido en los últimos años la enseñanza de las habilidades sociales que organizaciones de prestigio como la Organización Panamericana de la Salud junto con otras organizaciones de las Naciones Unidas, organizaciones no gubernamentales, gobiernos de países y otros organismos, ha estado trabajando en una infraestructura para lograr que la agenda para el desarrollo de los jóvenes se convierta en realidad. Este documento describe un modelo de una mejor práctica para contribuir al desarrollo saludable de los adolescentes que denomina: el enfoque de “habilidades para la vida”. Un aspecto clave del desarrollo humano—tan importante para la supervivencia básica como el intelecto – es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar problemas. Este enfoque, al que algunas veces se refiere como una educación basada en habilidades, desarrolla las habilidades en estas áreas específicas para fortalecer los factores protectores de un adolescente, promover la competitividad necesaria para lograr una transición saludable hacia la madurez y promover la adopción de conductas positivas.

Los términos Habilidades sociales, Competencia Social y Asertividad son utilizados generalmente como sinónimos y rivalizan entre sí. Existe amplia

literatura al respecto, que tratan de definir y conceptualizar los términos pero se puede afirmar que no hay un acuerdo de la comunidad científica, universalmente aceptado en lo que se refiere a una definición de habilidades sociales y tampoco al uso de una u otra denominación. Esta dificultad para llegar a un acuerdo se debe a que la conducta socialmente competente no constituye un rasgo unitario, ni general y además se encuentra determinada por las características de la situación (edad, sexo, objetivos, etc).

Para este trabajo, utilizaremos el término “Habilidades Sociales”, por considerarlo un constructo más significativo y descriptivo que nos permitirá comprender con mayor claridad lo complejo de las relaciones humanas y los factores que en ellas se ponen en juego.

Dentro del marco teórico abordaremos el tema habilidades sociales, conceptualización, distintos enfoques, técnicas de evaluación y enseñanza a nivel grupal, etc.

Se abordará también el tema adolescencia, sus principales características y especialmente se profundizará en el desarrollo social del adolescente.

También se desarrollará el tema institucionalización y se mencionarán algunos aspectos legales de interés y su impacto en los adolescentes institucionalizados.

También se describirá el trabajo de campo, es decir el entrenamiento en habilidades sociales propiamente dicho, donde se describirán los módulos de entrenamiento y los ejercicios prácticos desarrollados en los mismos.

Luego se expondrán los resultados mediante los instrumentos utilizados y su análisis general, incluyendo para la presentación, gráficos comparativos del pre y post entrenamiento y de la escala de ansiedad social

En tanto en la parte final, se plantearán las conclusiones en base a los datos obtenidos y se realizarán las sugerencias que consideremos pertinentes para futuras investigaciones.

En definitiva el trabajo pretenderá aportar alternativas de respuesta a los múltiples interrogantes que surgen en el trabajo con estas poblaciones de adolescentes que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, a

partir de intentar que los mismos amplíen su repertorio conductual, dentro del hogar “honrar la vida” lo que posibilitaría un grado de inclusión mayor y mas funcional en su medio social.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

HABILIDADES SOCIALES

1.1 Habilidades Sociales: Delimitación de Conceptos.

Se puede decir que en la comunidad científica todavía no existe un acuerdo universalmente aceptado por lo que se refiere a una definición de la expresión habilidades sociales. Esta falta de acuerdo se atribuye a que la conducta socialmente competente no constituye un rasgo unitario ni generalizado, y está determinada situacionalmente, es decir, según las características (edad, sexo, parámetros sociales, familiaridad del interlocutor, objetivos, etc.) de la situación habrá que poner en práctica determinadas conductas. Lo que es socialmente válido y eficaz para un niño no lo es para un adulto y viceversa.

Ante semejante estado de cosas son muchas las expresiones empleadas para hacer referencia al tema de las habilidades sociales. Algunas de ellas son las siguientes: competencia social, asertividad, habilidades sociales, comportamiento adaptativo, habilidades interpersonales, entre otras. Sin embargo son tres las expresiones que rivalizan con mayor frecuencia en lo referido a sus definiciones y aplicación, es el caso de la competencia social, las habilidades sociales y la asertividad.

1.1.1 La competencia social: El modelo denominado de Competencia Social ha sido inicialmente desarrollado por Argyle (1969, 1975) y Argyle y Kendon (1967), y se ha tomado como referencia en el ámbito de la Terapia de Conducta. Este modelo considera a la persona *“...perseguidora de diversos objetivos; mediante una actuación determinada, siguiendo unas reglas establecidas y específicas de la situación, y que modifica su actuación en función del feedback continuado que recibe del entorno, en su progresión hacia la consecución de sus objetivos”*.

Así considerada, la competencia social hace referencia a la capacidad del individuo de adaptar su comportamiento en función de la retroalimentación que recibe (del interlocutor y de la propia actuación). Algunos autores definen a la competencia social como un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación de las conductas sociales. Sería, entonces, un constructo de

carácter molar, multidimensional y global que se refiere a una generalización evaluativa en el sentido de afirmar: esta persona posee o no competencia social, es socialmente competente o no. Entendida así, algunos autores han descrito un continuo lineal de la competencia social, situando la alta competencia en uno de los extremos y la baja competencia en el otro.

Por otro lado, Competencia Social, para V. Garrido (1995), es *“...el funcionamiento adaptado, en el cual los recursos de la persona y del ambiente se emplean para alcanzar resultados deseables dentro del proceso de desarrollo y de los contextos interpersonales”*.

Además, de acuerdo con Gullotta (1990), podemos distinguir algunos componentes de la competencia social:

Pertenencia: posibilidad de ser miembro y parte constituyente de una sociedad que le reconoce, a su vez, roles y posiciones.

Valoración: no es suficiente disponer de un rol en una sociedad. Es necesario, además, ser apreciado y deseable.

Contribución: el pertenecer y ser valorado sirven de poco si el sujeto no dispone de la oportunidad para contribuir a un propósito (por ejemplo, ayudar a otros que lo requieren).

1.1.2. La habilidad social: Según Michelson, el término “habilidad” proviene del modelo psicológico de la Modificación de Conducta y se emplea para expresar que la “competencia social” no es un rasgo de personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. Cuando estas habilidades son apropiadas o “buenas”, la resultante es una mayor satisfacción personal e interpersonal, tanto a corto como a largo plazo. De las definiciones posibles, mencionaremos las siguientes que consideramos abarcativas y relevantes:

Kelly, J. (1987): “son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente”.

Gil (1993): “son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por tanto pueden ser enseñadas. Estas

conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como auto refuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales. Se excluye de esta forma el empleo de métodos ilegítimos, como los empleados “hábilmente” por delincuentes, drogadictos, etc.)”.

Caballo, V.E (2002): “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”.

1.1.3. La asertividad: El concepto se debe a Wolpe (1958), y hace referencia a conductas de autoafirmación y expresión de sentimientos. En los albores de los estudios sobre la sociabilidad, el término se empleó como sinónimo de las habilidades sociales. Algunos autores han considerado a la asertividad como sinónimo de las habilidades sociales. Sin embargo, actualmente se considera que los dos conceptos son diferentes, y que la asertividad es una más de las habilidades sociales que el individuo debería poseer en su repertorio conductual para relacionarse satisfactoriamente con las personas de su entorno, por lo que el término habilidad social es un concepto mas amplio que el de asertividad. Es decir, vemos que la tendencia actual considera a la asertividad como un comportamiento de expresión directa de los propios sentimientos y de defensa de los derechos personales y respeto por los de los demás. Es un concepto restringido o conjunto de conductas que se integran dentro de las habilidades sociales.

1.2. ¿Cómo se adquieren las habilidades sociales? (modelo planteado por la teoría del aprendizaje socio cognitivo).

La Teoría del Aprendizaje Social aplicada al desarrollo de habilidades se basa en principios del condicionamiento operante, que enfatiza la importancia de los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de la conducta. Además, teóricos como Bandura, Rotter, Mischel y Meichenbaum han elaborado principios de aprendizaje para referirse a los efectos del aprendizaje vicario (modelado), las expectativas de índole cognitivas, el valor subjetivo del reforzamiento, la especificidad situacional de la conducta y el papel de las conductas cognitivas (auto verbalizaciones y auto instrucciones). Mecanismos del aprendizaje social a partir de los cuales se adquieren las habilidades sociales:

1.2.1. *Aprendizaje de habilidades como consecuencia del reforzamiento directo:* Este tipo de aprendizaje hace referencia a que las conductas sociales, incluso las más rudimentarias, se pueden desarrollar y mantener por sus consecuencias reforzantes. Los niños parecen aprender rápidamente aquellas conductas adecuadas para elicitarse consecuencias positivas en su ambiente. Este repertorio, con el tiempo va siendo más elaborado, variado y verbal, por lo que los sucesos que adquieren propiedades reforzantes se estiman y diversifican en el ámbito social. El niño, y luego el adulto, irán incorporando a su repertorio interpersonal aquellas situaciones que induzcan consecuencias positivas.

En este sentido, es importante observar una serie de factores que gobiernan la forma en que la historia de reforzamiento personal moldea el desarrollo de las habilidades sociales. Estos factores son:

- *El valor de los hechos:* Es claro que no todas las personas adjudican el mismo valor reforzante a un mismo hecho. Los reforzadores se definen en términos de su valor funcional para aumentar la probabilidad de que se repita la conducta que los precede. Por ejemplo, conductas como conversar, acordar encuentros o recibir comentarios positivos de otras

personas. Si hechos de este tipo no son reforzadores importantes para alguien, es probable que las habilidades sociales que conducen a tales resultados se desarrollen deficientemente.

- *La especificidad de las circunstancias bajo las cuales se produce el reforzamiento:* El hecho de que se emita o no un tipo de habilidades a través de diferentes situaciones puede estar determinado por la historia de reforzamiento del individuo con respecto a la conducta en cuestión. Situaciones sociales novedosas pueden resultar problemáticas si es preciso poner en juego otras habilidades sociales diferentes y si la persona posee una historia de reforzamiento reducida para ponerlas en práctica.
- *La consistencia de los reforzadores:* Investigaciones han demostrado que las nuevas conductas se establecen con más eficacia bajo contingencias de reforzamiento consistentes. Desafortunadamente, la mayor parte de las habilidades sociales no son reforzadas sobre bases tan consistentes cuando empiezan a adquirirse. Esto es especialmente probable cuando la persona no domina la habilidad y se desempeña con poca eficacia. Si una conducta social se intenta repetidamente sin conducir a ninguna consecuencia positiva, puede ser extinguida y dejar de emitirse.

1.2.2 Aprendizaje de habilidades como resultado de experiencias

observacionales: Aquí, nos interesa destacar el poder que tiene, como fuente de aprendizaje, la observación de cómo otra persona maneja la situación.

Kelly (1987) indica que Bandura (1969) describió la influencia del aprendizaje observacional o vicario (que Bandura denominó “modelado”), en la conducta social, y demostró su efecto a lo largo de un extenso número de estudios. Según Kelly (1987), la exposición a un modelo puede conllevar alguno de estos tres efectos:

- *El efecto de modelado:* en el que el observador del modelo, por el hecho de observarlo, adquiere una nueva conducta que no emitía previamente.

- *El efecto de desinhibición:* según el cual la exposición al modelo hace que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía.
- *El efecto de inhibición:* por el cual el observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado. Por lo que respecta al desarrollo de las habilidades sociales, los efectos del modelado y desinhibición son los más importantes. Los niños, adolescentes y adultos desarrollan nuevas competencias para manejar las situaciones, observando cómo viven los modelos que les rodean. Es en esta forma como puede obtenerse un conocimiento inicial de las habilidades sociales sin una experiencia personal de aprendizaje en las situaciones relevantes. En la niñez, los padres y hermanos mayores se encuentran entre los modelos más importantes para el aprendizaje social por imitación. A medida que crecen, otros modelos del ambiente se tornan importantes. En la adolescencia, los compañeros y amigos se convierten en fuentes extremadamente influyentes para el modelado de las habilidades sociales (Lasseigne, 1975). Otra cuestión de importancia para facilitar el aprendizaje observación al son los siguientes factores:
- *Edad del modelo:* Particularmente en la infancia y adolescencia. Los niños tienden a imitar la conducta de un modelo de edad similar o ligeramente superior. Las conductas de modelos de menor edad tienen menos probabilidades de ser imitadas.
- *Sexo del modelo:* con modelos del mismo sexo que el observador, la influencia es mayor que con los de sexo opuesto.
- *Amabilidad del modelo:* Los modelos que se manifiestan cálidos y afectuosos influyen más que los de apariencia fría y distantes.
- *Similitud percibida con el observador:* Si el modelo es percibido como similar, el grado de aprendizaje imitativo será superior que si el modelo es percibido como muy distinto.
- *Consecuencias observadas de la conducta social del modelo (reforzamiento vicario):* La posibilidad de que se imite la conducta de un

modelo se incrementa si el resultado de esa conducta es positivo, y se reduce si el resultado es un castigo.

- *La historia de aprendizaje particular del observador respecto de situaciones parecidas a las que observa en el modelo:* Si el observador tiene una historia personal de recompensas por conductas similares a las que ahora emite el modelo, es más probable que exhiba la conducta social modelada que si hubiese sido castigado por tales conductas. También hay que tener en cuenta que, según esta perspectiva, existen varias clases de modelos. Los modelos vivos constituyen la principal fuente de aprendizaje observacional. También influyen en la adquisición de habilidades sociales, las representaciones de modelos reales mediante imágenes (cine, televisión), las representaciones de modelos irreales como dibujos (caricaturas), o modelos de figuras animales no humanas. También tenemos modelos simbólicos, como las descripciones idealizadas de la conducta de otra persona. Así como conocemos la importancia de los modelos para el aprendizaje de ciertas habilidades, también debemos tener en cuenta que los individuos que tienen menos oportunidades de interactuar con compañeros habilidosos, tendrán menos oportunidades de aprender por observación. Desde una perspectiva de aprendizaje social, la relativa ausencia de modelos expertos reduce las posibilidades de que los clientes aprendan por observación conductas más adaptativas. La posibilidad de que se dé aprendizaje de habilidades sociales a través del modelado, también decrece en aquellos tipos de situación interpersonal en que las personas raramente tienen posibilidad de observar a otros (Ej.: entrevistas del trabajo). En conclusión, bajo circunstancias en que las posibilidades para el aprendizaje vicario se reducen, el desarrollo de las correspondientes habilidades será menor.

1.2.3 Aprendizaje de habilidades y feedback interpersonal: Un mecanismo importante para el ajuste y refinamiento de las habilidades es el feedback. En contextos sociales, el feedback es la información por medio de la cual la otra

persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. El feedback puede ser de naturaleza positiva o negativa. En el primer caso, fortalecerá ciertos aspectos de una conducta social. Cuando es negativo, actúa debilitando aspectos particulares de la conducta. En algunos casos se proporciona un claro feedback durante el transcurso de la interacción cotidiana. No obstante, en muchas interacciones rutinarias, el feedback social es más ambiguo: una persona puede creer que da una respuesta asertiva, mientras que su oponente puede considerarlo demasiado agresivo. Puede ser, entonces, que haya ciertos aspectos de su respuesta que la hagan hiriente, y, por lo tanto, ineficaz. En consecuencia, a menos que reciba feedback específico de otros sobre estos aspectos, resultará difícil el cambio. A medida que el feedback se hace más impreciso, perderá su capacidad para hacer que las personas perfilen sus propias habilidades sociales.

1.2.4 Aprendizaje de habilidades y expectativas cognitivas: Las expectativas cognitivas son una noción introducida por Julián Rotter en 1954, como predictor de la conducta social. Las expectativas cognitivas son creencias o predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación. Las expectativas se desarrollan de acuerdo con Rotter, como resultado de las experiencias en esa situación o en otras similares. Si una persona ha aprendido por experiencia directa por modelado o por feedback, que es capaz de manejar con efectividad una interacción social, desarrollará una expectativa de éxito positiva. Por el contrario, es baja la probabilidad de que una persona se introduzca en situaciones que requieran habilidades para las que no se siente satisfactoriamente equipado, incluso aunque el resultado potencial sea deseable. Es decir, los individuos entrarán en situaciones que requieran habilidades sociales si sucede que: 1) la consecuencia potencial de la puesta en práctica de estas habilidades es suficientemente reforzante, y 2) el individuo ha desarrollado, por experiencia, la expectativa cognitiva de que será capaz de desempeñar las habilidades necesarias para afrontar esa situación de forma efectiva. Si una persona tiene precedentes de éxito en el manejo de un tipo de interacciones, es probable que

los clasifique como agradables y que califique su propia conducta como competente.

A la inversa, las expectativas negativas se adquieren probablemente como resultado de dificultades pasadas al manejar situaciones embarazosas y se mantienen por cogniciones de fracaso respecto a la ejecución en ellos.

1.3 ¿Cuándo no se es socialmente competente?

Ya se ha puesto de relieve el carácter de especificidad que presentan las habilidades sociales. Es por ello que deberá tenerse en especial consideración las claves contextuales, para poder determinar la eficacia o ineficacia de las habilidades puestas de manifiesto en una situación determinada. Algunos modelos tratan de explicar dónde, cómo y de qué naturaleza es el déficit que el sujeto presenta. ¿Por qué una persona no tiene habilidades sociales? O ¿por qué son deficitarias? La respuesta a ello dependerá del modelo explicativo que empleemos. Según Caballo, V.E (2002) se ha alegado una serie de razones que impedirían a un sujeto manifestar una conducta socialmente habilidosa. Estos factores serían los siguientes:

- Las respuestas habilidosas necesarias no están presentes en el repertorio de respuestas del individuo.
- El individuo siente ansiedad condicionada que le impide responder de manera socialmente adecuada.
- El individuo contempla de manera incorrecta su actuación social, autoevaluándose negativamente.
- Falta de motivación para actuar apropiadamente en una situación determinada.
- El individuo no sabe discriminar las situaciones en que una respuesta determinada probablemente sea efectiva.
- El individuo no está seguro de sus derechos.
- En el caso de pacientes psiquiátricos, los penetrantes efectos de la institucionalización han producido una deshabitación de las respuestas sociales.

- Los obstáculos ambientales restrictivos que impiden al individuo expresarse apropiadamente.

En esta sintonía, García R (2001) afirma que Martín Paredes (1992) señala dos modelos explicativos. El denominado modelo del déficit y el modelo de inhibición.

1.3.1 El modelo de déficits en habilidades:

- *Existen déficits de carácter conductual:*

-Cuando el sujeto no emite conductas habilidosas porque **no sabe**, no ha aprendido y, por lo tanto, en su repertorio conductual no se encuentran disponibles.

-Cuando existe ansiedad ante situaciones sociales en las que el sujeto no sabe cómo comportarse.

- *Existen déficits de carácter perceptivo:*

-Cuando el sujeto no discrimina correctamente las situaciones sociales y las habilidades que hay que poner en práctica para una interacción exitosa.

-Errores sistemáticos: Percibir siempre a los demás como más hostiles de lo que realmente son.

-Estereotipos inexactos: Atribuir falsas creencias a los demás.

-Errores de atribución de causalidad.

-Efecto del halo: Tendencia a creer que invariablemente se es de determinada manera independientemente de otras circunstancias.

- *Existen déficits de carácter cognitivo:*

-Cuando se fracasa al evaluar alternativas de respuesta.

-Se fracasa al discriminar acciones apropiadas y efectivas.

-No se toman decisiones o se tarda excesivamente en tomarlas.

-Se tiene la tendencia a tomar decisiones negativas debido a una baja autoestima.

Según Caballo. V.E (2002), numerosos investigadores han señalado a los déficits en la habilidad social como una base para las principales formas de psicopatología. *Individuos que han mostrado déficits extremos en el funcionamiento social se han encontrado a menudo en instituciones mentales o*

reformatorios, dependiendo de lo aceptables, desadaptativas o antisociales que se han visto sus conductas”.

1.3.2 El modelo de inhibición: Este modelo trata de explicar la incompetencia social mediante la inhibición de las conductas cuando:

a) No se emiten conductas socialmente habilidosas debido a la ansiedad condicionada a las situaciones en que deben emitirse.

b) Se inhiben las habilidades sociales debido a evaluaciones cognitivamente incorrectas. La evaluación negativa se produce, en primer lugar, como consecuencia de una interpretación equivocada de la objetividad de la situación social. Algunos de los programas de entrenamiento en habilidades sociales dirigidos a paliar estas inhibiciones conductuales son: La Terapia Racional Emotivo Conductual (Ellis, 1980); las Modificaciones Cognitivas (Meichembaum, 1977); la Solución de Problemas (D’Zurilla y Goldfried, 1971); y los Procesos de percepción, discriminación y evaluación de señales sociales (Trower et al., 1978).

1.4 Evaluación de las habilidades sociales.

La evaluación de las habilidades sociales está siendo en la actualidad una de las áreas más fecundas y vigorosas en el contexto de la evaluación conductual.

Plantaremos tres enfoques que en la actualidad se han ofertado intentando resolver la diversidad de problemas de carácter metodológico que presenta la evaluación de las habilidades sociales. Estos enfoques parten del tamaño de la unidad conductual que se ha de evaluar.

1.4.1 El enfoque molar: La unidad de análisis empleada para la evaluación de las habilidades sociales es molar cuando se consideran secuencias complejas de la conducta. Aquí se emite un juicio evaluativo o valoración sintética acerca de la competencia social, por lo que presenta cierto grado de subjetividad por parte de la persona evaluadora. Según Caballo, V.E (2002)

estas evaluaciones tienden a corresponder mejor con criterios externos, pero tienen una fiabilidad mas baja que las evaluaciones moleculares. Su principal desventaja consiste en que no indican que es lo que, específicamente está haciendo bien o mal el sujeto. No obstante aunque aceptemos que la conducta social es compleja, en el sentido de que el todo es mayor que la suma de sus partes, es importante reconocer que no existe independientemente de sus partes

1.4.2 El enfoque molecular: Es el que aborda conductas muy simples que pueden ser fácilmente operativizables y resultan mucho más precisas y mejor definidas. Evaluar estas unidades de análisis tan simples presenta la ventaja de su mayor objetividad y por consiguiente, mayor fiabilidad de la observación interjueces. Por el contrario, presenta como desventaja una visión excesivamente sectorizada o parcial de la realidad social del individuo, ya que adolece de validez social. Las medidas moleculares señalan directamente qué elementos específicos de la conducta del sujeto son inadecuados y proporciona datos para la planificación del programa de entrenamiento. Ejemplo: duración de la mirada al interlocutor, volumen de la voz, asentimiento o negativas con la cabeza, duración de la sonrisa, número de gestos faciales, etc.

1.4.3 El enfoque de nivel intermedio: Denominado así porque constituye un acercamiento y una forma de compromiso entre ambos enfoques (el molar y el molecular). El enfoque molar y el enfoque molecular son dos extremos de un continuum en el que se encuentran niveles de análisis intermedios. Emplear ambos enfoques de manera complementaria es la tendencia actual en un intento de superar la dicotomía: lo global versus las partes, ya que tanto un juicio valorativo como la objetivación de una conducta social muy concreta poseen un valor muy importante para la toma de decisiones dirigidas a la aplicación de programas de entrenamiento. Ejemplo, las siguientes categorías descriptivas: *Expresión facial:* indicaciones faciales en un continuo que va desde incomodidad (especialmente tensión) en un extremo, a sonrisas apropiadas y expresión relajada en el otro. La ansiedad se manifiesta en gestos

como una mandíbula apretada o morderse los labios; la ausencia de ansiedad se manifiesta por una sonrisa apropiada. *Sentido de la sincronización*: sincronía adecuada de los mensajes verbales y no verbales de un sujeto, así como de sus interacciones con su interlocutor (por ejemplo, gestos de asentimiento con la cabeza, sonrisas o gestos en determinados momentos, el tiempo que tarda en dar una respuesta es adecuado). Según Caballo, V.E (2002) el énfasis puesto en la conducta observable es también un énfasis de la terapia de la conducta y la mayor parte de la literatura sobre las habilidades sociales se ha orientado en este sentido, no obstante desde hace unos años se ha dado un progresivo auge en la consideración de la conducta encubierta, es decir, pensamientos, creencias y procesos cognitivos del individuo, aunque en este sentido falta mucho por investigar.

1.5 Técnicas para evaluar las habilidades sociales.

En la evaluación de las habilidades sociales no existe ningún procedimiento o técnica que por sí mismas sean capaces de ofrecer una cobertura metodológica suficiente; es necesario disponer de una amplia flexibilidad en la utilización de combinaciones de técnicas, para que puedan adecuarse a la población a la que vaya dirigida la evaluación. En la actualidad asistimos a un notable desarrollo del área de evaluación de las habilidades sociales y cada investigador suele elaborar sus propios instrumentos acordes con los propósitos de sus estudios. Por otro lado, la utilización diferencial de los métodos de evaluación estará en función de los siguientes factores: El tipo de **unidad de análisis** (molar, molecular, o intermedio); las **fuentes de información** (el propio sujeto u otras personas); y las **situaciones** en las que deba producirse la evaluación (naturales, controladas, o simuladas).

Las técnicas más usuales empleadas en la evaluación de las habilidades sociales son:

1.5.1 La entrevista conductual: consiste en indagar mediante el diálogo con el sujeto los problemas que éste tiene respecto a sus interacciones sociales y

cuáles son sus objetivos en este campo. Es, sin lugar a dudas, el procedimiento de evaluación conductual más frecuentemente utilizado. La entrevista conductual es de carácter directivo y está centrada en la investigación de informaciones concretas, específicas y pertinentes, y se considera como una de las técnicas de exploración más clásicas en el ámbito de la psicología. Algunos autores utilizan un esquema de entrevista constituido por un cuadro de doble entrada en el que figuran en las columnas los diversos tipos de conducta social (asertividad, habilidades conversacionales o ansiedad social) y en las filas figuran los posibles interlocutores como los familiares, amigos, desconocidos, etc. Aunque la entrevista presenta serios problemas de validez porque la información recogida puede que no sea representativa de la conducta, resulta de gran utilidad puesto que permite generar hipótesis de partida sobre la conducta social del sujeto para validarlas o invalidarlas posteriormente mediante el uso de otros procedimientos de evaluación más rigurosos.

1.5.2 La observación natural: La observación consiste en registrar los parámetros de la conducta social del sujeto (frecuencia, duración, intensidad – calidad) que desarrolla en su ambiente natural de manera espontánea. La observación natural puede realizarse en diversos contextos: escolar, social, familiar, etc. A la observación natural se le atribuyen las ventajas de que posee una elevada validez externa; que resulta un procedimiento evaluador que complementa otros instrumentos empleados; que es un procedimiento útil para valorar la generalización a otros contextos distintos; y de que permite realizar un análisis funcional de conducta. Sin embargo, se le han señalado las desventajas de la probable reactividad del sujeto al sentirse observado su comportamiento; los errores de medida en los observadores con el consiguiente deterioro de la fiabilidad pese a los procedimientos estadísticos correctores de la evaluación interjueces; que se plantean problemas éticos (¿hasta qué punto es necesario el consentimiento del sujeto o de sus tutores para efectuar la observación?); y el elevado costo al tener que emplear diversos observadores así como la gran dificultad de observar en los diferentes

contextos y la gran preparación que aquellos necesitan. Según Michelson, L (Pág. 33, 1987) *la observación con participación* es un proceso alternativo en el que el observador forma parte de la situación (por ejemplo, enseñar en una clase), interactúa con los niños y registra las observaciones del comportamiento social.

1.5.3 El role play: se lo define como la observación de una serie de conductas interpersonales en una situación artificialmente estructurada o inducida en la que cada uno de los participantes desempeña un determinado rol asignado intencionalmente por la persona experta que va a observar o monitorear la situación. Según la mayoría de los autores han sido las más ampliamente utilizadas en la investigación sobre las habilidades sociales. Tiene las ventajas de que tiene un alto nivel de estructuración; permite la intervención de compañeros colaboradores y poder evaluar así a cierto número de sujetos; admiten una gran flexibilidad ya que se pueden diseñar múltiples situaciones de interacción social adaptadas a las necesidades de la investigación; se puede desarrollar cierto control sobre las variables que intervienen en la situación de observación; y que los costos son más reducidos que en la observación natural, a poderse realizar en ambientes controlados y próximos. Tiene las desventajas de la falta de validez con respecto a las situaciones “en vivo”, ya que existe poca correspondencia entre un test de role play y una interacción natural que utilice situaciones idénticas para instigar los mismos componentes específicos de las habilidades sociales; no tienen una fiabilidad test-retest adecuada ya que no existen referencias normativas del mismo tipo de población en el que se aplica la situación - test artificial; algunas variables como el uso de grabaciones, videos, y determinado tipo de colaboradores, pueden influir en las respuestas dadas por el sujeto en las situaciones desarrolladas; la deseabilidad social; y el que el diseño de algunas de las situaciones puede requerir de cierto tiempo de preparación y el uso de múltiples recursos humanos y técnicos. Según *Michelson, L* (Pág.39, 1987), existen pruebas suficientes, procedentes de la investigación con poblaciones de adultos y poblaciones infantiles, para justificar la precaución en la interpretación de los

datos de las evaluaciones de role – play y para aconsejar que su uso sea complementado con otras medidas de habilidades sociales.

1.5.4 Informes de otras personas: La información obtenida de las personas que interactúan regularmente con el niño o adolescente (compañeros, maestros, padres y personal) y que son miembros significativos del medio social, puede ser de mucha utilidad para la evaluación de las habilidades sociales de los mismos. Estas personas están en condiciones de indicar que habilidades sociales son deficientes en determinadas situaciones. Además, como agentes sociales (miembros del medio social del joven) pueden proporcionar una información válida socialmente en lo referente a la efectividad y generalización de la enseñanza (Wolf, 1978). La reacción del ambiente hacia el paciente es un factor crítico en la planificación y evaluación del tratamiento (Kazdin, 1977) en Caballo, V.E (2002).

1.5.5 El autoinforme: se define como un mensaje verbal que un sujeto emite sobre cualquier tipo de manifestación propia. Es uno de los procedimientos más empleados en la evaluación de las habilidades sociales, y constituyen un método de evaluación de los denominados de banda ancha que permiten establecer las características generales de un déficit, pero la subjetividad de las respuestas junto con la demostrada falta de validez externa han dado como resultado una limitación en su desarrollo y uso.

1.5.6 La autoobservación y el autorregistro: Cuando el observador y el observado son una misma persona, el procedimiento se denomina autoobservación o autorregistro. Es un doble proceso consistente en atender deliberadamente a la propia conducta y en registrarla mediante algún procedimiento previamente establecido. Según Caballo, V.E (2002) las hojas de autorregistro pueden emplearse también como un medio de control de las tareas para casa que se le asignan al paciente y puede actuar en ocasiones, como un autorrefuerzo de la conducta que se está registrando.

CAPITULO 2

ADOLESCENCIA

2.1 Definición de adolescencia:

La Real Academia de la lengua española define el término adolescencia como aquel período de la vida que sucede a la niñez y que comprende desde los primeros indicios de la pubertad hasta el completo y total desarrollo del cuerpo; este término también hace referencia a “ir creciendo, convertirse en adulto”.

Según el Diccionario Básico Espasa (1980) la adolescencia es la edad que sucede a la niñez y transcurre desde la pubertad hasta el pleno desarrollo del organismo.

Para Craig, se trata del período de transición entre la niñez y la vida adulta (Craig, 2001) La adolescencia es un período en el que un individuo puede explorar y ensayar distintos roles antes de asumir las responsabilidades del mundo adulto.

Françoise Dolto define a la adolescencia como *“el período de pasaje que separa a la infancia de la edad adulta y que tiene como centro la pubertad”* (Dolto, F.; 1992). y reflexiona en torno a este momento de la vida haciendo una sensible comparación con el nacimiento. Ella dice que en el nacimiento, se nos separa de nuestra madre cortándonos el cordón umbilical pero que suele olvidarse de algo muy importante que hay entre la madre y el hijo, un órgano de vinculación extraordinaria: *la placenta*. Ésta es la que nos brindaba todo lo necesario para la supervivencia y filtraba las sustancias peligrosas que circulaban en la sangre materna. Sin ella, no habría posibilidad de vida antes de nacer, pero es necesario sacarla absolutamente para vivir. Dolto continúa: *“La adolescencia es como un segundo nacimiento que se realizaría progresivamente. Hay que quitar poco a poco la protección familiar, como se ha quitado la placenta protectora. Quitar la infancia, hacer desaparecer al niño que hay en nosotros, constituye una mutación. Esto causa por momentos, la impresión de morir. Y va rápido (...) Hay que seguir adelante y uno no siempre está listo. Uno sabe que muere, sin embargo, no ve todavía hacia qué va (...) Y nada es como antes, pero es indefinible”* (Dolto, F., 1992; P.99).

El Dr. Octavio Fernández Mouján se refiere a la adolescencia cronológica y la define como “*el período que comienza aproximadamente a los 11 años y termina alrededor de los 21 años (...) tiene características evolutivas que no se observan en otras edades, en cuanto a desarrollo, integración social y aspectos patológicos*”. Como espacio cronológico la divide en tres períodos: pubertad, mediana adolescencia y fin de la adolescencia. Sostiene que un elemento común a estos tres períodos es el duelo.

2.2 Diferentes teorías sobre adolescencia.

2.2.1 *Teoría psicoanalítica de FREUD:* Según esta teoría la adolescencia es un estadio del desarrollo en el que brotan los impulsos sexuales y se produce una primacía del erotismo genital. Supone, por un lado, revivir conflictos edípicos infantiles y la necesidad de resolverlos con mayor independencia de los progenitores y, por otro lado, un cambio en los lazos afectivos hacia nuevos objetos amorosos.

2.2.2 *Teoría de la adolescencia de ERIKSON:* Para ERIKSON la adolescencia es una crisis normativa, es decir, una fase normal de incremento de conflictos, donde la tarea más importante es construir una identidad coherente y evitar la confusión de papeles.

2.2.3 *Visión psicossociológica:* Esta visión subraya la influencia de los factores externos. La adolescencia es la experiencia de pasar una fase que enlaza la niñez con la vida adulta, y que se caracteriza por el aprendizaje de nuevos papeles sociales: no es un niño, pero tampoco es un adulto, es decir, su estatus social es difuso. En este desarrollo del nuevo papel social, el adolescente debe buscar la independencia frente a sus padres. Surgen ciertas contradicciones entre deseos de independencia y la dependencia de los demás, puesto que se ve muy afectado por las expectativas de los otros.

2.2.4 *Escuela de Ginebra, PIAGET:* Este autor señala la importancia del cambio cognitivo y su relación con la afectividad. El importante cambio cognitivo que se produce en estas edades genera un nuevo

egocentrismo intelectual, confiando excesivamente en el poder de las ideas.

2.2.5 Teoría de ELKIND: Como autor de orientación piagetiana, habla de dos aspectos de ese egocentrismo adolescente: “la audiencia imaginaria”, que es la obsesión que tiene el adolescente por la imagen que los demás poseen de él, y la creencia de que todo el mundo le está observando; y “la fábula personal” que es la tendencia a considerar sus experiencias como únicas e irrepetibles.

2.2.6 Teoría focal de COLEMAN: Este autor toma a la adolescencia como crisis, si bien los conflictos se dan en una secuencia, de tal forma que el adolescente puede hacerlos frente y resolver tantos conflictos sin saturarse.

2.3 Variable Cronológica

2.3.1 Adolescencia temprana: La *adolescencia temprana* cronológicamente hablando, se extiende desde los 8 y 9 hasta los 15 años, aproximadamente, y comprende las siguientes subfases:

1. Prepubertad: 8 a 10 años.
2. Pubertad: 10 a 14 años (según los sexos).
3. Adolescencia temprana propiamente dicha: 13 a 15 años.

Se intentará hacer una aproximación a las distintas etapas dentro del proceso adolescente, con la intención de tener en cuenta ciertas conductas que suelen presentarse en esta etapa de la vida. Existen ciertos periodos dentro de los cuales es esperable que ocurran cambios de conducta y/o cambios físicos, en especial en el adolescente temprano.

El momento en que éstos cambios tienen lugar depende fundamentalmente de factores genéticos, pero también es importante destacar que existe una influencia recíproca entre los factores personales, los comportamentales y ambientales, de manera que causas de este orden pueden alterar el ritmo cronológico, inhibiendo o apresurando los procesos fisiológicos.

Por ejemplo, entre los varones, la maduración temprana, parecería tener ventajas psicológicas; los varones que maduran antes se destacan más en los deportes y en las actividades sociales, siendo además más respetados por sus compañeros (Conger y Petersen, 1991 en Morris, Charles 2001).

Se denomina *prepubertad* al período comprendido entre los 8 y 10 años. Este se caracteriza porque en ambos sexos se observa un cambio de conducta centrado en el incremento, a veces desordenado, de la motricidad. Asimismo, desde el punto de vista psicológico, se notan cambios en el tipo de juegos y en las verbalizaciones, que se tornan de mayor contenido sexual.

Durante esta época, comienza una aceleración del crecimiento. Para las niñas comienza entre los 8 y los 11 años, y declina al término de la adolescencia temprana entre los 15 y 16 años. Los varones muestran un patrón similar de crecimiento, pero lo inician y lo concluyen más tarde. Como promedio éste comienza entre los 9 o 10 años y termina alrededor de los 17 o 18 años.

La *prepubertad*, entonces, incluye el crecimiento corporal y la puesta en marcha de las glándulas sexuales. Estas últimas no tienen consecuencias visibles aún en el exterior, salvo el cambio que se produce en la conducta como el incremento de la motricidad, y esto ocurre porque a los 8 años se completa la mielinización de las vías de conducción de la corteza al tálamo.

Se denomina *pubertad* al período siguiente, momento en que los cambios corporales iniciados en el período anterior comienzan a tener efectos visibles. Es durante esta subfase cuando se produce el desarrollo de las características sexuales primarias y las secundarias. Las primeras corresponden a los órganos sexuales masculinos y femeninos relacionados con la reproducción; para las segundas, sin duda las más llamativas, corresponden a aquellos aspectos físicos que dan apariencia “masculina” y “femenina” y cumplen una importante función en la atracción de los sexos y la formación de pareja. En los varones se observa como signo inicial del desarrollo sexual el crecimiento de los testículos, junto con este el agrandamiento del pene. El vello púbico tarda un poco más en aparecer y por último y más tardíamente el vello facial. El timbre bajo de la voz, es uno de los últimos cambios que se registran en la maduración masculina.

En las mujeres, el estirón del crecimiento suele ser el primer signo de que se acerca la pubertad. Poco después, los senos comienzan a desarrollarse, más o menos al mismo tiempo aparecen los primeros vellos púbicos.

Cronológicamente, la *pubertad* comprende el período entre los 10 y 14 años, tomando en cuenta que varones y mujeres no poseen un desarrollo sincrónico ya que, como se mencionó, estas últimas comienzan más temprano. Fisiológicamente, para cada sexo, este período abarca aproximadamente dos años.

Finalmente, la *adolescencia temprana propiamente dicha* abarca el último período de crecimiento corporal. En esta etapa, que abarca alrededor de dos años, los cambios corporales que se realizan no son tan notorios desde el exterior. Quizás haya un aumento pequeño de talla, de vello, de asentamiento de la voz, etc. Lo cierto es que tanto para el joven como para los otros, los cambios fundamentales ya se han realizado. Esta etapa comprende desde los 13 a los 15 o 16 años, según los sexos, la genética y las condiciones socioculturales.

2.3.2 Adolescencia media: La *adolescencia media* comienza entre los 11 y los 16 años y termina alrededor de los 18 años, edad que coincide con el egreso del colegio secundario. Durante el curso de la enseñanza secundaria, este período queda comprendido entre el tercero y quinto año de este ciclo. El tercer año oficia de bisagra entre la adolescencia temprana, que ya se venía desarrollando desde los últimos años de la escuela primaria, hasta el segundo año del secundario.

El adolescente medio se caracteriza por terminar de estabilizar el proceso de crecimiento. Esta estabilidad le permite poder salir en busca del otro, comienza a sentirse identificado con sus nuevos cambios y ya puede salir en busca de sus iguales.

Todos los cambios que se estaban produciendo en la adolescencia temprana y que lo mantenían en un estado de conflicto con sus transformaciones, se manifestaba entre otras cosas en "la mala conducta" (del

segundo año secundario, por ejemplo), ahora en esta fase se pueden observar otras manifestaciones como: la toma de contacto con el sexo opuesto, experiencias que se manifiestan en los primeros noviazgos y la formación de grupos en torno de una tarea, con la conducción de un líder que puede haberse constituido en ideal.

Con la ruptura de estos vínculos de masa (propios del contexto de la escuela secundaria), que le otorgaban una pertenencia a la manera de un límite corporal, el adolescente comienza su pasaje hacia la adolescencia tardía. Podríamos pensar que cuando estos espacios facilitadores de los pasajes esperables en la adolescencia (escuela, club, actividades extracurriculares, etc.), no se encuentran, es mucho más difícil para el joven estar dentro de los parámetros que exige la sociedad.

2.3.3 Adolescencia tardía o fase resolutiva: Cronológicamente, podemos ubicar esta fase entre los 18 y los 28 años. Las problemáticas que el adolescente debe resolver en esta etapa son la inserción en el mundo vocacional y laboral y el encuentro con una pareja estable. Las manifestaciones más frecuentes que se han observado en los adolescentes tardíos, como derivados de los conflictos y tareas psicológicas a resolver en esta etapa son:

- a) Discriminación entre “quiénes son los padres” y “quien soy Yo”. Una problemática alrededor del desasimio de la autoridad de los padres, que se da no tanto como lucha generacional (como en la adolescencia media), sino como delimitación de subjetividades.
- b) Deseo de establecimiento de vivienda independiente.
- c) Deseo de independencia económica.
- d) Deseo de constituir una pareja estable.
- e) Logro de la orientación vocacional y/o laboral.

2.4 El desarrollo social del adolescente:

2.4.1 Emancipación familiar: En la adolescencia los espacios donde son posibles las interacciones sociales se expanden, mientras que se debilita la

referencia familiar. La emancipación respecto a la familia no se produce por igual en todos los adolescentes; la vivencia de esta situación va a depender mucho de las prácticas imperantes en la familia. Junto a los deseos de independencia, el adolescente sigue con una enorme demanda de afecto y cariño por parte de sus padres, y estos a su vez continúan ejerciendo una influencia notable sobre sus hijos. En nuestra sociedad se está produciendo cada vez más un aplazamiento de las responsabilidades sociales y la adquisición de la propia independencia. Algunos adultos continúan siendo eternamente adolescentes: se habla del síndrome de “perpetua adolescencia”, con sentimientos de inferioridad, irresponsabilidad, ansiedad, egocentrismo,...

2.4.2 El grupo de compañeros: Paralelamente a la emancipación de la familia el adolescente establece lazos más estrechos con el grupo de compañeros. Estos lazos suelen tener un curso típico: primero es la pandilla de un solo sexo, más tarde se fusionan con las pandillas de distinto sexo, y al final se acaban consolidando las relaciones de pareja. Por lo general el adolescente observa el criterio de los padres en materias que atañen a su futuro, mientras que sigue más el consejo de sus compañeros en opciones de presente. No todas las palabras con las que se designan a los grupos (pandilla, banda, el “gang” grupo, asociación, sociedades de adolescentes,...) significan lo mismo. La banda, igual que el “gang” los forman jóvenes espontáneamente; estos jóvenes que componen la banda, suelen vivir al margen de la sociedad, aunque no cometan necesariamente actividades delictivas. Mientras que las bandas no están organizadas desde fuera, el grupo si puede estar organizado o institucionalizado; de hecho hay grupos a los que pertenece el adolescente aunque él no quiera, como son por ejemplo el grupo familiar, el grupo escolar, o el grupo de trabajo. El adolescente espera del grupo que le permita la conquista de su autonomía, pero una vez que llega a ser independiente abandona el grupo porque la noción de autonomía y la de grupo se oponen. Es normal que el adolescente se salga del grupo para comprometerse en relaciones personales, y en relaciones con el otro sexo.

2.4.3 Bandas de adolescentes: Las bandas son un fenómeno de la adolescencia, también son un fenómeno patológico dada la oposición que

existe entre estas y la sociedad, e ilustrada con los actos delictivos realizados por las mismas.

- *Tipología:* Hay muchísimas clases y tipos de grupos pero según su formación pueden ser grupos espontáneos o grupos organizados. Los grupos espontáneos se caracterizan sobre todo por la homogeneidad de edades y sexo, así como también por la homogeneidad social. Las motivaciones que reúnen los grupos espontáneos son sobre todo la búsqueda de distracciones comunes y la posibilidad de “discutir entre jóvenes”. Las actividades más frecuentes de estos grupos suelen ser: Reuniones en casa, salidas por la ciudad, excursiones, deportes, etc. El grupo espontáneo es una forma particularmente desarrollada de los grupos de adolescentes, su frecuencia es mucho más importante que la de los grupos organizados. Hay estudios que demuestran que los grupos espontáneos pueden deslizarse hacia una situación más marginal, formando las llamadas “*bandas de adolescentes*”; caracterizadas básicamente por una falta absoluta de organización y por vivir en un perpetuo presente, así como también por la inseguridad e incompreensión de los integrantes. Estas bandas de adolescentes pueden dar lugar a la aparición de subgrupos que se pueden dividir en dos categorías:

- *Grupos de amistad:* fundados de manera estable.
- *Grupos delincuentes:* (transitorios, pero mejor organizados) más frecuentes entre adolescentes marginales.

2.4.4 La amistad: Las amistades juegan un doble papel en la adolescencia:

- En el desarrollo de la personalidad, reforzando el “yo”.
- En el proceso de socialización.

Es la primera vez que se establece una relación no-biológica y no-institucional con el otro. THAN HUONG ha llevado a cabo una investigación con adolescentes para estudiar el significado de la amistad en la integración social, y en particular el papel que desempeña en el camino hacia el amor, la sexualidad, la propia conciencia y la del otro. Una de las preguntas hacía referencia a las relaciones de los adolescentes con sus padres. Tras las respuestas se puede deducir que los momentos más difíciles en la relación con los padres corresponden al intervalo de edad de entre 11-12 años, y 14-15

años. Un 87% de adolescentes declara que no habla con sus padres de cosas íntimas, no confían fácilmente en sus padres principalmente en lo que concierne a la vida sentimental, a los problemas muy personales, y en algunos casos a los problemas políticos o religiosos. Todos estos temas personales que los adolescentes no confían a sus padres se los cuentan a los amigos. Por lo que respecta a la sexualidad sólo un 24% han sido informados por sus padres. La amistad tiene una función muy importante en la integración de la sociedad. El hecho de sentirse integrado en el mundo y en la sociedad por medio de la amistad contribuye al mismo tiempo a reforzar y sociabilizar el “yo”. La amistad juvenil permite que se tome conciencia de la realidad del otro, se forman actitudes sociales, se toma experiencia en las relaciones interpersonales. Si las amistades juveniles contribuyen a un aprendizaje de las relaciones interpersonales, el pertenecer a un grupo o a una banda puede aparecer como un aprendizaje de la vida en sociedad.

Principales características de la amistad:

- Aceptación del amigo, sinceridad, lealtad y confianza.
- Creación de vínculos afectivos entre amigos.
- La amistad ofrece cuidado, seguridad y apoyo emocional.
- La amistad implica interés y sensibilidad; y requiere empatía.
- Los amigos buscan la proximidad física para compartir actividades y afectos.

Las relaciones con los iguales ofrecen un contexto en el que, tanto niños como adolescentes, pueden compararse con los demás, crear así un concepto de autoeficacia en las relaciones sociales y por consiguiente llegar a un mejor conocimiento de sí mismo. (La comparación social es necesaria para que las personas lleguen a desarrollar un sentimiento válido y preciso de su propia identidad). El grupo de iguales ayuda a desarrollar una toma de conciencia acerca de nosotros mismos.

2.4.5 Relaciones entre padres e hijos adolescentes: Los adolescentes se encuentran con dos grandes fuentes de influencia social en su desarrollo: Los amigos que adquieren un papel fundamental en este periodo; y la familia (especialmente los padres). Hay investigaciones que demuestran, que el hecho

de que el adolescente mantenga estrechas relaciones positivas, tanto con la familia, como con los amigos, contribuye a su adaptación social actual y futura. En el periodo adolescente el chico/a, al igual que en la infancia, necesita cariño, afecto y apoyo por parte de sus padres; así como también de mayor comprensión y paciencia, ya que, está sufriendo una serie de cambios en su forma de pensar y en su aspecto físico, que en un primer momento, no sabe como afrontar y por lo tanto necesita de la ayuda de los adultos. Tanto el grupo de iguales, como los padres, se convierten en fuentes importantes para ofrecer apoyo social al adolescente. El grado de influencia que ofrece cada grupo social (padres/iguales) variará en función del tipo de relación actual, en función de la disponibilidad que presente cada uno de ellos y en función de la edad del joven. En relación a todo esto se observa que los adolescentes que perciben un gran apoyo por parte de sus padres se acercan más a ellos, mientras que los que reciben escasa ayuda por parte de su familia acuden más a los amigos buscando en ellos el apoyo que necesitan.

Los adolescentes tienen más dificultad para comunicarse con los adultos (en especial con la figura paterna) que con los iguales, ya que estos ofrecen mayor capacidad de comprensión y escucha; aunque esto no significa que no necesiten y deseen establecer diálogos y comunicaciones con los padres.

En general cada fuente de influencia predomina en distintas áreas, así los padres influyen más sobre el adolescente en decisiones que afectan a su futuro como pueden ser: elecciones respecto a los estudios, posibles trabajos, cursos a seguir, cuestiones económicas o problemas escolares; mientras que hacen más caso a los iguales en opciones sobre el presente, sobre deseos y necesidades, como pueden ser: las relaciones sociales, temas sexuales, diversiones, forma de vestir, etc. Por tanto las influencias de los padres y los iguales se complementan, siendo las influencias recibidas de los padres, poderosas y decisivas en el desarrollo del adolescente.

2.4.5.1 Principales conflictos y concordancias en la relación con los padres: A partir de la pubertad, los adolescentes empiezan a sentir nuevas necesidades de independencia, y como consecuencia de esto desean realizar actividades sin el continuo control paterno; les molestan las ocupaciones

caseras, las preguntas de los padres sobre lo que ellos consideran “su vida privada” (amigos, lugares que frecuentan,...). Los padres ven como sus hijos van perdiendo la docilidad infantil, se vuelven más desobedientes, mostrándose ingobernables. Los adolescentes no saben muy bien lo que quieren o a qué aspiran. Pueden llegar a parecer adultos muy pronto (físicamente), por lo que desean ser tratados como tales por sus padres; sin embargo la concepción social de la adolescencia alarga enormemente este periodo, por lo que aun les queda un largo camino por recorrer para conseguir el estatus de adulto.

El salto generacional que existe entre padres e hijos, y las nuevas necesidades de autonomía de los adolescentes, provocan ciertas tensiones familiares, pero el hecho de que existan algunos conflictos inevitables no quiere decir que las relaciones entre padres e hijos estén continuamente deterioradas. Existen investigaciones que demuestran que un comportamiento paternal de orientación igualitaria, democrática y liberal favorece que no aparezcan conflictos graves, contribuyendo al dialogo y la comunicación familiar, y pacificando las relaciones con los hijos. Así GRYGIELSKI afirma que los adolescentes que mantienen una comunicación abierta con sus padres, tanto en temas sociales como en temas personales o íntimos, se identifican con ellos más que los adolescentes que no logran alcanzar un buen grado de comunicación socio-personal con los padres.

Existen estudios como el de NOLLER y CALLAN (1991) que analizan las diferencias existentes entre los padres y las madres en la relación con sus hijos/as adolescentes. Los resultados, en general, indican que las actitudes que tienen ante la vida familiar los/las adolescentes coinciden más con las de sus madres que con las de sus padres, ya que las madres son más comprensivas y abiertas en la comunicación con los hijos, siendo más fácil negociar y llegar a acuerdos con ellas. Los resultados de estos estudios también indican que hay claras diferencias entre los chicos y las chicas en la relación con los padres; las adolescentes se comunican más con los padres que los chicos, y tanto ellos como ellas se comunican más con sus madres que con sus padres. También hay evidencias de que los diálogos con las madres son considerados,

generalmente, como más frecuentes, positivos y fructíferos que con los padres, debido a esa mayor frecuencia y calidad de sus interacciones.

Los adolescentes hablan con más frecuencia con su madre que con su padre y en general, los temas a tratar son sobre su vida social y sus intereses (relaciones con amigos, información sexual, problemas diarios,...) mientras que los temas a tratar con el padre suelen ser de política, e interés nacional. En cuanto a compartir y descubrir sus sentimientos, la madre vuelve a ser la elegida para hacerlo por delante del padre.

A la hora de hablar de conflictos y discrepancias entre padres e hijos adolescentes los temas hacen referencia a:

- El orden en la casa,
- La forma de vestir,
- La apariencia externa,
- La obediencia a los adultos,
- La higiene personal,
- Las peleas con los hermanos,
- La reivindicación de la autonomía e independencia,
- El trato a las salidas con otros chicos y chicas,
- El horario de salidas,
- Cuestiones económicas,
- Consumo de sustancias nocivas y alcohol.

BEHAR y COLS han analizado las distintas estrategias utilizadas por los adolescentes para afrontar los conflictos entre ellos y sus padres:

- Cuando el tema hace referencia a la vida social del joven (horario de salida, salidas fuera de casa, fiestas,...), las estrategias más utilizadas por los adolescentes son las descargas emocionales con enfados y gritos.
- Cuando el tema a tratar son las relaciones con el sexo opuesto, el adolescente se muestra menos agresivo, pero en caso de no haber acuerdo con los padres, callan, y no hacen caso de la opinión de estos.

- Cuando el tema se refiere a los estudios, el adolescente, en un principio, lanza la descarga emocional, pero posteriormente es capaz de dialogar para así buscar nuevas alternativas.

Un rasgo característico de la adolescencia es el deseo de emancipación familiar, que se transforma en un elemento del proceso de adquisición de autonomía personal e independencia social. Los padres en muchas ocasiones reclaman la independencia por parte de sus hijos, pero solo en determinadas condiciones que al fin y al cabo conllevan a la dependencia. Así la adaptación a la autonomía no es fácil para el adolescente, y los adultos a menudo no se la facilitan, le enfrentan a situaciones contrapuestas tratándole como a un niño y a un adulto, según las circunstancias. Se le advierte que solo cuando sea adulto y gane su propio dinero podrá realizar muchos de sus deseos; con lo que el adolescente ve su autonomía psico-social cada vez más lejos.

BEHAR y FORNS analizaron la autonomía de conductas de los adolescentes de 13 a 16 años, y en líneas generales estas autoras describen a los adolescentes con una conducta independiente en lo relativo a su propio aseo y a la elección de su ropa desde comienzos de la pubertad, es decir, a su autonomía personal.

En lo referente a la autonomía de desplazamientos (salidas de fin de semana, salidas nocturnas,...) es la que el adolescente tarda más en adquirir, suelen tener libertad para ir al cine y salidas cercanas en la propia ciudad, pero esta libertad disminuye cuando se trata de distancias mayores o salidas nocturnas.

Por lo que respecta a la autonomía ideológica y de toma de decisión el progreso más importante valorado en los últimos años se refiere a la propia decisión sobre los futuros estudios a cursar.

Hay que señalar que a medida que avanza la sociedad actual se va concediendo mayor libertad e independencia a los adolescentes, que, por su parte cada día exigen más. De igual modo cada día se van aproximando más las diferencias entre los sexos, mucho más difuminadas que hace unas décadas. En este sentido hay que señalar que la posición económica y el nivel sociocultural que tenga la familia, va a determinar la independencia otorgada a los hijos.

2.4.5.2 Tipos de disciplina paternal y su influencia en la adolescencia: La intervención de los padres en el periodo adolescente es decisiva, la calidad de relación que establezcan con sus hijos y el tipo de disciplina que empleen con ellos, va a modular cada uno de los logros que estos consigan favoreciendo, o entorpeciendo el desarrollo del adolescente.

Se observa que los diferentes tipos de disciplina parental se relaciona con la probabilidad de aceptación, por parte de los hijos, de los padres democráticos; el rechazo de los padres autoritarios y los excesivamente permisivos, ya que los adolescentes lo interpretan como desinterés de los padres hacia ellos.

- *Padres democráticos:* Los adolescentes con conductas más autónomas e independientes, proceden de familias con padres democráticos o igualitarios que favorecen la adquisición de la autonomía personal, que ofrecen un gran calor emocional, una comunicación abierta, una disciplina dialogante y razonada, una tolerancia y flexibilidad adecuadas, y unas exigencias de madurez acordes con la edad de su hijo. Este tipo de disciplina favorece y potencia el desarrollo integral del adolescente, además de una mayor adaptación y madurez del joven, e incluso con resultados académicos positivos.
- *Padres autoritarios:* Son aquellos padres que no favorecen el diálogo y la comprensión, que no demuestran afecto a sus hijos, que ejercen un fuerte control sobre ellos y exigen demasiado a los adolescentes. Estos padres se convierten en padres autoritarios al no permitir que se discuta su autoridad y su poder sobre los hijos. Estos padres no exigen de sus hijos superaciones personales, y este tipo de disciplina da lugar a que aparezca: la incompreensión, falta de comunicación, así como también continuos conflictos familiares.
- *Padres excesivamente permisivos:* Son padres que no ejercen ningún control sobre sus hijos, no les exigen superaciones personales, provocan en los adolescentes sentimientos de abandono y de no ser

importantes para los padres, sintiéndose poco apoyados en su desarrollo personal.

2.4.6 Los tres problemas más frecuentes en la adolescencia:

2.4.6.1 La rebeldía: La rebeldía es un rasgo típico de la edad juvenil e impropio de la infancia, no es que en esta última no se den conductas desobedientes, pero tienen un sentido muy distinto a las de la adolescencia. Conviene distinguir la rebeldía de la disconformidad y del espíritu crítico que surge en la adolescencia media, ninguna de estas actitudes supone rechazo de la subordinación a los adultos; aceptar la autoridad de una persona es compatible con discrepar de ella en la opinión sobre cualquier tema, aún cuando ambas se dan juntas con alguna frecuencia. Esta diferencia ha sido estudiada por JEIF y DELAY, y para estas autoras la violencia no tiene un objeto, supone una ruptura completa y definitiva con los otros. La rebeldía, en cambio, tiene objeto, no rompe con los otros y hace referencia a algún valor. La rebeldía es más humana que la violencia.

Es frecuente la existencia de manifestaciones aisladas de rebeldía a lo largo de la adolescencia, aunque el ambiente familiar y social no influya negativamente en la personalidad del adolescente. La rebeldía en el ámbito familiar puede agudizarse entre los 14 y 17 años, fase caracterizada como la del negativismo y las impertinencias. La rebeldía extrafamiliar dirigida contra las estructuras, valores y costumbres sociales, aparece más adelante, y a veces se prolonga más allá de los 20 años. Hay que distinguir 4 tipos de rebeldía en la juventud:

- *La rebeldía regresiva:* Nace del miedo a actuar y se traduce en una actitud de reclusión en sí mismo. El adolescente adopta una postura de protesta muda y pasiva contra todo.
- *La rebeldía agresiva:* Se expresa de forma violenta. El adolescente no pudiendo soportar las dificultades de la vida diaria intenta aliviar sus problemas haciendo sufrir a los demás.

- *La rebeldía transgresiva:* Consiste en ir contra las normas de la sociedad, o por egoísmo y utilidad propia, o por el placer de no cumplirlas.
- *La rebeldía progresiva:* Es signo del adolescente que sabe soportar el paso de la realidad pero no el de la injusticia, acepta las reglas, pero las discute y critica para mejorarlas.

La rebeldía crece si el afán de independencia y autoafirmación del adolescente tropieza con actitudes proteccionistas, autoritarias, o abandonistas por parte de los padres. Los movimientos de protesta de la juventud tienen como motivación principal y generalizada una profunda insatisfacción ante una sociedad que no les gusta. Esta insatisfacción aumenta el sentimiento de inseguridad. La rebeldía de la juventud se dirige contra la sociedad de la abundancia material y de la pobreza espiritual, y contra la hipocresía de quienes hablan de una manera y viven de otra. Los jóvenes están en un fuerte desacuerdo con el mundo de los adultos, y reclaman el derecho a elaborar su propio sistema de vida. La juventud es rebelde por naturaleza, y los jóvenes actuales son más rebeldes que los de otras épocas, dado que la sociedad en la que viven ha cambiado; solamente a causa de determinados cambios sociales, el afán de independencia de los adolescentes ha podido derivar hoy en fenómenos de delincuencia juvenil, y de la mentalidad marxista de cierta parte de la juventud que tiene una arraigada conciencia de clase frente a los adultos. Por otro lado, una gran parte de la juventud se está volviendo conformista porque no han tenido que esforzarse para conseguir lo que querían, pueden protestar ante las injusticias sociales pero las admiten.

2.4.6.2 Las fugas del hogar: La fuga del hogar de los adolescentes es un riesgo que ha existido siempre, pero en la actualidad, el riesgo ha aumentado como deterioro del ambiente familiar y del ambiente social. Es la satisfacción de una necesidad de evadirse de un ambiente en el que el joven se siente incómodo. Normalmente, sobre todo en la pubertad, la fuga no responde a una decisión madurada, sino a deseos impulsivos de marcharse sin ningún rumbo concreto y sin pensar en las consecuencias que pueden derivar de esta acción.

La fuga material o abandono físico del hogar es una reacción típica de la adolescencia inicial, mientras que las fugas formales o pseudo fugas son más propias de la adolescencia media. En las pseudo fugas se busca una ocupación o costumbre social como medio para alejarse de la familia (un trabajo en otra localidad, ingreso en el servicio militar, pisos de estudiantes, etc). Las causas que originan las fugas del hogar son muy diversas, algunas están relacionadas con las malas condiciones del ambiente familiar y social: matrimonios separados, desavenencias conyugales, falta de cariño en el hogar. Entre las malas condiciones psicológicas del hogar que favorecen la fuga de los adolescentes debe destacarse la “vida de los internados” privada de un lazo familiar, el sentimiento de repulsión a causa de segundas nupcias y la discriminación injusta de los padres respecto al trato de los demás hermanos. Otras causas pueden deberse a las presiones familiares: actitudes autoritarias y proteccionistas de los padres, educación rígida, etc. Estas presiones son, a la vista de los hijos, un obstáculo para el logro de la autonomía personal. La fuga también puede obedecer a ciertas causas como es por ejemplo una búsqueda de lo nuevo o desconocido. La predisposición hacia la fuga a menudo se encuentra favorecida por la existencia de deficiencias mentales y de la personalidad. Los adolescentes nerviosos pueden fugarse del hogar de forma espontánea como consecuencia de un incidente familiar; otros huyen como consecuencia de un sentimiento de inferioridad que pone de manifiesto la falta de cariño o amor, otro factor puede ser la influencia de otras personas.

2.4.6.3 La timidez y el sentimiento de inferioridad: La *timidez* es un sentimiento de inferioridad para actuar en presencia de otras personas, es un miedo crónico a obrar que proviene de la falta de confianza en los demás y en la desconfianza en sí mismo. El tímido se cree y se siente siempre observado. Los efectos de la timidez son bastante conocidos: en presencia de otras personas, el tímido se muestra vergonzoso, torpe al expresarse y confuso. Al tímido le preocupan los efectos externos de su timidez, ya que quiere evitar que le presten atención y fijen su mirada en él. La timidez no tiene que ser vista como algo problemático, sólo lo es cuando es excesiva; en este caso puede perturbar la vida emocional y mental de las personas, y crear un estado

permanente de ansiedad e insatisfacción; pero una timidez moderada no es preocupante.

Con la llegada de la adolescencia la timidez se hace mucho más consciente y sistematizada. La timidez es más propia de la adolescencia que de la infancia, por la aparición de la capacidad de reflexión que permite ser consciente de la propia timidez, y por el problema con el que se encuentran los adolescentes de adaptarse a un nuevo ambiente.

El individuo que padece un *sentimiento de inferioridad* es consciente del mismo, y este sentimiento responde más a un problema que el individuo se crea que a una dificultad objetiva. Este sentimiento supone acrecentar excesivamente la conciencia de alguna inferioridad personal hasta absolutizarla. Cuando los adolescentes no logran superar el sentimiento de inferioridad, experimentan un sufrimiento interior que se traduce casi siempre en una timidez muy acusada, cobardía, rebeldía o neurosis. Este sentimiento les suele conducir además a la búsqueda de compensaciones psicológicas inadecuadas. Estas compensaciones pueden ser afectivas y sociales. Las afectivas consisten en reacciones coléricas que pueden llegar a la violencia, y en estados depresivos (pasividad, melancolía, etc). En cuanto a la compensación social, las más comunes son la mentira y el robo; el adolescente utiliza la mentira para eludir un dolor moral. La mentira compensatoria consiste en ocultar una verdad concreta a una persona, porque esta podría utilizar la verdad para hacerlo sentir inferior.

El sentimiento de inferioridad renace en la adolescencia cuando el joven se siente torpe, a disgusto ante los adultos, cuando su físico y su imagen no responden a sus esperanzas, o cuando sus compañeros le gastan bromas. La inadaptación ante los cambios físicos y psíquicos de la pubertad origina un sentimiento de inseguridad que crecerá con la exigencia poco comprensiva de los adultos. Los adolescentes son muy sensibles a los defectos físicos y a las situaciones humillantes. Divulgar públicamente una mala acción, compararles con otras personas o castigarles de forma que se hiera su amor propio, puede fomentar en alto grado el sentimiento de inferioridad.

CAPITULO 3

INSTITUCIONALIZACIÓN

ASPECTOS LEGALES DE INTERES

3.1 Institucionalización: Conceptualización

Como describe Céspedes, N. (2010) por lo que se refiere a la **institucionalización**, encontramos diferentes autores que la definen. Entre ellos, existe una conceptualización que realizan Berger y Luckman quienes dicen que *“la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por diferentes tipos de actores”*.

Para Goffman, *“las niñas y niños institucionalizados permanecen en hogares convivenciales, lugares de residencia (...), donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente”*.

Por otro lado, según Foucault, *“la institucionalización o las formas de encierro, instauran modos de actuar y vincularse diferente a los practicados fuera de la institución. El proceso de institucionalización produce efectos en la subjetividad de los individuos que transitan por este tipo de organizaciones”*.

Por cierto, desde la perspectiva de Espert, las instituciones reciben diferentes denominaciones en las que se encuentran los orfanatos, correccionales, reformatorios, prisiones juveniles, e instituciones similares; todas estas implican confinamiento, segregación, alejamiento social y sujeción a normas de socialización capaz de retornar a la sociedad un niño o adolescente que es un miembro útil y preparado.

En cuanto a la función de las instituciones, constituyen en sus niveles normativos y de organización, los espacios intermediarios entre el individuo y la sociedad. La institución en su afán de suplir en lo posible, la carencia de hogar clásico de padres y hermanos, trata de cubrir la función educativa, socializadora, afectiva y económica. Si bien las pretensiones son positivas, los medios son limitados, por ejemplo, en la función socializadora, al permanecer en un medio ambiente muy cerrado, los adolescentes adquieren una percepción falsa del mundo circundante y tendencia a la segregación social.

3.2 Efectos de la institucionalización

Al hablar de institucionalización, es decir permanecer en una institución, en este caso, un hogar de tránsito, no podemos dejar de mencionar los **efectos** que esta situación provoca en las personas que se encuentran alojadas en una institución. Por consiguiente, la licenciada Nordys, señala que *“la institucionalización es un estímulo altamente desencadenante de estrés y enfermedades que terminan por somatizarse, ya que el niño o adolescente no entiende por qué fue separado de sus padres o sólo interpreta el hecho como abandono y no acepta su ingreso a un ambiente extraño”*. Con respecto al mismo tema, un equipo interdisciplinario, encargado asistencia a la víctima, hacen mención que la internación es vivida como un castigo, un ‘estar preso’ por ser culpable, las explicaciones que los adolescentes dan a su institucionalización, lo explican como castigo por su mal comportamiento.

Con respecto a la historia de las instituciones, los primeros patronatos fueron fundados por personas dependientes de la iglesia Católica. Luego van surgiendo del Estado varias instituciones que albergan niños huérfanos y/o en estado de abandono. De esta manera, la variable institucional se constituyó históricamente en el eje de la oferta gubernamental y no gubernamental de “protección” a la infancia en la pobreza. Así, la proliferación de macros hogares y su expresión más moderna de instituciones pequeñas, ha resultado el aislamiento del niño y adolescente de sus condiciones familiares, sociales y comunitarias, aspecto que desfavoreció el desarrollo normal de crecimiento y aprendizaje. De manera que la estrategia de internación no soluciona el problema familiar. Cuando por alguna razón, un adolescente está imposibilitado para vivir con su familia, las soluciones que se buscan olvidan lo que debería ser su indubitable norte, o sea brindarle definitiva o transitoriamente otro contexto capaz de acompañarlo en su proceso de desarrollo.

Por otra parte, estas instituciones se caracterizan por albergar niños y adolescentes precautelando por sobre todo la salud física y mental de su población. Por tal efecto, se pone a disposición: vivienda, alimentación, vestimenta y en algunos casos se ofrecen servicios psicológicos y médicos. Todo esto con el afán de servir a su población de manera integral y participar

en la formación de individuos sanos de mente y de cuerpo. Así nos encontramos que los objetivos que tienen estos lugares, es lograr la reinserción del niño o adolescente con su familia, por eso es un hogar de tránsito, lo que significa resolver en el menor tiempo posible la situación del chico, pero la experiencia real de las instituciones muestra que, difícilmente se llega a una reinserción familiar, más aún tratándose de una población de adolescentes. Entonces la institucionalización se convierte en un sistema que no es lo más óptimo, ya que no existe una estructuración familiar. Por lo tanto, saberse adolescente institucionalizado, genera sentimientos de culpa y de baja autoestima, siendo discriminados por la sociedad.

Si bien estas instituciones, tienen como objetivo la reeducación y resocialización de las personas, ocasionan también consecuencias negativas, al someterlas a rutinas que no logran satisfacer sus necesidades psicológicas y que truncan sus potencialidades para el desarrollo, marcándolas además con un estigma que luego dificulta su reinserción a la sociedad (Bellido, M; 2009). Sin embargo pese a los esfuerzos realizados por las instituciones se nota que, si bien cuentan con la satisfacción de sus necesidades básicas, por razones de atención afectiva, los adolescentes institucionalizados no tienen facilidad para desarrollar habilidades sociales que les permitan fomentar el afrontamiento con su entorno, experimentando una inseguridad en sí mismos, falta de conocimientos respecto a sus capacidades, y otros. La consecuencia de vivir institucionalizado origina en la mayoría de los individuos una dificultad en las relaciones interpersonales generando conflicto entre ellos y creando sentimientos negativos que se manifiestan desvalorizando a sus pares. Además, esta colectivización les suele afectar igualmente en la toma de decisiones, son adolescentes muy inseguros y temerosos de asumir mayores responsabilidades, evaden responsabilidad para no afrontar frustraciones, viven angustiados y constantemente cuestionados sobre la posibilidad de no poder hacer frente a los problemas que vayan a surgir en su vida futura, una vez se encuentren lejos de la institución (Perez Arenas, X; 2009). Incluso, la privación de la libertad, provoca una resistencia impulsiva, ya que las personas necesitan espacio para desenvolver las potencialidades humanas y para decidir

qué quiere ser, es imposible adaptar a la libertad desde el encierro (Krause, E; 2009).

3.3 Alcance de la responsabilidad del estado en la institucionalización.

"Tenía cinco años, la mirada perdida y unos pasitos vacilantes que lo conducían sin rumbo por las calles de San Miguel, en el verano de 1999. Un policía lo vio, solo y llorando, y lo entregó en un Juzgado de Menores de San Isidro, lejos del barrio. El juez lo vio, solo y llorando, y ordenó alojarlo en un pequeño hogar. Un año después lo trasladaron a otro, y luego a un tercero. Recién a mediados de 2002 la directora le preguntó si recordaba a algún familiar. Y contestó que sí, recordaba. A mamá, a papá, a un hermanito. que lo daban por muerto, después de buscarlo por cielo y tierra" (Grossman, C; 2007)

Nadie ignora que si el niño permanece por años institucionalizado se le ocasionan quebrantos irremediables por la ausencia de figuras que cumplan, claramente, la función parental, circunstancia lesiva para la constitución apropiada de su aparato psíquico. Es bien sabido que los niños internados sufren retrasos madurativos y afectivos que bajan sus defensas y agravan su estado de salud y posibilidad de desarrollo.

A título ilustrativo y de acuerdo con la investigación realizada por Ana María Dubaniewicz en el Hospital Ibarra de La Plata, donde mayormente los jueces de dicha jurisdicción derivan a los bebés, sólo un 25% de los 120 niños relevados en el año 2002 ingresó por razones de enfermedad. De los 120 niños, 96 podían egresar, ya sea con apoyo a la familia o en guarda para adopción. Dice la profesional que en dicho hospital muere el 10% de los niños hospitalizados: "...se mueren de pena, tienen el *síndrome de depresión anaclítica*, entran en un ciclo de depresión, paulatinamente, por la falta de contacto materno" (*Acuñado por el psicoanalista René Spitz en 1945*)

A ello debemos sumar las condiciones de vida deficientes que tienen los niños, a menudo, en los lugares de internación. Basta con leer algún fragmento de la descripción aterradora de Ana María Dubaniewicz (2006) de la Casa de Admisión y Derivación Asistencial de la provincia de Buenos Aires (en su visita del 10/5/2002. Allí relata las condiciones de hacinamiento y promiscuidad (habitaban 104 niños en un lugar previsto para 70), contracción de

enfermedades transitorias o crónicas, falta de insumos para la alimentación, "niños que duermen en colchones en los pisos de mosaicos y comen apoyando sus elementos sobre cajones de verdulería por falta o rotura de mesas y sillas"

Por otra parte, Dubaniewicz (2006) informa que la comunicación con el medio familiar es absolutamente limitada, casi siempre a través de llamados telefónicos. Las salidas son prácticamente inexistentes. Cuenta, asimismo, que muchas veces sufren maltrato, "con golpes y rodillazos por asistentes de minoridad". Estos ejemplos nos permiten tomar conciencia de los daños que pueden padecer estos niños o adolescentes durante su internación, de orden material, psicológico o moral. Una internación inoportuna vulnera, de un lado, el derecho del niño a vivir en un ámbito familiar y, del otro, lesiona su derecho a la libertad personal. El Art. 19, de la ley 26061 expresa lo que debe entenderse por privación de la libertad personal en los siguientes términos: "*...ubicación de la niña, niño o adolescente en un lugar de donde no pueda salir por su propia voluntad*", que comprende puntualiza la reglamentación de dicha norma "tanto a establecimientos gubernamentales como no gubernamentales".

Al respecto debemos tener presente que cuando el Estado no ejerce el debido control en los distintos ámbitos de su incumbencia, incluidos los casos de derivación a instituciones privadas, ya sea por inercia, negligencia o ejercicio insuficiente, asume una responsabilidad por el perjuicio causado por dicho proceder ilegítimo. El Estado no sólo es responsable por permitir o mantener la internación de un niño o adolescente en contradicción con las directivas impuestas por normas de jerarquía superior y preceptos infra constitucionales, sino también por los abusos y actos lesivos a sus derechos en los lugares de internación.

Asimismo, según afirma Lerner, G (2006), la responsabilidad no surge únicamente por acciones que vulneran directamente los derechos del niño, sino también cuando se abstiene de construir los mecanismos necesarios que aseguren el real ejercicio de tales derechos. Esto sucede cuando se interna al niño por la falta de recursos de los padres, no se implementan disposiciones que posibiliten reparar la dinámica familiar antes de decidir su

institucionalización, se omiten opciones más beneficiosas o se desnaturalizan los programas de guardas temporarias.

En este sentido y tal como lo describe Abramovich, V. (2006) los actos u omisiones de los funcionarios públicos, como así también los de las instituciones o personas a quienes se delega su cuidado, dan lugar a la responsabilidad extracontractual del Estado en el ámbito del Derecho Público.

Siempre es preciso recordar que la discrecionalidad en las estrategias que se adopten en cada caso no significa arbitrariedad, pues nunca podrán desconocerse los criterios legales. Por lo tanto, si bien la labor del Poder Judicial no es diseñar políticas públicas, tiene el deber de examinar frente al caso concreto si la medida dispuesta por el Poder Administrador se adecuó a las normas constitucionales y legales. Es decir, si se consideró la prioridad del interés superior del niño y la garantía de sus derechos fundamentales, tal como lo prescribe el Art. 5, de la ley 26061.

Esta evaluación debe hacerse frente a la decisión de internar a un niño calificada hoy como una *medida excepcional* (Art. 40, ley 26061). Si esta disposición no se ajusta a los criterios establecidos, no cabe duda de que puede ser declarada ilegítima y, en consecuencia, ordenarse otras acciones que resulten pertinentes.

Por citar un ejemplo, cuando una familia carece de recursos para su crianza y educación y se ordena la internación del niño por el riesgo que ello significa para su salud y desarrollo, la justicia se verá obligada a desestimar tal opción y ordenar a los órganos que correspondan se preste asistencia económica a la familia para superar el problema. El modo en que se cumplirá este mandato incumbe al Poder Administrador, pero el juez tiene la facultad de controlar si las acciones implementadas para cumplirlo son adecuadas según afirma Abramovich, V. (2006) citada por Grossman, C (2009)

Respecto del tema de la responsabilidad estatal, es dable señalar que las normas del Código Civil nos dicen que el Estado es responsable por el daño de los agentes o funcionarios públicos al incumplir las obligaciones legales determinadas por la ley o hacerlo de manera irregular (Art. 1112, C Civil.). Cuando hablamos de "funcionario público" estamos aludiendo a todo el

personal dependiente de los tres poderes del Estado, y la irregularidad a la cual se refiere el Art. 1112 abarcaría cualquier actividad u omisión del Estado que cause perjuicios de carácter patrimonial (Arts. 519 , 1068 y 1069 del Código Civil.), como sí también el daño moral (arts. 522 y 1078 , C.Civil) si se lesionan los sentimientos de la víctima, causándosele dolor, angustia o inseguridad. Quien contrae la obligación de prestar un servicio, ha dicho la Suprema Corte, lo debe hacer en condiciones adecuadas para alcanzar el fin para el que fue establecido, y resulta responsable de los perjuicios que cause su incumplimiento o irregular ejecución (Corte Sup., 4/5/1995, LL1996 D80) .

Entre las conclusiones logradas en las XVII Jornadas de Derecho Civil de Santa Fe, del año 1999, se reafirma que el Estado es responsable por los daños derivados de sus actividades lícitas o ilícitas por parte de sus tres poderes, y que la obligación de reparar comprende a los daños causados tanto por acción como por omisión.

3.4 Las Hipótesis de institucionalización: aspectos legales de interés

Veamos las diversas hipótesis de internaciones impropias, lesivas de los derechos de los niños y adolescentes, que pueden dar lugar a acciones reparatorias por los daños de orden moral y material que les ocasionan.

3.4.1 Falta de recursos de los progenitores

3.4.1.1 La situación social: datos a nivel país: El primer supuesto es cuando los padres o la madre sola, en la mayor parte de los casos, al no tener medios económicos para cuidar al hijo y faltarle contención familiar y social, lo coloca bajo la tutela estatal. La situación se agudiza cuando existen altos niveles de exclusión social y marginación que afecta a un elevado porcentaje de familias. En el año 2005, conforme a los datos del INDEC, sobre casi 9 millones de niños menores de 14 años, 5 millones son pobres, o sea, el 56,4%, proporción que supera el 70% en algunos lugares del país como Corrientes u otras provincias del Noreste (Diario Clarín 21/05/2005). En el año 2006 el INDEC

hace saber que en la primera mitad del año, sobre un total de 10,2 millones de menores de 14 años, el 46,3% vive en hogares pobres, y de ellos, el 40% en familias indigentes, o sea que carecen de los ingresos suficientes para comprar alimentos, bienes y servicios básicos. Pese a que el número de niños pobres en comparación con la segunda mitad del año 2005 descendió, la reducción fue muy limitada no obstante el crecimiento económico del país. Por otra parte, sobre los veintiocho conglomerados que relevó el INDEC, la pobreza infantil aumentó en siete ciudades: Río Cuarto, Catamarca, Comodoro Rivadavia, Santa Rosa, Salta, Río Gallegos y Ciudad de Buenos Aires. En esta última la pobreza alcanza al 24%, y trepa en el Gran Buenos Aires al 48,3%. En Resistencia asciende al 70%, seguida de Corrientes, con el 66,2%. En suma, casi cinco de cada diez niños son pobres (Diario Clarín del 29/11/2006). En diversas investigaciones de campo se ha comprobado que los niños internados, en su gran mayoría, provienen de familias con carencias económicas. La psicóloga Ana María Dubaniewicz en su indagación afirma que el 80% de los chicos institucionalizados, son hijos de familias pobres, y sólo el 10% representa a chicos de familias que no han querido hacerse cargo de ellos por distintos motivos. Incluso, aun cuando muchas veces la causa de la institucionalización no responde a primera vista a cuestiones económicas, subyacen, a menudo, en las otras razones fundantes de la medida.

3.4.1.2 ¿Qué dicen las normas?: Es indudable que las situaciones de pobreza si se resuelven apartando al niño de su familia son claramente ilegítimas, pues en estos casos el camino obligado es el apoyo estatal a los padres, tal como lo impone la Convención sobre los Derechos del Niño (arts.18y27). En la opinión consultiva OC. 17/2002 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos se dice que "la familia constituye el ámbito primordial para el desarrollo del niño y el ejercicio de sus derechos", señalándose expresamente que "la carencia de recursos materiales no puede ser el único fundamento para una decisión judicial o administrativa que suponga la separación del niño respecto de su familia, y a la consecuente privación de otros derechos consagrados en la Convención"(Párr.76º). En coincidencia con este criterio, en diversas

legislaciones latinoamericanas, como así también en la ley nacional 26061 (Art. 33) y en ordenamientos provinciales de nuestro país, se consigna expresamente que la falta de recursos materiales no constituye una causa de separación del niño o adolescente de su grupo familiar, y se impone al Estado la obligación de incluir a estas familias en programas de apoyo y promoción familiar.

La ley 26061 dispone que los organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de que en la formulación y ejecución de políticas públicas y su prestación se considere la prioridad del interés superior de los niños y adolescentes y la "asignación privilegiada de los recursos públicos que las garanticen" (art. 5). Sigue diciendo la norma que "toda acción u omisión que se oponga a este principio constituye un acto contrario a los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes". Por otra parte, el art. 7 , en su parte final, expresa que "Los organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente su responsabilidad...". Al mismo tiempo, el art. 29 consagra el principio de efectividad cuando afirma que "Los organismos del Estado deberán adoptar todas las medidas administrativas, legislativas, judiciales y de otra índole, para garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos y garantías reconocidos en esta ley". Puntualmente, con relación al tema que nos preocupa, dispone, entre las medidas de protección, "aquellas tendientes a que los niños, niñas y adolescentes permanezcan conviviendo en su grupo familiar" (Art. 37, Inc. a). Igualmente, en el Inc. "e" de la misma norma se establece el "cuidado de la niña, niño y adolescente en su propio hogar, orientando y apoyando a los padres, representantes legales o responsables en el cumplimiento de sus obligaciones, juntamente con el seguimiento temporal de la familia y de la niña, niño o adolescente a través de un programa".

3.4.1.3 La ideología institucional : En el informe del Ministerio de Justicia ya mencionado se destaca que de acuerdo con las entrevistas realizadas a los informantes claves, la internación en las instituciones es concebida en la práctica como un recurso prioritario para abordar cualquier situación que

involucre a los niños o adolescentes, tanto cuando son víctimas, causantes de un delito, o cuando se hallan en situación de pobreza o situación familiar que se evalúa como "desintegrada" o "disfuncional". Es decir, "la internación es percibida como un recurso válido dirigido a proteger al niño, y no como una acción violatoria de sus derechos fundamentales". La lógica que subsiste todavía en la Argentina es una "lógica de encierro" y "cierta tutela con sentido de coerción", es decir, "no aparece como medida de ultima ratio". En suma, el informe es lapidario: cuando se trata de niños institucionalizados por causas no penales se comprueba "que subsisten categorías como "situación de peligro", "riesgo social" o "abandono", "que enmascaran el hecho de que la intervención judicial y el consecuente encierro tiene por causa básicamente la situación de pobreza como la falta de políticas públicas para dar respuesta a estas situaciones".

El mismo informe denuncia "la carencia de programas, medidas alternativas a la institucionalización, servicios que posibiliten la revinculación del niño con su familia o la falta de política de subsidios".

3.4.1.4 Ejemplos de la ideología que aún pervive en la acción institucional y fallos paradigmáticos en defensa de los derechos del niño:

Nos parece ilustrativo relatar algunos casos donde claramente la institucionalización del niño aparece como un remedio indispensable frente a la carencia de medios de los padres. Sin embargo, al mismo tiempo se percibe la saludable reacción de una orientación judicial que expresa su rechazo frente al camino elegido.

Veamos algunas de estas decisiones.

1) La Suprema Corte de Buenos Aires (Grossman, C.; 2009) hizo lugar al recurso extraordinario de inaplicabilidad de la ley interpuesto por el asesor de menores y revocó el fallo del juez de 1ª instancia, confirmado por la Cámara de Apelación en lo Civil y Comercial del Departamento Judicial de San Isidro, que había dejado sin efecto un subsidio judicial a una familia por no haber acreditado un monto de \$ 103 de dicho subsidio. Uno de los argumentos que invocaron los tribunales inferiores era que el rechazo del subsidio no coloca en desamparo a los menores porque la normativa contempla "la internación"

otorgando su guarda a familias sustitutas. Frente a este argumento la Corte expresó que "subleva a la conciencia acudir a tal arbitrio cuando otras vías permiten evitar el inmenso perjuicio que inexorablemente sufrirían los niños con el desarraigo". En el pronunciamiento se señala, asimismo, que "la internalización de un menor no puede manejarse como una alternativa apropiada de contención si el problema radica exclusivamente en lo económico; por el contrario, ante la problemática comprobada en la causa es necesaria su protección con medidas concretas para preservar el núcleo familiar" (Grossman, C. 2009)

2) En otro caso el Juzgado de Menores n. 1 de la provincia de Corrientes (Grossman, C; 2009), declaró la adoptabilidad de dos niñas, disponiéndose la búsqueda de matrimonios inscriptos en el Registro de Aspirantes a la Adopción en razón del "desamparo moral y material" en que se hallaban. Se dejaron sin efecto las visitas que tenían los padres biológicos en el lugar donde estaban internadas las niñas por disposición de dicho tribunal. Los padres interpusieron un recurso de apelación, que de acuerdo con la ley procesal en dicha provincia comprende el de nulidad. La Cámara declaró nula la sentencia por haberse decretado el estado de abandono y consecuente adoptabilidad de las menores, equivalente a la privación de la patria potestad de los padres, sin estar precedida de un proceso que asegure el principio constitucional de defensa en juicio. Igualmente, se fundó en que no se había cumplido el requisito de oír al niño, que debe ser escuchado cualquiera fuere su edad. Asimismo, respecto de la desnutrición de las niñas, que informan los profesionales del hospital pediátrico, consideró que "es el Estado, en este caso el Poder Ejecutivo provincial, quien debió proveer en su momento y debe proveer para el futuro los recursos materiales suficientes y la atención médica necesaria para que no se produzcan episodios como el que originó el presente proceso. Toda acción u omisión que se oponga a este principio constituye un acto contrario a los derechos fundamentales de las niñas, niños y adolescentes". En el fallo de la Cámara se critica el sistema por el cual "tal vez con una visión `asistencial represiva' que alimentaba la hoy derogada Ley de Patronato..." el "menor" ingresa al dispositivo judicial a partir de algún funcionario estatal que entiende,

discrecionalmente, que se encuentra en una situación definida como de "peligro material o moral". Paradójicamente sigue diciendo la sentencia, "las deficiencias de las políticas sociales del Poder Ejecutivo colocan al niño, en lugar de colocar a los responsables de su formulación, en situación irregular. Ante la deficiencia de estas políticas sociales el Poder Judicial se arroga facultades del poder ausente". Al mismo tiempo el fallo señala que "Los organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones". La pregunta clara y terminante que se formula en el pronunciamiento es: "¿Se le pueden sacar los hijos a sus legítimos padres porque son pobres o tienen problemas de pareja en una familia claramente numerosa? No dudo, del análisis de las constancias de autos, que no. ¿Quién es el responsable de que se respeten los derechos consagrados en la Constitución Nacional y los tratados internacionales, derechos humanos constitucionalizados y, por ende, fundamentales de las menores? ¿Su actual familia, que no eligió vivir en la pobreza y marginalidad, pero que a pesar de todo ha demostrado su intención y voluntad de constituir un hogar? ¿O, por el contrario, es el Estado el que tiene la obligación legal de asistir a las menores en situación de riesgo?, ya sea económicamente o proporcionando a la familia la asistencia que requiere para seguir el camino como familia, en los términos del Art. 5, ley 26061, "*Responsabilidad gubernamental. Los organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas con carácter federal.....*". Mayor claridad y contundencia no se puede esperar. El tribunal ordena, por lo tanto:

- a) el inmediato reintegro de las menores a sus padres biológicos; y
- b) librar oficio a la Secretaría de Desarrollo Humano, dependiente de la Secretaría General de la Gobernación de la provincia para que implemente un plan de asistencia integral a los niños indicados en el pto. 2 de la presente sentencia y a su familia biológica, en los términos de los arts. 5 y 7, ley 26061,

en forma inmediata, debiendo informar al tribunal en un plazo no mayor de treinta días las medidas adoptadas y bajo apercibimiento de ley".

3.4.1.5 Las facultades judiciales: Frente a un escenario como el descrito, o sea, familias que carecen de recursos para criar a sus hijos y a las que el Poder Administrador no provee de los medios para que puedan cuidarlos, la opción legítima que les cabe a los jueces consiste en ordenar a los organismos estatales competentes su inclusión en los programas sociales, de acuerdo con lo previsto en la CDN (27) que impone al Estado la prestación de asistencia apropiada a los padres (Art. 18.2), proporcionándoles apoyo material, particularmente respecto de la nutrición, el vestuario y la vivienda (Art. 27.3). En suma, es la Constitución la que obliga al Poder Judicial a ordenar una acción positiva en amparo de los derechos conculcados.

Veamos algunos casos donde se ha seguido esta vía que previene la institucionalización de los niños por razones de pobreza.

1) En uno de los primeros fallos en los cuales se plantean las facultades judiciales frente a una situación de carencia económica de la familia para criar a sus hijos, la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en el caso de una mujer que interpuso un recurso de amparo para que se le proveyera alimentación, atención de la salud y educación de sus ocho hijos, rechazó el amparo por mayoría, y uno de sus fundamentos esenciales fue que "no se podía transferir a las autoridades públicas el otorgamiento de una obligación que tiene su origen en el parentesco". Agregó el pronunciamiento, por otra parte, que "La demandante debe acudir al ámbito de administración de los planes asistenciales del Estado" (Grossman, C; 2009). Sin embargo, ya en dicha oportunidad la minoría consideró que "no era posible negar frente a un caso concreto el efectivo reconocimiento de los derechos humanos. Ello, por cuanto no se está requiriendo medidas de gobierno de alcance general, sino sólo aquellas que, a juicio de los peticionarios, darían satisfacción a sus derechos.

Debe preservarse la efectiva operatividad de los derechos humanos constitucionalmente consagrados".

2) La Corte Suprema, en su composición actual, ha tenido una respuesta distinta de la anterior frente a un problema similar. Se presenta un padre en representación de sus cinco hijos e inicia acción de amparo ante el Juzgado Federal n. 2 de La Plata versus el Estado Nacional, Ministerio de Salud y Acción Social, la provincia de Buenos Aires y la Municipalidad de Quilmes, a fin de que se disponga el cese de las acciones y omisiones que hacen que sus hijos padezcan un grave estado de desnutrición, y que se lleven a cabo las medidas necesarias para superarlo, bajo el control directo y efectivo de la autoridades pertinentes. El juzgado se declara incompetente por ser partes el Estado Nacional y la provincia de Buenos Aires y ordena su remisión a la Corte Suprema de Justicia de la Nación. La Corte decide: A) Hacer lugar a la medida cautelar y, en consecuencia, ordenar a la provincia de Buenos Aires y a la Municipalidad de Quilmes que provea a los niños los alimentos necesarios para asegurar una dieta que cubra sus necesidades nutricionales básicas y se realicen controles sobre la evolución de la salud, en un plazo de cinco días (29). En igual sentido se expidió el máximo tribunal federal en el fallo "Rodríguez, Karina V. v. Estado Nacional y otros", del 7/3/2006 (Grossman, C; 2009)

3.4.1.6 ¿Falta de recursos económicos por parte del Estado?

Sagués (2005) señala que el Estado sólo podría eludir su responsabilidad si demuestra que se encuentra en una situación de imposibilidad material o racional de cumplir la Constitución. No sería suficiente con sostener que "debe cumplir con tal derecho en la medida de lo posible". Para convertir al derecho escrito en un "derecho imposible" debería pasar la omisión por el control de constitucionalidad para determinar su grado de razonabilidad. Si se nos dice que el Estado no tiene dinero para pagar tales ayudas y subsidios, podemos responder, con las palabras de Mosset Iturraspe, que el Estado debe "saber invertir o gastar", y si lo hace mal o equivocadamente hay una responsabilidad.

Son las normas de la Constitución las orientadoras respecto de las necesidades que el Estado debe atender prioritariamente (Grossman, C; 2009), a más de la prelación que se asigna a los derechos de la infancia en la mayor parte de los textos legales, y entre ellos, el Art. 5, ley 26061, ya nombrado. Recordemos, por otra parte, que entre los objetivos propuestos en la acción de la Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia (decreto ley 416/2006, planilla anexa al art. 2) se menciona: "...m) Gestionar, juntamente con el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, la obtención de recursos financieros nacionales e internacionales para la efectivización de las políticas públicas de niñez, adolescencia y familia; n) Efectivizar juntamente con el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia la transferencia de los fondos a los Estados provinciales para la financiación de dichas políticas; o) Organizar un sistema de información único y descentralizado que incluya indicadores para el monitoreo, evaluación y control de las políticas y programas de niñez, adolescencia y familia;... r) Asignar juntamente con el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia los recursos públicos para la formulación y ejecución de las políticas previstas en el Plan Nacional de Acción; s) Establecer en coordinación con el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación de las políticas públicas destinadas a la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes". El Estado no podría argumentar que no tiene disponibilidades financieras para apoyar a las familias, pues de la información recogida surge que se invierten cuantiosos fondos para mantener a los niños institucionalizados.

3.4.2 Cuando no se adoptan acciones que posibiliten modificar la disfunción familiar antes de decidir la institucionalización del niño: La segunda situación que puede plantearse es cuando frente a deficiencias en el ejercicio de la autoridad parental capaz de vulnerar los derechos del hijo, el Estado coloca al niño bajo la tutela estatal con la finalidad de protegerlo. En este supuesto puede darse también una responsabilidad del Estado si antes de decidir una acción tan extrema como es la institucionalización o su entrega a una familia cuidadora no se han intentado medidas que permitan superar la

disfunción familiar sin retirar al niño de su hogar. Vale la pena mencionar la propia fundamentación del Subprograma de Acompañamiento para el Maternaje del Consejo Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia del año 2003, donde se ponía como objetivo "reducir al mínimo los daños ocasionados en las familias por las intervenciones institucionales y que esta posibilidad in situ es importante tanto para el niño como para la familia, ya que el desarraigo del medio social y de los vínculos primarios produce desajustes y pérdida de la propia identidad y provoca una nueva crisis en el grupo familiar que se suma a las dificultades existentes".

La separación producida por la institucionalización agregaba en su fundamentación "crea en los sujetos una inversión de la realidad social, en la que se ven desprovistos de un lugar de pertenencia...". De esta manera se proyectan en el programa medidas como operadores familiares para realizar el seguimiento de las familias en crisis o situación de riesgo social, brindar herramientas a las familias sobre estimulación temprana o incluirlas en redes sociales de contención. La ley nacional 26061 ha reemplazado las acciones fundadas en la idea de que se debe "salvar al niño del peligro" por una estrategia que busca fortalecer los propios recursos de la familia, criterio que aun cuando requiere mayor dedicación y control, es el más favorable para el desarrollo del niño. Con esta finalidad, el Art. 37 prevé una serie de medidas de protección que deben implementarse, según los casos, como paso previo a las medidas excepcionales. El Art. 35 expresamente establece que "se aplicarán prioritariamente aquellas medidas de protección de derechos que tengan por finalidad la preservación y el fortalecimiento de los vínculos familiares con relación a las niñas, niños y adolescentes". Naturalmente que es necesario tener cuidado de no aplicar mecánicamente la consigna y evaluar la situación de riesgo mediante diagnósticos serios por especialistas capacitados. Por ejemplo, en los casos de maltrato infantil la probabilidad de que se repita la conducta abusiva depende de una serie de indicadores, entre los que podemos mencionar la historia y características del agresor, su disponibilidad para el cambio, su grado de afecto hacia el hijo, la presencia de factores desencadenantes como la droga, el alcohol o problemas psicológicos

productores de descontrol. Por cierto que siempre debe tenerse presente que la primera alternativa en estos casos es "la exclusión del hogar de aquella persona que causare el daño" (Art. 39, ley 26061) (Grossman, C; 2009)

3.4.3 Cuando frente a la necesidad de apartar al niño o adolescente de su hogar se decide su internación, omitiéndose tomar en cuenta otras

opciones más beneficiosas: Cuando hablamos de familia no sólo comprendemos al "al grupo familiar de origen" sino también a la "familia ampliada", o incluso al "medio familiar comunitario", es decir, "otros miembros de la comunidad que representen para la niña, niño o adolescente, vínculos significativos y afectivos en su historia personal, como así también en su desarrollo, asistencia y protección" (Art. 7, ley 26061). De esta manera, se ha entendido que dentro de esta calificación podemos incluir al vecino, amigo, maestro u otras personas que tengan con el niño una relación interpersonal importante. Al mismo tiempo, el Art. 41, Inc. a, ley 26061 establece que en el caso de tener que adoptar una medida excepcional, o sea, separar al niño de su familia, debe considerarse la "permanencia temporal en ámbitos familiares considerados alternativos", lo que implica "la búsqueda e individualización de personas vinculada a ellos, a través de líneas de parentesco por consanguinidad o por afinidad, o con otros miembros de la comunidad, según costumbre local, en todos los casos teniendo en cuenta la opinión de las niñas, niños y adolescentes". Por consiguiente, cuando los organismos del Estado se comprometen a asegurar políticas, programas y asistencia para que la familia pueda cumplir con su responsabilidad, el concepto familia debe ser comprendido en un sentido amplio y flexible. Esto significa que también incurre en responsabilidad el Estado, con el consiguiente derecho a reclamar daños y perjuicios, si se ha omitido considerar la inserción del niño o adolescente en estos núcleos prestándoles la ayuda que fuere necesaria. Por cierto que no debemos olvidar que, como consecuencia de la imprescindible participación activa del niño o adolescente en el proceso, debe ser informado no sólo de la naturaleza de la medida que se va a adoptar respecto de su persona, sino que también implica su intervención en la definición de las alternativas de

convivencia, debiendo tenerse en cuenta su pensamiento al momento de tomar la decisión. (Grossman, C; 2009).

3.4.4 Cuando no se respeta la temporalidad en los casos de integración del niño o adolescente a grupos convivenciales alternativos: El Art. 41, Inc. b, ley 26061 establece, como una medida excepcional, la integración del niño o adolescente a "grupos convivenciales alternativos", que también reciben otras denominaciones como "familias acogedoras", "familias cuidadoras", "pequeños hogares" u "hogares de tránsito". Al respecto, dicho precepto puntualiza que estamos frente a una medida extrema que debe adoptarse de manera "subsidiaria y por el más breve lapso posible", "debiéndose propiciar a través de mecanismos rápidos y ágiles, el regreso de las niñas, niños y adolescentes a su grupo o medio familiar y comunitario". Como vemos, se trata esencialmente de un sistema temporal que permite el cuidado del niño o adolescente hasta su reintegro al grupo familiar, y en caso de no ser posible, una vez agotadas todas las acciones destinadas a su retorno, definir una filiación adoptiva. Por otra parte, el Art. 39 reitera que estas medidas excepcionales "son limitadas en el tiempo y sólo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen". La reglamentación del mencionado precepto establece que el plazo "en ningún caso podrá exceder los 90 días de duración y deberá quedar claramente consignado al adoptarse la medida excepcional". Al mismo tiempo se preceptúa que "en aquellos casos en que persistan las causas que dieron origen a la medida excepcional, deberá fijarse un nuevo plazo de duración, mediante acto fundado, el que deberá ser notificado a todas las partes". Por lo tanto, también incurren en responsabilidad el Estado y los funcionarios que omitan en su quehacer el cumplimiento de tales exigencias en cuanto al plazo máximo y la debida fundamentación de su extensión. Igualmente, es responsable por los daños ocasionados no sólo cuando la permanencia del niño en la internación excede el término fijado, sino también cuando para fijar la medida no se sigue el procedimiento establecido en la ley (Art. 40, ley 26061) y se incumple la notificación de la medida a la autoridad judicial en el término señalado.

3.4.5 Desnaturalización de los programas de guardas temporarias y demora en la entrega de guardas preadoptivas: Mantener al niño internado en una situación indefinida es otra situación que daría lugar a la responsabilidad del Estado y a la reparación por los daños ocasionados. Es decir, cuando estamos frente a un comportamiento institucional pasivo que no procure la reinserción del niño en su familia de origen ni tampoco promueva o agilice los procedimientos de adopción. Esto significa que, a más de fijar un plazo preciso de la guarda temporaria del niño, deberán llevarse a cabo las acciones que se requieran para encaminar el retorno del niño a su hogar: diagnósticos especializados, seguimiento del caso, construcción de redes de apoyo y diversas estrategias destinadas a generar en la familia recursos propios que le permitan resolver sus dificultades de crianza. Empero, lamentablemente, la experiencia ha demostrado que, hasta ahora, estos criterios se aplican poco y de manera errónea en la gestión institucional. De esta manera las guardas temporarias se prolongan en el tiempo, circunstancia que afecta doblemente al niño. Por una parte se lo mantiene institucionalizado. Por la otra se producen situaciones conflictivas cuando después de pasar varios años junto a la familia acogedora se pretende darlo en guarda preadoptiva. Al respecto se reproducen algunas reflexiones elocuentes de Aída Kemelmajer de Carlucci en un fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Mendoza (Grossman, C; 2009), que confirman las consecuencias perniciosas de esta actuación de los organismos del Estado. Señala "que los niños que ingresan en programas pensados para contención temporaria permanecen por tiempo indefinido junto a familias que crean vínculos muy distintos a los pensados para el sistema". Afirma con referencia al caso fallado que nada justificaba que no se hubiera entregado a los niños, a los pocos meses de estar en el programa, a una familia inscrita en el Registro de Adoptantes. Esta situación, subraya, provoca dos consecuencias: en el mejor de los casos, la familia cuidadora estrecha vínculos con el niño y piensa en adoptarlo. En el peor de los casos, "se toma al niño como rehén, pues la salida supone la privación de un ingreso para el resto del grupo familiar. En lo

institucional esto significa hacer lugar a la adopción "comenzada a través de una guarda lucrativa y de esta manera se debilita el sistema instrumentado desde el Poder Judicial...", "cuyo propósito es que a través de una celosa selección, el niño encuentre la mejor familia posible".

Distintas voces han criticado esta situación e insisten en la necesidad de fijar plazos para llegar a la decisión de restituir el niño a su familia o, en su defecto, declarar el estado de adoptabilidad. Defienden el mismo criterio varios informantes claves (Grossman, C; 2009). Uno de ellos dice: "Fijar plazos legales para que los menores no sean `depositados' y `olvidados' en institutos, hogares sustitutos, amas externas, etc., y favorecer en el menor tiempo posible su reintegro a sus hogares de origen". En esta misma línea, otra entrevistada al preguntársele sobre los programas o instituciones de ubicaciones transitorias alega: "observamos que se encuentran desbordados, sin la adecuada supervisión de profesionales y que los niños quedan mucho tiempo allí sin que los juzgados resuelvan su situación". Y agrega: "También pensamos que debería haber una selección más cuidada de quienes desempeñan dicha función ya que muchas veces los niños están expuestos a familias transitorias con dificultades psicológicas o familiares severas... es muy común que dichas familias luego de un tiempo y frente a la ausencia del Estado se `apropien' del niño dificultando una salida propicia y adecuada para el niño".

En suma, la ambigua e imprecisa permanencia del niño bajo las guardas temporales, la falta de actividad para posibilitar su retorno a la familia de origen y, en caso de no ser factible, el desinterés por promover la adopción del niño, la inadecuada selección de las familias guardadoras y el deficiente control de su actuación, con el riesgo de que se produzcan acciones que lesionen los derechos del niño o adolescente, constituyen todas ellas circunstancias pasibles de causar un menoscabo moral y material al niño o adolescente, al frustrarle un proyecto de vida basado en una vida familiar estable. Como ha afirmado María Ester Benchuya, jefa del Departamento de Adopciones del Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, el niño debe tener una familia definitiva, un lugar suyo al cual pertenezca, donde tenga un estatuto de hijo.

3.4.6 Inadecuado control estatal de los establecimientos de internación:

El informe del Ministerio de Justicia, varias veces citado, señala que en el año 2005 funcionaban para la internación de niños y adolescentes 91 establecimientos para causas penales, 642 para causas no penales y 18 para ambos tipos de causas. Este dato revela que el 84% de los establecimientos están destinados a niños o adolescentes internados por causas asistenciales. Es decir, se pone de manifiesto como destaca el documento que las respuestas desde las políticas públicas ante situaciones de carencia socioeconómica, o cuando el niño es víctima del abandono, abuso o se encuentra en una situación de riesgo, se orientan a la institucionalización de los niños o adolescentes antes que a otro tipo de acciones encaminadas al restablecimiento de sus derechos. Por otra parte, el documento señala que un alto porcentaje de establecimientos pertenece a la sociedad civil (54,6%), razón por la cual es indispensable una tarea de monitoreo, evaluación y fiscalización por parte de los Estados locales. Una vez más debemos acudir a los datos que nos proporciona la investigación realizada por Marisa Herrera sobre niños y adolescentes institucionalizados. Se trata de 67 informes sociales o psicológicos que involucran a su vez a un total de 60 niños y/o jóvenes. La muestra está integrada por un total de ocho organizaciones que representan una diversidad de hogares y configuran un amplio espectro de modos de intervención (Grossman, C; 2009). De la lectura de tales informes se desprende que no quedan registrados datos relevantes, a tal punto que en muchos de ellos no se puede saber de manera precisa el tiempo durante el que los niños se encuentran en la institución. Sobre este aspecto resulta importante tener presentes las directivas contenidas en el decreto 416/2006 , que regula la ley 26061 , cuando establece entre los objetivos a cumplir por la Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia (planilla anexa al Art. 2): "...h) Diseñar normas generales de funcionamiento y principios rectores que deberán cumplir las instituciones públicas o privadas de asistencia y protección de derechos de los sujetos de la ley 26061 ; i) Apoyar a las organizaciones no gubernamentales en la definición de sus objetivos institucionales hacia la promoción del ejercicio de

derechos de las niñas, niños y adolescentes, y la prevención de su institucionalización;... l) Propiciar acciones de asistencia técnica y capacitación a organismos provinciales y municipales y agentes comunitarios participantes en servicios de atención directa o en el desarrollo de los procesos de transformación institucional". Por lo tanto, el Estado incurre igualmente en responsabilidad si no ejerce un adecuado control de las instituciones para determinar si respetan las directivas legales. En estos casos no sólo son posibles de acciones resarcitorias las instituciones, por los perjuicios que han sufrido los niños o adolescentes internados, sino también los organismos del Estado por omitir el deber de vigilancia que garantice sus derechos humanos y desatender las exigencias impuestas por las normas que acabamos de citar. Otra cuestión a tener en cuenta como se ha subrayado es la obligación del Estado de evitar, en la medida de lo posible, la separación de los hermanos en los casos en que se adopta como medida excepcional el ingreso de los niños o adolescentes en hogares convivenciales o programas de acogimiento familiar.

3.5 Los obstáculos en el proceso para el logro de la desinstitucionalización de los niños y adolescentes.

Desde distintos ámbitos se advierte que una variedad de intereses sectoriales, en especial los económicos, pueden trabar la intención de desmontar un sistema orientado hacia la institucionalización de los niños y adolescentes y crear otro nuevo que tenga como norte central respetar el derecho del niño a vivir en una familia, ya sea en la familia de origen o, si ello no es posible, en una familia adoptiva.

"Esta ley va a ser muy resistida. Hay una resistencia cultural, porque todos nacimos en nuestra actividad profesional con el Patronato" dice Marcelo Jalil, defensor de menores Grossman, C; 2009). Al mismo tiempo aparece la preocupación de que "institutos, pequeños hogares, amas externas, ONGs de dudosa procedencia forman un sistema que factura, y desmantelarlo va a generar resistencias". Alejandro Molina ex defensor de menores ante las Cámaras Nacionales en lo Civil, Comercial y Laboral expresa de modo

contundente: "Es imprescindible desarmar la estructura de instituciones, pero no es fácil: tienen mucho personal y hay intereses y hasta problemas gremiales de quienes ven peligrar su fuente de trabajo" (Grossman, C; 2009)

La nueva perspectiva en la protección de la infancia impone otras prácticas que requerirán tiempo y experimentación. Para neutralizar las posibles obstrucciones denunciadas no queda otro camino que una férrea vigilancia del acatamiento a la ley, o sea, procurar la permanencia del niño en su familia de origen, o "dentro de la familia ampliada o con otros miembros de la comunidad ya vinculados con él". Sólo en casos excepcionales podrá recurrirse a otras formas de convivencia, como hogares convivenciales o programas de acogimiento familiar. Por lo tanto, los jueces en esta nueva perspectiva tendrán una doble misión: por un lado, supervisar y evaluar con cuidado si procede la medida "excepcional" que decida el Poder Administrativo, o sea, la separación al niño de su núcleo familiar; por el otro, cuando frente al caso concreto los poderes políticos no den las respuestas necesarias tendientes a la asistencia de las familias en sus diversos contenidos, ordenar a los órganos que correspondan el respeto por la normativa constitucional e Infra constitucional. Las palabras de Mirta Ilundain confirman esta prerrogativa: "...la justicia va a tener que exigir que el Poder Administrador dé respuestas con programas, servicios y recursos para que los chicos no queden en un estado de indefensión absoluto" (Grossman, C; 2009).

Por cierto, es indudable que el acogimiento temporal del niño por una familia puede ser imprescindible en determinados casos pero requiere un monitoreo y control constante que garantice al niño la vinculación con su grupo familiar, objetivo que implica poner en marcha de manera concomitante las acciones tendientes a reparar los aspectos conflictivos.

En este sentido se ha reconocido la necesidad de una conveniente selección de la familia o institución acogedora que aspire a prestar un servicio a la comunidad, más que a lograr beneficios propios.

MARCO METODOLÓGICO

CAPITULO 4

DESARROLLO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

4.1 Delimitación del problema.

La problemática a abordar en el presente trabajo de investigación, estaría ligada a una pregunta concreta de inicio, respecto de la cual derivará el objetivo principal de la presente investigación, la cual es la siguiente: ¿Podrán mejorar los adolescentes internados en el hogar “Honrar la vida, en su desempeño cognitivo, conductual y en el manejo de situaciones interpersonales, a través de la participación, en los módulos de entrenamiento en habilidades sociales?

4.2 Objetivos del trabajo de tesina

4.2.1 *Objetivo general:*

- 1) Analizar si la intervención del entrenamiento en habilidades sociales, contribuye a mejorar las habilidades entrenadas y a disminuir las situaciones conflictivas dentro del “Centro Honrar la Vida” con posterioridad a su implementación.

4.2.2 *Objetivos Específicos del trabajo de tesina:*

- 1) Constatar si los jóvenes mejoraron las habilidades entrenadas
- 2) Evaluar el nivel de ansiedad social de los adolescentes al inicio y a la finalización de los módulos de entrenamiento en HS.
- 3) Enseñar a discriminar la conducta asertiva, de la agresiva y pasiva.
- 4) Conocer cual es el nivel de eficacia del entrenamiento en habilidades sociales, en relación a la interacción de los jóvenes entre sí y con el personal del lugar.

4.3 Método Utilizado

4.3.1 *Sujetos:* Desde el año pasado dejó de llamarse “Hogar” y pasó a denominarse CENTRO HONRAR LA VIDA, dado que el albergue es uno de los servicios que allí se presta pero no el mas importante, la idea de CENTRO es que allí se concentran actividades de protección y restitución de derechos

en un abanico mas amplio que el de un hogar, según nos cuenta la Directora quien es la autoridad máxima del lugar. El centro cuenta en cuanto a personal con una regente y un cuerpo de operadores socio-terapéuticos estable, compuesto tanto por varones como por mujeres, que permanecen en el cargo según su desempeño. Estos operadores cumplen la función de personal de contacto permanente, y las actividades que desarrollan habitualmente son el de asistencia, acompañamiento, contención afectiva y son los encargados de supervisar el desempeño conductual de los niños y adolescentes dentro del hogar y en las actividades que se desarrollan diariamente tales como escuela o talleres a los que estén asistiendo.

La regente realiza, principalmente, tareas de coordinación del plantel de operadores, y participa en la confección de informes para los juzgados y distintos organismos que requieran información acerca de los jóvenes, a través de proporcionar al equipo técnico la información necesaria sobre el desempeño conductual de los mismos. Asiste constantemente a los jóvenes y operadores del centro ante cualquier conflicto que se presente.

El centro cuenta además con un equipo técnico conformado por una licenciada en Psicología y una licenciada en Trabajo Social, que asisten, constantemente a los jóvenes albergados y ejercen funciones de evaluación, diagnóstico y establecimiento de estrategias y alternativas terapéuticas.

En cuanto a la participación de los jóvenes en actividades de capacitación y educación formal y no formal, los jóvenes asisten a los distintos establecimientos cercanos a la zona.

Descripción de la muestra. Casos

Según describe García, R (2000), para Sampieri, Collado y Lucio (1999), la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con varias especificaciones que el investigador delimita en la unidad de análisis. De esta población se elige un grupo o subgrupo para el estudio. Eso es la muestra

Para esta investigación hemos utilizado una muestra de tipo no probabilística. Esto significa que es una muestra dirigida, que supone un

procedimiento de selección informal y arbitrario. En las muestras de este tipo la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores. Requiere de la cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas.

La composición de la muestra es la siguiente: se trabajó con un total de ocho casos de una población de diez jóvenes. La edad de los adolescentes varía desde 11 hasta 16 años, siendo todos varones.

Las Problemáticas que presenta la población del centro, según lo informado por el equipo técnico del lugar y la compulsa de legajos realizada, son las siguientes:

- Ruptura de vínculos familiares
- Ruptura de vínculos sociales
- Ausencia de proyectos de vida
- Alto grado de deserción educativa
- Ausencia de buenos hábitos y disciplina en relación a su cuidado personal y su contexto doméstico, educativo y laboral
- Falta de acceso a espacios recreativos y de crecimiento personal
- Incapacidad de expresión afectiva y comunicativa con sus pares y las personas de su contexto
- Falta de responsabilidad sobre sus propias acciones
- Problemas de consumo de sustancias psicoactivas
- Antecedentes delictivos
- Carencia de referentes de autoridad

En relación al contexto familiar:

- Carencia de medios de manutención
- Falta de vínculos de contención
- Situaciones de maltrato y abuso físico y emocional.
- Ausencia de los roles materno y paterno
- Desintegración del núcleo familiar
- Ausencia de familia nuclear y extensa

- Inexistencia de vínculos afectivos

En relación al contexto comunitario:

- Inexistencia de redes comunitarias de acompañamiento y contención
- Existencia de vínculos nocivos para la reinserción social
- Falta de espacios constructivos de recreación y diversión
- Disponibilidad y acceso a bebidas alcohólicas y sustancias psicoactivas nocivas para el bienestar físico y mental del niño y adolescente
- Ausencia de instancias institucionales privadas o gubernamentales que contengan las necesidades de los niños y adolescentes.

El tesista se vio motivado a elegir esta institución, ya que al tomar contacto con los responsables del lugar, se mostraron interesados y predispuestos a colaborar y apoyar técnicamente la realización del mismo y a su vez que veían con buenos ojos la implementación del entrenamiento en habilidades sociales ya que se estaban produciendo situaciones de conflictos interpersonales entre los adolescentes internados y con el personal del lugar, presentando muchos de ellos problemas conductuales y psiquiátricos.

Se puede decir que la muestra quedó conformada por siete adolescentes varones, cuyas edades están comprendidas entre los 11 y 16 años, los cuales han sido internados, con derechos vulnerados, en su mayoría inimputables. Dicha población es derivada al Centro como medida excepcional por la autoridad local de aplicación de acuerdo a lo estipulado en el Art. 40 de la Ley Nacional 26061 y siguiendo los lineamientos del Protocolo de Actuación para la Aplicación de la Ley de Protección de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Mendoza, redactado en diciembre de 2008.

4.3.2 *Diseño Metodológico*

En esta investigación se utilizará el tipo de diseño pre-experimental de tipo pre-post con un solo grupo. El diseño pre-post con un solo grupo usa una medida, en un solo grupo, antes y después de la aplicación del tratamiento para evaluar los cambios producidos por este.

Se trata de un procedimiento que exige poco tiempo y que proporciona datos objetivos sobre los cambios operados en la conducta social de un cliente. Pero no aporta control experimental, puesto que no garantiza que los cambios observados se deban al tratamiento y no a factores extraños o inespecíficos que hayan podido intervenir entre las evaluaciones pre y post tratamiento (Campbell y Stanley, 1963, en Kelly, J.; 2002).

Según Michelson, L y otros (2002), las comparaciones pre y post enseñanza proporcionan una medida de la efectividad de la intervención e indican que habilidades sociales han mejorado y donde persisten los déficits.

El tipo de estudio será correlacional, ya que precisamente este tipo de estudio permite medir el grado de relación que exista entre dos o más variables o conceptos. El propósito principal es saber como se puede comparar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas.

En este caso tomaremos como variable dependiente a las situaciones conflictivas o incidentes críticos y la ansiedad social y como variable independiente al entrenamiento en habilidades sociales.

Las técnicas que se utilizarán en el presente trabajo incluirá la medición de determinadas variables psicológicas con el fin de observar si se producen modificaciones significativas luego de la aplicación del programa de entrenamiento en habilidades sociales con técnicas grupales tales como role-playing, modelado o instrucciones, instrucciones, retroalimentación y reforzamiento, reestructuración cognitiva, relajación, tareas para casa, estrategias de resolución de problemas, etc.

Las escalas que se mencionan a continuación se tomarán al inicio y a la finalización del dictado del taller. La evaluación del nivel de ansiedad social se midió con el cuestionario de Willowby, mientras que los cambios y variaciones que se registren a partir de los módulos de entrenamiento se medirán a través de las planillas de registro de los diferentes componentes de las habilidades incluidas en el Programa A.S.S.E.T.

4.3.2.1 Evaluación pre- entrenamiento

Denominaremos así a la evaluación realizada, conjuntamente por el tesista y el personal del centro. Una característica importante de destacar es que la mayoría de los jóvenes llevan internados como mínimo cinco meses, lo que consideramos un plazo mas que suficiente para que se pudiera contar con información fehaciente del comportamiento dentro de la institución, ya que supone un período mas que suficiente para que los mismos conozcan la institución y hayan logrado entablar una relación de confianza con el personal que proporciona los datos del diagnóstico pre entrenamiento, para evitar que el joven se sienta manoseado o sobre analizado institucionalmente.

4.3.2.2 *Evaluación post-entrenamiento.*

Llamaremos así a la evaluación realizada con posterioridad a la finalización de los módulos de entrenamiento en habilidades sociales correspondientes a cada habilidad del programa A.S.S.E.T.T. También se evaluará la ansiedad social, a través de la escala Willowby, y se recabará la información en cuanto a situaciones conflictivas a los treinta días de finalizado el entrenamiento en habilidades sociales.

4.3.2.3 *Instrumentos y materiales de evaluación utilizados.*

4.3.2.3.1 *Observación directa participante:*

Para la presente investigación exploró junto al personal del lugar durante tres meses, a modo de, observación asistemática de campo, las diferentes situaciones que podrían ser más representativas para evaluar las ocho habilidades sociales seleccionadas y así poder realizar la evaluación pre-entrenamiento tomando como modelo la observación realizada por García R. (2000).

Posteriormente se utilizó el modelo de registro del programa A.S.S.E.T (A Social Skill Program for adolescente).

Este tipo de registro sería según lo propuesto por León y Montero (1993) un tipo de código arbitrario. Como tal, entonces, requiere una explicación acerca de cómo se interpreta la información recogida. El sistema de codificación que utilizamos consta de una hoja de registro para cada habilidad, dentro de la cual se especifican los ítems componentes de cada habilidad, los cuales se describen en capítulo 4, páginas 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104 del presente trabajo.

El modo en que hemos planteado la observación corresponde a lo que León y Montero (1993), entre otros autores, refieren como observación participante: *el observador es parte de la situación que observa*.

El correlato epistemológico de esta idea permite delimitar nuestra concepción a este respecto: consideramos que los elementos que configuran el objeto de la ciencia, los hechos, no tienen una existencia independiente del sujeto que se acerca a conocerlos. Como alternativa a la visión “objetiva”; ofrecemos una visión en que los hechos se definen dentro de la teoría desde la que se abordan. El consenso acerca de considerar un determinado fenómeno como hecho relevante, se produce entre los sujetos (los científicos) que comparten una misma aproximación teórica a dicho fenómeno.

Es decir, los hechos que hemos considerado relevantes fundamentan su importancia en las ideas que se desprenden de los postulados teóricos que hemos planteado. Fuera de ellos, tales hechos podrán ser interpretados de otras formas. Y estas otras formas no son mejores ni peores, ni más ni menos verdaderas. Son distintas. Pertenerían según Lákatos (1971) a otros paradigmas de investigación, y según Kuhn (1962) a otros paradigmas.

4.3.2.3.2 Informes de otras personas.

Descrita en forma detallada en página 29, punto 1.5.4, capítulo 1, del presente trabajo de investigación.

4.3.2.3.3 Escala de personalidad de Willowby

Esta escala se utilizó como técnica complementaria para medir el nivel de ansiedad social equiparándolo el concepto de Willowby de sensibilidad interpersonal.

La escala de personalidad de Willowby (WPS) es un inventario de 25 ítems ranqueados que evalúan principalmente la sensibilidad interpersonal. Todos los ítem son redactados de manera afirmativa y ranqueados en una escala de 5 puntos, que van desde 0 (no ó nunca) a 4 (prácticamente siempre y completamente). Dieciséis de las preguntas se refieren específicamente a situaciones que incluyen a otras personas y cuatro recopilan información sobre estados de ánimo disfóricos.

Los otros cinco ítems investigan acerca del miedo al fracaso, la frecuencia de fantasías, auto confianza, capacidad de ayuda en accidentes y toma de decisiones en dificultades.

El puntaje total se obtiene del resumen de todos los ítems. El inventario requiere de 10 a 15 minutos para ser completado.

Según estudios pertinentes en las mujeres pueden esperarse resultados más altos, de 36,1 mientras que en los hombres el promedio es de 28.9. En términos generales hasta un puntaje de 30 hablaría de un adecuado nivel de ansiedad social. Por encima de este valor se infiere la existencia de ansiedad social no adaptativa.

4.3.2.3.4 Situaciones conflictivas o Incidentes críticos: Como habíamos anticipado en el punto 5.3.2.3.1, para esta investigación hemos realizado una observación de campo junto al personal del centro de tres meses y junto a los informes suministrados por el personal, se realizó un listado de situaciones conflictivas que estaban siendo recurrentes en el lugar durante el período previo al entrenamiento. Tal cual afirma García, R (2000) este listado de “incidentes críticos” lo constituyen aquellas situaciones en las que la aparición de determinadas conductas, es cualitativamente tal que puede considerarse representativa de la calidad de la conducta en un gran número de situaciones.

Por lo tanto las situaciones que evaluaremos como “*situaciones conflictivas*” o “*incidentes críticos*” en el centro Honrar La Vida, para determinar el impacto de nuestra intervención serán los siguientes:

- Presión de pares: en este momento hay dos grupos bien definidos: por un lado los adolescentes más grandes con líderes negativos y los más chicos que son muy influenciables.
- Reiteradas Agresiones verbales y físicas entre pares.
- Problemas de impulsividad (golpes de puño, empujones, autolesiones) y un alto grado de confrontación con los operadores, incluso recientemente hubo una fuerte agresión física hacia un operador, el cual al poco tiempo renunció a la función. Se nota una marcada indisciplina y alto grado de confrontación con las normas de convivencia.
- Se han detectado problemas de consumo de sustancias prohibidas tales como inhalantes (poxi- ran, solventes), marihuana (porros).

4.3.3 Procedimiento.

En cuanto al desarrollo teórico se realizó un rastreo bibliográfico de teoría actualizada acerca de habilidades sociales, ansiedad social, asertividad y adolescencia, institucionalización y sus aspectos legales acordes a la nueva ley de niñez y adolescencia. También se realizó un rastreo bibliográfico acerca de investigaciones y programas de entrenamiento en habilidades sociales realizados en la facultad, en otras instituciones y publicaciones de instituciones prestigiosas en realizadas en la Web.

En cuanto al desarrollo práctico, la aplicación del programa A.S.S.E.T y las habilidades propuestas se entrenaron a partir de técnicas grupales de entrenamiento, para lo cual se desarrollaron módulos de entrenamiento con ejercicios prácticos en base al formato propuesto Michelson, L; Sugai, D; Wood, R y Kazdin, A. (2002), el cual se detalla en página 42, capítulo 2, del presente trabajo.

El investigador realizó la evaluación de las habilidades pre-entrenamiento conjuntamente con el personal del lugar, durante tres meses, detectando los déficits y las habilidades existentes. La evaluación post entrenamiento consistió en registrar el desempeño conductual de los jóvenes en cada módulo, en base a los ejercicios pro asertivos desarrollados en los módulos. El registro de conductual será realizado por el tesista o entrenador y colaboradores una vez finalizado cada módulo de entrenamiento (dichos registros constan en planillas confeccionadas a tal fin que se expondrán en el capítulo siguiente).

La evaluación del nivel de ansiedad social mediante el cuestionario de Willowby antes y al finalizar el entrenamiento, se utilizó como técnica complementaria del programa ASSET.

En cuanto a la evaluación de las situaciones conflictivas o incidentes críticos dentro del hogar, lo que se pretende es medir de alguna manera a través de la información proporcionada por el personal del lugar, si estas disminuyen luego de la participación de los jóvenes en los módulos de entrenamiento, para lo que se tomó la información en el centro a los treinta días de finalización de los mismos.

CAPÍTULO 5

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS: MÓDULOS DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

5.1 El entrenamiento en habilidades sociales.

El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) se encuentra entre las técnicas más potentes y más utilizadas para el tratamiento de los problemas psicológicos, para la mejora de la efectividad interpersonal y para la mejora general de la calidad de vida. Según Caballo, V.E (2002) se puede definir al entrenamiento en habilidades sociales como ***“un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales”***.

Las premisas que subyacen al EHS son (Curran, 1985), en Caballo, V.E (2002):

- Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico.
- La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
- Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros estilos y estrategias para clases específicas de encuentros sociales.
- Esos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.
- Una vez aprendidos esos estilos y estrategias mejorarán la competencia en situaciones específicas.
- La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico.

5.1.1 *El formato del entrenamiento en habilidades sociales:*

El formato básico del EHS incluye el identificar primero, con la ayuda del paciente, las áreas específicas en las que éste tiene dificultades. La delineación de la naturaleza del problema es importante porque el tratamiento específico que se emplee puede depender, hasta cierto punto, de la clase de conducta problema. Una vez que identificado esta última el paso siguiente

consiste en analizar porque el individuo no se comporta de forma socialmente adecuada. Antes de empezar con el entrenamiento en sí, es importante informar al paciente sobre la naturaleza del EHS, sobre los objetivos a alcanzar en la terapia y sobre lo que se espera que haga dicho paciente. Es importante fomentar la motivación del mismo hacia el entrenamiento que va a tener lugar. Una vez que el paciente ha comprendido el objetivo del EHS y está de acuerdo en llevarlo a cabo, se puede empezar con el programa de sesiones. Siguiendo el esquema propuesto por (Lange 1981; Lange, Rimm y Loxley, 1978) para el desarrollo del EHS, podemos considerar mencionar las cuatro fases que el propone:

1ª Fase: Crear conciencia de que somos todos iguales. La premisa del EHS, es humanista, no producir estrés en los demás y apoyar la autorrealización de cada persona.

2ª Fase: Planificar ejercicios para que el sujeto distinga conductas asertivas, no asertivas y agresivas.

3ª Fase: Abordaría la reestructuración cognitiva de los modos incorrectos de pensar. Las técnicas empleadas ayudarán a los pacientes a reconocer que lo que se dicen a sí mismos puede influir en su conducta y sentimientos.

4ª Fase: Es la más importante y específica, la constituye el ensayo conductual de las respuestas socialmente adecuadas en situaciones determinadas, junto a otras técnicas. La conducta representada tiene que descomponerse en elementos moleculares sencillos que puedan ser evaluados operativamente.

Según Caballo, a pesar de la variedad de elementos y técnicas existentes el “paquete” básico del EHS ha implicado típicamente los siguientes procedimientos: a) instrucciones, b) modelado, c) ensayo de conducta, d) retroalimentación – reforzamiento y e) tareas para casa, con el fin de que las habilidades aprendidas en la clínica se generalicen a la vida real.

Siguiendo el modelo de entrenamiento a través de módulos como lo plantean Michelson, L; Sugai, D; Wood, R y Kazdin, A. (2002), en el presente trabajo de investigación, se realizará el entrenamiento siguiendo como guía este modelo que a continuación se detalla:

- **Resumen del formato de enseñanza:**

- I. Fundamento teórico para el educador.
- II. Modelo de lección para los niños y adolescentes:
 - a) introducción del tema.
 - b) fundamento teórico.
 1. *ventajas.*
 2. *inconvenientes.*
- III. Imitación (con o sin guiones)
 - a) entre educadores.
 - b) entre educador y niños y adolescentes.
 - c) entre dos niños delante de la clase:
 1. *información (feedback) del educador.*
 2. *reforzamiento.*
 3. *información (feedback) de la clase.*
 - d) discusión del grupo.
- IV. Ensayo conductual (con o sin guiones- toda la clase)
 - a) Role-playing (representación).
 - b) Intercambio de papeles.
 - c) Información (*feedback*) del educador.
 - d) Discusión en pequeños grupos.
- V. Discusión en clase:
 - a) Información (*feedback*) del educador.
 - b) Resumen y revisión.
- VI. Asignación de deberes:
 - a) Revisión de los deberes (en la siguiente lección)

Los módulos tienen un formato estándar como se detalla arriba. Cuando se realicen el entrenador debe animar a los participantes a familiarizarse con las diferencias entre los comportamientos sociales pasivo, agresivo y asertivo, para lo cual se le presentarán a los niños y adolescentes ejercicios con estos tipos de respuestas, que los mismos deben aprender a identificar. La primera sección, el “fundamento teórico” suministra al educador una definición descriptiva del comportamiento objeto de enseñanza. A esta sección le sigue una *lección para los niños y adolescentes*, a través de cuadros comparativos se

exponen a los mismos las ventajas de poseer y los inconvenientes de no poseer esta habilidad, lo que ayudará a comprender la importancia de aprender la habilidad y de participar en el módulo de entrenamiento. La sección titulada *Modelo de lección para niños y adolescentes*, comprende el verdadero componente de enseñanza del módulo, proporciona al entrenador un ejemplo de lección introductoria del tema, al tiempo que le sugiere preguntas para estimular la intervención de la clase y estimular la discusión del tema. La sección *Procedimientos*, incluye guiones de práctica para los niños y adolescentes. Estos guiones se usan a través de las técnicas de enseñanza, proporcionando material observacional y experiencial. El entrenador, trabajando conjuntamente con colaboradores ofrece modelos sobre la forma en que una persona puede responder a la situación descrita de forma pasiva, agresiva y asertiva, debiendo subrayar a esta última como la apropiada. Cuando el entrenador establece que los niños y adolescentes son capaces tanto de efectuar como discriminar entre las respuestas apropiadas e inapropiadas, toda la clase lleva a cabo el role play o ensayo conductual, a lo cual inmediatamente el entrenador y colaboradores darán el feedback correspondiente hasta que se efectúe correctamente, tratando de brindar abundante información positiva. Para mejorar las habilidades de comunicación no verbal, los niños pueden leer los guiones de práctica de una habilidad particular y entonces practicar la escena asertiva sin utilizar los mismos, lo que posibilitará una aproximación verdadera de la interacción al utilizar el contacto ocular, las posturas y una mayor espontaneidad en la entonación verbal. La sección *Discusión en clases*, permite que la clase se reagrupe para así discutir lo que han estado practicando y las dificultades surgidas. Por último en cada módulo se incluyen *Asignación de Deberes para la casa*, que implican la observación y práctica *in vivo* de los ejercicios realizados en los módulos de enseñanza. Cuando se asignan deberes, el entrenador debe revisar, al inicio de la siguiente sesión de enseñanza, las asignaciones prescritas y discutir las con los estudiantes.

5.1.2 Técnicas para el entrenamiento de las habilidades sociales: El entrenamiento de las habilidades sociales está compuesto por un conjunto de técnicas dirigidas cada una de ellas a la consecución de determinados objetivos particulares dentro de una estrategia general. Estas técnicas proceden, en su gran mayoría, de la Terapia de Conducta, y están orientadas a: Adquirir una conducta, Reproducir una conducta, Moldear una conducta, y Fortalecer una conducta. A pesar de existir numerosas técnicas definiremos solamente las técnicas implementadas en los módulos de entrenamiento de esta investigación. Estas son:

5.1.2.1 Instrucciones: Consisten en explicaciones de manera clara, concisa y centrada sobre la conducta que constituye el objetivo del entrenamiento. Las instrucciones facilitadas al sujeto le proporcionan información acerca de cómo las debe realizar. Constituyen una guía para que el sujeto se sienta orientado sobre la forma de actuar, qué decir y cómo decirlo. Si esto es así, el sujeto es probable que sea capaz de llevar a cabo la respuesta. Las instrucciones se facilitan al principio de las sesiones del entrenamiento y tienen la función, además de las mencionadas más arriba, de centrar la atención del sujeto sobre las conductas que deberá **identificar** (al observar a los modelos), las que tiene que **ejecutar** (ensayo conductual), las que serán objeto de **evaluación** (retroalimentación) y las que deberá **practicar** en las situaciones de la vida real (generalización). Las instrucciones están indicadas sobre todo cuando las conductas a aprender no son excesivamente complejas. Son ejemplo de instrucciones: *“Mira a los ojos del interlocutor. Levanta un poco más la cabeza”*. Cuando las instrucciones tienen un carácter correctivo se las denomina aleccionamiento y pretenden indicarle al sujeto la diferencia existente entre la ejecución de su conducta y el criterio de referencia.

5.1.2.2 Ensayo conductual (role play): Es un procedimiento mediante el cual se practican, bajo la supervisión del monitor experto o profesional, respuestas más deseables para las situaciones de conflicto interpersonal. Es el procedimiento más frecuentemente empleado en el entrenamiento de las

habilidades sociales. En realidad, el resto de las técnicas del EHS se articulan en torno al ensayo de conducta, aunque su eficacia depende de la aplicación conjunta de las restantes. Aquí el sujeto ensaya y practica las conductas apropiadas todas las veces que sea necesario hasta obtener la destreza suficiente y adecuada para poder afrontar competentemente las situaciones sociales problemáticas. El ensayo conductual adopta dos modalidades:

- **Ensayo de conducta real**, en el que el sujeto pone en práctica las conductas en interacción con otras personas componentes del grupo de entrenamiento; y
- **Ensayo conductual encubierto**, en el que el sujeto se imagina a sí mismo ejecutando de manera competente y adecuada las conductas. De este último modo, el sujeto puede anticipar las posibles consecuencias (positivas y negativas) que se derivarían de su actuación, y está especialmente indicado cuando se experimenta cierta dificultad en las escenas del ensayo real.

5.1.2.3 El reforzamiento: Es una técnica que tiene por finalidad moldear las habilidades que se están aprendiendo y conseguir su mantenimiento. El reforzamiento que se dispensa es de carácter social (mediante alabanzas, reconocimiento, sonrisas, aprobación), y pretende motivar a las personas que intervienen en el entrenamiento a que mejoren su ejecución a lo largo de los sucesivos ensayos conductuales y a que mantengan los logros alcanzados en la eficacia de sus conductas. El reforzamiento positivo es el proceso a través del cual las respuestas aumentan porque son seguidas por una recompensa o suceso favorable. Esta técnica, en el EHS, sigue las mismas pautas que son inherentes a la conceptualización del refuerzo en el ámbito de la Modificación de Conducta, es decir: el refuerzo debe ser *funcional* de acuerdo con lo que le resulte reforzante al individuo, debe adecuarse a la *especificidad situacional*, debe aplicarse de manera *inmediata* y *contingente* a la ejecución correcta o casi correcta de la conducta que se desea instaurar, y debe aplicarse de acuerdo con programas de reforzamiento establecidos (refuerzo continuo, de intervalo, intermitente, reforzamiento ambiental, auto refuerzo). La técnica del

reforzamiento persigue una triple finalidad. La primera de ellas es la de lograr la instauración de conductas sociales eficaces en el sujeto mediante el reforzamiento externo; la segunda delegar en el propio sujeto la capacidad de reconocer implícita y explícitamente la adecuación de su conducta y valorarla; y la tercera, que el sujeto aprenda a reforzar a los demás y a aceptar los reforzamientos que éstos le dispensen en un marco de interacciones sociales satisfactorias.

5.1.2.4 La retroalimentación o feedback: Consiste en suministrar al sujeto información específica, correcta y útil referida a la ejecución de su conducta, con el propósito de que modifique algún aspecto parcial de la misma (moldeamiento) y mejore su eficacia. Esta retroalimentación en numerosas ocasiones se funde con el reforzamiento cuando la información que se le facilita al sujeto es reforzante para él.

Algunas directrices válidas para que el feedback sea efectivo son:

- Deben especificarse las conductas que serán objeto de retroalimentación.
- La retroalimentación debe centrarse en la conducta y no en la persona.
- La retroalimentación debe ser detallada, específica y referida a las conductas objeto de aprendizaje.
- Debe proporcionarse retroalimentación de un número reducido de conductas (a lo sumo tres)
- Proporcionar información directa al sujeto.
- La retroalimentación debería centrarse en lo positivo, con sugerencias de mejora y cambio.
- La retroalimentación es subjetiva y depende de la persona que lo administre
- La retroalimentación sigue los valores de adecuación que el dispensador posee, de acuerdo con las normas y cultura de éste. Por otro lado, la retroalimentación se puede realizar de dos modos:
 - **Retroalimentación verbal** (los comentarios realizados por los compañeros del grupo o por parte del monitor o entrenador); o
 - **Retroalimentación videográfica** (visión de una grabación en video de la actuación del sujeto).

5.1.2.5 La imitación o modelado comportamental: Esta técnica consiste en la “exhibición”, ante un grupo de sujetos, de determinadas conductas por parte de una persona a la que se le denomina modelo. Estas conductas mostradas generalmente por el entrenador, son las que constituyen el objetivo del entrenamiento. En el modelado comportamental el sujeto o sujetos que deben aprender las conductas del modelo observan cómo éste las ejecuta.

Con respecto a la **forma de presentación** de los modelos, encontramos:

- *Modelos reales:* Son las propias personas quienes ejercen el rol y están presentes físicamente en las sesiones de entrenamiento, exhibiendo sus conductas competentes ante los observadores. Proporcionan una mayor flexibilidad que los modelos en película y permiten representar en detalle la respuesta social completa.
- *Modelos simbólicos:* Cuando se emplea algún procedimiento sustitutivo del modelo real. Para ellos se suele emplear el video, la audición de una grabación de audio, o la descripción verbal realizada por el entrenador sobre los comportamientos de un modelo, es decir, cómo lo haría determinada persona.

5.1.2.6 Tareas para casa: Son una parte esencial del EHS. Constituyen el vehículo por medio del cual las habilidades aprendidas en el entrenamiento se practican en el ambiente real. A medida que va avanzando en el tratamiento se van aumentando progresivamente. Cada sesión de un programa de EHS empieza y termina con una discusión sobre las tareas para casa.

5.1.2.7 Técnicas de reducción de la ansiedad: Se incluyen en este apartado, todas aquellas técnicas y procedimientos que son de gran utilidad en el entrenamiento de las habilidades sociales cuando existen componentes ansiógenos que inhiben o dificultan la exhibición adecuada de los comportamientos sociales adaptados. Están dirigidas a controlar el propio nivel de activación sin ayuda de recursos externos. Algunas de ellas son:

- El entrenamiento en relajación y respiración.
- El entrenamiento en relajación muscular.

- La desensibilización sistemática.

5.1.2.8 Técnicas cognitivas: En el EHS se incluyen algunas técnicas de carácter cognitivo. Aunque los procedimientos cognitivos no se hayan empleado con asiduidad, en las técnicas conductuales que integran el “paquete clásico” del EHS (modelado, ensayo de conducta, retroalimentación y reforzamiento) se encuentran presentes elementos de esta naturaleza. La aplicación de las técnicas cognitivas está avalada por las siguientes razones. En **primer lugar**, porque algunas personas necesitan modificar su sistema de creencias irracionales o distorsionadas y su percepción social inadecuada con el propósito de que pueda beneficiarse del entrenamiento convencional de las técnicas clásicas del EHS. En **segundo lugar**, el uso de las técnicas cognitivas ayuda a la generalización de las conductas aprendidas y, pese a las discrepancias que pudieran existir en torno a que el EHS tiene un carácter eminentemente conductual, resulta evidente el enorme auge de la psicología cognitiva, que ha aportado sustantivos elementos que resultan de gran utilidad para orientar a los entrenamientos e incrementar la eficacia de los aprendizajes en el ámbito de la competencia social. Las técnicas cognitivas más utilizadas dentro del marco del entrenamiento en habilidades sociales son:

- La Terapia Racional Emotivo Conductual (Ellis)
- El Entrenamiento Autoinstruccional (Meichembaum)
- La Inoculación de estrés (Meichembaum)
- La Resolución de Problemas (Goldfried y D´Zurilla)
-

5.1.3 Formatos de entrenamiento

El formato de entrenamiento se refiere a su aplicación a un solo sujeto, a un grupo de ellos, o al uso del denominado modelo mixto o integración de los dos formatos anteriores. Cada uno de ellos presenta ventajas y limitaciones pero a los efectos de esta investigación solo describiremos el formato de entrenamiento grupal.

5.1.3.1 Entrenamiento grupal: En los últimos años se están produciendo más investigaciones centradas en el formato grupal en detrimento del EHS de

caso único, siendo más usuales y potencialmente más eficaces. Prácticamente no presentan desventajas (excepto algunas que podemos pensar a partir de las ventajas del formato individual). Podemos dividir las ventajas en:

VENTAJAS EN POBLACIONES ADULTAS	VENTAJAS EN POBLACIONES INFANTILES
La situación social que el grupo ofrece permite la participación de sus integrantes pudiendo asumir diferentes roles y proporcionar retroalimentación (y taza de reforzamiento social) más amplia y completa.	Se eliminan los prejuicios perceptivos entre los iguales
Las nuevas conductas sociales aprendidas pueden probarse dentro de un contexto controlado.	El entrenamiento en grupo contribuye a mejorar el estatus social de los alumnos socialmente menos competentes
Las interacciones espontáneas ayudan al profesional a redefinir las situaciones sociales que se emplean como escenario del entrenamiento.	El grupo constituye un contexto óptimo para la generalización y mantenimiento de los aprendizajes sociales.
Se puede hacer uso de diferentes modelos con estilos diferentes y ya entrenados (modelado múltiple), como instructores o supervisores de sujetos nuevos en el grupo (modelado coping), y no solamente el modelado del monitor o profesional (modelado mastery) que dirige el grupo.	En el grupo, los compañeros actúan como agentes de modificación de las conductas de los compañeros menos competentes
Se fomenta el apoyo social, lo cual favorece la modificación de los componentes cognitivos como las expectativas personales de mejorar la competencia social.	
Diversidad de las actividades	
La situación de grupo aumenta las posibilidades de generalizar los logros obtenidos a otras situaciones de interacción.	
Mayor racionalización del tiempo y menor coste económico al emplear prácticamente el mismo tiempo en entrenar a un sujeto o a un grupo	

Según Lange y Jakubowsky (1976), en Caballo, V.E (2002) señalan que el tamaño de los grupos es variable y el número más indicado es el de 8 a 12 miembros, aunque incluso se ha señalado que lo óptimo es un número menor. Asimismo, el tipo de grupos, en cuanto a los propósitos de entrenamiento, se han clasificado en:

- *Grupos orientados hacia los ejercicios* (de representación de roles)
- *Grupos orientados hacia los temas* (estudio y ensayo de un tema determinado dentro de un programa totalmente estandarizado)
- *Grupos semiestructurados* (empleo de técnicas diversificadas acomodadas a cada sujeto).
- *Grupos no estructurados* (según las necesidades de los miembros)
- *Grupos orientados a la interacción* (elaboración progresiva de los contenidos de entrenamiento, por ejemplo, el “Método interaccional de solución de problemas en grupo”)

Según Caballo, V.E (2002) las sesiones de EHS, tenían lugar una vez a la semana, aunque se han encontrado estudios que emplearon 4 días a la semana, a lo largo de 8 a 12 semanas, habiendo encontrado estudios que han empleado 3 semanas. La duración de cada sesión también ha variado frecuentemente yendo desde 30 minutos hasta 2 horas y media. Se considera que una duración de dos horas por sesión es una duración adecuada. Con respecto a los criterios de homogeneidad – heterogeneidad de los grupos hay cierta discusión entre terapeutas sobre si los pacientes de un grupo de EHS deberían ser de edad, inteligencia, diagnóstico y grupo social similares y con un tipo de dificultades parecido, o si es mejor mezclar diferentes clases de pacientes en grupo. Wilkinson y Canter (1982) indican que no existen reglas a este respecto. Se podía pensar que si los miembros tienen características similares podrían proporcionar un mayor apoyo y comprensión, sin embargo, cierta mezcla ofrece una variedad de modelos para la representación de papeles y un mayor rango de retroalimentación. Además, el paciente puede obtener una mejor comprensión de la gente que proviene de una esfera más amplia.

5.1.4 Programa A.S.S.E.T como modelo de registro: El programa A.S.S.E.T (A Social Skill Program for Adolescent), según describe García, R (2000), es un programa basado en un proyecto de investigación de tres años, con delincuentes juveniles, desarrollado por Hazle, Schumaker, Sherman y Sheldon & Wildgen en 1981. El propósito de los autores ha sido desarrollar

una serie de procedimientos de entrenamiento para ayudar a los adolescentes a obtener mejoras en habilidades importantes para las interacciones sociales, que les permita conducirse de un modo más efectivo con sus padres, maestros y pares.

Si bien el desarrollo e investigación originales del programa se llevó a cabo con delincuentes juveniles en régimen de “probation”, los autores han aplicado el programa a un rango más amplio de jóvenes, entre ellos poblaciones en instituciones, en clubes, en grupos familiares y escuelas especiales.

Consideramos que este programa representa una contribución al entendimiento de la función social de algunas habilidades interaccionales, al tiempo que permite tomar los ítems de evaluación como esquemas conceptuales; a partir de los cuales podemos dar una dirección a la codificación de las experiencias en ellos enmarcadas. Estos ítems que mencionamos, son ocho habilidades sociales que, como hemos visto, las investigaciones al respecto revelan cosas importantes, ya sea por:

- El grado de incompatibilidad que presentan con las conductas de tipo agresivo.
- El grado de incompatibilidad que presentan con las reacciones de ira.
- El grado de facilitación conductual que permiten, al introducir la posibilidad de medir conductas determinadas y su posible entrenamiento desde respuestas alternativas.
- La amplitud de criterios tenidos en cuenta y la especificidad conductual de cada criterio.
- La ampliación de posibilidades de refuerzos más positivos en los ámbitos interaccionales no institucionales.

5.1.4.1 Habilidades propuestas

Teniendo en cuenta entonces, la importancia de los ítems utilizados, tanto desde referencias puramente teóricas como de resultados de investigaciones, presentaremos una descripción breve de las ocho habilidades

propuestas en el programa ASSET para, en capítulos posteriores, analizar más en profundidad cada una de ellas:

1. *Dar feedback positivo*: Esta habilidad contiene muchos de los componentes básicos de otras habilidades. Enseña al adolescente como agradecer y como hacer un cumplido a alguien. Hay varias razones para enseñar esta habilidad. Cuando una persona agradece a otro por algo, o muestra aprecio por algo que haya hecho, la persona a quien se agradeció, en el futuro. Cuando alguien recibe un cumplido, esa persona se muestra más dispuesta a tratar bien a quien dio el feedback positivamente y a buscar su compañía. Así, el adolescente que aprende a agradecer y a hacer cumplidos a otros, es probable que sea tratado mas positivamente.
2. *Dar feedback negativo*: Esta habilidad de dar feedback correctivo incluye dar el feedback en una postura calma, no amenazadora, diciendo a la otra persona la propia percepción de la situación, preguntando al otro su percepción y sugiriendo cambios. Los adolescentes enfrentan muchas situaciones en las que sienten haber sido tratados injustamente, o que quisieran que alguien los trate de maneras diferentes. Si ellos pueden dar el feedback negativo de una manera adecuada, la otra persona estará más dispuesta a cambiar.
3. *Aceptar feedback negativo*: Esta habilidad incluye, principalmente, la capacidad de escuchar una crítica sin enojarse. Requiere que la persona escuche atentamente el feedback, pida permiso para dar su postura y luego apoyar su postura con hechos. Es importante para los adolescentes demostrar que pueden aceptar feedback negativo sin enojarse o irse de la situación, porque así pueden presentar una imagen madura a los adultos y esto aumenta el agrado con el que los adultos escuchan la postura del adolescente.
4. *Resistir la presión de pares*: Muchas veces los adolescentes no quieren participar en actos delincuenciales, pero son presionados a hacerlo por sus amigos. Frecuentemente es difícil para los adolescentes rehusarse hacia sus amigos a realizar una actividad. Para eso, el entrenamiento en

esta habilidad incluye pasos simples, como por ejemplo, decir no, dar una razón por la que no se participará en la actividad, y sugerir actividades alternativas. Estos pasos pueden permitirle al adolescente resistir la presión de sus amigos y al mismo tiempo, seguir conservando la amistad. Esto es una de las habilidades mas importantes para enseñar a adolescentes para que puedan evitar actividades ilegales.

5. Resolución de problemas: Los adolescentes frecuentemente tienen un número de problemas que requieren soluciones buenas y efectivas, pero muchos de ellos no pueden alcanzar este tipo de soluciones. El método de resolución de problemas, en este contexto, consiste en pensar un número de diferentes posibles soluciones, evaluar lo positivo y lo negativo de cada solución, elegir los resultados más deseables y elegir la solución que lleve a esos resultados. Este procedimiento ayuda a los adolescentes a decidirse por soluciones que los ayudan a ser personas más independientes y responsables. Esta habilidad también los ayuda a decidir que otra habilidad es necesaria en una situación dada.
6. Negociación: Esta habilidad está relacionada con la habilidad de resolución de problemas, pero entre dos personas. Ayuda a los adolescentes a resolver problemas o conflictos interpersonales de manera calma y apropiada, sin recurrir a la agresividad o al comportamiento abusivo. Esta habilidad es importante porque permite al adolescente alcanzar un grado de satisfacción al resolver conflictos.
7. Seguir instrucciones: Esta habilidad incluye el reconocer y llevar a cabo instrucciones. Esto conduce a interacciones mas placenteras entre los adolescentes y sus padres, porque, combinada con la negociación, esta habilidad contribuye a que puedan evitar conflictos.
8. Conversación: La habilidad conversacional permite al adolescente presentarse, comenzar y mantener una conversación. Saber como hacer preguntas es una parte clave de esta habilidad. Esto le permite al adolescente fomentar mejores relaciones con sus padres y entre adolescentes y otras personas de su ambiente. Estar capacitado para

conversar hábilmente permite al adolescente sentirse más cómodo en situaciones sociales.

5.1.4.2 Componentes de referencia

Para la enseñanza y aprendizaje de las habilidades, es necesario contar con un modelo de componentes o contenidos que sirva de guía de referencia. Nosotros mencionamos algunos, debido a su presencia como componentes conductuales a evaluar en las habilidades propuestas por el ASSET.

A. Componentes conductuales: Denominado así por la posibilidad de expresión motora, por ser observables y evaluables en cuanto a su frecuencia, intensidad y duración. Pueden ser descompuestos en subelementos más sencillos. Podemos clasificarlos en:

A.1 *Componentes conductuales no verbales:* hacen referencia a la comunicación no verbal, es decir, el empleo de conductas motoras del cuerpo para realzar o apoyar el contenido del mensaje verbal que se transmite. También se los denomina componentes analógicos de la conversación. Las conductas no verbales deben ser congruentes con el contenido del mensaje verbal emitido (o comunicación digital). Entre los más importantes encontramos:

- **La mirada:** es un indicador activo de escucha, de que prestamos atención a las personas con quienes interactuamos, y se emplea para regular los turnos de la palabra entre dos o más interlocutores. Se considera que si la persona que habla mira más, es más persuasiva y segura de sí misma. No obstante, la mirada excesivamente prolongada puede resultar intimidatoria y desadaptativa.
- **La sonrisa:** está considerada como un indicador de habilidad social y se correlaciona positivamente con ella. Las principales características que le podemos asignar a la sonrisa son: La función amortiguadora frente a la agresión, forma parte de los saludos comunicacionales y de la cortesía, abre los canales de comunicación con el interlocutor, aunque en ocasiones se emplea para ocultar emociones.

- La expresión facial: el rostro es una de las partes del cuerpo más expresiva y compleja en la comunicación no verbal. La cara es la parte más observada durante la interacción con los demás y la que proporciona feedback a la situación. El rostro influye sobre nuestras actitudes hacia los demás, ya que refleja el estado emocional del sujeto a través de los movimientos de la boca, los ojos y las cejas.
- La postura corporal: La postura que se adopta frente al interlocutor transmite ciertas actitudes y sentimientos. El grado de relajación o tensión es expresado a través de la postura corporal adoptada. Por ejemplo: los músculos tensos en cualquier parte del cuerpo expresan ansiedad, la posición asimétrica de las piernas una cierta relajación muscular, retroceso del cuerpo hacia atrás denota un posible rechazo hacia el interlocutor.
- La distancia/proximidad: La distancia que mantenemos con los demás constituye una destreza social, depende de las normas o convenciones sociales en las que se interactúa, y además, el grado de intimidad con la persona determinará cuál es la distancia socialmente adecuada.

A.2 Componentes Paralinguísticos: Se refieren a aquellos parámetros de la voz que intervienen en la comunicación verbal. Estos componentes afectan al contenido del mensaje verbal, de tal modo que pueden contradecirlo.

También se refieren a la latencia de respuesta: tiempo que media entre la finalización del discurso por parte de la persona que habla y el inicio del interlocutor. Este intervalo que media denota ciertas actitudes. Por ejemplo: una demora excesiva sería un indicador de pasividad y una respuesta rápida e impulsiva sería indicadora de agresividad.

No obstante, dependerá de la situación cuáles serán los parámetros que hacen aconsejable un mayor o menor intervalo de silencio antes del inicio del mensaje o respuesta del interlocutor.

A.3 Componentes verbales: Se incluyen aquellos componentes conductuales relacionados con la emisión verbal, así como la clase de contenidos expresados. Los diferentes autores incluyen determinados componentes verbales según el objetivo de su evaluación o entrenamiento. A los fines de

este trabajo, consideraremos como importantes: Iniciar, mantener y terminar una conversación, aceptar una crítica justa, rechazar una crítica injusta, solicitar cambios de conducta, hacer preguntas, escucha activa, tomar decisiones.

B. Componentes Cognitivos: Los componentes conductuales tienen su correlato en el sistema de respuesta cognitivo y viceversa, las habilidades sociales de carácter conductual están mediatizadas por factores cognitivos. La percepción que se tiene de los acontecimientos, las expectativas, los objetivos que se pretendan, la motivación, son ejemplos de la mediación cognitiva que presenta todo sujeto ante cualquier situación. Algunos de los componentes cognitivos más relevantes para la ejecución de una conducta habilidosa socialmente son:

B.1 *Habilidades de percepción del ambiente de comunicación:* suponen saber discriminar, entre los distintos ambientes comunicativos, los elementos físicos y psicológicos que dan la interacción. Tiene que ver con el nivel de adecuación de la conducta a las diferentes características de los diversos ambientes. (ej: ambientes formales, ambientes cálidos, ambientes privados, ambientes familiares, ambientes restrictivos).

B.2 *Objetivos y motivación:* Tener propósitos claros acerca de que se quiere lograr con la interacción, poseer receptividad al feedback informativo que nos brinda el interlocutor, para cambiar la propia conducta y poder adecuarla a las características de la interacción. Son componentes cognitivos necesarios para que el sujeto se desenvuelva completamente ante una situación de interacción social.

B.3 *Competencias cognitivas:* Se trata de discriminar con precisión las señales del ambiente. Tiene que ver con seleccionar información del ambiente y la posibilidad consiguiente de saber cuál es la conducta socialmente habilidosa para esta situación.

Otras competencias cognitivas:

- ✓ Conocer cuales son las costumbres sociales de las personas con quienes interactuamos.

- ✓ La resolución de problemas, que incluye las habilidades de identificación de los conflictos interpersonales, la búsqueda de soluciones, la anticipación de las consecuencias y la selección y evaluación de soluciones (Goldfried y D'Zurilla, 1969).

B.4 Constructos personales: Las personas realizan transformaciones cognitivas de los estímulos, las situaciones, los ambientes; centrándose en aspectos seleccionados de los mismos, el modo en que codificamos y selectivamente atendemos a las secuencias observadas, influye profundamente en lo que aprendemos y, posteriormente, podemos hacer.

B.5 Expectativas: Las expectativas que tiene una persona, en lo que se refiere a sus habilidades sociales, tienen que ver con el pronóstico que realiza sobre las consecuencias que se derivarán de su comportamiento. Santacroce (1998), menciona que Caballo (1993), dice que existe una relación estadísticamente significativa entre los pensamientos negativos y la baja habilidad social; aunque no está claro si una forma de pensar negativa produce una actuación social deficiente, o si una conducta social inadecuada es evaluada en forma negativa.

B.6 Locus de Control: Se refiere a la atribución de la causalidad de las consecuencias del comportamiento; es decir, si las causas de las consecuencias (refuerzos o castigos) son percibidos como externos (atribuibles a los demás) o internos (atribuibles a nosotros mismos). Un ejemplo sería “los demás no me entienden” (locus de control externo), o “no he sabido expresarme bien” (locus de control interno).

En relación con el comportamiento social, adoptar un locus de control interno, brindará mayores posibilidades de cambio, debido a la creencia de que las consecuencias de nuestra conducta se deben al propio accionar, más allá de las influencias externas.

B.7 Autocontrol: la capacidad de poder guiar nuestro comportamiento de manera autónoma, por nosotros mismos sin necesidad de estar regidos por estímulos externos. La autorregulación del propio comportamiento requiere de ciertas habilidades o estrategias:

- *Autoinstrucciones o autoverbalizaciones*: órdenes o comentarios que nos hacemos nosotros mismos y mediante los cuales el propio sujeto impulsa, dirige o se prohíbe una conducta.
- *Autobservación*: el darse cuenta de lo que uno hace, dice o piensa. En exceso puede generar ansiedad.
- *Autoevaluación*: atribuirle un valor al propio comportamiento. Se juzga la adecuación de la propia conducta.

Hemos presentado, entonces, las referencias que nos permiten comprender de que estamos hablando cuando mencionamos los términos habilidades sociales, y luego hemos hecho mención de algunos de los mecanismos del aprendizaje social a partir de los cuales se adquieren tales habilidades.

El programa ASSET de registro, según León y Montero (1993) en García, R (2000), sería un tipo de código arbitrario. Como tal, entonces, requiere una explicación acerca de cómo se interpreta la información requerida.

El sistema de codificación que utilizamos consta de una hoja de registro para cada habilidad social, dentro de la cual se especifican los ítems componentes de la habilidad. A continuación discriminaremos que componentes están presentes en cada habilidad, y posteriormente, consignaremos las definiciones operativas correspondientes.

5.1.4.3 Definiciones Operativas:

Una definición operativa constituye “el conjunto de procedimientos que describen las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales (sonidos, impresiones visuales o táctiles, etc.) que indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado”. (Sampieri, Collado y Lucio, 1999).

Este conjunto de procedimientos especifica que actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable.

A continuación definiremos operativamente los ítems componentes de las ocho habilidades propuestas.

I. Dar feedback positivo

COMPONENTE	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Estar frente a la persona cuando da el feedback	Permanecer frente a la persona mientras se da el contenido verbal del feedback
Mantener contacto visual con la persona.	Mirar al interlocutor a la cara al menos la mitad del tiempo que dura la interacción
Sonreír cuando da el feedback	Sonreír al menos una vez durante la interacción
Usar un tono de voz entusiasta.	Utilizar un tono de voz que permita el entendimiento de lo que se dice, en volumen audible y sin gritar.
Mantener una postura cómoda y relajada	Ya sea estando parado o sentado, permanecer en una postura relajada, sin tensionar los músculos del cuerpo y sin colocarse en una posición de posible agresión al interlocutor.
Dar el feedback.	Manifestar verbalmente el contenido del feedback.
Esperar por una respuesta	permanecer frente a la persona, luego manifestar verbalmente el contenido del feedback, esperando que esta responda verbalmente
Si la respuesta es positiva, usar la respuesta para iniciar una conversación al respecto.	Si la persona ha respondido verbalmente, manifestando acuerdo respecto a lo dicho, usar la respuesta para iniciar una conversación al respecto.
Si la respuesta es negativa, reestablecer el feedback y después cambiar el tema.	Si la persona ha respondido verbalmente, manifestando acuerdo respecto a lo dicho, usar la respuesta para iniciar una conversación al respecto.
Asegurarse que el feedback sea sincero, no sarcástico o deshonesto.	Asegurarse que el feedback no esté acompañado de gestos faciales y/o corporales, que comuniquen un mensaje contrario al mensaje verbal.

II. Dar feedback Negativo

COMPONENTE	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Permanecer frente a la persona cuando da el feedback	Permanecer frente a la persona mientras se da el contenido verbal del feedback
Mantener contacto visual con la persona.	Mirar al interlocutor a la cara al menos la mitad del tiempo que dura la interacción
Mantener una expresión facial serena.	Mantener una expresión facial uniforme, sin exagerar los elementos analógicos que acompañan a los elementos digitales.
Usar un tono de voz sereno.	Utilizar un tono de voz uniforme, audible y sin gritar.
Mantener una postura corporal adecuada	Permanecer en una postura corporal que no demuestre signos de agresividad (amenazas con brazos y piernas).
Pedir a la otra persona conversar con ella un momento.	Manifestar verbalmente a la otra persona la inquietud de poder hablar un momento con ella.
Dar inicialmente un cumplido o una afirmación positiva.	Preceder la manifestación verbal del feedback, con un cumplido o una afirmación positiva acerca de la otra persona
Expresar cómo se siente respecto a que el otro ha hecho algo incorrecto.	Incluir en la respuesta verbal algún mensaje referido al impacto emocional que la conducta del otro ha producido sobre la persona.
Dar a la otra persona una razón para cambiar	Incluir en la respuesta verbal alguna explicación sobre lo positivo de un cambio en la conducta futura del oponente.
Preguntar al oponente si comprende lo que se ha dicho	Incluir una indagación verbal acerca de si el otro comprendió el contenido verbal de lo que se ha dicho.
Comprensión/expresión del problema.	Incluir alguna explicación sobre la naturaleza del conflicto o algún indicio de reconocer la postura del antagonista (Ejemplo: "yo se que vos...").
Preguntar al otro como se siente.	Incluir alguna pregunta acerca de la situación emocional de la otra persona.
Dar a la otra persona sugerencias para cambiar o mejorar.	Plantear explícitamente un cambio en la conducta futura del oponente o proponer alguna solución aceptable.
Agradecer a la otra persona por escuchar.	Incluir signos de agradecimiento a la otra persona por haber escuchado.
Cambiar a algún otro tema	Continuar conversando con la persona sobre otro tema.

III. Aceptar feedback Negativo

COMPONENTE	DEFINICIONES OPERACIONALES
Permanecer frente a la persona durante la conversación	Permanecer frente a la persona mientras se recibe el feedback
Mantener contacto visual con la persona.	Mirar al interlocutor a la cara al menos la mitad del tiempo que dura la interacción
Mantener una expresión facial serena.	Mantener una expresión facial uniforme, sin exagerar los elementos analógicos que acompañan a los elementos digitales.
Usar un tono de voz sereno.	Utilizar un tono de voz uniforme, audible y sin gritar.
Mantener una postura corporal adecuada	Permanecer en una postura corporal que no demuestre signos de agresividad.
Permanecer cerca de la persona.	Permanecer aproximadamente dentro de los dos metros de distancia de la persona
Escuchar atentamente cuando el otro está hablando y recordar mostrarle que está escuchando.	Incluir expresiones con los movimientos de la cabeza que indiquen que está receptando la información.
Pedir clarificación si es necesario.	Incluir, de ser necesario, explícitamente una solicitud verbal de clarificación sobre algún contenido
Si está de acuerdo con el feedback, disculparse o decir que entiende o pedir sugerencias.	Si está de acuerdo con el feedback, incluir verbalmente una disculpa o una solicitud de alternativas de acción.
Si no está de acuerdo con el feedback, decir que comprende y después pedir permiso	Si no está de acuerdo con el feedback, aclarar verbalmente que comprende lo que se ha dicho.

IV. Resistir presión de pares

COMPONENTE	DEFINICIONES OPERACIONALES
Permanecer frente a la persona durante la conversación	Permanecer frente a la persona mientras se recibe el contenido verbal de la conversación.
Mantener contacto visual con la persona.	Mirar al interlocutor a la cara al menos la mitad del tiempo que dura la interacción.
Mantener una expresión facial serena.	Mantener una expresión facial uniforme, sin exagerar los elementos analógicos que acompañan a los elementos digitales.
Usar un tono de voz interesado.	Usar un tono de voz que indique participación activa en la conversación, que sea uniforme, audible y sin gritar.
Mantener una postura corporal adecuada	Permanecer en una postura corporal que no demuestre signos de agresividad.
Hacer afirmaciones positivas acerca de la persona interlocutora.	Incluir alguna afirmación que indique que comprende la posición del otro.
Plantear que no realizará los actos propuestos.	Decir no.
Dar una razón personal de por que no realiza el acto.	Incluir contenido verbal explícito acerca de los motivos por los que no considera adecuado realizar la acción propuesta.
Sugerir una actividad alternativa	Proponer alternativas de acción a la propuesta.
Si la alternativa no fuese aceptada, plantear nuevamente que no participará y acto seguido, abandonar la situación.	Si no se acepta alguna alternativa propuesta, volver a decir que no y abandonar la situación.

V. Solución de Problemas

COMPONENTE	DEFINICIONES OPERACIONALES
Permanecer calmo	No mostrar signos de agitación psicomotora
Decidir exactamente cual es el problema	Manifiestar verbalmente el recorte del problema como lo ha comprendido el cliente.
Plantear una posible solución alternativa.	Expresar verbalmente una posible solución al problema planteado.
Usar un tono de voz interesado.	Usar un tono de voz que indique participación activa en al conversación, que sea uniforme, audible y sin gritar.
Evaluar los resultados positivos y negativos posibles a la primera solución alternativa	Evaluar los pro y los contra de la implementación de la primera solución alternativa planteada
Lo mismo para la segunda solución alternativa	Evaluar los pro y los contra de la implementación de la segunda alternativa de solución planteada.
Lo mismo para una tercer posible solución alternativa	La misma evaluación para una tercer alternativa de solución.
Decidir sobre los resultados más deseables.	Decidir cuales serían los resultados más positivos y menos negativos.
Elegir la solución que lleve a los resultados más positivos y menos negativos.	Elegir la solución que lleve a la decisión a que arribó en el paso anterior.
Formular los pasos necesarios para arribar a esta solución	Plantear una jerarquía de acciones conducentes a la solución.
Si la primer solución no funciona, elegir la segunda posible solución e imaginar los pasos para lograrla.	Plantear cursos de acción alternativos a la primer solución.

VI. Negociación:

COMPONENTE	DEFINICIONES OPERACIONALES
Estar frente a la persona durante la conversación	Permanecer frente a la persona mientras dura la interacción.
Mantener contacto visual.	Mirar al interlocutor a la cara al menos la mitad del tiempo que dura la interacción.
Mantener una expresión facial serena.	Mantener una expresión facial uniforme, sin exagerar los elementos analógicos que acompañan los elementos digitales.
Usar un tono de voz normal positivo y no acusador.	Utilizar un tono de voz que no denote acusación, y que sea uniforme, audible y sin gritar.
Mantener una postura corporal adecuada	Permanecer en una postura corporal que no demuestren signos de agresividad.
Solicitar a la otra persona la posibilidad de poder conversar un momento.	Manifestar verbalmente a la otra persona la inquietud de poder hablar un momento de ella.
Plantear explícitamente que es lo que quiere.	Expresar verbalmente la demanda.
Dar una razón para este pedido.	Fundamentar la demanda.
Esperar por una respuesta.	Permanecer frente a la persona luego de plantear la demanda, esperando que ésta responda.
Si la respuesta es positiva, agradecer.	Si la respuesta de la persona satisface la demanda, dar signos de agradecimiento.
Si la respuesta es negativa, solicitar al otro si podría pensar en alguna forma en que el cliente pueda obtener lo que desea.	Si la respuesta de la persona no satisface la demanda, solicitar una alternativa.
Escuchar la respuesta de la otra persona.	Permanecer frente a la persona para escuchar la respuesta.
Si está satisfecho con la solución, acceder y agradecer a la persona.	Si la alternativa satisface la demanda, dar signos de agradecimiento.
Si no está satisfecho con la solución, proponer un compromiso.	Si la alternativa no satisface la demanda, proponer una solución alternativa que contemple las dos posiciones.
Si el otro accede al compromiso, agradecerle.	Si la otra persona está de acuerdo con el compromiso propuesto, mostrar signos de agradecimiento.
Si el otro no accede, pedir se plantee otra posible solución y seguir negociando.	Si la otra persona no está de acuerdo con el compromiso propuesto, generar otras alternativas que permitan seguir negociando.
Poner atención a la otra persona mientras está hablando y mostrar que se está escuchando.	Incluir asentimientos con la cabeza u otras formas de conducta que expresen que está prestando atención.

VII. Seguir instrucciones:

COMPONENTE	DEFINICIONES OPERACIONALES
Permanecer frente a la persona cuando se recibe la instrucción.	Permanecer frente a quien da la instrucción el tiempo que dura la interacción.
Mantener contacto visual con la persona.	Mirar al interlocutor a la cara al menos la mitad del tiempo que dura la interacción.
Mantener una expresión facial serena.	Mantener una expresión facial uniforme sin exagerar los elementos analógicos.
Usar un tono de voz normal y calmo.	Utilizar un tono de voz uniforme, audible y sin gritar.
Mantener una postura corporal adecuada.	Permanecer en una postura corporal que no demuestre signos de agresividad.
Escuchar atentamente.	Dar feedback o señales que se está receptando.
Reconocer la instrucción.	Dar signos de haber reconocido la instrucción dada.
Pedir clarificación si fuese necesario.	De ser necesario, incluir verbalmente una solicitud de clarificación sobre el contenido de la instrucción.
Decir que seguirá la instrucción.	Manifiestar verbalmente que seguirá la instrucción
Seguir la instrucción.	Instrumentar una acción conducente a la realización de la instrucción recibida.
Dar respuestas corteses y agradables.	Incluir manifestaciones de cortesía.
No discutir con la persona acerca de la instrucción.	Seguir la instrucción sin confrontar verbalmente su contenido.

VIII. Conversación:

COMPONENTE	DEFINICIONES OPERACIONALES
Permanecer frente a la persona durante la conversación.	Permanecer frente a la persona mientras dura la interacción.
Mantener contacto visual con el otro.	Mirar al interlocutor a la cara al menos la mitad del tiempo que dura la interacción.
Sonreír durante la conversación.	Sonreír al menos una vez durante el tiempo que dura la interacción.
Usar un tono de voz calmo y agradable.	Utilizar un tono de voz uniforme, audible y sin gritar.
Mantener una postura corporal relajada.	Permanecer en una postura corporal que no demuestre signos de tensión muscular o agitación.
Saludar amablemente.	Iniciar la interacción incluyendo explícitamente un saludo respecto de las personas presentes en el grupo de conversación.
Preguntas conversacionales	Incluir al menos una pregunta concreta para obtener información.
Frases auto reveladoras.	Incluir al menos una frase que revele información adecuada al interlocutor.
Comentarios reforzantes.	Incluir algún cumplido dirigido al interlocutor.
Seguir en el tema de conversación.	Mantenerse dentro de la línea argumentativa en la que se desarrolla la charla.
Terminar la conversación sin salirse del tema.	Permanecer dentro del tema de conversación hasta que finalice.
Esperar que la otra persona termine antes de decir algo	No interrumpir al otro mientras habla.
Dar a la otra persona oportunidad de conversar permaneciendo silencioso después de formular una pregunta.	Si se ha formulado una pregunta, permitir al interlocutor expresarse al respecto.
Dar feedback positivo.	Dar signos de reconocimiento mientras la otra persona responde.

5.1.4 Desarrollo de los módulos de entrenamiento

5.1.4.1 MÓDULO N° 1:

Tema: “INTRODUCCIÓN A LAS HABILIDADES SOCIALES”

Número de jóvenes: ocho en total

Objetivos:

- Iniciar el grupo y generar una dinámica facilitadora para el trabajo grupal, esto a través de una breve instrucción por parte del entrenador para que los jóvenes comprendan las expectativas de cada encuentro para poder llevarlas a cabo.
- Reconocer la importancia de aprender a distinguir la diferencia entre comportamiento agresivo, pasivo y asertivo, como así también acentuar en la incorporación de los distintos componentes no verbales (mirada, sonrisa, postura corporal, etc.), que poseen las habilidades sociales.
- A través del entrenamiento en habilidades sociales lograr que los jóvenes comprendan, que el mismo está dirigido a ayudarlos a que puedan implicarse en relaciones interpersonales de manera socialmente apropiada.
- Identificar las variables conductuales, cognitivas y emocionales que intervienen en la interacción social.
- Analizar las expectativas individuales respecto del programa de entrenamiento.

Metodología:

- Toma de la escala de ansiedad social de Willowby.
- El tesista o entrenador, junto a dos colaboradores (operadores del centro), inician el programa con una breve explicación de cómo se ha formado el grupo, con la propia presentación y la del módulo a través de la exhibición de afiches conteniendo las diferencias conductuales entre los comportamientos pasivo, agresivo y asertivo y sobre las ventajas y desventajas de poseer habilidades sociales. Estos afiches quedarán exhibidos en el comedor del centro para ser visualizados por los jóvenes mientras dure el entrenamiento.

- Cada participante hace una breve presentación de sí mismo a través de la implementación de una técnica rompehielos y de presentación que propone el tesista.
- Se exploran las expectativas respecto del programa de entrenamiento.
- Se cierra con una síntesis a cargo del tesista.
- Se completa la planilla de registro de los componentes de la habilidad entrenada.

Técnicas:

- Escala para la medición de ansiedad social de Willowby.
- Información y síntesis del con el fin de puntualizar los aspectos más relevantes para lograr el aprendizaje, ofreciendo una exposición con afiches con un fundamento teórico racional sobre habilidades sociales para los jóvenes, con ejercicios prácticos escritos para lograr que los mismos comiencen a distinguir y reconocer los tipos de comportamiento pasivo, agresivo y asertivo.
- De acuerdo al formato de enseñanza en la parte práctica se utilizan las técnicas de instrucciones y modelado para exhibir los distintos tipos de comportamiento que se propone enseñar.
- Se incluyen dentro del entrenamiento sugerencias para realizar “*deberes para realizar en casa*”, en este caso en el contexto de su rutina diaria dentro del centro u hogar, para que registren (en un cuaderno entregado a tal fin) en determinados momentos los comportamientos e interacciones sociales comprendidos en los módulos de enseñanza, los cuales serán analizados en revisión al siguiente módulo.

➤ Observaciones del 1º módulo

- El tesista o entrenador hace la presentación de si mismo y del comienzo del módulo de EHS.
- Una vez que completan la escala, el tesista hace una presentación más profunda del módulo y de sí mismo. Incluyendo en esta introducción el concepto de habilidades sociales, su importancia y las consecuencias de sus déficits. Así como la multidimensionalidad de la conducta. Conjuntamente se explica que los módulos de entrenamiento serán un lugar de participación

- activa que nos involucraría a todos y cada uno como actores y creadores del mismo.
- A partir de la técnica de presentación del grupo los jóvenes se posicionaron en forma de semicírculo alrededor del tesista y se mostraron interesados ante la propuesta. Aunque igualmente a partir de las diferencias conductuales y predisposiciones de los mismos por momentos algunos miembros se dispersan, la mayoría participa de manera activa en el encuentro logrando una retroalimentación importante con los jóvenes ya que se mostraron participativos y realizaron muchas preguntas al entrenador ante lo novedoso que resultó para ellos la información proporcionada en el módulo.
 - Se cierra con una síntesis a cargo del entrenador y se otorga a cada joven fotocopias con la asignación de las tareas mencionadas, para que las plasmen por escrito en un cuaderno entregado por el mismo a tal fin y se refuerza la importancia de que intenten realizar las conductas que van a entrenar en los módulos subsiguientes, independientemente del resultado que crean obtener.

5.1.4.2 MÓDULO Nº 2:

Habilidades entrenadas: **“DAR FEEDBACK POSITIVO y DAR FEEDBACK NEGATIVO”**

Número de jóvenes: **ocho en total**

Objetivos:

- Incentivar la participación más activa por parte de los jóvenes.
- Generar una dinámica facilitadora para el trabajo grupal, esto a través de una breve instrucción por parte del entrenador para que los jóvenes comprendan las expectativas de este encuentro para poder llevarlas a cabo.
- De acuerdo al formato de enseñanza, adaptado de *Michelson, Sugai, Wood y Kazdin*, se detalla a continuación el desarrollo del mismo:
 - **Iniciación:** Se abre el encuentro con una técnica rompehielos denominada “nos ponemos en lugar del otro” y se realiza la revisión de

la tarea asignada en el módulo anterior. Luego se implementa la técnica de relajación progresiva de Jacobson.

- **Preguntas para discusión del encuentro anterior**

- 1) ¿Puede alguien decirme que son la HS?
- 2) ¿Por qué son importantes las HS?
- 3) ¿Podes poner algunos ejemplos de situaciones en la que es bueno tener HS? ¿Por qué?

Por ejemplo: si un amigo nos cuenta que está muy triste, porque está enfermo su hermano y no mostramos interés ni somos sensibles ante esto, es probable que tengamos un amigo menos. Saber reaccionar y decir las cosas apropiadas en estas situaciones es lo que se considera ser hábil socialmente.

- 4) ¿Cómo crees que se sintió la otra persona?
- 5) ¿Cómo podría reaccionar la otra persona?
- 6) ¿Podes poner ejemplos de otras cosas que hubieran sido más apropiadas? (por lo menos tres).
- 7) ¿Cual era más apropiada? ¿Por que?

I. Fundamento teórico para el entrenador: dar feedback positivo y dar feedback negativo: Ver en página nº 100.

II. Modelo de lección sobre dar feedback positivo y dar feedback negativo:

A. Introducción Del tema

El dar feedback positivo significa que queremos decir algo positivo o agradable a otra persona. El dar feedback negativo de forma adecuada también hace que la mayoría de la gente se sienta bien consigo misma. Es importante recordar que al dar feedback positivo y negativo, en primer lugar, debes ser sincero, es decir debes pensar lo que decís. Los niños y adolescentes que pueden dar feedback positivo, como así también feedback negativo adecuadamente a sus compañeros, padres y maestros reciben a cambio un reforzamiento similar y esto ayudará a aumentar la popularidad, la implicación social y el rendimiento escolar.

B. Fundamento teórico (racional) para los jóvenes

B.1 Ventajas de dar feedback positivo

B.2 Inconvenientes de no dar feedback positivo.

B.3 Ventajas de dar feedback negativo.

B.4 Inconvenientes de no dar feedback negativo.

(Exhibición de un afiche con un cuadro comparativo preparado a tal fin y desplegar uno en blanco para realizar anotaciones luego de las preguntas).

B.5 Preguntas para discusión:

- 1) ¿Puede alguien poner un ejemplo de cuando realizó una acción que implicara dar feedback positivo?
- 2) ¿Puede alguien poner un ejemplo de cuando realizó una acción que implicara dar feedback negativo?
- 3) ¿Qué sucedió? ¿Cómo se sintió esa persona? ¿Cómo reaccionó?

II. Modelado o imitación: guion para el entrenador:

A. Entre entrenador y colaboradores.

B. Entre entrenador y jóvenes.

C. Entre parejas de dos jóvenes.

1. Feedback del entrenador y colaboradores
2. Reforzamiento.
3. Feedback de la clase.

Ejercicios “DAR FEEDBACK POSITIVO”

SITUACIÓN Nº 1: “La cocinera del hogar realizó una comida que te ha gustado mucho”

Nº 1.1: de forma asertiva:

Tú: Hola tía le quería decir que me gustó mucho la comida que hizo hoy día.

Cocinera: Gracias!! Me costo mucho hacerla pero sabía que te iba a gustar.

Tú: Creo que realmente estuvo buenísima.

Cocinera: me gusto hacerla, espero que todas las comidas le gusten igual!!!

***Observación:** Esta manifestación es ASERTIVA porque:

- 1) Has dicho a la persona lo que realmente sentías de forma agradable y sincera.
- 2) Has sido muy creíble tu expresión, no lo has dicho en forma exagerada.

Nº 1.2: de forma pasiva

Tu: ¿Tía es difícil hacer esta comida?

Cocinera: Si es un poco complicada, lleva mucho trabajo pero vale la pena.

Tu: ¡Ah, no sabía!

Observación: Esta manifestación es PASIVA porque:

- 1) No has dicho lo que sientes acerca de cómo estaba la comida.
- 2) No has permitido que la otra persona sepa que aprecias su trabajo.

SITUACIÓN Nº 2: “Recién conoces a una persona en la escuela que te cae muy bien”

Nº 2.1: de forma asertiva

Tu: De verdad creo que eres muy simpático y estoy contento de que nos haya tocado en el mismo grado. Me gustaría que nos hiciéramos amigos.

Otro: Gracias.

Observación: Esta manifestación es ASERTIVA porque:

- 1) Das a conocer tus sentimientos en forma agradable y sencilla.
- 2) Probablemente has hecho que la otra persona se sienta bien y considere ser tu amigo, porque permites que sepa que te cae bien.

Nº 2.2: de forma agresiva

Tu: ¡Sos la mejor persona del mundo!

Otro: ¡Como me podes decir eso, si ni nos conocemos!

Observación: Esta manifestación es AGRESIVA porque:

- 1) Has exagerado el cumplido, cosa que hace que resulte difícil creerte.
- 2) La otra persona puede pensar que te estás burlando de ella.

Ejercicios “DAR FEEDBACK NEGATIVO”

SITUACION Nº 3: “Un operador ha realizado una crítica sobre tu comportamiento en el hogar de una forma que tu consideras injusta y agresiva”

Nº 3.1: de forma asertiva

Operador: Oye....., te dije que hoy te tocaba ordenar la habitación cuando te levantaste pero no lo hiciste, estas muy vago últimamente, nunca haces las cosas cuando te lo pedimos.

Tú: Operador yo reconozco, que no limpio nunca cuando me lo piden pero me gustaría que me lo diga de otra forma porque siento que me está tratando mal.

Observación: Esta respuesta es ASERTIVA porque:

- 1) Has aceptado que no has limpiado, pero no te ha parecido justa la forma en que te lo ha dicho y le solicitas que se dirija a vos de forma adecuada.

Nº 3.2: de forma pasiva

Operador: Oye....., te dije que hoy te tocaba ordenar la habitación cuando te levantaste pero no lo hiciste, estas muy vago últimamente, nunca haces las cosas cuando te lo pedimos.

Tú: Yo no me doy cuenta.

Operador: Nunca te das cuenta de nada, cuando hay que limpiar.

Tú: ¡No me acordé!

Observación: Esta respuesta es PASIVA porque:

- 1) Te ha molestado la forma en que se dirigió a vos el operador pero no le has hecho saber concretamente lo que sentís.

Nº 3.3: de forma agresiva

Operador: Oye....., te dije que hoy te tocaba ordenar la habitación cuando te levantaste pero no lo hiciste, estas muy vago últimamente, nunca haces las cosas cuando te lo pedimos.

Tú: Bueno, no me trate así operador que no soy “empleado suyo”

Observación: Esta respuesta es AGRESIVA porque:

- 1) Tu respuesta no deja en claro que te molestó la forma en que te dijo las cosas y respondes también con una agresión verbal.

III. Ensayo conductual (role-playing)

Toda la clase efectúa las escenas correspondientes a los ejercicios, con intercambio de papeles.

IV. Discusión en clase

El educador da el feedback a los jóvenes y posteriormente se discute lo actuado y se brinda feedback de toda la clase

V. Asignación de deberes: tareas para realizar en la semana en el centro:

- 1) Dar feedback positivo a un compañero, a un amigo o a alguien del personal del centro “Honrar la Vida”.
- 2) Dar feedback positivo a un maestro o profesor del colegio.

3) ¿Puede alguien poner un ejemplo de cuando realizó una acción que implicara dar feedback negativo? ¿Como se sintió?

➤ Observaciones del 2º Módulo:

- Se introdujo teóricamente la técnica de relajación progresiva de Jacobson. Se les explicó que la idea de la misma era que aprendieran a distinguir el estado de ansiedad del relajado, que la relajación es una respuesta incompatible con la ansiedad, y de lo importante que es lograr un autocontrol sobre la propia conducta. Se demostró mediante el uso de ejemplos la importancia de tomar decisiones o responder ante determinadas situaciones de manera tranquila y relajada. El total de los alumnos participó en la misma, algunos mostraban incomodidad al principio pero finalmente fueron acatando las indicaciones del entrenador y lograron un estado general de relajación. Se les explicó que lo importante de la relajación es lograr un estado relajado y que solo mediante la práctica iban a lograr ejercer un autocontrol sobre su propio estado.

-A continuación aprovechando la técnica rompehielos, se forman cuatro parejas de dos jóvenes para comenzar a realizar los ejercicios. A su vez se clarifican algunas dudas surgidas sobre la tarea asignada en el primer módulo. Luego se comienza con la técnica del modelado o imitación por parte del tesista y un colaborador, para que comiencen las parejas a realizar el modelado, en ejercicios elaborados a tal fin y descriptos anteriormente, con la intención de acercarlos a la técnica de role-play.

-Posteriormente pasan en parejas a realizar el role-play de los ejercicios elaborados. Se nota un poco nerviosos a la mayoría de las parejas, luego del feedback otorgado por el resto del grupo, donde se critican algunas posturas corporales muy rígidas y diálogos muy memorizados y poco naturales, el entrenador y colaboradores solicitan a las parejas invertir los roles y ensayar varias veces los ejercicios, por lo que el entrenador hace hincapié en que las escenas deben ser representadas de forma natural tratando de respetar al máximo el guión pero no es necesario representarlo al pie de la letra pudiendo improvisar y reemplazar algunas palabras por algún sinónimo dentro de la idea original, esto se acentuará en el resto de los módulos también, para generar que las mismas sean lo mas naturales posibles, a pesar de ser un ámbito

artificial de ensayo conductual. En la nueva participación se observa que el señalamiento realizado es captado por los jóvenes, por lo que se refuerza la actitud y la mejoría evidenciada. Se completa con los colaboradores la planilla de registro de los componentes de la habilidad entrenada.

- Se detecta cierta dificultad para la lectura de los guiones o ejercicios de este módulo, por parte de los niños y adolescentes.

- Se cierra con una síntesis a cargo del entrenador y se otorga a cada joven fotocopias con la asignación de las tareas mencionadas, para que las plasmen por escrito en el cuaderno entregado por el mismo a tal fin y se refuerza la importancia de que intenten realizar las conductas entrenadas, independientemente del resultado que crean obtener.

5.1.4.3 MODULO Nº 3:

Habilidad entrenada: “**ACEPTAR FEEDBACK NEGATIVO**”

Número de jóvenes: **ocho en total**

Objetivos:

- Incentivar la participación activa por parte de los jóvenes.
- Generar una dinámica facilitadora para el trabajo grupal, esto a través de una breve instrucción por parte del entrenador para que los jóvenes comprendan las expectativas de este encuentro para poder llevarlas a cabo.
- De acuerdo al formato de enseñanza, adaptado de *Michelson, Sugai, Wood y Kazdin*, se detalla a continuación el desarrollo del mismo:
 - **INICIACIÓN:** Se abre el encuentro con una técnica rompehielos denominada “las cuatro esquinas”, que tiene como objetivo romper el hielo, mejorar la comunicación y así lograr una relación personal más profunda de los participantes. También se realiza la revisión de la tarea asignada en el módulo anterior.
 - **PREGUNTAS PARA DISCUSIÓN DEL ENCUENTRO ANTERIOR:**
 - 1) Dar feedback positivo a un compañero, a un amigo o a alguien del personal del centro “Honrar la Vida”.
 - 2) Dar feedback positivo a un maestro o profesor del colegio.

- 3) ¿Puede alguien poner un ejemplo de cuando realizó una acción que implicara dar feedback negativo? ¿Como se sintió?

I. Fundamento teórico para el entrenador: Ver en página N° 100.

II. Modelo de lección sobre aceptar feedback negativo:

A. Introducción Del tema

Hoy vamos a hablar sobre la habilidad de Aceptar feedback negativo que incluye, principalmente, la capacidad de escuchar una crítica sin enojarse o irse de la situación. Es importante recordar que generalmente cuando alguien nos da feedback negativo es porque seguramente le molestó algo de nosotros y esto debería servir para mejorar las cosas y no para empeorarlas.

A.1 Preguntas para discusión:

- 1) ¿Puede alguien poner un ejemplo de aceptar feedback negativo?
- 2) ¿Puede alguno de ustedes poner un ejemplo de cuando aceptó feedback negativo de alguien?
- 3) ¿Qué sucedió? ¿Cómo se sintió esa persona? ¿Cómo reaccionó?
- 4) ¿Cómo te sentiste vos al aceptar feedback negativo? (pedir a los jóvenes que levanten la mano)
 - ✓ Tonto o avergonzado.
 - ✓ Bien.
 - ✓ No sabes que decir.

B. Fundamento teórico (racional) para los jóvenes

B.1 Ventajas de aceptar feedback negativo

B.2 Inconvenientes de no aceptar feedback negativo

(Exhibición de un afiche con un cuadro comparativo preparado a tal fin y desplegar uno en blanco para realizar anotaciones luego de las preguntas).

III. Imitación: guion para el entrenador:

- A. Entre entrenadores.
- B. Entre entrenador y jóvenes.
- C. Entre parejas de dos jóvenes.
 1. Feedback del entrenador y colaboradores.
 2. Reforzamiento.
 3. Feedback de la clase.

Ejercicios “ACEPTAR FEEDBACK NEGATIVO”

SITUACIÓN Nº 1: “Un amigo te ha realizado una crítica porque la campera que te prestó al devolvérsela está sucia y manchada”.

Nº 1.2: de forma pasiva:

Amigo:”Esta campera cuando te la presté estaba bien limpia no puede ser que me la devuelvas toda sucia y manchada”.

Tú: Oh, no me había dado cuenta!

Amigo: ¡Así no dan ganas de prestarte nada, porque la ropa se arruina!

Tú: No te enojés.

Observación: Esta manifestación es PASIVA porque:

- 1) No has dicho lo que sientes realmente.
- 2) No has mostrado preocupación ante la crítica y el reclamo que ha hecho tu amigo.

Nº 1.1: de forma asertiva:

Amigo:”Esta campera cuando te la presté estaba bien limpia no puede ser que me la devuelvas toda sucia y manchada”.

Tú: Disculpame creo que tenés razón, pero no me había dado cuenta de que estaba manchada, me tengo que haber apoyado en algún lado y se ha ensuciado sin querer.

Amigo: ¡Así no dan ganas de prestarte nada, porque la ropa se arruina!

Tú: No te enojés si te parece bien me la llevo y la hago limpiar.

***Observación:** Esta manifestación es ASERTIVA porque:

- 1) Has dicho a la persona lo que realmente sentías de forma sincera y ha sido muy creíble tu expresión, mostrando preocupación para que la otra persona sepa que estás interesado en lo que planteó.

SITUACIÓN Nº 2: “La profesora/maestra de tu escuela te ha llamado la atención por tu comportamiento en el curso durante la clase”

Nº 2.1: de forma pasiva:

Profesora/Maestra: Oye....., realmente te has portado muy mal hoy día en la clase y molestaste a tus compañeros, espero que mañana esto cambie sino voy a tener que sancionarte.

Tú: En tono vacilante dice: “Bueno, no se moleste de esa manera”.

Observación: Esta manifestación es PASIVA porque:

- 1) No has afirmado concretamente que estás arrepentido de tu conducta y probablemente tu profesor/maestro, no lo entienda como un pedido de disculpas a la crítica que te ha realizado.

Nº 2.2: de forma agresiva:

Profesora/Maestra: Oye....., realmente te has portado muy mal hoy día en la clase y molestaste a tus compañeros, espero que mañana esto cambie sino voy a tener que sancionarte.

Tú: Con postura intimidatoria y voz alta le dice a su maestro/profesor: “Esta bien profesora/maestra, pero no soy el único que estaba molestando en el aula, debería fijarse también en lo que hacen los demás y no reprenderme solo a mí”

Observación: Esta manifestación es AGRESIVA porque:

- 1) Porque estás aceptando que te has equivocado, pero lo realizas con una postura intimidatoria y con un tono de voz muy alto y no estás pidiendo que te clarifique porque te ha llamado la atención solamente a vos y no a los demás. Así de esa manera puedes generar que la relación con tu maestra se tense aún más.

Nº 2.3: de forma asertiva:

Profesora/Maestra: Oye....., realmente te has portado muy mal hoy día en la clase y molestaste a tus compañeros, espero que mañana esto cambie sino voy a tener que sancionarte.

Tu: Disculpe profesora/maestra, no pensaba que le fuera a molestar tanto.

Observación: Esta manifestación es ASERTIVA porque:

- 1) Has dejado claro que sentís haberte portado mal, y en cierto modo tus disculpas sirven para “remediar” lo que hiciste.

IV. Ensayo conductual (role-playing)

Toda la clase efectúa las escenas correspondientes a los ejercicios con intercambio de roles, de acuerdo a la asignación por parejas que se realizó al comienzo del módulo.

V. Discusión en clase

El educador da el feedback a los jóvenes y posteriormente se discute lo actuado y se brinda feedback de toda la clase.

VI. Asignación de deberes: tareas para realizar en la semana en el centro:

- 1) Observa a las personas con quien convives a diario, ya sea en el colegio, en el centro y en las otras actividades que realizas y escribe alguna situación en donde hayas observado la habilidad de “aceptar feedback negativo”.
- 2) Mientras mires televisión en la semana observa y escribe alguna situación donde observes la habilidad de aceptar feedback negativo y escribe además ¿Que hubieras hecho vos en esa situación? ¿Cómo habrías respondido a la crítica realizada?

➤ Observaciones del 3º módulo

-Aprovechando la técnica rompehielos, se forman cuatro parejas de dos jóvenes para que una vez realizada la técnica del modelado o imitación por parte del tesista y un colaborador, comiencen por parejas a realizar el modelado, en ejercicios elaborados a tal fin y descriptos anteriormente, con la intención de seguir acercándolos a la técnica de role-play. En esta ocasión el entrenador expuso los ejercicios confeccionados en papel afiche para que le resulte más práctico a los jóvenes la lectura de los mismos, ante la dificultad presentada en el módulo anterior en este sentido, observando que resultó muy beneficioso y más práctico, por lo que se seguirán realizando así en los módulos subsiguientes.

-Posteriormente pasan en parejas a realizar el role-play de los ejercicios elaborados. Se nota un poco nerviosa y dispersa a una de las parejas, luego del feedback otorgado por el resto del grupo, donde se le realizan observaciones en cuanto a la conducta no verbal como por ejemplo el poco contacto ocular, la postura incorrecta y el tono de voz inapropiado (vacilante) observado en los mimos, el entrenador y colaboradores otorgan el feedback

correspondiente a lo observado y solicitan a las parejas poner atención en estos elementos, luego se solicita invertir los roles y ensayar varias veces los ejercicios, donde en la nueva participación se los observa mas sueltos y naturales por lo que se refuerza la actitud de participación y la mejoría evidenciada a pareja que inicialmente había realizado de forma incorrecta el role play. El resto de las parejas realizan los ejercicios en forma apropiada en líneas generales y el grupo otorga el feedback correspondiente.

-Se completa con los colaboradores la planilla de registro de los componentes de la habilidad entrenada.

-Para mejorar las habilidades de comunicación no verbal, el entrenador recalca a los niños y adolescentes que pueden leer los guiones de práctica de una habilidad particular y entonces practicar la escena asertiva sin utilizar los mismos, lo que posibilitará una aproximación verdadera de la interacción al utilizar el contacto ocular, las posturas y una mayor espontaneidad en la entonación verbal. Esto es fundamental para el resto de los módulos también.

-Se cierra con una síntesis a cargo del entrenador y se otorga a cada joven fotocopias con la asignación de las tareas mencionadas, para que las plasmen por escrito en el cuaderno entregado por el mismo a tal fin.

5.1.4.4 MODULO Nº 4:

Habilidad entrenada: **“RESISTIR PRESIÓN DE PARES”**

Número de jóvenes: **ocho en total**

Objetivos:

- Incentivar la participación activa por parte de los jóvenes.
- Generar una dinámica facilitadora para el trabajo grupal, esto a través de una breve instrucción por parte del entrenador para que los jóvenes comprendan las expectativas de este encuentro para poder llevarlas a cabo.
- De acuerdo al formato de enseñanza, adaptado de *Michelson, Sugai, Wood y Kazdin*, se detalla a continuación el desarrollo del mismo:
 - **Iniciación:** Se abre el encuentro con una técnica rompehielos denominada “el espejo del grupo”, que tiene como objetivo romper el

helo, mejorar la comunicación y reforzar la integración del grupo. También se realiza la revisión de la tarea asignada en el módulo anterior.

- **Preguntas para discusión del encuentro anterior:**

- 1) Observa a las personas con quien convives a diario, ya sea en el colegio, en el centro y en las otras actividades que realizas y escribe alguna situación en donde hayas observado la habilidad de “aceptar feedback negativo”.
- 2) Mientras mires televisión en la semana observa y escribe alguna situación donde observes la habilidad de aceptar feedback negativo y escribe además ¿Que hubieras hecho vos en esa situación? ¿Cómo habrías respondido a la crítica realizada?

I. Fundamento teórico para el entrenador: Ver en páginas N° 100 y 101.

II. Modelo de lección sobre resistir presión de pares:

A. Introducción Del tema

Hoy vamos a hablar sobre la habilidad de RESISTIR PRESION DE PARES y sobre la capacidad de negarse a las demandas de los demás de forma asertiva, lo que requiere de mucha habilidad. Para entrenar a los niños y adolescentes en esta habilidad se deben incluir pasos que puedan permitirle resistir la presión de sus amigos y al mismo tiempo, seguir conservando la amistad y es una de las habilidades mas importantes para enseñar a niños y adolescentes para que puedan evitar actividades ilegales u otras nocivas para su persona. El adolescente es especialmente vulnerable ante la presión del grupo de iguales pues necesita sentirse partícipe de él, compartir los rasgos que lo definen, tener un papel que desempeñar en el mismo, sentirse valorado por sus amigos, etc.

La presión del grupo se manifiesta de diferentes formas. Algunas veces esta puede ser negativa o perjudicial. Es el caso, por ejemplo, de la presión para hacer cosas perjudiciales o poco inteligentes, como beber alcohol, fumar, violar la ley o destrozarse cosas. El actuar así supone ser aceptado por los miembros del grupo y ganarse el aprecio de sus amigos. El no hacerlo puede entrañar el riesgo de ser expulsado del grupo. Son muchas las estrategias que utilizamos

las personas para intentar convencer a otros de que hagan lo que deseamos. Es importante que aprendamos a reconocerlas ya que así nos será más fácil darnos cuenta cuando nos estén intentando convencer. Por ejemplo: *“Un grupo de amigos incita a fumar marihuana a un chico del grupo”*

Estrategia	Ejemplo
Ridiculizar	“Sos una nenita” “No le insistan más, lo que pasa es que sos un marica”
Retar	“A ver si te la bancas” “No sos capaz, no te da la nafta”
Adular	“Con lo inteligente y corajudo que sos, no te costaría nada”
Amenazar	“Como no lo hagas, dejaremos de ser tus amigos”
Prometer recompensas	“Si lo haces, te daré lo que quieras”
Insistir	“vamos loco animate, no seas mala onda parece que no quisieras ser nuestro amigo.”
Engañar	“Yo ya lo he hecho antes y no pasa nada”

A.1 Preguntas para discusión:

¿Puede alguien poner un ejemplo de una ocasión en la que tuvo que negarse o debiera haberse negado ante la presión de un grupo de amigos para hacer algo que no querían hacer?

- 1) ¿Qué sucedió?
 - a) ¿Lo dijiste de forma asertiva? (educada)
 - b) ¿Lo dijiste en forma agresiva? (te enfureciste)
 - c) ¿Lo dijiste en forma pasiva? (dijiste sí cuando querías decir no)

B. Fundamento teórico (racional) para los jóvenes

B.1 Ventajas de Resistir la presión de pares.

B.2 Inconvenientes de no aprender a resistir la presión de pares.

(Exhibición de un afiche con un cuadro comparativo preparado a tal fin y desplegar uno en blanco para realizar anotaciones luego de las preguntas).

II. Imitación: guion para el entrenador:

- A. Entre entrenadores.
- B. Entre entrenador y jóvenes.

C. Entre parejas de dos jóvenes.

1. Feedback del entrenador y colaboradores.
2. Reforzamiento.
3. Feedback de la clase.

Ejercicios “RESISTIR PRESIÓN DE PARES”

SITUACIÓN Nº 1: “Cuando llegas a la plaza del barrio te encontrás con unos amigos y te invitan a fumar un porro”.

Nº 1.1 de forma pasiva:

Amigos: “Eh loco vení con tus amigos a fumarte un porrito que la estamos pasando muy bien”

Tú: Ahora no puedo porque me ha mandado a comprar mi viejo.

Amigos: “Pero vení fumate uno, que te va a poner las pilas loco y después te vas, no seas mala onda.

Tú: Voy a comprar y enseguida vuelvo.

Observación: Esta manifestación es PASIVA porque:

- 1) Has expresado tu opinión de forma sincera y no se entiende si no fumas porque realmente no estás de acuerdo o porque te han mandado a comprar y no tenés tiempo.
- 2) Probablemente al no decir lo que sentís, te vuelvan a ofrecer fumar porros cuando te vean.

Nº 1.2 de forma agresiva:

Amigos: “Eh loco vení con tus amigos a fumarte un porrito que la estamos pasando muy bien”.

Tú: No tengo ganas, nunca he probado.

Amigos: “Pero vení fumate uno, que te va a poner las pilas loco, no seas mala onda, te vas a sentir re-bien”.

Tú: No, gracias yo no soy ningún faloperero.

Observación: Esta manifestación es AGRESIVA porque:

- 1) Has expresado tu opinión de forma grosera, no has explicado los motivos para negarte, lo que probablemente puede generar una mala reacción en tus amigos y desembocar en agresiones verbales o físicas y perder la amistad de los mismos.

Nº 1.3 de forma asertiva:

Amigos: “Eh loco vení con tus amigos a fumarte un porrito que la estamos pasando muy bien”.

Tú: Puede ser que tengan razón, pero prefiero no fumar.

Amigos: “Pero vení fumate uno, que te va a poner las pilas loco, no seas egoísta y compartí con tus amigos, te vas a sentir re-bien”.

Tú: La verdad es que no me llama la atención, discúlpennme puedo parecer egoísta, yo les hago el aguante si les parece me quedo con ustedes, pero no fumo porque tengo miedo que me haga mal.

***Observación:** Esta manifestación es ASERTIVA porque:

- 1) Has expresado tu opinión de forma que tus amigos comprenden las razones por las que te has negado a fumar y a su vez demuestras que quieres ser parte del grupo, siempre y cuando acepten tu decisión.

SITUACIÓN Nº 2: “Un amigo quiere que le prestes una campera tuya para esta noche y tu no quieres hacerlo”.

Nº 2.1: de forma pasiva:

Amigo: ¿Me podrías prestar tu campera nueva de jeans esta noche?

Tú: Bueno, a lo mejor la iba a usar más tarde, pero esta bien llevátela!

Observación: Esta manifestación es PASIVA porque:

- 1) No eres sincero con tu amigo y estás haciendo algo que no querés por lo probablemente al callar tus sentimientos, terminarás enojado con vos mismo y con tu amigo.

Nº 2.2: de forma agresiva:

Amigo: ¿Me podrías prestar tu campera nueva de jeans esta noche?

Tú: No, ni loco esta campera me salió muy cara, yo te puedo decir donde la compré y te compras una!

Observación: Esta manifestación es AGRESIVA porque:

- 1) Has sido muy grosero con tu amigo y has puesto en riesgo tu amistad con él.

Nº 2.3: de forma asertiva:

Amigo: ¿Me podrías prestar tu campera nueva de jeans esta noche?

Tu: No lo tomés a mal, no es de mala onda pero por el momento no la voy a prestar porque es muy nueva y si la presto mis padres se pueden enojar conmigo

Observación: Esta manifestación es ASERTIVA porque:

- 1) Has contestado en forma sincera el porque de tu negativa y en forma correcta, sin ofender al otro.

III. Ensayo conductual (role-playing)

Toda la clase efectúa las escenas correspondientes a los ejercicios con intercambio de roles, de acuerdo a la asignación por parejas que se realizó al comienzo del módulo.

IV. Discusión en clase

El educador da el feedback a los jóvenes y posteriormente se discute lo actuado y se brinda feedback de toda la clase.

V. Asignación de deberes: tareas para realizar en la semana en el centro:

- 1) A veces en forma seguida nos encontramos con situaciones en las que nos vemos forzados a decir si o no, a las demandas de nuestros amigos o conocidos. Escribe tres ejemplos que te hayan sucedido alguna vez sobre este tema, y dí como respondiste y si contestaste de la forma que realmente querías.

➤ Observaciones del 4º módulo:

-Aprovechando la técnica rompehielos, se forman cuatro parejas de dos jóvenes para que una vez realizada la técnica del modelado o imitación por parte del tesista y un colaborador, comiencen por parejas a realizar el modelado, en ejercicios elaborados a tal fin y descriptos anteriormente, con la intención de seguir haciendo hincapié en la correcta utilización de los componentes no verbales y para lingüísticos de las conductas interpersonales y que serán de mucha utilidad en la técnica de role-play. Se refuerzan las aproximaciones a la conducta objetivo.

-Posteriormente pasan en parejas a realizar el role-play de los ejercicios elaborados, luego del feedback otorgado por el resto del grupo, donde se le realizan observaciones en cuanto a la conducta no verbal como por ejemplo el poco contacto ocular, la postura incorrecta y el tono de voz inapropiado

(vacilante) observado en los mimos , el entrenador y colaboradores otorgan el feedback correspondiente a lo observado y solicitan a las parejas poner atención en estos elementos, luego se solicita invertir los roles y ensayar varias veces los ejercicios, donde en la nueva participación se los observa mas sueltos y naturales por lo que se refuerza la actitud de participación y la mejoría evidenciada a las parejas , las cuales realizan los ejercicios en forma apropiada en líneas generales y el grupo otorga el feedback correspondiente.

-Se completa con los colaboradores la planilla de registro de los componentes de la habilidad entrenada.

- Se cierra con una síntesis a cargo del entrenador y se otorga a cada joven fotocopias con la asignación de las tareas mencionadas, para que las plasmen por escrito en el cuaderno entregado por el mismo a tal fin y se refuerza la importancia de que intenten realizar las conductas entrenadas, independientemente del resultado que crean obtener.

5.1.4.5 MODULO Nº 5:

Habilidad entrenada: “**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**”

Número de jóvenes: **ocho en total**

Objetivos:

- Incentivar la participación activa por parte de los jóvenes.
- Generar una dinámica facilitadora para el trabajo grupal, esto a través de una breve instrucción por parte del entrenador para que los jóvenes comprendan las expectativas de este encuentro para poder llevarlas a cabo.
- De acuerdo al formato de enseñanza, adaptado de *Michelson, Sugai, Wood y Kazdin*, se detalla a continuación el desarrollo del mismo:
 - **Iniciación:** Se abre el encuentro con una técnica rompehielos, que tiene como objetivo romper el hielo, mejorar la comunicación y reforzar la integración del grupo. También se realiza la revisión de la tarea asignada en el módulo anterior.
 - **Preguntas para discusión del encuentro anterior:**

- 1) A veces en forma seguida nos encontramos con situaciones en las que nos vemos forzados a decir si o no, a las demandas de nuestros amigos o conocidos. Escribe tres ejemplos que te hayan sucedido alguna vez sobre este tema, y dí como respondiste y si contestaste de la forma que realmente querías.

I. Fundamento teórico para el entrenador: Ver en página nº 101.

II. Modelo de lección sobre resolución de problemas :

A. Introducción Del tema

Hoy vamos a hablar sobre lo que se ha dado en llamar resolución de problemas. Los problemas que se pueden presentar a diario, pueden ser sobre cualquier cosa y pueden implicar el desacuerdo, el malentendimiento o una diferencia de opiniones y creencias. Es importante señalar que las discusiones y desacuerdos son, frecuentemente, la consecuencia de una necesidad de confirmación social de nuestras creencias y actitudes.

Por ejemplo, si un amigo no está de acuerdo con ustedes respecto a un juego que están jugando o si un amigo del grupo quiere hacer otra cosa distinta a lo que vos querés, esto genera a veces un problema difícil de solucionar.

En realidad cada vez que tenés un desacuerdo o un malentendido con alguien puede convertirse en una situación grave, siempre y cuando se carezca de las habilidades necesarias para la resolución de problemas, lo que puede ocasionar que perdamos amistades, haciendo enemigos o teniendo problemas con nuestros padres y otros adultos.

A veces solucionar un problema no es tan difícil y trágico como parece, entonces lo principal para resolver un problema es estar tranquilos, ya que es muy fácil enojarse con otra persona en el momento de un desacuerdo. Los pasos para intentar resolver un problema son los siguientes:

- a) Tranquilizarse, detenerse a pensar antes de decir o hacer algo.
- b) Hablar con la otra persona o personas para descubrir en que consiste el problema.
- c) Llegar a un acuerdo sobre la forma de tratar el problema.
- d) Hacer lo que se ha acordado.

A.1 Preguntas para discusión:

- 1) ¿Puede alguno de ustedes poner ejemplos de diferentes problemas que hayan tenido con sus amigos, familia o con los compañeros de clase?
- 2) ¿Qué sucede cuando esos problemas se les escapan de las manos? ¿como se sienten ustedes y la otra persona?
- 3) ¿Qué sucede si resuelves estos problemas antes de que lleguen a ser graves?
- 4) ¿Son capaces de resolver un problema incluso cuando son graves? ¿Por que?

B. Fundamento teórico (racional) para los jóvenes

B.1 Ventajas de la habilidad para RESOLVER PROBLEMAS.

B.2 Inconvenientes de no aprender a RESOLVER PROBLEMAS.

(Exhibición de un afiche con un cuadro comparativo preparado a tal fin y desplegar uno en blanco para realizar anotaciones luego de las preguntas).

III. Imitación: guion para el entrenador:

- A. Entre entrenadores.
- B. Entre entrenador y jóvenes.
- C. Entre parejas de dos jóvenes.
 1. Feedback del entrenador y colaboradores.
 2. Reforzamiento.
 3. Feedback de la clase.

Ejercicios "RESOLUCION DE PROBLEMAS"

SITUACIÓN Nº 1: "Un compañero del colegio está enojado con vos y no sabés exactamente porque. No son muy amigos pero te sentís incómodo ante esta situación porque la relación se ha empeorado. Te diriges a tu compañero".

Primera Resolución:

Tú: Hola, me gustaría saber porque estás enojado conmigo. Me gustaría arreglar las cosas

Compañero: Si seguro!!! Son un chismoso. ¡Dejame tranquilo!

Tú: De verdad....., no se de que me hablás. Explicame bien que te pasa conmigo.

Compañero: Ah! No sabés lo que me pasa con vos!!

Tú: No de verdad no se que te pasa conmigo, porque de un día para otro no me saludastes mas y me miras mal.

Compañero: Supongo que fue otro el que anduvo hablando mal de mí ¿no?

Tú: Yo no he hablado de vos con nadie. Ni siquiera se porque estás enojado, sino preguntale a los pibes si yo dije algo de vos.

Compañero: Y si no fuiste vos ¿quien lo hizo?

Tú: No sé, pero si querés te acompaño a que hablemos juntos con los pibes, pero no quiero que estés enojado conmigo, sin motivos, me parece injusto.

Compañero: No lo averiguaré yo solo.

Tú: Bueno, espero que se aclaren las cosas, porque no quiero que estemos peleados sin motivos, se que no hice nada que pudiera ofenderte.

Compañero: Está bien, creo que sos sincero, a lo mejor yo me dejé llevar por los chismes de algunos malintencionados. Disculpame.

Tú: Está todo bien, me alegro que hayamos aclarado el problema.

Observación: Esta es una Resolución hábil del Problema actuando asertivamente porque:

- 2) Has mostrado respeto por la otra persona;
- 3) Has intentado solucionar el problema;
- 4) Probablemente has conseguido salvar la amistad al discutir el problema y al saber lo que realmente había sucedido.

Segunda Resolución:

Tú: Hola, me gustaría saber porque estás enojado conmigo. Me gustaría arreglar las cosas

Amigo: Si seguro!!! Son un chismoso. ¡Dejame tranquilo!

Tú: No se de que me estás hablando pero me parece que te equivocaste de persona.

Amigo: Ah! No sabés lo que me pasa con vos!!

Tú: Esta bien he intentado ser amable, pero si no me lo aclarás, es tu problema.

Amigo: Muy bien, no quiero hablar con vos!

Tú: No te preocupés, no te voy a rogar para que me creas, no me interesa.

Observación: Esta es una Resolución Mala del Problema actuando agresivamente porque:

- 1) Al enojarte, has hecho que tu compañero se enoje mas con vos;
- 2) No has intentado persuadir a tu compañero para aclarar lo que en realidad sucedió.

IV. Ensayo conductual (role-playing)

Toda la clase efectúa las escenas correspondientes a los ejercicios con intercambio de roles, de acuerdo a la asignación por parejas que se realizo al comienzo del módulo.

V. Discusión en clase

El educador da el feedback a los jóvenes y posteriormente se discute lo actuado y se brinda feedback de toda la clase.

VI. Asignación de deberes: tareas para realizar en la semana en el centro:

- 1) Pensá en el último problema que tuvistes con alguien y no se solucionó:
 - ¿Qué es lo que fue mal?
 - ¿Qué podrías haber hecho para que las cosas resultaran mejor?
 - ¿Cómo unas buenas habilidades de resolución de problemas podrían haber cambiado lo que sucedió?

➤ **Observaciones del 5º módulo:**

-Aprovechando la técnica rompehielos, se forman cuatro parejas de dos jóvenes para que una vez realizada la técnica del modelado o imitación por parte del tesista y un colaborador, comiencen por parejas a realizar el modelado, en ejercicios elaborados a tal fin y descriptos anteriormente, con la intención de seguir haciendo hincapié en la correcta utilización de los componentes no verbales y para lingüísticos de las conductas interpersonales y que serán de mucha utilidad en la técnica de role-play. Se refuerzan las aproximaciones a la conducta objetivo.

-Posteriormente pasan las parejas de una a la vez a realizar el role-play de los ejercicios elaborados, luego del feedback otorgado por el resto del grupo, donde se le realizan observaciones en cuanto a la conducta no verbal como por ejemplo el poco contacto ocular, la postura incorrecta y el tono de voz inapropiado (vacilante) observado en los mismos, el entrenador y

colaboradores otorgan el feedback correspondiente a lo observado, realizando nuevamente el modelado de la conducta a modo de refuerzo y solicitan a las parejas poner atención en estos elementos, luego se solicita invertir los roles y ensayar varias veces los ejercicios, donde en la nueva participación se los observa mas sueltos y naturales por lo que se refuerza la actitud de participación y la mejoría evidenciada a las parejas, las cuales realizan los ejercicios en forma apropiada y muy motivados en líneas generales otorgando el grupo, el feedback correspondiente. Cada escena de role play una vez finalizada es reforzada con aplausos por parte del grupo, en forma espontánea. Cabe mencionar que durante el ensayo conductual se observa muy retraído y desmotivado a uno de los jóvenes, a quien el entrenador y el grupo tratan de motivar para que participe activamente pero no se logra el objetivo y su participación es casi nula en este módulo, aduciendo el mismo sentirse mal anímicamente por haber discutido recientemente con un compañero del centro (fue maltratado verbalmente según los operadores del centro).

-Se completa con los colaboradores la planilla de registro de los componentes de la habilidad entrenada.

- Se cierra con una síntesis a cargo del entrenador y se otorga a cada joven fotocopias con la asignación de las tareas mencionadas, para que las plasmen por escrito en el cuaderno entregado por el mismo a tal fin y se refuerza la importancia de que intenten realizar las conductas entrenadas, independientemente del resultado que crean obtener.

5.1.4.6 MODULO N° 6:

Habilidad entrenada: **“NEGOCIACIÓN”**

Número de jóvenes: **ocho en total**

Objetivos:

- Incentivar la participación activa por parte de los jóvenes.
- Generar una dinámica facilitadora para el trabajo grupal, esto a través de una breve instrucción por parte del entrenador para que los jóvenes

comprendan las expectativas de este encuentro para poder llevarlas a cabo.

- De acuerdo al formato de enseñanza, adaptado de *Michelson, Sugai, Wood y Kazdin*, se detalla a continuación el desarrollo del mismo:

- **Iniciación**: Se abre el encuentro con una técnica rompehielos, que tiene como objetivo romper el hielo, mejorar la comunicación y reforzar la integración del grupo. También se realiza la revisión de la tarea asignada en el módulo anterior.

- **Preguntas para discusión del encuentro anterior**:

- 1) Pensá en el último problema que tuvistes con alguien y no se solucionó:

- ¿Qué es lo que fue mal?
- ¿Qué podrías haber hecho para que las cosas resultaran mejor?
- ¿Cómo unas buenas habilidades de resolución de problemas podrían haber cambiado lo que sucedió?

I. Fundamento teórico para el entrenador: Ver en página nº 101.

II. Modelo de lección sobre negociación :

A. Introducción Del tema

Hoy vamos a hablar sobre lo que se ha dado en llamar Negociación, que está íntimamente relacionada con la habilidad que trabajamos en el módulo anterior, es decir Resolución de Problemas. En la interacción humana se considera que la capacidad para resolver problemas es una habilidad madura y conveniente, que puede ser de gran utilidad para el individuo. Los problemas que se pueden presentar a diario, pueden ser sobre cualquier cosa y pueden implicar el desacuerdo, el malentendimiento o una diferencia de opiniones y creencias.

En realidad cada vez que tenés un desacuerdo o un malentendido con alguien puede convertirse en una situación grave, siempre y cuando se carezca de las habilidades necesarias para la resolución de problemas. Aprender a Negociar implica la habilidad de resolución de problemas pero entre dos personas. Esto permitirá a niños y adolescentes resolver los problemas o conflictos interpersonales de manera calma y apropiada, sin recurrir a la agresividad o al comportamiento abusivo, lo que permitirá a los mismos alcanzar un grado de satisfacción al resolver conflictos.

A.1 Preguntas para discusión:

- 1) ¿Puede alguno de ustedes poner un ejemplo de un conflicto que recientemente haya tenido?
 - a. ¿Cuales eran las dos opiniones o argumentos opuestos?
 - b. ¿En que aspectos se podía haber comprometido o cedido cada parte?
 - c. ¿Si había mas de un punto o aspecto, ¿Cuál sería el primero que intentarías solucionar? ¿Y el segundo? ¿Y el tercero? ¿Por qué?
 - d. ¿Cómo solucionarías este conflicto?

B. Fundamento teórico (racional) para los jóvenes

B.1 Ventajas de la habilidad para NEGOCIAR.

B.2 Inconvenientes de no aprender a NEGOCIAR.

(Exhibición de un afiche con un cuadro comparativo preparado a tal fin y desplegar uno en blanco para realizar anotaciones luego de las preguntas).

III. Imitación: guion para el entrenador:

- A. Entre entrenadores.
- B. Entre entrenador y jóvenes.
- C. Entre parejas de dos jóvenes.
 1. Feedback del entrenador y colaboradores.
 2. Reforzamiento.
 3. Feedback de la clase.

Ejercicios “NEGOCIACIÓN”

SITUACIÓN Nº 1: “El próximo fin de semana tenés un cumpleaños pero tus padres están enojados con vos y te han dicho que no podrás ir porque has tenido un bajo rendimiento en el colegio”

Resolución hábil de la Negociación:

Tú: Me gustaría saber porque están tan enojados conmigo y saber si puedo hacer algo para que cambien de opinión.

Padres: Nosotros te lo dijimos bien al comenzar el año, que tenías que ser responsable en el colegio porque es muy importante para nosotros y sobre todo para vos, que estudies porque era lo único que te íbamos a exigir.

Tú: Yo se que tienen razón, pero por favor déjenme ir a ese cumpleaños porque es muy importante para mí, es lo único que les pido y les prometo que voy a revertir la situación en el colegio, voy a ponerme a estudiar en serio.

Padres: No se todavía no estamos seguros, de que estés convencido de hacer las cosas bien y preocuparte por tus estudios.

Tú: Les aseguro que me voy a “poner las pilas” porque se que les molesta mucho mi rendimiento en el colegio, pero para mí es muy importante para mí poder ir a ese cumpleaños, porque va a ir una chica que me gusta mucho y me ha pedido que la acompañe.

Padres: Supongo que eso lo tendrías que haber pensado antes, fuimos claros con vos, para nosotros también es importante que estudies y no nos engañes.

Tú: Les vuelvo a repetir, yo sé que tienen toda la razón, les pido nuevamente disculpas, y me comprometo desde ahora mismo ponerme a estudiar con responsabilidad para poder levantar las materias en que estoy reprobado.

Padres: No estamos muy convencidos, pero vamos a volver a confiar en vos, te vamos a dejar ir porque sabemos que es importante ir a ese cumpleaños, ahora como no cumplas con tu palabra realmente no te dejaremos salir por mucho tiempo.

Tú: Muchas gracias, por entenderme y quédense tranquilos que voy a dar todo de mí para cumplir con lo prometido!!! Los quiero mucho!!!

Observación: *Esta es una Resolución hábil del conflicto actuando asertivamente porque:*

- 1) Has mostrado respeto por el sentimiento de enojo que tenían tus padres;
- 2) Has reconocido tu equivocación y te has comprometido a cumplir lo que te han reclamado tus padres y has podido solucionar el problema que se te había presentado.
- 3) Has negociado correctamente.

Resolución Mala de la Negociación:

Tú: Me gustaría saber porque están tan enojados conmigo y saber si puedo hacer algo para que cambien de opinión.

Padres: Nosotros te lo dijimos bien al comenzar el año, que tenías que ser responsable en el colegio porque es muy importante para nosotros y sobre todo para vos, que estudies porque era lo único que te íbamos a exigir.

Tú: Yo se que tienen razón, pero por favor déjenme ir a ese cumpleaños porque es muy importante para mí, es lo único que les pido.

Padres: No se todavía no estamos seguros, de que estés convencido de hacer las cosas bien y preocuparte por tus estudios.

Tú: Para mí es muy importante poder ir a ese cumpleaños, porque va a ir una chica que me gusta mucho y me ha pedido que la acompañe.

Padres: Supongo que eso lo tendrías que haber pensado antes, fuimos claros con vos, para nosotros también es importante que estudies y no nos engañes.

Tú: Bueno les estoy pidiendo las cosas bien, sino me dejan ir voy a seguir yendo al colegio y si no voy a dejar de estudiar.

Padres: No estás en condiciones de amenazarnos!!! Te tiene que quedar bien claro que acá los que ponemos las reglas somos nosotros porque somos los responsables de tu educación, y los que deciden que se hace en esta casa. No vas a ser lo que quieras, así que no vas a ir hasta que muestres ser un poco más responsable y menos prepotente.

Tú: Esta bien, no me pidan nada!!!

Observación: Esta es una Resolución mala del conflicto porque:

- 1) No has mostrado respeto por el sentimiento de enojo que tenían tus padres y no has reconocido tu equivocación.
- 2) Al enojarte, has hecho que tus padres se enojen mas con vos y no has intentado persuadir a tus padres para revertir la situación.
- 3) Has realizado una pésima negociación, y no has conseguido el objetivo que perseguías.

IV. Ensayo conductual (role-playing)

Toda la clase efectúa las escenas correspondientes a los ejercicios con intercambio de roles, de acuerdo a la asignación por parejas que se realizo al comienzo del módulo.

V. Discusión en clase

El educador da el feedback a los jóvenes y posteriormente se discute lo actuado y se brinda feedback de toda la clase

VI. Asignación de deberes: tareas para realizar en la semana en el centro

- 1) De acuerdo a lo entrenado en este módulo piensa alguna situación en la que hubieras negociado con alguien y escribe esa situación, ¿como crees que actuaste y que resultados obtuviste?

➤ Observaciones del 6º módulo:

-Aprovechando la técnica rompehielos, se forman cuatro parejas de dos jóvenes para que una vez realizada la técnica del modelado o imitación por parte del tesista y un colaborador, comiencen por parejas a realizar el modelado, a través de las instrucciones en ejercicios elaborados a tal fin y descritos anteriormente, con la intención de seguir haciendo hincapié en la correcta utilización de los componentes no verbales y para lingüísticos de las conductas interpersonales y que serán de mucha utilidad en la técnica de role-play. Se refuerzan las aproximaciones a la conducta objetivo.

-Posteriormente pasan las parejas de una a la vez a realizar el role-play de los ejercicios elaborados, luego del feedback otorgado por el resto del grupo, el entrenador y colaboradores otorgan el feedback correspondiente a lo observado, realizando nuevamente el modelado de la conducta a modo de refuerzo y solicitan a las parejas poner atención en estos elementos, luego se solicita invertir los roles y ensayar varias veces los ejercicios, donde en la nueva participación se los observa mas sueltos y naturales por lo que se refuerza la actitud de participación y la mejoría evidenciada a las parejas, las cuales realizan los ejercicios en forma apropiada y muy motivados en líneas generales otorgando el grupo, el feedback correspondiente. Cada escena de role play una vez finalizada es reforzada con aplausos por parte del grupo, en forma espontánea.

Se clarifican algunas dudas que plantearon algunos jóvenes en relación a cierta confusión que se les produjo con la habilidad de resolución de problemas, por lo que el entrenador vuelve a reforzar el concepto de negociación y sus diferencias con lo entrenado en el anterior módulo. Esto

evidencia un saldo positivo ya que en su mayoría el grupo se muestra muy predispuesto al aprendizaje.

-Se completa con los colaboradores la planilla de registro de los componentes de la habilidad entrenada.

- Se cierra con una síntesis a cargo del entrenador y se otorga a cada joven fotocopias con la asignación de las tareas mencionadas, para que las plasmen por escrito en el cuaderno entregado por el mismo a tal fin y se refuerza la importancia de que intenten realizar las conductas entrenadas, independientemente del resultado que crean obtener.

5.1.4.7 MODULO N° 7:

Habilidad entrenada: “**SEGUIR INSTRUCCIONES**”

Número de jóvenes: **siete en total**

Objetivos:

- Incentivar la participación activa por parte de los jóvenes.
- Generar una dinámica facilitadora para el trabajo grupal, esto a través de una breve instrucción por parte del entrenador para que los jóvenes comprendan las expectativas de este encuentro para poder llevarlas a cabo.
- De acuerdo al formato de enseñanza, adaptado de *Michelson, Sugai, Wood y Kazdin*, se detalla a continuación el desarrollo del mismo:
 - **Iniciación:** Se abre el encuentro con una técnica rompehielos, que tiene como objetivo romper el hielo, mejorar la comunicación y reforzar la integración del grupo. También se realiza la revisión de la tarea asignada en el módulo anterior.
 - **Preguntas para discusión del encuentro anterior:**
 - 1) De acuerdo a lo entrenado en este módulo piensa alguna situación en la que hubieras negociado con alguien y escribe esa situación, ¿como crees que actuaste y que resultados obtuviste?

I. Fundamento teórico para el entrenador: Ver en página nº 101.

II. Modelo de lección sobre seguir instrucciones:

A. Introducción Del tema

Hoy vamos a hablar de la habilidad “SEGUIR INSTRUCCIONES” que incluye la capacidad para reconocer y llevar a cabo instrucciones, lo cual nos lleva a tener interacciones más placenteras con nuestros padres o en este caso puntual con el personal del centro “Honrar la Vida” y esta habilidad combinándola con la habilidad de Negociación que vimos en el anterior módulo, puede contribuir a que tengamos muchos menos conflictos.

A.1 Preguntas para discusión:

- 1) ¿Te cuesta seguir instrucciones de tus padres?
- 2) ¿Te cuesta seguir instrucciones que sean dadas por otros adultos? (maestros, operadores, etc.) ¿Por qué?
- 3) ¿Consideras que a tus amigos les cuesta seguir instrucciones?

B. FUNDAMENTO TEÓRICO (RACIONAL) PARA LOS JÓVENES

B.1 Ventajas de la habilidad para SEGUIR INSTRUCCIONES.

B.2 Inconvenientes de no aprender a SEGUIR INSTRUCCIONES.

(Exhibición de un afiche con un cuadro comparativo preparado a tal fin y desplegar uno en blanco para realizar anotaciones luego de las preguntas).

III. Imitación: guion para el entrenador:

- A. Entre entrenadores.
- B. Entre entrenador y jóvenes.
- C. Entre parejas de dos jóvenes.
 1. Feedback del entrenador y colaboradores.
 2. Reforzamiento.
 3. Feedback de la clase.

Ejercicios “SEGUIR INSTRUCCIONES”

SITUACIÓN Nº 1: *“Un operador del centro te informa que luego de desayunar te deberás encargar de ordenar y limpiar la habitación que compartes junto a tres compañeros”*

1.1 de forma asertiva:

Operador: Buen día....., recuerda que después de desayunar te toca a vos ordenar la habitación, de acuerdo al cronograma de actividades.

Tú: Está bien operador, cuando termine de desayunar me dice bien como quiere que lo haga.

Operador: Primero quiero que ordenes bien las camas, si es necesario cambiamos las sábanas, ordenamos la ropa en los placares, luego pasas un cepillo para levantar todos los elementos que puedan haber quedado tirados en el piso, para terminar pasando el trapo de piso con desodorante.

Tú: Creo que entendí bien, cualquier cosa le voy pidiendo los elementos de limpieza, por ahora comienzo arreglando las camas.

Operador: OK, estoy atento para lo que necesites.

Tú: Gracias operador, y quédese tranquilo que yo me ocupo de lo que me pidió.

Observación: Te has conducido de forma asertiva porque:

- 1) Has reconocido la instrucción y has afirmado que seguirás la instrucción.
- 2) No has discutido acerca de la instrucción y has seguido la misma, clarificando las dudas de manera agradable.

1.1 de forma agresiva:

Operador: Buen día....., recuerda que después de desayunar te toca a vos ordenar la habitación, de acuerdo al cronograma de actividades.

Tú: ¿Que tengo que hacer?

Operador: Primero quiero que ordenes bien las camas, si es necesario cambiamos las sábanas, ordenamos la ropa en los placares, luego pasas un cepillo para levantar todos los elementos que puedan haber quedado tirados en el piso, para terminar pasando el trapo de piso con desodorante.

Tú: Pero otra vez me toca limpiar a mí, la verdad es que no tengo ganas de limpiar hoy día!

Operador: El cronograma se hace a principios de mes y les toca en forma pareja a todos.

Tú: Yo creo que a mi me ha tocado mas veces, voy a hacerlo pero no se si lo vaya a hacer bien, porque realmente no tengo ganas!

Observación: Te has conducido de forma agresiva porque:

- 1) Has reconocido la instrucción y has afirmado que seguirás la instrucción en forma irónica a desgano y discutiendo la medida, dudando del cronograma del lugar, lo que seguramente tensará innecesariamente la relación con el operador.

IV. Ensayo conductual (role-playing)

Toda la clase efectúa las escenas correspondientes a los ejercicios con intercambio de roles, de acuerdo a la asignación por parejas que se realizó al comienzo del módulo.

V. Discusión en clase

El educador da el feedback a los jóvenes y posteriormente se discute lo actuado y se brinda feedback de toda la clase

VI. Asignación de deberes: tareas para realizar en la semana en el centro

- 1) Durante la semana observa y piensa como te sientes ante la solicitud de seguir instrucciones de un maestro o profesor del colegio o de algún personal del centro "Honrar la Vida" y escribe:
 - a) ¿Qué tipo de instrucciones te cuesta más seguir?
 - b) ¿Qué tipo de instrucciones te cuesta menos seguir?

➤ Observaciones del 7º módulo:

-Aprovechando la técnica rompehielos, se forman cuatro parejas de dos jóvenes para que una vez realizada la técnica del modelado o imitación por parte del tesista y un colaborador, comiencen por parejas a realizar el modelado, a través de las instrucciones en ejercicios elaborados a tal fin y descritos anteriormente, con la intención de seguir haciendo hincapié en la correcta utilización de los componentes no verbales y para lingüísticos de las conductas interpersonales y que serán de mucha utilidad en la técnica de role-play. Se refuerzan las aproximaciones a la conducta objetivo.

-Posteriormente pasan las parejas de una a la vez a realizar el role-play de los ejercicios elaborados, luego del feedback otorgado por el resto del grupo, el entrenador y colaboradores otorgan el feedback correspondiente a lo observado, realizando nuevamente el modelado de la conducta a modo de refuerzo y solicitan a las parejas poner atención en estos elementos, luego se solicita invertir los roles y ensayar varias veces los ejercicios, donde en la nueva participación se los observa mas sueltos y naturales por lo que se refuerza la actitud de participación y la mejoría evidenciada en las parejas. En su mayoría el grupo se muestra muy predispuesto al aprendizaje.

-Se completa con los colaboradores la planilla de registro de los componentes de la habilidad entrenada.

- Se cierra con una síntesis a cargo del entrenador y se otorga a cada joven fotocopias con la asignación de las tareas mencionadas, para que las plasmen por escrito en el cuaderno entregado por el mismo a tal fin y se refuerza la importancia de que intenten realizar las conductas entrenadas, independientemente del resultado que crean obtener.

5.1.4.8 MODULO N° 8:

Habilidad entrenada: “**CONVERSACIÓN**”

Número de jóvenes: **ocho en total**

Objetivos:

- Incentivar la participación activa por parte de los jóvenes.
- Generar una dinámica facilitadora para el trabajo grupal, esto a través de una breve instrucción por parte del entrenador para que los jóvenes comprendan las expectativas de este encuentro para poder llevarlas a cabo.
- De acuerdo al formato de enseñanza, adaptado de *Michelson, Sugai, Wood y Kazdin*, se detalla a continuación el desarrollo del mismo:
 - **Iniciación:** Se abre el encuentro con una técnica rompehielos, que tiene como objetivo romper el hielo, mejorar la comunicación y reforzar la integración del grupo. También se realiza la revisión de la tarea asignada en el módulo anterior.
 - **Preguntas para discusión del encuentro anterior:**
 - 1) Durante la semana observa y piensa como te sientes ante la solicitud de seguir instrucciones de un maestro o profesor del colegio o de algún personal del centro “Honrar la Vida” y escribe:
 - ¿Qué tipo de instrucciones te cuesta más seguir?
 - ¿Qué tipo de instrucciones te cuesta menos seguir?

I. Fundamento teórico para el entrenador: Ver en páginas nº 101 y 102.

II. Modelo de lección sobre conversaciones :

A. Introducción Del tema

Hoy vamos a discutir y practicar el hablar con los demás. Esto es, vamos a discutir como hablamos con la gente o, mejor aún, como llevamos a cabo conversaciones con los demás. La verdad es que tomar parte en una conversación es más fácil para alguna gente que para otra, porque algunas personas han aprendido y practicado estas habilidades. Lo que es evidente es que las conversaciones sirven como vehículo principal de intercambio de información entre dos o más personas y en niños y adolescentes es un mecanismo esencial para el aprendizaje y el desarrollo social. En este módulo vamos a enseñar como iniciar, como mantener y como terminar una conversación. En este módulo es importante destacar que los ejercicios en forma pasiva y agresiva tal como los hemos venido realizando en los módulos anteriores no se realizarán, ya que el individuo pasivo evitaría el acercamiento a la conversación y al individuo agresivo, probablemente no se le respondería, por lo tanto solo podemos entablar conversaciones duraderas de forma asertiva.

A.1 Preguntas para discusión:

- 1) ¿Cuántos de ustedes saben como tomar parte de una conversación ya iniciada?
- 2) ¿Cómo se debe hacer para mantener una conversación?
- 3) ¿Qué debemos hacer cuando el tema de conversación se ha agotado?
- 4) ¿Cómo se debe terminar una conversación?

B. Fundamento teórico (racional) para los jóvenes

B.1 Ventajas de la habilidad CONVERSACIONAL.

B.2 Inconvenientes de no aprender a CONVERSAR.

(Exhibición de un afiche con un cuadro comparativo preparado a tal fin y desplegar uno en blanco para realizar anotaciones luego de las preguntas).

III. Imitación: guion para el entrenador:

- A. Entre entrenadores.
- B. Entre entrenador y jóvenes.
- C. Entre parejas de dos jóvenes.
 1. Feedback del entrenador y colaboradores.

2. Reforzamiento.
3. Feedback de la clase.

Ejercicios “CONVERSACIÓN”

SITUACIÓN Nº 1: “Vas al cine y te encontrás en la cola de ingreso, a un grupo de compañeros del colegio. Te gustaría unirte a ellos”

1.1 de forma asertiva:

Tu: Hola chicos! ¿Ustedes son del colegio Belgrano? Me pareció reconocerlos, como andan, yo soy Gastón?

Compañeros: Si, te hemos visto en el colegio. Nosotros somos Gabriel, Juan y Andrés.

Tu: Me alegra haberlos encontrado, porque me falló un amigo y realmente no quería venir solo a ver la película ¿No les importa si me uno a ustedes?

Compañeros: Por supuesto que no! Mientras más grande sea el grupo, mejor.

Tu: Gracias por el aguante chicos!! ¿Alguno de ustedes ha sentido los comentarios de la película? Espero que sea buena.

Observación: Has sido asertivo para iniciar y mantener una conversación porque:

- 1) Has esperado que hubiera una pausa para presentarte y has sido amable y ubicado al consultar si te podías unir al grupo;
- 2) Puede que hayas hecho nuevos amigos y has sido capaz de unirte a ellos para ver la película.

SITUACIÓN Nº 2: “Ingresa una compañera nueva en el colegio y te gustaría conocerla y poder conversar con ella”.

Tu: Hola me llamo..... Yo se que sos nueva y creo que a lo mejor podes llegar a necesitar ayuda en lo que sea.

Compañera: Me llamo..... Si la escuela es muy grande y hay lugares como la fotocopiadora que ni sé donde quedan.

Tu: Cuando quieras te acompaño.

Compañera: Gracias por ofrecerme tu ayuda.

Tu: De nada, si querés nos encontramos aquí el próximo recreo y te acompaño con algunos amigos así de paso conoces al resto de los chicos.

Compañera: Dale buenísimo, nos vemos enseguida.

Tu: Chau, nos vemos.

Observación: Has sido asertivo para iniciar y mantener una conversación porque:

- 1) Has hecho que alguien se sienta mejor y puede que hayas hecho una nueva amiga.

SITUACIÓN Nº 3: “Te gustaría terminar una conversación con alguien”.

Tu: Bueno, me encantó hablar con vos, pero lamento tenerme que ir porque sino llego tarde al colegio. Tal vez nos podríamos encontrar otra vez.

Otro: Esta bien, nos vemos después.

Tu: OK. Nos vemos.

Observación: Has sido asertivo para terminar la conversación porque:

- 1) Has hecho saber al otro que te gusta hablar con él, y dejaste la conversación en forma amistosa y esto es bueno porque en el futuro esa persona probablemente buscará conversar con vos nuevamente.

IV. Ensayo conductual (role-playing)

Toda la clase efectúa las escenas correspondientes a los ejercicios con intercambio de roles, de acuerdo a la asignación por parejas que se realizó al comienzo del módulo.

V. Discusión en clase

El educador da el feedback a los jóvenes y posteriormente se discute lo actuado y se brinda feedback de toda la clase

VI. Asignación de deberes: tareas para realizar en la semana en el centro

- 1) En los próximos días, intenta iniciar una conversación con un amigo en la escuela o en el centro y fijarse la forma en que se inicia, como se mantiene y como finaliza la conversación.
- 2) Intenta participar e una conversación que ya esté iniciada, de acuerdo a lo entrenado en este módulo.

➤ **Observaciones del 8º módulo:**

-Aprovechando la técnica rompehielos, se forman por parejas de dos jóvenes a criterio del entrenador para evitar la formación de parejas por afinidad. A continuación comenzamos con la técnica del modelado o imitación por parte del tesista y un colaborador, para que luego comiencen las parejas a realizar el

modelado, a través de las instrucciones en ejercicios elaborados a tal fin y descritos anteriormente, con la intención de seguir haciendo hincapié en la correcta utilización de los componentes no verbales y para lingüísticos de las conductas interpersonales y que serán de mucha utilidad en la técnica de role-play. Se refuerzan las aproximaciones a la conducta objetivo.

-Posteriormente pasan las parejas de una a la vez a realizar el role-play de los ejercicios elaborados, luego del feedback otorgado por el resto del grupo, el entrenador y colaboradores otorgan el feedback correspondiente a lo observado, realizando nuevamente el modelado de la conducta a modo de refuerzo y solicitan a las parejas poner atención en estos elementos, por lo que el entrenador hace hincapié en que las escenas deben ser representadas de forma natural tratando de respetar al máximo el guión pero no es necesario representarlo al pie de la letra pudiendo improvisar y reemplazar algunas palabras por algún sinónimo dentro de la idea original. Luego se solicita invertir los roles y ensayar varias veces los ejercicios, donde en la nueva participación se los observa mas sueltos y naturales por lo que se refuerza la actitud de participación y la mejoría evidenciada a las parejas, las cuales realizan los ejercicios en forma apropiada y muy motivados en líneas generales otorgando el grupo, el feedback correspondiente. Cada escena de role play una vez finalizada es reforzada con aplausos por parte del grupo, en forma espontánea.

-Se completa con los colaboradores la planilla de registro de los componentes de la habilidad entrenada.

- Se cierra con una síntesis a cargo del entrenador y se otorga a cada joven fotocopias con la asignación de las tareas mencionadas, para que las plasmen por escrito en el cuaderno entregado por el mismo a tal fin y se refuerza la importancia de que intenten realizar las conductas entrenadas, independientemente del resultado que crean obtener.

5.1.4.9 MÓDULO Nº 9:

Tema: “MÓDULO DE FINALIZACIÓN Y EVALUACIÓN”

Número de jóvenes: ocho en total

Objetivos:

- Generar en el grupo un espacio de reflexión sobre su participación en los módulos de entrenamiento y efectuar un repaso general sobre los distintos módulos y sobre las habilidades que les resultaron más difíciles de entrenar. Volver a entrenar alguna situación que les haya quedado un tanto inconclusa desde su percepción.
- Evaluar la importancia de aprender a distinguir la diferencia entre comportamiento agresivo, pasivo y asertivo, como así también acentuar en la incorporación de los distintos componentes no verbales (mirada, sonrisa, postura corporal, tiempo de habla, etc.), que poseen las habilidades sociales.
- Finalización del grupo.

Metodología:

- Toma de la escala de ansiedad social de Willowby.
- Reentrenamiento de ejercicios de habilidades ya entrenadas, de acuerdo a la demanda e inquietud de los jóvenes.
- Se cierra con una síntesis a cargo del tesista.

Técnicas:

- Escala para la medición de ansiedad social de Willowby.
- Autoexposición y análisis de temas.
- Torbellino de ideas.
- Instrucciones, modelado o imitación y role play.
- Observaciones del 9º módulo
- El tesista cierra con una síntesis de los módulos de entrenamiento, para lo cual despliega nuevamente los distintos afiches elaborados en cada módulo para que sirva al grupo de disparador de reflexión, induciéndolos a través de la técnica “torbellino de ideas”
- Una vez que completan la escala de Willowby, el tesista hace una presentación más profunda del módulo final y solicita al grupo que a modo de evaluación puedan poner en palabras lo que han sentido participando del entrenamiento en habilidades sociales y surgen inmediatamente manifestaciones tales como: “aprendimos que es ser

asertivo, pasivo y agresivo” “aprender a ser mas asertivos”, “que es preferible ser asertivo antes que pasivo o agresivo” “nos sirve para llevarnos mejor con los demás”, “aprendemos a resolver problemas”, “que cuando uno habla con los demás hay que mirar a la cara, y hablar bien” “que no todo se soluciona en forma violenta”, “aprendimos a decir que no cuando nos invitan a fumar porros o a robar”, “nos sirve para estar mejor”, etc.

- A raíz de lo expuesto, el tesista aprovecha la situación para preguntar si hay algún ejercicio que les haya resultado interesante o difícil de entrenar para poder clarificarlo en este encuentro final. A partir de esta consigna inmediatamente uno de los jóvenes que empezó a tener una participación más activa a partir del tercer encuentro sugiere rever la habilidad “resistir presión de pares” y la mayoría de los adolescentes sugirieron realizar un ejercicio también de la habilidad “resolución de problemas”, ya que les pareció muy interesante según manifestaron. Por lo que el tesista junto a los colaboradores dan las instrucciones y modelan el ejercicio nº 1 entrenado en el cuarto módulo y el ejercicio nº 1 entrenado en el quinto módulo. Luego los representan en parejas determinadas por el entrenador a través del role-play, invirtiendo los roles y recibiendo el feedback del entrenador y del grupo, donde se coincide en que fueron realizados de manera mas relajada, observando a la mayoría de los jóvenes mucho mas desinhibidos al momento de realizar los mismos. Se recuerda que estos ejercicios no fueron evaluados en planilla de registro ya que fueron realizados solo a modo de refuerzo.
- Se cierra con una síntesis a cargo del tesista y se brinda un agradecimiento especial a los mismos por la participación entusiasta en los módulos de entrenamiento, se refuerza la importancia de que intenten realizar las conductas entrenadas en los módulos, independientemente del resultado que crean obtener, como así también el tesista hace hincapié en que muchos poseen algunas de las habilidades entrenadas, pero que es importante aprender a reconocer los componentes de las mismas como la mirada, postura corporal, entonación de voz, etc, para

aprender a comunicarnos mejor y de igual a igual con las demás personas.

- Se cierra el grupo, sin mayores dificultades y bajo un fuerte aplauso de todos los asistentes.

CAPITULO 6

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6.1 Detalle de la Presentación

Tomando el modelo de presentación desarrollado por García, R (2000), presentaremos los registros de conducta utilizados y los gráficos que muestran algunas relaciones que hemos priorizado a los fines de los objetivos planteados.

El orden de presentación de datos, por habilidad, será el siguiente:

- Planilla de registro del desempeño de todos los casos en la habilidad en el pre-entrenamiento.
- Hoja de registro del desempeño de todos los casos en la habilidad en el post-entrenamiento.
- Gráfico de barras mostrando la cantidad de ítems o componentes conductuales satisfechos por cada caso.
- Gráfico que muestra la cantidad de casos que cumplieron cada ítem.
- Gráfico que muestra la medición del nivel de ansiedad social, a través del inventario de personalidad de Willowby.

Luego de repetirse el mismo orden de presentación para las ocho habilidades, mostraremos ocho gráficos más, correspondientes a la comparación en el desempeño de cada habilidad por caso, en el pre y en el post entrenamiento.

6.1.1 Presentación de Planillas y gráficos

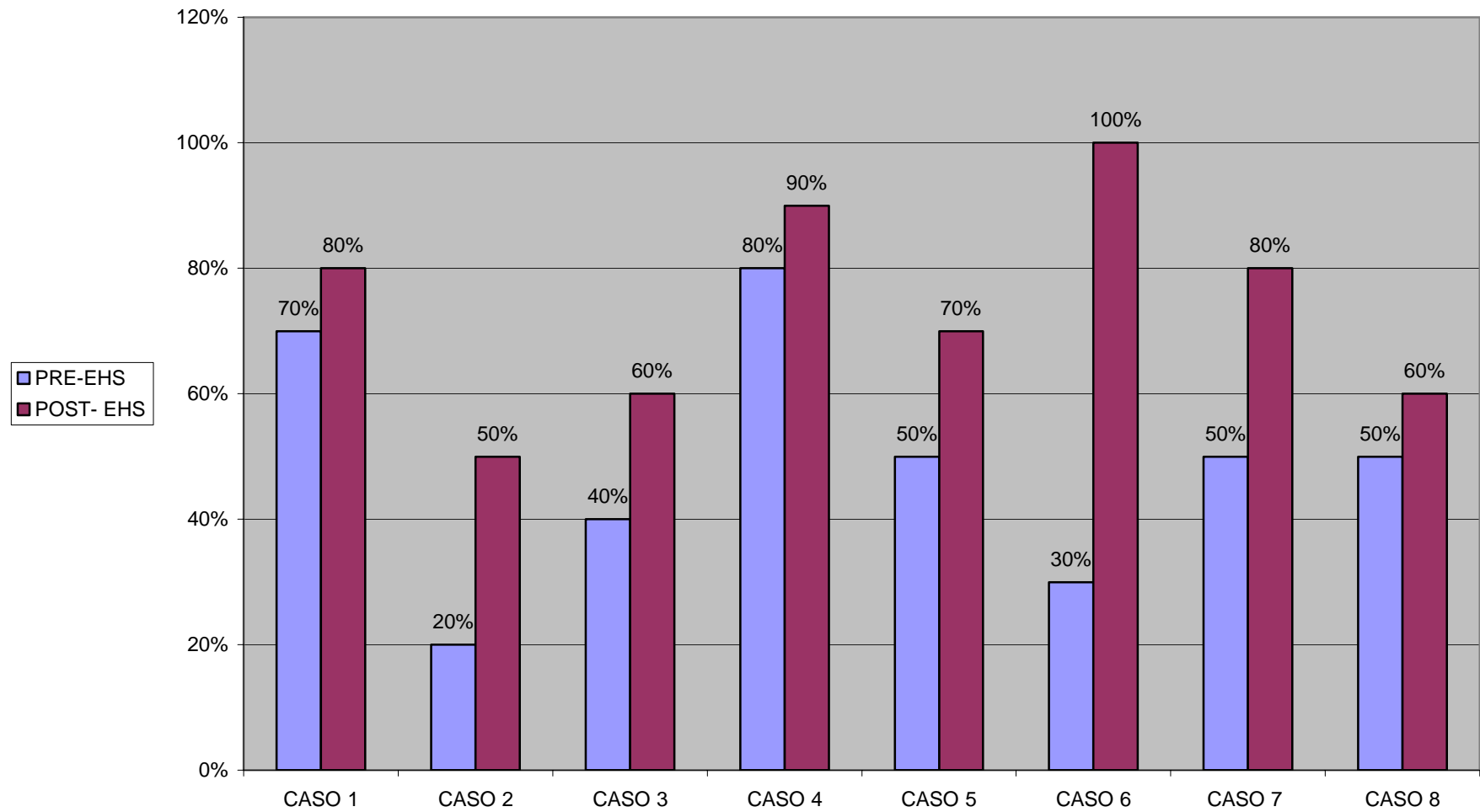
HABILIDAD N° 1: DAR FEEDBACK POSITIVO											
➤ EVALUACION PRE ENTRENAMIENTO: X											
	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Estar frente a la persona cuando da el feedback	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5 %
2	Mantener contacto visual con la persona.				X			X		2	25 %
3	Sonreír cuando da el feedback	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5 %
4	Usar un tono de voz entusiasta.				X			X		2	25. %
5	Mantener una postura cómoda y relajada	X			X				X	3	37.5 %
6	Dar el feedback.	X	X		X	X		X	X	6	75%
7	Esperar por una respuesta	X		X	X					3	37.5 %
8	Si la respuesta es positiva, usar la respuesta para iniciar una conversación al respecto.	X	X	X	X	X			X	6	75%
9	Si la respuesta es negativa, reestablecer el feedback y después cambiar el tema.									0	0%
10	Asegurarse que el feedback sea sincero, no sarcástico o deshonesto.				X	X		X		3	37.5 %
	TOTALES	7	2	4	8	5	3	5	5		
	PORCENTAJES	70%	20%	40%	80%	50%	30%	50%	50%		

HABILIDAD Nº 1: DAR FEEDBACK POSITIVO

➤ **EVALUACIÓN POST ENTRENAMIENTO:** X

	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Estar frente a la persona cuando da el feedback	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
2	Mantener contacto visual con la persona.		X		X	X	X	X		5	62.5%
3	Sonreír cuando da el feedback	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5%
4	Usar un tono de voz entusiasta.	X		X	X		X	X		5	62.5%
5	Mantener una postura cómoda y relajada	X		X			X			3	37.5%
6	Dar el feedback.	X	X		X	X	X	X	X	7	87.5%
7	Esperar por una respuesta	X	X		X	X	X	X	X	7	87.5%
8	Si la respuesta es positiva, usar la respuesta para iniciar una conversación al respecto.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
9	Si la respuesta es negativa, reestablecer el feedback y después cambiar el tema.				X		X			2	25%
10	Asegurarse que el feedback sea sincero, no sarcástico o deshonesto.	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5%
	TOTALES	8	5	6	9	7	10	8	6		
	PORCENTAJES	80%	50%	60%	90%	70%	100%	80%	60%		

DAR FEEDBACK POSITIVO (cantidad de ítems o componentes por caso)



HABILIDAD Nº 2: DAR FEEDBACK NEGATIVO

➤ **EVALUACION PRE ENTRENAMIENTO:** X

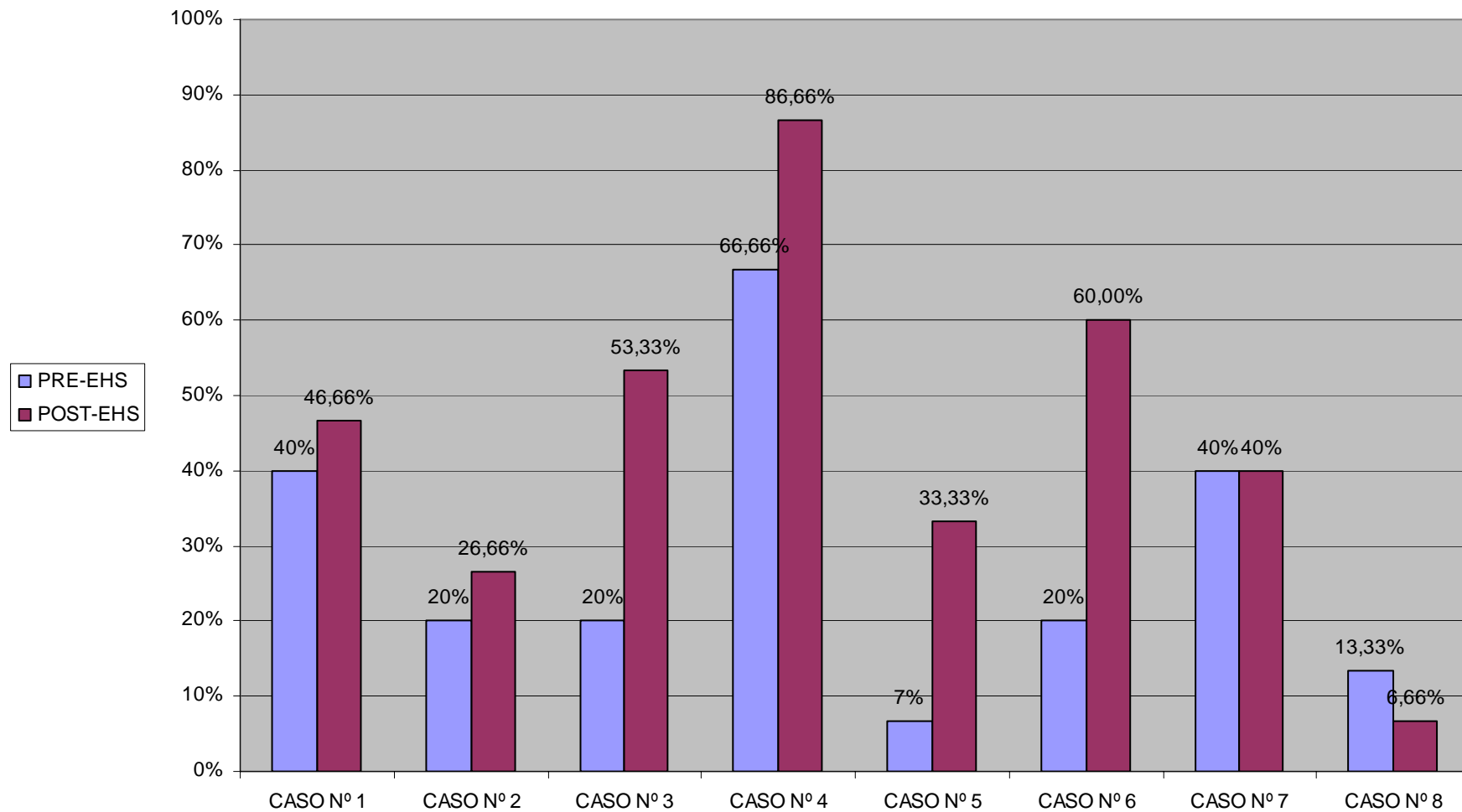
	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona cuando da el feedback	X		X	X		X	X	X	6	75%
2	Mantener contacto visual con la persona.	X			X			X		3	37.5%
3	Mantener una expresión facial serena.		X	X	X				X	4	50%
4	Usar un tono de voz sereno.	X	X		X					3	37.5%
5	Mantener una postura corporal adecuada	X			X			X		3	37.5%
6	Pedir a la otra persona conversar con ella un momento.	X			X		X	X		4	50%
7	Dar inicialmente un cumplido o una afirmación positiva.				X					1	12.5%
8	Expresar cómo se siente respecto a que el otro ha hecho algo incorrecto.				X					1	12.5%
9	Dar a la otra persona una razón para cambiar	X	X							2	25%
10	Preguntar al oponente si comprende lo que se ha dicho				X		X	X		3	37.5%
11	Comprensión/expresión del problema.			X	X					2	25%
12	Preguntar al otro como se siente.									0	0%
13	Dar a la otra persona sugerencias para cambiar o mejorar.					X				1	12.5%
14	Agradecer a la otra persona por escuchar.									0	0%
15	Cambiar a algún otro tema							X		1	12.5%
	TOTALES	6	3	3	10	1	3	6	2		
	PORCENTAJES	40%	20%	20%	66.66%	6.66%	20%	40%	13.33%		

HABILIDAD Nº 2: DAR FEEDBACK NEGATIVO

➤ EVALUACIÓN POST ENTRENAMIENTO: X

	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona cuando da el feedback	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5%
2	Mantener contacto visual con la persona.	X	X	X	X			X		5	62.5%
3	Mantener una expresión facial serena.		X	X	X	X		X		5	62.5%
4	Usar un tono de voz sereno.	X	X		X					3	37.5%
5	Mantener una postura corporal adecuada	X		X	X		X			4	50%
6	Pedir a la otra persona conversar con ella un momento.	X		X	X		X	X		5	62.5%
7	Dar inicialmente un cumplido o una afirmación positiva.				X		X			2	25%
8	Expresar cómo se siente respecto a que el otro ha hecho algo incorrecto.				X		X			2	25%
9	Dar a la otra persona una razón para cambiar	X	X		X		X			4	50%
10	Preguntar al oponente si comprende lo que se ha dicho	X		X	X	X				4	50%
11	Comprensión/expresión del problema.			X	X		X	X		4	50%
12	Preguntar al otro como se siente.									0	0%
13	Dar a la otra persona sugerencias para cambiar o mejorar.				X	X	X			3	37.5%
14	Agradecer a la otra persona por escuchar.			X	X	X	X			4	50%
15	Cambiar a algún otro tema							X		1	12.5%
	TOTALES	7	4	8	13	5	9	6	1		
	PORCENTAJES	46.66%	26.66%	53.33%	86.66%	33.33%	60%	40%	6.66%		

HABILIDAD: DAR FEEDBACK NEGATIVO (cantidad de items o componentes por caso)



HABILIDAD N° 3: ACEPTAR FEEDBACK NEGATIVO

➤ **EVALUACION PRE ENTRENAMIENTO:** X

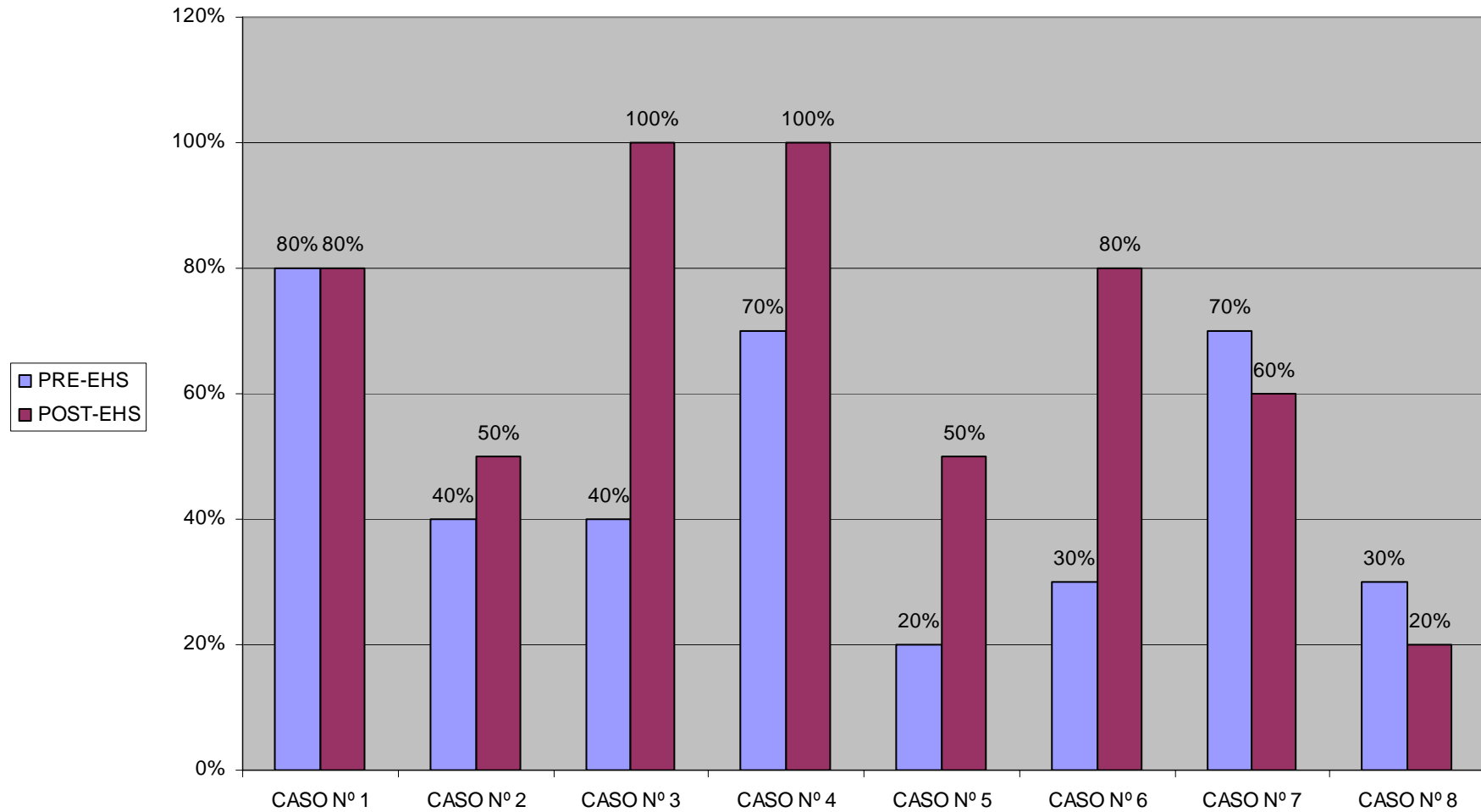
	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona durante la conversación	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
2	Mantener contacto visual con la persona.	X			X			X		3	37.5%
3	Mantener una expresión facial serena.	X			X		X	X		4	50%
4	Usar un tono de voz sereno.	X	X	X						3	37.5%
5	Mantener una postura corporal adecuada	X	X					X		3	37.5%
6	Permanecer cerca de la persona.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
7	Escuchar atentamente cuando el otro está hablando y recordar mostrarle que está escuchando.	X			X			X	X	4	50%
8	Pedir clarificación si es necesario.			X	X			X		3	37.5%
9	Si está de acuerdo con el feedback, disculpase o decir que entiende o pedir sugerencias.	X			X					2	25%
10	Si no está de acuerdo con el feedback, decir que comprende y después pedir permiso									0	0%
	TOTALES	8	4	4	7	2	3	7	3		
	PORCENTAJES	80%	40%	40%	70%	20%	30%	70%	30%		

HABILIDAD Nº 3: ACEPTAR FEEDBACK NEGATIVO

➤ **EVALUACIÓN POST ENTRENAMIENTO:** X

	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona durante la conversación	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
2	Mantener contacto visual con la persona.	X		X	X	X		X		5	62.5%
3	Mantener una expresión facial serena.	X	X	X	X	X		X		6	75%
4	Usar un tono de voz sereno.	X	X	X	X	X	X			6	75%
5	Mantener una postura corporal adecuada	X	X	X	X		X			5	62.5%
6	Permanecer cerca de la persona.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
7	Escuchar atentamente cuando el otro está hablando y recordar mostrarle que está escuchando.	X		X	X		X	X		5	62.5%
8	Pedir clarificación si es necesario.			X	X	X	X	X		5	62.5%
9	Si está de acuerdo con el feedback, disculpase o decir que entiende o pedir sugerencias.	X		X	X					3	37.5%
10	Si no está de acuerdo con el feedback, decir que comprende y después pedir permiso			X	X		X			3	37.5%
	TOTALES	8	5	10	10	5	8	6	2		
	PORCENTAJES	80%	50%	100%	100%	50%	80%	60%	20%		

HABILIDAD: ACEPTAR FEEDBACK NEGATIVO (cantidad de items o componentes por caso)



HABILIDAD Nº 4: RESISTIR PRESION DE PARES

➤ **EVALUACION PRE ENTRENAMIENTO: X**

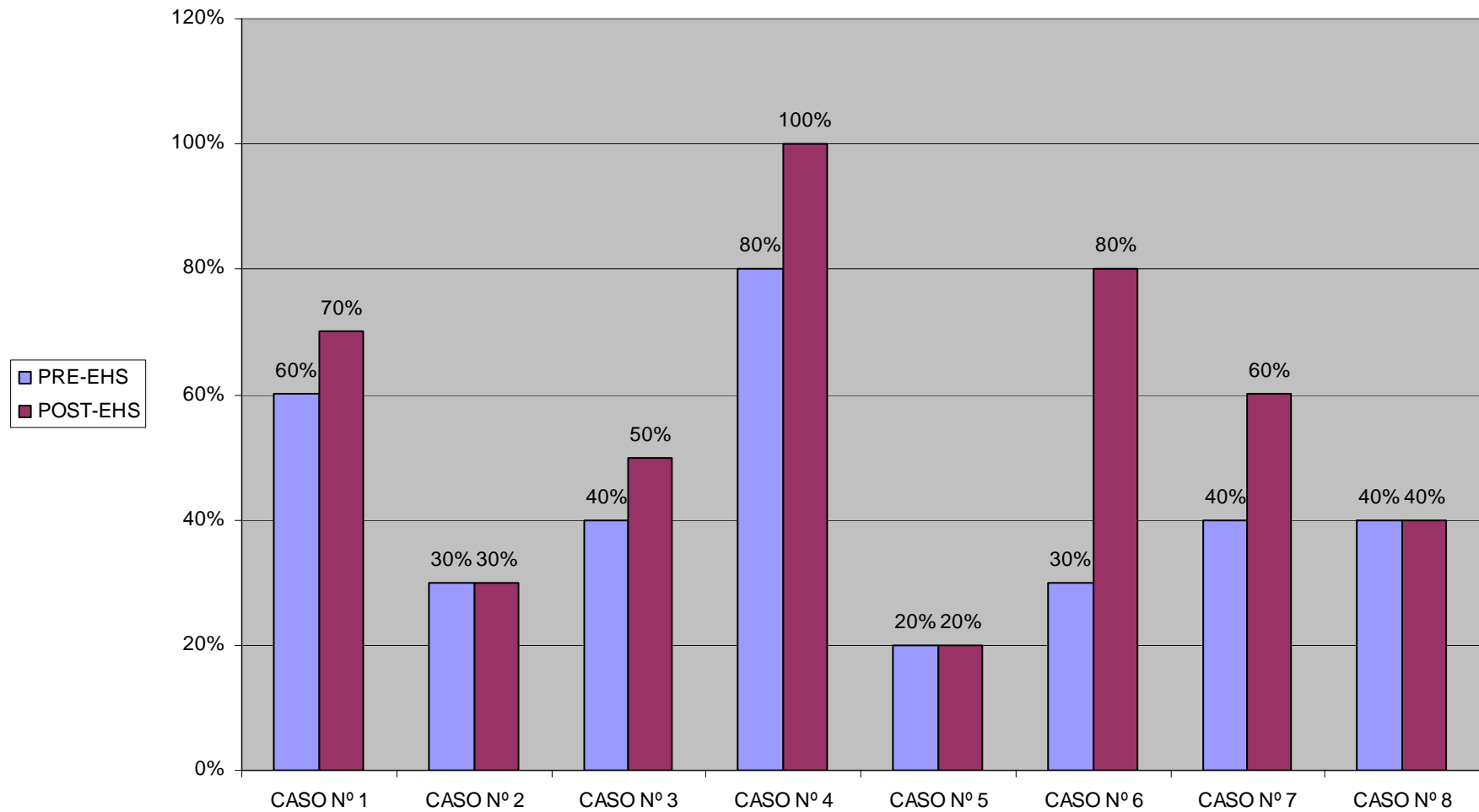
	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona durante la conversación	X	X	X	X		X	X	X	7	87.5%
2	Mantener contacto visual con la persona.	X			X			X		3	37.5%
3	Mantener una expresión facial serena.	X			X		X	X		4	50%
4	Usar un tono de voz interesado.	X	X	X	X	X		X		6	75%
5	Mantener una postura corporal adecuada			X	X					2	25%
6	Hacer afirmaciones positivas acerca de la persona interlocutora.									0	0%
7	Plantear que no realizará los actos propuestos.								X	1	12.5%
8	Dar una razón personal de por que no realiza el acto.				X				X	2	25%
9	Sugerir una actividad alternativa									0	0%
10	Si la alternativa no fuese aceptada, plantear nuevamente que no participará y acto seguido, abandonar la situación.	X			X				X	3	37.5%
	TOTALES	6	3	4	8	2	3	4	4		
	PORCENTAJES	60%	30%	40%	80%	20%	30%	40%	40%		

HABILIDAD Nº 4: RESISTIR PRESION DE PARES

➤ **EVALUACIÓN POST ENTRENAMIENTO:** X

	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona durante la conversación	X	X	X	X		X	X	X	7	87.5%
2	Mantener contacto visual con la persona.	X		X	X	X	X	X		6	75%
3	Mantener una expresión facial serena.	X	X	X	X		X	X		6	75%
4	Usar un tono de voz interesado.	X		X	X		X	X		5	62.5%
5	Mantener una postura corporal adecuada			X	X		X	X		4	50%
6	Hacer afirmaciones positivas acerca de la persona interlocutora.				X		X			2	25%
7	Plantear que no realizará los actos propuestos.				X				X	2	25%
8	Dar una razón personal de por que no realiza el acto.	X	X		X				X	4	50%
9	Sugerir una actividad alternativa	X			X	X	X			4	50%
10	Si la alternativa no fuese aceptada, plantear nuevamente que no participará y acto seguido, abandonar la situación.	X			X		X	X	X	5	62.5%
	TOTALES	7	3	5	10	2	8	6	4		
	PORCENTAJES	70%	30%	50%	100%	20%	80%	60%	40%		

HABILIDAD: RESISTIR PRESIÓN DE PARES (cantidad de ítems o componentes por caso)



HABILIDAD Nº 5: SOLUCION DE PROBLEMAS

➤ **EVALUACION PRE ENTRENAMIENTO:** X

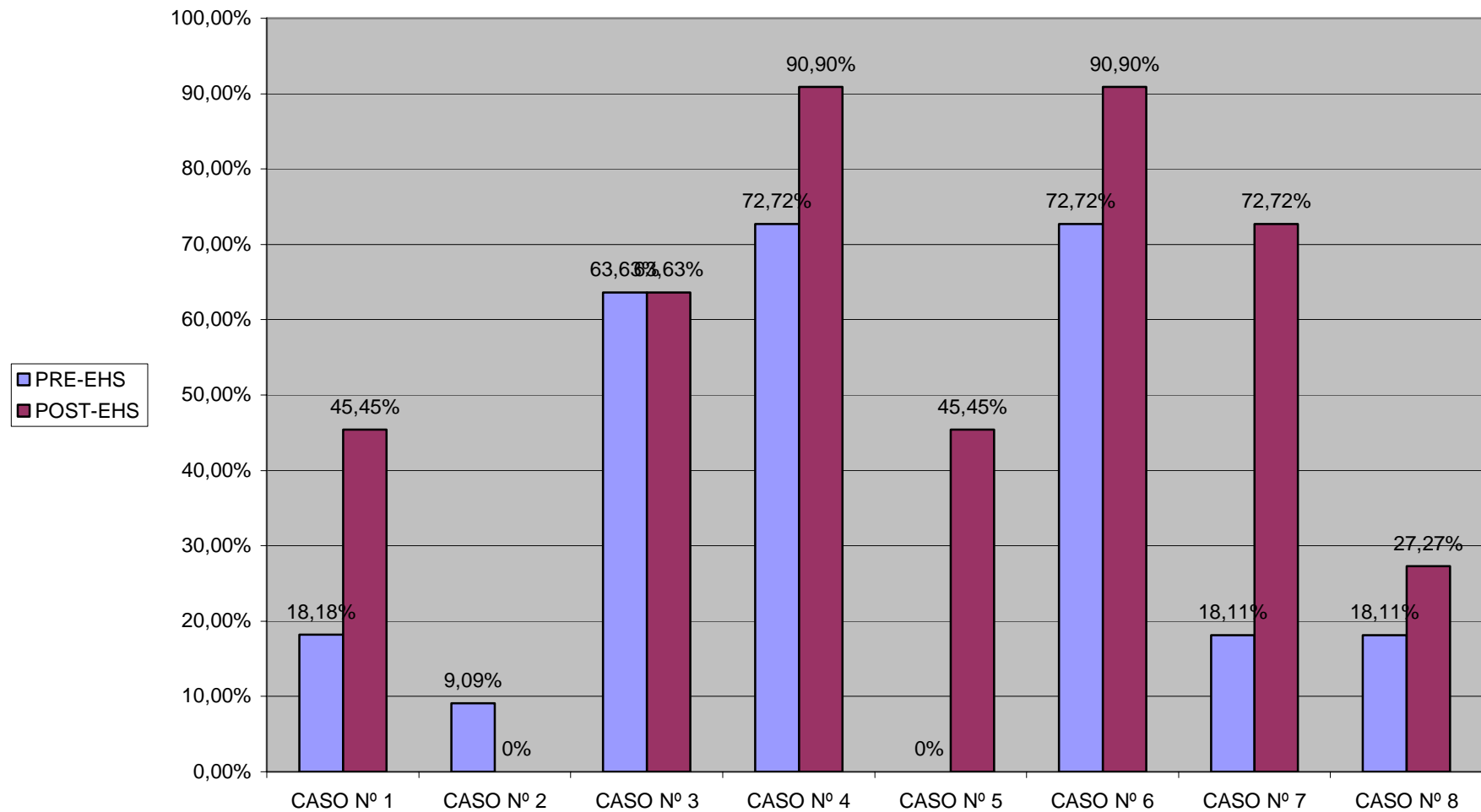
	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer calmo	X			X			X		3	37.5%
2	Decidir exactamente cual es el problema	X	X	X	X		X		X	6	75%
3	Plantear una posible solución alternativa.			X	X		X		X	4	50%
4	Plantear otra solución posible				X		X	X		3	37.5%
5	Evaluar los resultados positivos y negativos posibles a la primera solución alternativa			X	X		X			3	37.5%
6	Lo mismo para la segunda solución alternativa									0	0%
7	Lo mismo para una tercer posible solución alternativa									0	0%
8	Decidir sobre los resultados más deseables.			X			X			2	25%
9	Elegir la solución que lleve a los resultados más positivos y menos negativos.			X	X		X			3	37.5%
10	Formular los pasos necesarios para arribar a esta solución			X	X		X			3	37.5%
11	Si la primer solución no funciona, elegir la segunda posible solución e imaginar los pasos para lograrla.									0	0%
	TOTALES	2	1	7	8	0	8	2	2		
	PORCENTAJES	18.18%	9.09%	63.63%	72.72%	0%	72.72%	18.11%	18.11%		

HABILIDAD Nº 5: SOLUCION DE PROBLEMAS

➤ **EVALUACIÓN POST ENTRENAMIENTO:** X

	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer calmo	X		X	X	X	X	X		6	75%
2	Decidir exactamente cual es el problema	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5%
3	Plantear una posible solución alternativa.	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5%
4	Plantear otra solución posible.	X			X		X	X		4	50%
5	Evaluar los resultados positivos y negativos posibles a la primera solución alternativa	X		X	X		X	X		5	62.5%
6	Lo mismo para la segunda solución alternativa				X		X			2	25%
7	Lo mismo para una tercer posible solución alternativa				X		X	X		3	37.5%
8	Decidir sobre los resultados más deseables.			X	X		X		X	4	50%
9	Elegir la solución que lleve a los resultados más positivos y menos negativos.			X	X	X	X	X		5	62.5%
10	Formular los pasos necesarios para arribar a esta solución			X	X	X	X	X		5	62.5%
11	Si la primer solución no funciona, elegir la segunda posible solución e imaginar los pasos para lograrla.									0	0%
	TOTALES	5	0	7	10	5	10	8	3		
	PORCENTAJES	45.45%	0%	63.63%	90.90%	45.45%	90.90%	72.72%	27.27%		

HABILIDAD: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (cantidad de ítems o componentes por caso)



HABILIDAD Nº 6: NEGOCIACIÓN

➤ **EVALUACION PRE ENTRENAMIENTO: X**

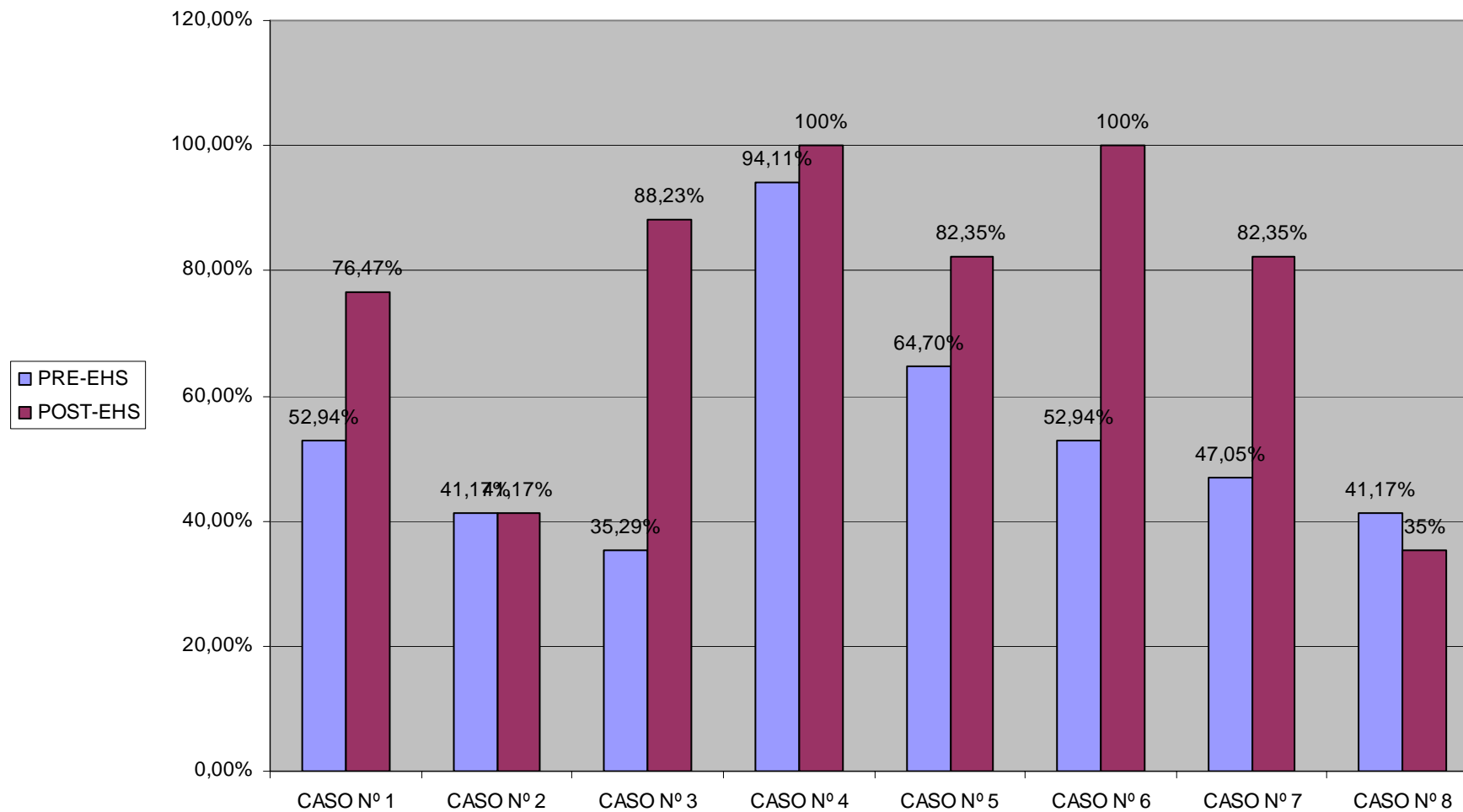
	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Estar frente a la persona durante la conversación	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
2	Mantener contacto visual.	X			X	X		X		4	50%
3	Mantener una expresión facial serena.	X			X	X				3	37.5%
4	Usar un tono de voz normal positivo y no acusador.		X		X					2	25%
5	Mantener una postura corporal adecuada				X					1	12.5%
6	Solicitar a la otra persona la posibilidad de poder conversar un momento.	X		X	X		X			4	50%
7	Plantear explícitamente que es lo que quiere.	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5%
8	Dar una razón para este pedido.	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5%
9	Esperar por una respuesta.		X	X	X	X	X		X	6	75%
10	Si la respuesta es positiva, agradecer.	X	X		X	X	X	X	X	7	87.5%
11	Si la respuesta es negativa, solicitar al otro si podría pensar en alguna forma en que el cliente pueda obtener lo que desea.				X						12.5%
12	Escuchar la respuesta de la otra persona.		X		X		X	X	X	5	62.5%
13	Si está satisfecho con la solución, acceder y agradecer a la persona.	X	X		X	X	X	X	X	7	87.5%
14	Si no está satisfecho con la solución, proponer un compromiso.			X	X	X				3	37.5%
15	Si el otro accede al compromiso, agradecerle.		X		X	X	X			4	50%
16	Si el otro no accede, pedir se plantee otra posible solución y seguir negociando.									0	0%
17	Poner atención a la otra persona mientras está hablando y mostrar que se está escuchando.	X			X	X		X		4	50%
	TOTALES	9	7	6	16	11	9	8	7		
	PORCENTAJES	52.94%	41.17%	35.29%	94.11%	64.70%	52.94%	47.05%	41.17%		

HABILIDAD Nº 6: NEGOCIACIÓN

➤ EVALUACIÓN POST ENTRENAMIENTO: X

	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Estar frente a la persona durante la conversación	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
2	Mantener contacto visual.	X		X	X	X	X	X		6	75%
3	Mantener una expresión facial serena.	X		X	X	X	X	X		6	75%
4	Usar un tono de voz normal positivo y no acusador.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
5	Mantener una postura corporal adecuada	X		X	X		X	X		5	62.5%
6	Solicitar a la otra persona la posibilidad de poder conversar un momento.	X		X	X	X	X	X		6	75%
7	Plantear explícitamente que es lo que quiere.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
8	Dar una razón para este pedido.	X		X	X	X	X	X		6	75%
9	Esperar por una respuesta.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
10	Si la respuesta es positiva, agradecer.	X		X	X	X	X	X		6	75%
11	Si la respuesta es negativa, solicitar al otro si podría pensar en alguna forma en que el cliente pueda obtener lo que desea.			X	X	X	X			4	50%
12	Escuchar la respuesta de la otra persona.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
13	Si está satisfecho con la solución, acceder y agradecer a la persona.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
14	Si no está satisfecho con la solución, proponer un compromiso.				X		X	X		3	37.5%
15	Si el otro accede al compromiso, agradecerle.		X		X	X	X			4	50%
16	Si el otro no accede, pedir se plantee otra posible solución y seguir negociando.			X	X		X			3	37.5%
17	Poner atención a la otra persona mientras está hablando y mostrar que se está escuchando.	X		X	X	X	X	X		6	75%
	TOTALES	13	7	15	17	14	17	14	6		
	PORCENTAJES	76.47%	41.17%	88.23%	100%	82.35%	100%	82.35%	35.29%		

HABILIDAD: NEGOCIACIÓN (cantidad de items o componentes por caso)



HABILIDAD N° 7: SEGUIR INSTRUCCIONES

➤ **EVALUACION PRE ENTRENAMIENTO:** X

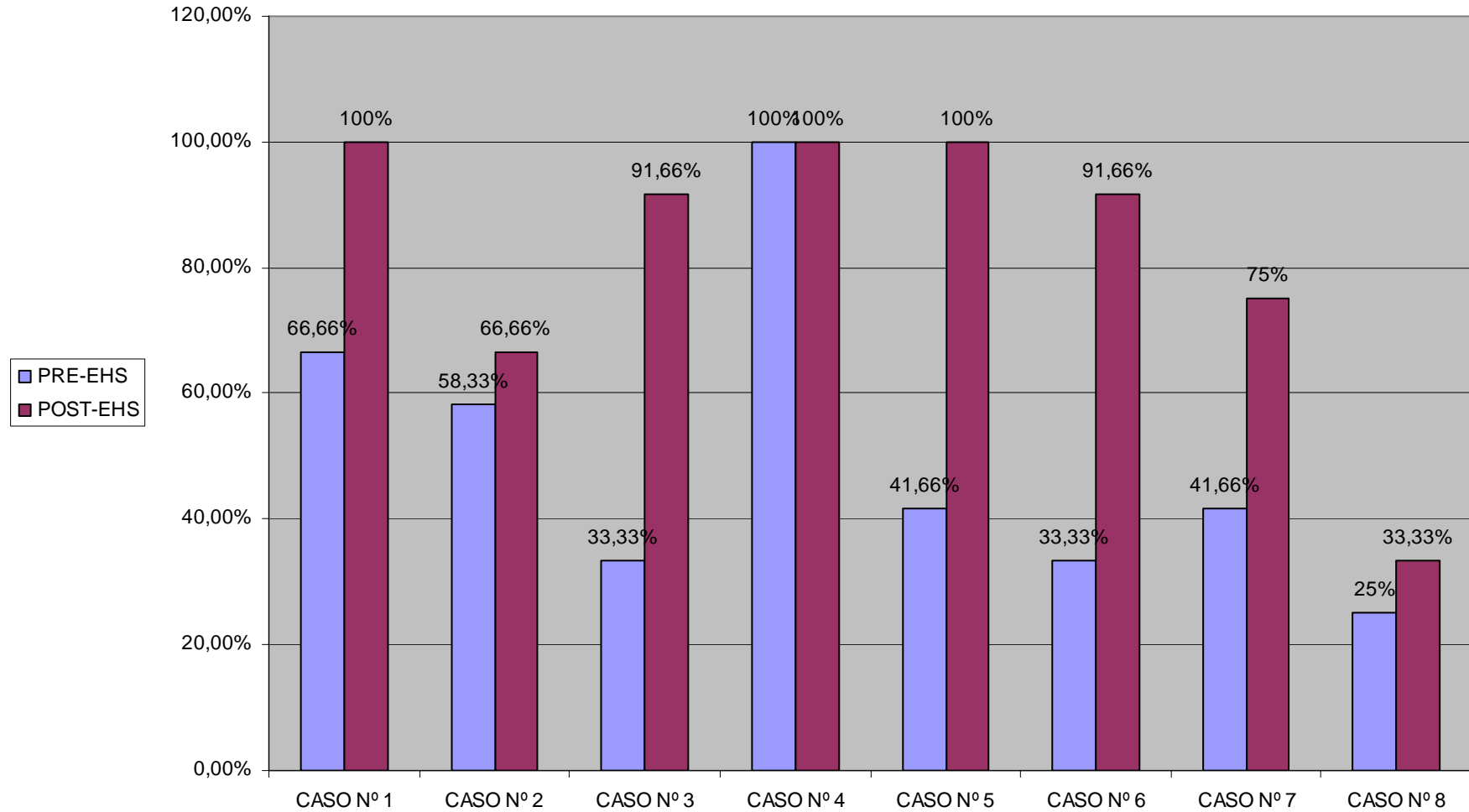
	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona cuando se recibe la instrucción.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
2	Mantener contacto visual con la persona.	X			X			X		3	37.5%
3	Mantener una expresión facial serena.	X			X					2	25%
4	Usar un tono de voz normal y calmado.	X	X		X					3	37.5%
5	Mantener una postura corporal adecuada.				X					1	12.5%
6	Escuchar atentamente.	X	X		X			X		4	50%
7	Reconocer la instrucción.	X	X	X	X	X	X		X	7	87.5%
8	Pedir clarificación si fuese necesario.			X	X	X	X	X		5	62.5%
9	Decir que seguirá la instrucción.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
10	Seguir la instrucción.		X		X					2	25%
11	Dar respuestas corteses y agradables.				X	X				2	25%
12	No discutir con la persona acerca de la instrucción.	X	X		X					3	37.5%
	TOTALES	8	7	4	12	5	4	5	3		
	PORCENTAJES	66.66%	58.33%	33.33%	100%	41.66%	33.33%	41.66%	25%		

HABILIDAD N° 7: SEGUIR INSTRUCCIONES

➤ **EVALUACIÓN POST ENTRENAMIENTO:** X

	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona cuando se recibe la instrucción.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
2	Mantener contacto visual con la persona.	X		X	X	X	X	X		6	75%
3	Mantener una expresión facial serena.	X	X	X	X	X	X			6	75%
4	Usar un tono de voz normal y calmo.	X	X	X	X	X	X			6	75%
5	Mantener una postura corporal adecuada.	X			X	X	X			4	50%
6	Escuchar atentamente.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
7	Reconocer la instrucción.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
8	Pedir clarificación si fuese necesario.	X		X	X	X	X	X		6	75%
9	Decir que seguirá la instrucción.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
10	Seguir la instrucción.	X	X	X	X	X	X	X		7	87.5%
11	Dar respuestas corteses y agradables.	X		X	X	X		X		5	62.5%
12	No discutir con la persona acerca de la instrucción.	X	X	X	X	X	X	X		7	87.5%
	TOTALES	12	8	11	12	12	11	9	4		
	PORCENTAJES	100%	66.66%	91.66%	100%	100%	91.66%	75%	33.33%		

HABILIDAD: SEGUIR INSTRUCCIONES (cantidad de ítems o componentes por caso)



HABILIDAD Nº 8 : CONVERSACIÓN

➤ **EVALUACION PRE ENTRENAMIENTO: X**

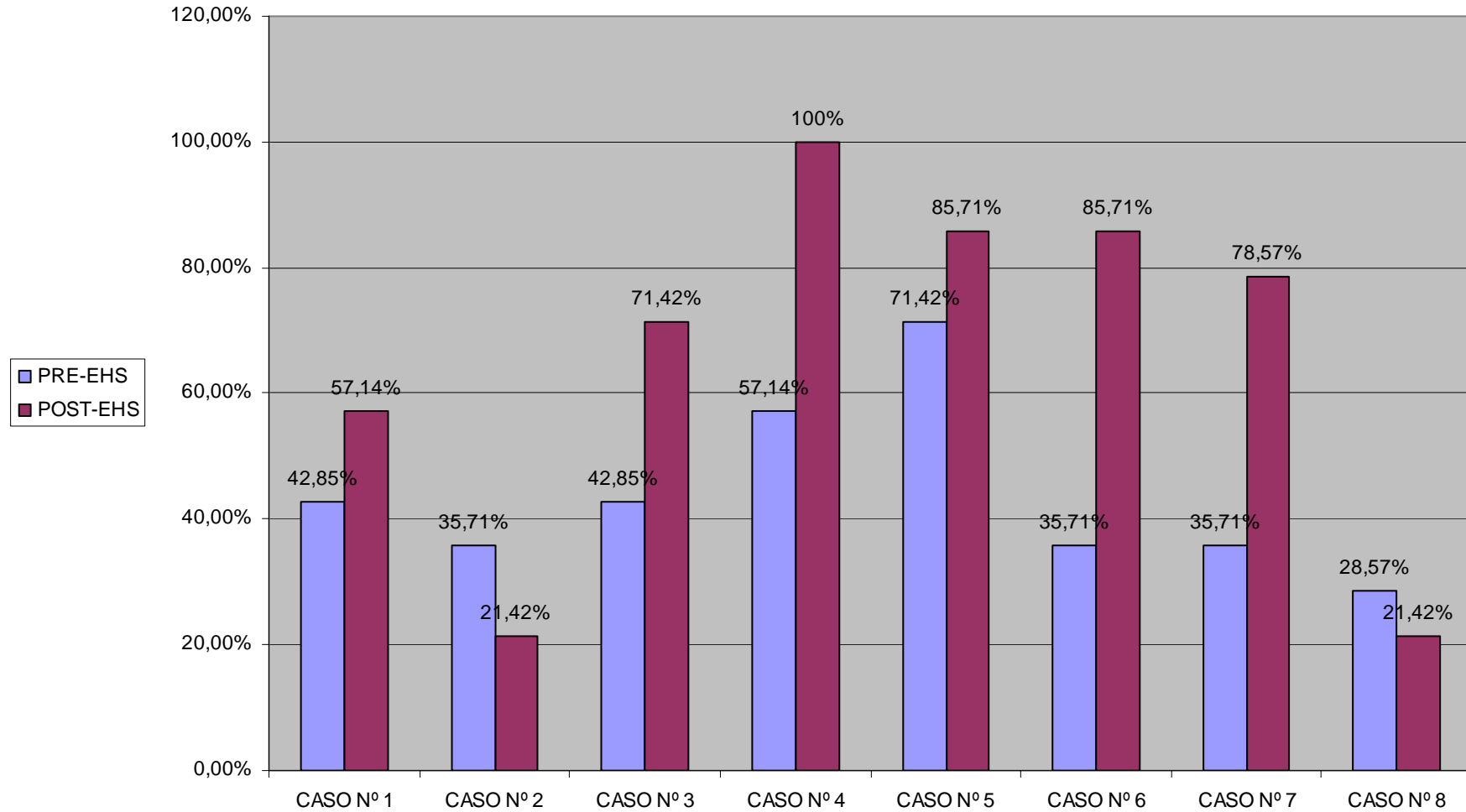
	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona durante la conversación.	X		X	X	X		X	X	6	75%
2	Mantener contacto visual con el otro.	X				X			X	3	37.5%
3	Sonreír durante la conversación.	X						X		2	25%
4	Usar un tono de voz calmo y agradable.					X			X	2	25%
5	Mantener una postura corporal relajada.				X					1	12.5%
6	Saludar amablemente.	X			X	X		X		4	50%
7	Preguntas conversacionales	X	X			X		X		4	50%
8	Frasas auto reveladoras.									0	0%
9	Comentarios reforzantes.									0	0%
10	Seguir en el tema de conversación.		X	X	X	X	X			5	62.5%
11	Terminar la conversación sin salirse del tema.		X	X	X	X	X	X		6	75%
12	Esperar que la otra persona termine antes de decir algo	X		X	X	X	X			5	62.5%
13	Dar a la otra persona oportunidad de conversar permaneciendo silencioso después de formular una pregunta.		X	X	X	X			X	5	62.5%
14	Dar feedback positivo.		X		X	X	X			4	50%
	TOTALES	6	5	6	8	10	5	5	4		
	PORCENTAJES	42.85%	35.71%	42.85%	57.14%	71.42%	35.71%	35.71%	28.57%		

HABILIDAD Nº 8 : CONVERSACIÓN

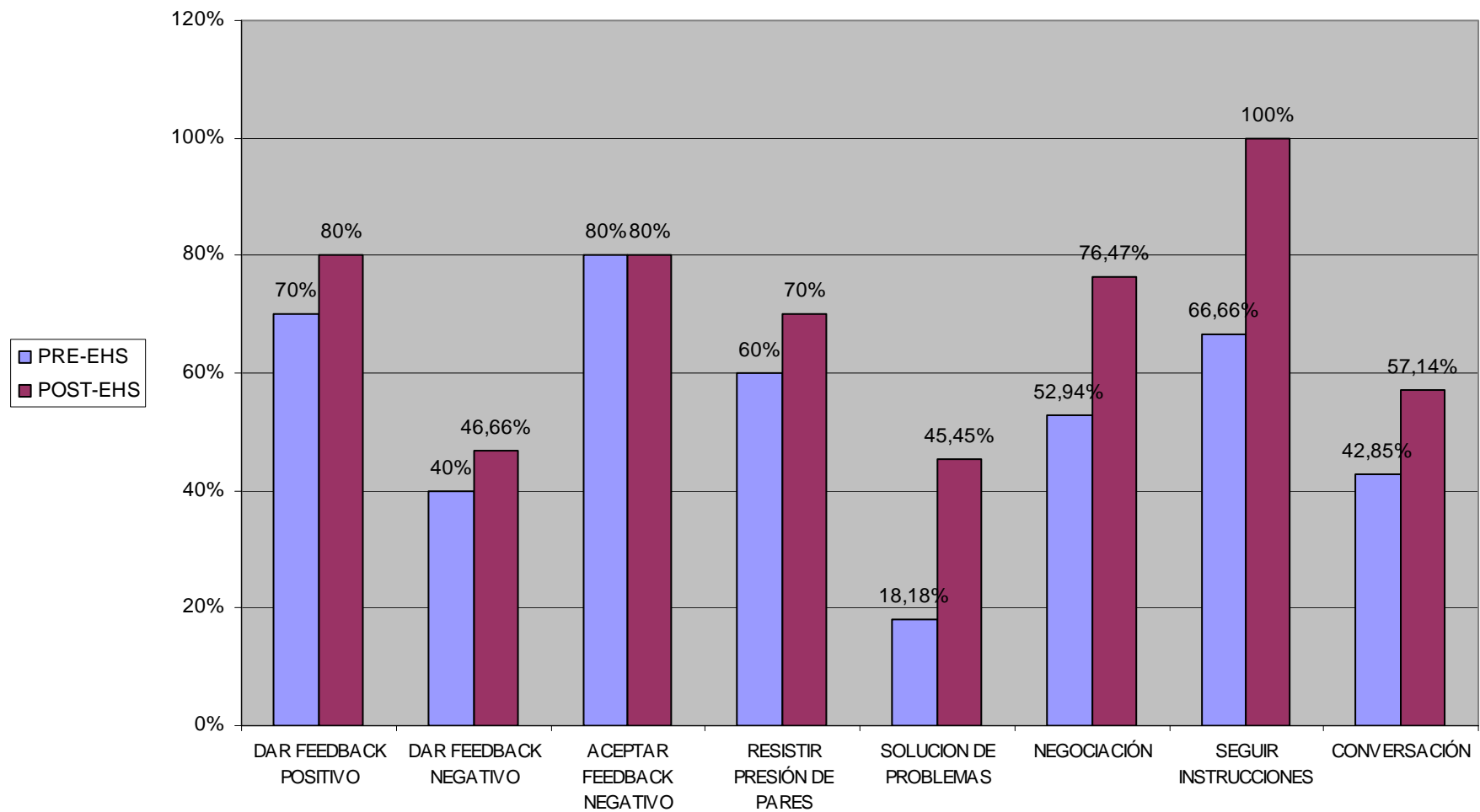
➤ EVALUACIÓN POST ENTRENAMIENTO: X

	COMPONENTE	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7	CASO 8	TOTALES	PORCENTAJES
1	Permanecer frente a la persona durante la conversación.	X	X	X	X	X	X	X	X	8	100%
2	Mantener contacto visual con el otro.	X		X	X	X	X	X	X	7	87.5%
3	Sonreír durante la conversación.	X			X	X	X	X		5	62.5%
4	Usar un tono de voz calmo y agradable.	X	X	X	X			X		5	62.5%
5	Mantener una postura corporal relajada.	X	X	X	X	X	X			6	75%
6	Saludar amablemente.	X			X	X		X	X	5	62.5%
7	Preguntas conversacionales			X	X	X	X	X	X	5	62.5%
8	Frases auto reveladoras.				X		X				25%
9	Comentarios reforzantes.				X	X	X			3	37.5%
10	Seguir en el tema de conversación.			X	X	X	X	X		5	62.5%
11	Terminar la conversación sin salirse del tema.	X		X	X	X	X	X		6	75%
12	Esperar que la otra persona termine antes de decir algo	X		X	X	X	X	X		6	75%
13	Dar a la otra persona oportunidad de conversar permaneciendo silencioso después de formular una pregunta.			X	X	X	X	X		5	62.5%
14	Dar feedback positivo.			X	X	X	X	X		5	62.5%
	TOTALES	8	3	10	14	12	12	11	3		
	PORCENTAJES	57.14%	21.42%	71.42%	100%	85.71%	85.71%	78.57%	21.42%		

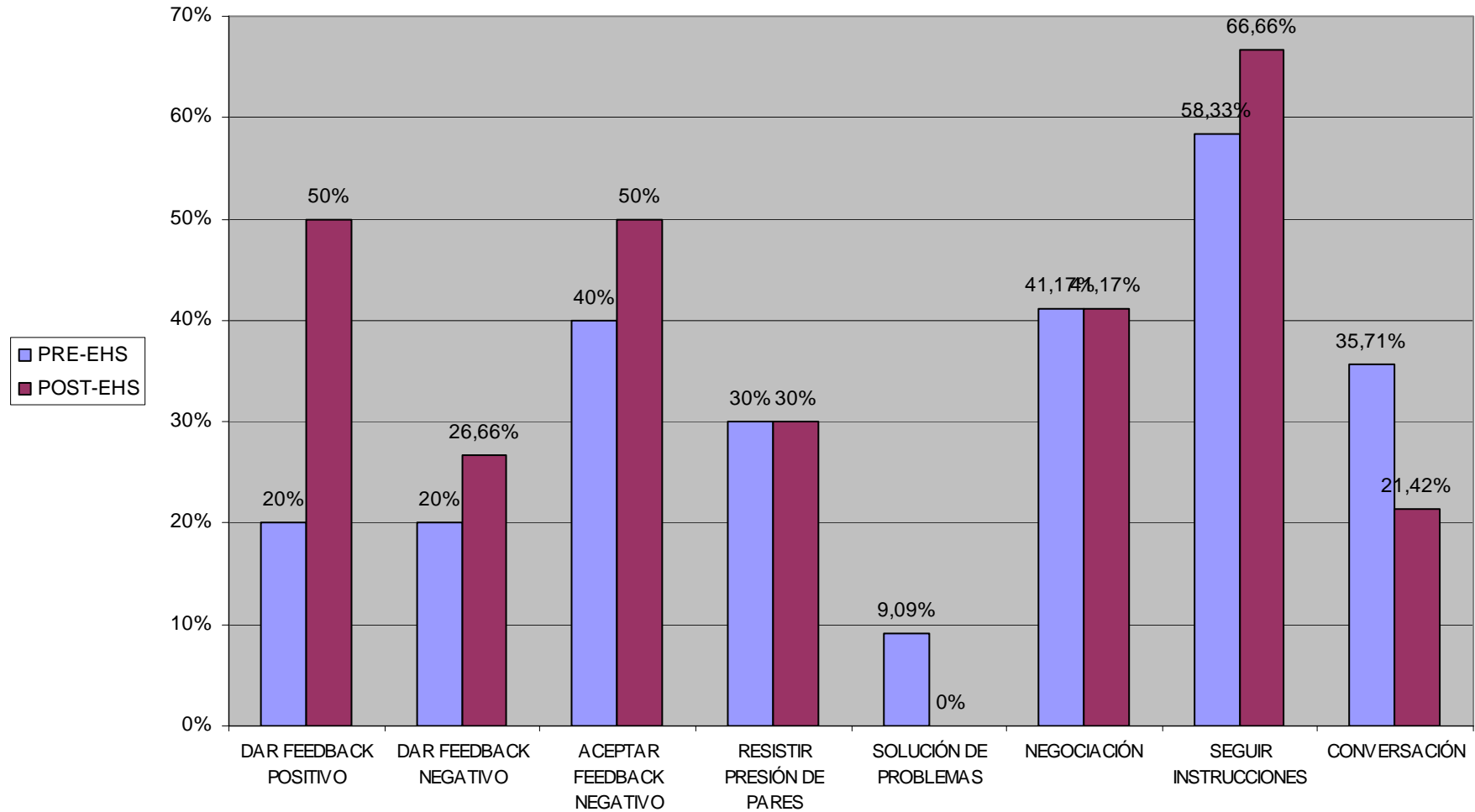
HABILIDAD: CONVERSACIÓN (cantidad de ítems o componentes por caso)



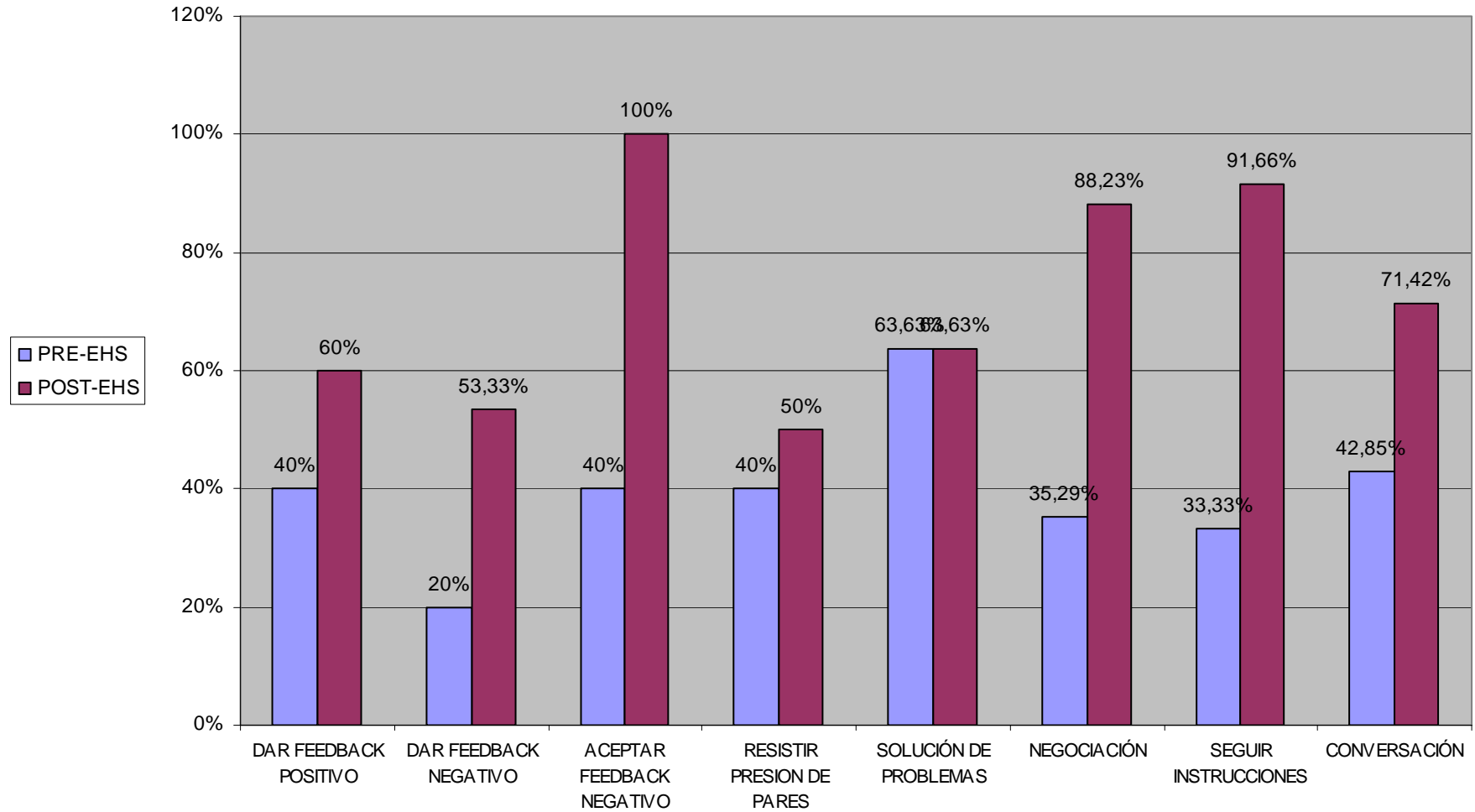
DESEMPEÑO EN HABILIDADES: PRE EHS Y POST EHS - CASO N° 1



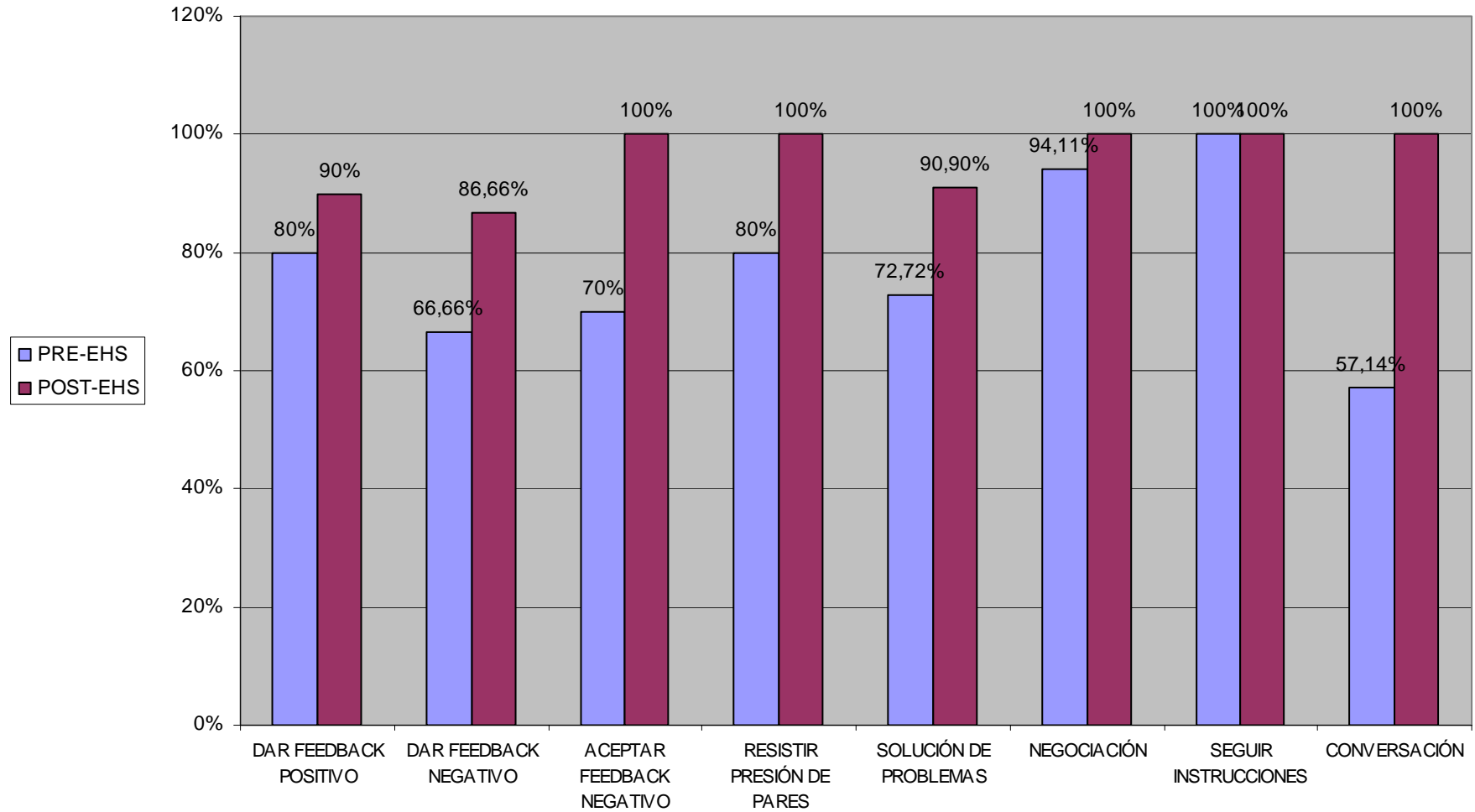
DESEMPEÑO EN HABILIDADES: PRE EHS Y POST EHS - CASO Nº 2



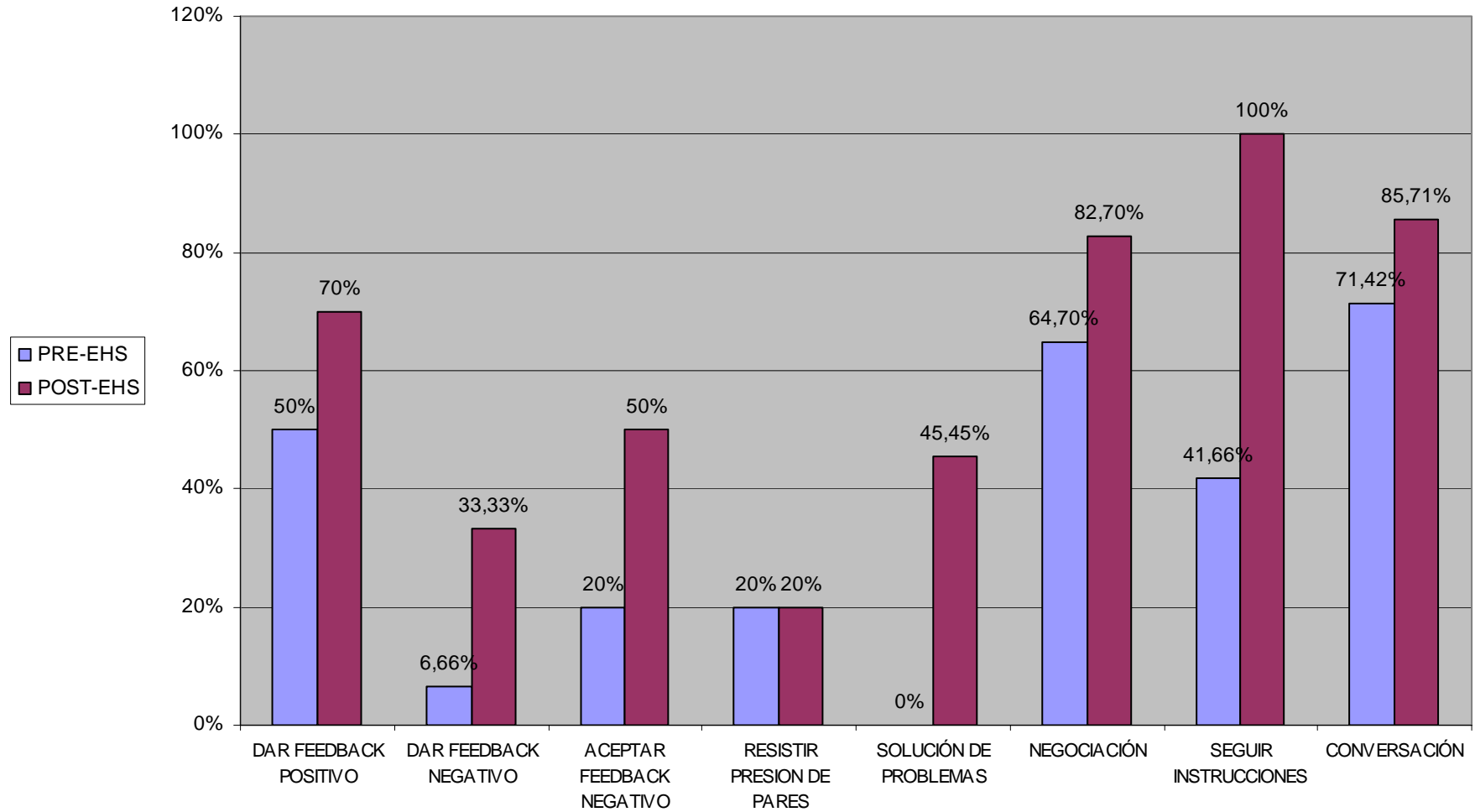
DESEMPEÑO EN HABILIDADES: PRE EHS Y POST EHS - CASO Nº 3



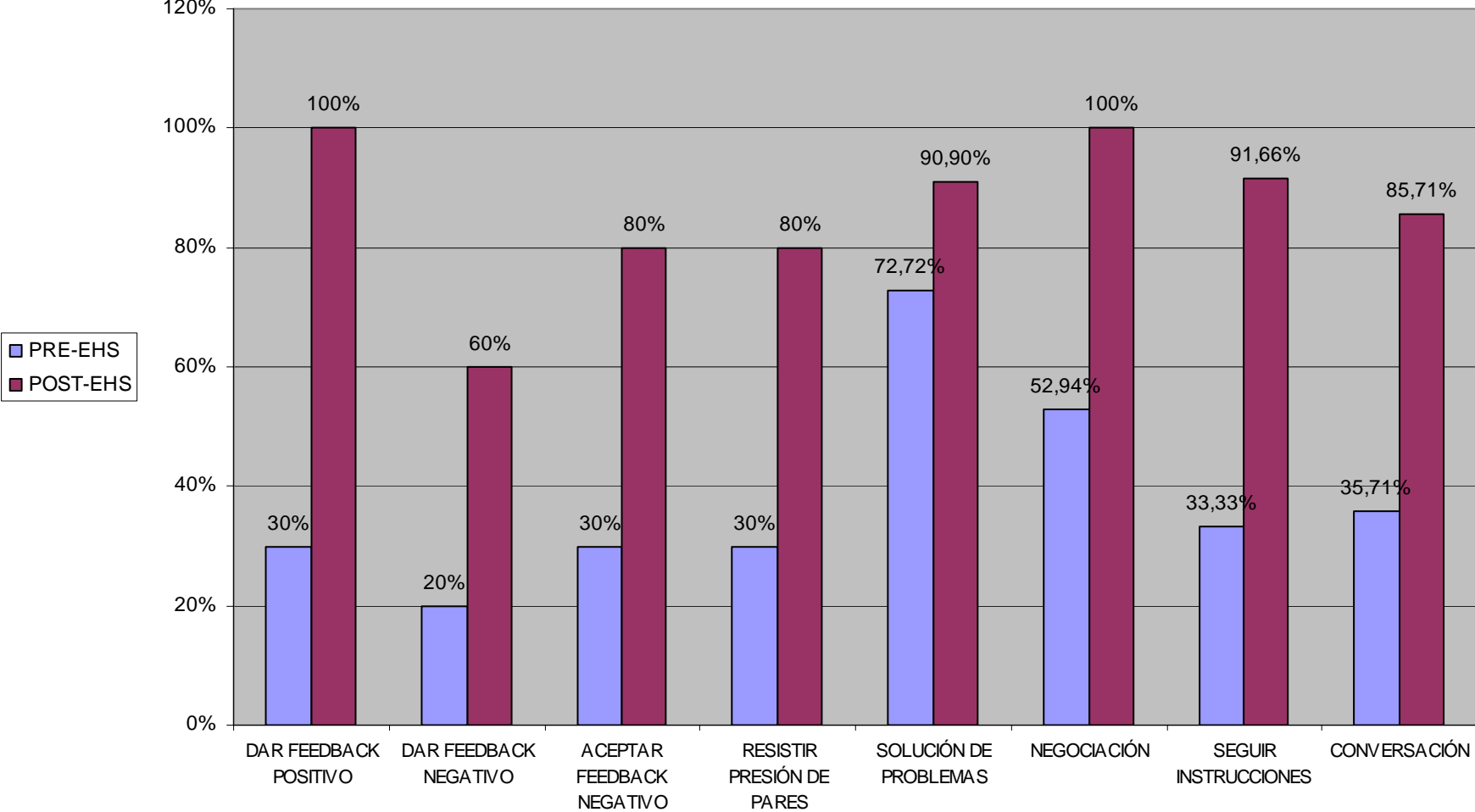
DESEMPEÑO EN HABILIDADES: PRE EHS Y POST EHS - CASO Nº 4



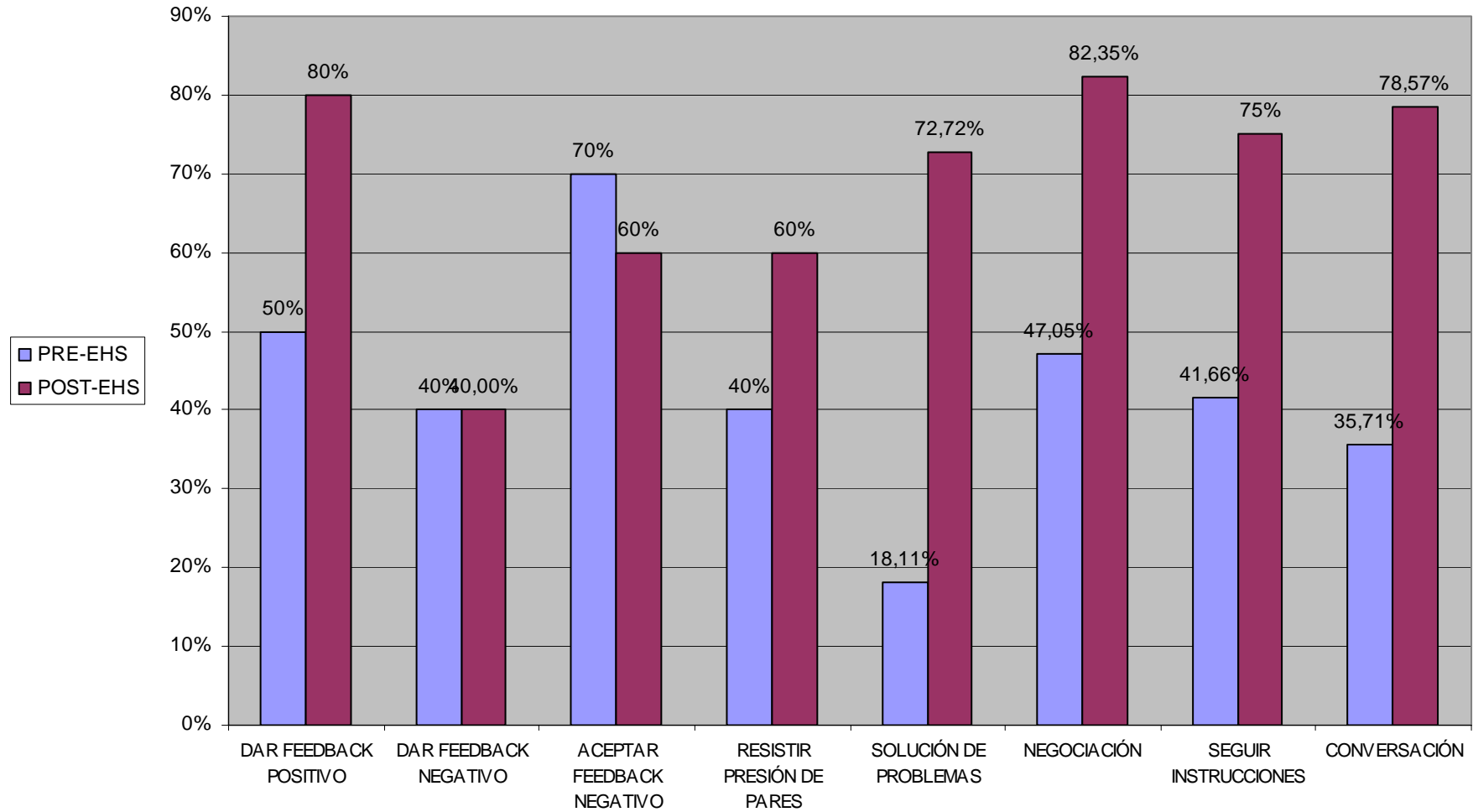
DESEMPEÑO EN HABILIDADES: PRE EHS Y POST EHS- CASO Nº 5



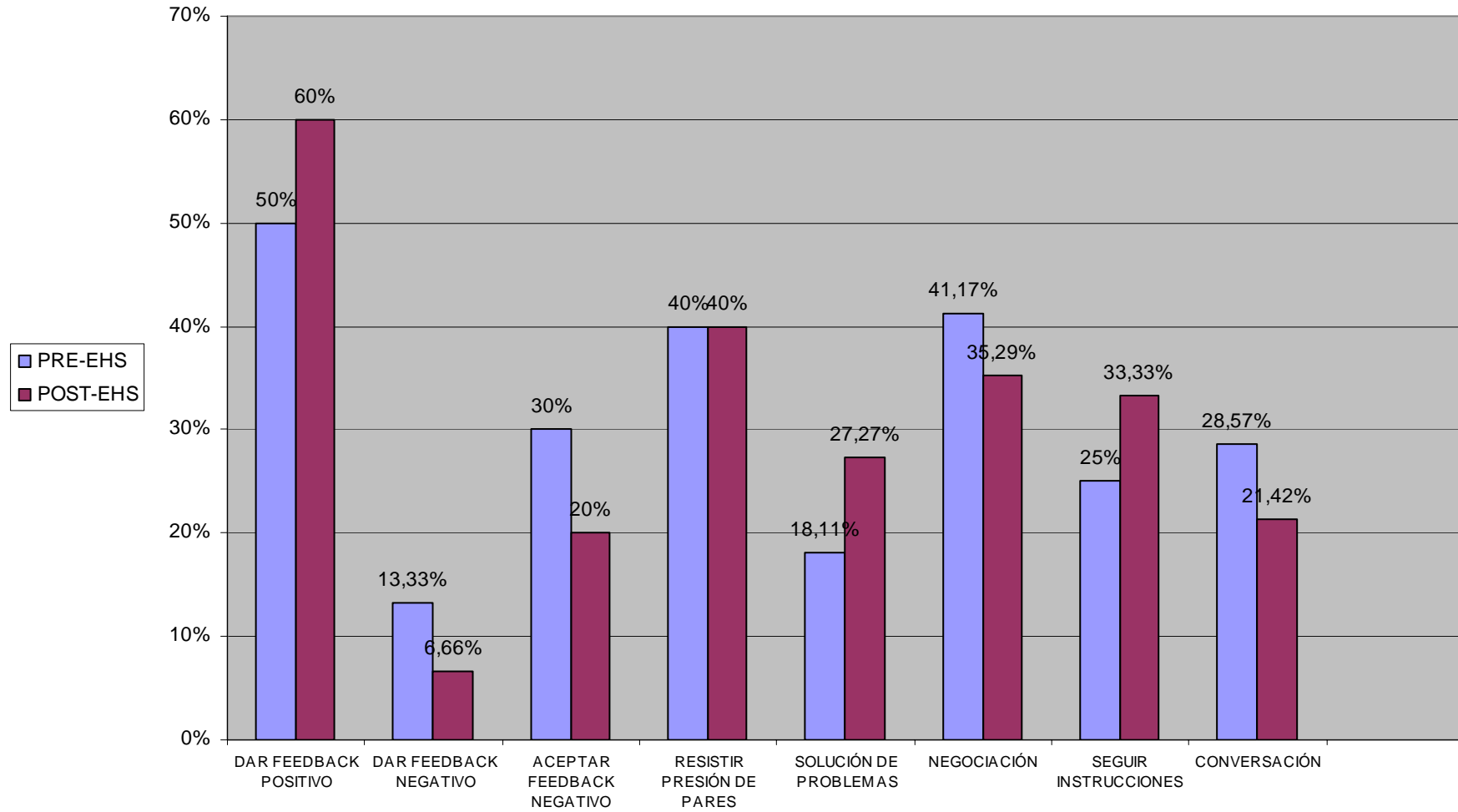
DESEMPEÑO EN HABILIDADES: PRE EHS Y POST EHS - CASO Nº 6



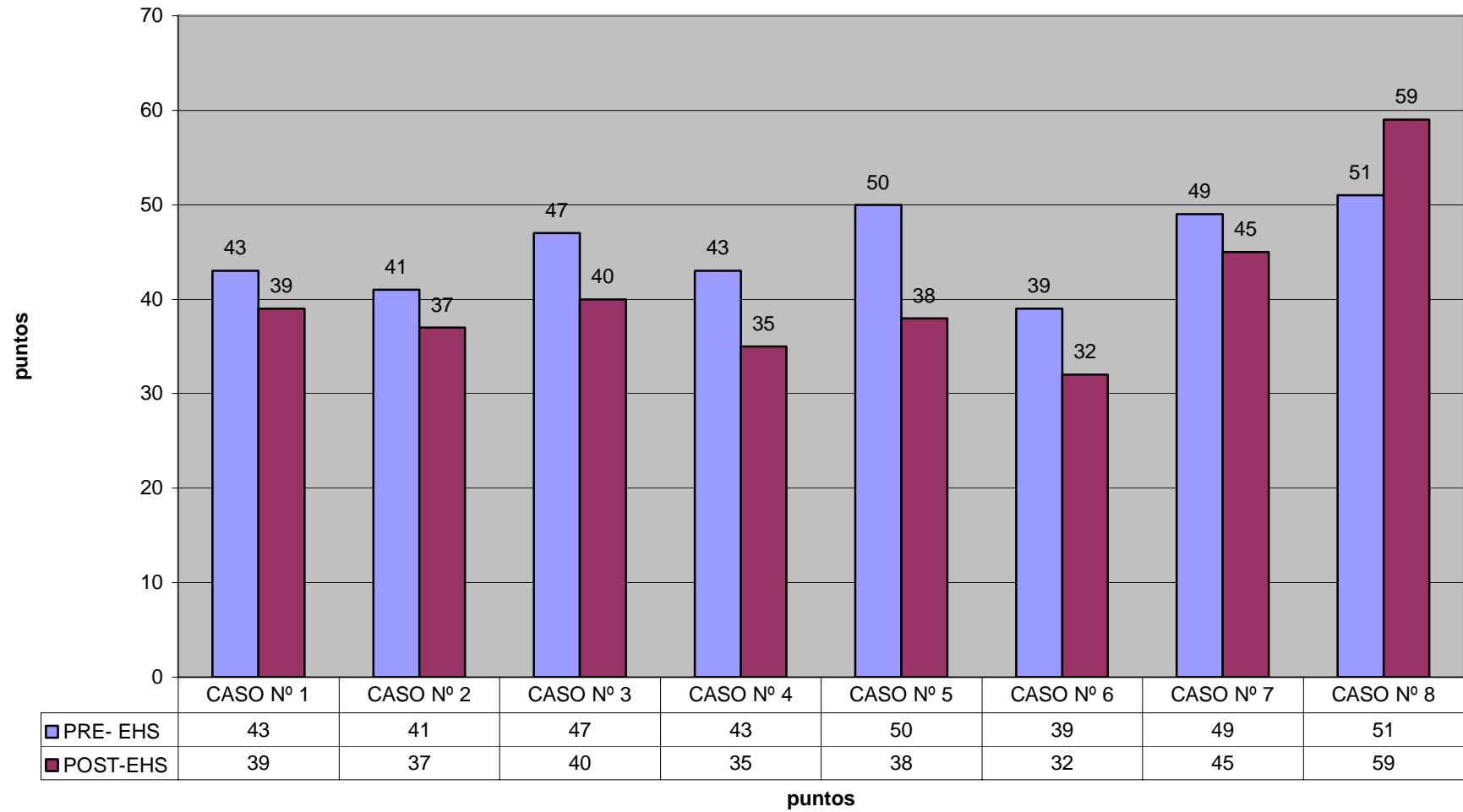
DESEMPEÑO EN HABILIDADES: PRE EHS Y POST EHS - CASO Nº 7



DESEMPEÑO EN HABILIDADES: PRE EHS Y POST EHS - CASO Nº 8



INVENTARIO DE PERSONALIDAD DE WILLOWBY (medición del nivel de ANSIEDAD SOCIAL)



6.2 Análisis de Resultados

6.2.1 *Análisis de los aumentos de puntaje por caso:* A continuación realizaremos un análisis comparativo de la cantidad de habilidades en las que cada caso mostró algún grado de aumento, comparando el pre y post entrenamiento. La intención radica en establecer el número de habilidades en las que cada caso aumentó, sin discriminar cuales son estas habilidades:

- Caso N° 1: Obtuvo mejoras en el puntaje en siete habilidades.
- Caso N° 2: Obtuvo mejoras en el puntaje en cuatro habilidades.
- Caso N° 3: Obtuvo mejoras en el puntaje en siete habilidades.
- Caso N° 4: Obtuvo mejoras en el puntaje en siete habilidades.
- Caso N° 5: Obtuvo mejoras en el puntaje en siete habilidades.
- Caso N° 6: Obtuvo mejoras en el puntaje en ocho habilidades.
- Caso N° 7: Obtuvo mejoras en el puntaje en seis habilidades.
- Caso N° 8: Obtuvo mejoras en el puntaje solo en tres habilidades.

6.2.2 *Análisis de aumentos de casos por habilidad:*

- Habilidad N° 1: Aumentó en ocho casos.
- Habilidad N° 2: Aumentó en seis casos.
- Habilidad N° 3: Aumentó en cinco casos.
- Habilidad N° 4: Aumentó en cinco casos.
- Habilidad N° 5: Aumentó en seis casos.
- Habilidad N° 6: Aumentó en seis casos.
- Habilidad N° 7: Aumentó en siete casos.
- Habilidad N° 8: Aumentó en seis casos.

6.2.3 *Análisis del nivel de ansiedad social (Escala Willowby):* De las medidas pre y post entrenamiento se puede decir:

- Disminuyó el nivel en siete casos y;
- Aumento el nivel en un solo caso.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1 Discusión de resultados.

De acuerdo a los objetivos de esta investigación, nos hemos planteado como objetivo general: *“Analizar si la intervención del entrenamiento en habilidades sociales, contribuye a mejorar las habilidades entrenadas y a disminuir las situaciones conflictivas dentro del “Centro Honrar la Vida” con posterioridad a su implementación”*.

En lo que respecta a este objetivo podríamos realizar las siguientes apreciaciones en base a los datos obtenidos y su procesamiento:

- Podríamos afirmar que en general los adolescentes que participaron del entrenamiento, a excepción de dos casos, obtuvieron mejoras en más de la mitad de las habilidades entrenadas.
- Uno de los casos obtuvo mejoras en las ocho habilidades, en tanto la mitad de los casos obtuvo mejoras en siete de las habilidades entrenadas.
- Solo una de las habilidades entrenadas, mostró un aumento del puntaje en todos los casos que componen la muestra. En tanto el resto de las habilidades, mostraron mejoras en más de la mitad de los casos.

Con relación a las situaciones conflictivas que denominamos incidentes críticos, se realizó una evaluación junto al personal del hogar, a los treinta días de finalizado el entrenamiento, concluyendo que se evidenció un cambio notorio en el comportamiento de los adolescentes, especialmente en la forma de abordar las situaciones que previamente generaban conflicto, y posicionándose en una postura más reflexiva ante idénticas situaciones. La información obtenida de las personas que interactúan regularmente con el niño o adolescente (compañeros, maestros, y personal) y que son miembros significativos del medio social, puede ser de mucha utilidad para la evaluación de las habilidades sociales de los mismos según afirma Caballo, V.E (2002).

Los objetivos específicos que planteamos en esta tesina fueron:

- 1) *Constatar si los jóvenes mejoraron las habilidades entrenadas*

- 2) *Evaluar el nivel de ansiedad social de los adolescentes al inicio y a la finalización de los módulos de entrenamiento en HS.*
- 3) *Enseñar a discriminar la conducta asertiva, de la agresiva y pasiva.*
- 4) *Conocer cual es el nivel de eficacia del entrenamiento en habilidades sociales, en relación a la interacción de los jóvenes entre sí y con el personal del lugar.*

Respecto a éstos se puede expresar lo siguiente:

- De los ocho casos que componen la muestra, todos mostraron mejoras en la habilidad Dar feedback positivo, por lo que podemos decir que fue una habilidad que se potenció altamente con el entrenamiento. Esta fue la habilidad que aumento en la mayor cantidad de casos.
- Con relación al resto de las habilidades, podemos decir que se vieron beneficiadas en más de la mitad de los casos de la muestra, por lo que podemos afirmar que el entrenamiento resultó altamente beneficioso para los adolescentes ya que mejoraron notablemente su desempeño en casi todas las habilidades sociales entrenadas.
- Solo dos adolescentes, obtuvieron escasa mejoría en el puntaje, estos son el caso N° 2, que obtuvo mejoras en cuatro habilidades y el caso n° 8 , que obtuvo mejoría solo en tres de las habilidades entrenadas, por lo que podríamos afirmar que éstos no se vieron altamente beneficiados por el entrenamiento.
- Con relación al nivel de ansiedad social, podemos afirmar que la primera toma, pre entrenamiento, nos habla de la presencia de valores por encima del promedio estipulado por lo que se infiere la presencia de ansiedad social no adaptativa en todos los casos, encontrándonos en la segunda toma, post entrenamiento, con una baja general considerable en los niveles, en siete de los ocho casos, lo que estaría hablando de un impacto positivo del entrenamiento sobre esta variable, considerada en la experiencia clínica como uno de los factores más importantes en los déficits sociales, por lo cual se aplicaron durante el entrenamiento

técnicas de relajación (Método de relajación progresiva de Jacobson) como respuestas incompatibles con la ansiedad, según lo sugerido por Caballo, V. (2002). A pesar de la baja en los niveles de ansiedad social evidenciados en la segunda toma podemos decir que se mantienen en su mayoría cercanos a niveles desadaptativos. Solo uno de los casos mostró aumento del nivel desadaptativo en la segunda toma, pudiendo atribuirse esto a que el mismo presenta problemas psiquiátricos y en ese momento había tenido un incidente dentro del centro, lo que considero influyó en el resultado en la toma post entrenamiento.

- Con relación al tercer objetivo se puede decir que durante el entrenamiento se observó gratamente desde el primer módulo, una alta comprensión en distinguir y reconocer el comportamiento asertivo del agresivo y el pasivo, lo cual se reforzó a partir de la participación activa de los adolescentes en los ejercicios prácticos que incluían la distinción entre los distintos comportamientos a partir de la habilidad entrenada, por lo que consideramos que este objetivo se cumplió satisfactoriamente.
- En cuanto al cuarto objetivo específico, tal cual afirmamos anteriormente y apoyándonos en observaciones de operadores, profesores, talleristas y docentes de los colegios adonde asisten los jóvenes, nos encontramos con una actitud positiva de los mismos, luego de la participación en los distintos módulos de enseñanza. En tanto se notaron cambios en el área comportamental, se registró una disminución considerable de sanciones disciplinarias, observando el personal un mayor repertorio de conductas, principalmente en el sentido de disminuir el número de conductas agresivas en la resolución de problemas. Lo que también se tradujo en un mejor uso de la comunicación al momento de resolver conflictos con el personal en general o entre ellos mismos. Incluso algunos operadores que participaron como colaboradores del tesista, han podido apreciar e informar sobre los cambios producidos en algunos jóvenes, a partir de lo entrenado en los distintos módulos, del cual ellos fueron testigos y evaluadores del desempeño de los mismos en el entrenamiento.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

8.1 Conclusiones.

A partir de la motivación por realizar la investigación en esta temática es que fueron surgiendo constantemente interrogantes a medida que avanzaba, es que a partir de realizar un exhaustivo rastreo bibliográfico que me demando un par de meses, se fue allanando el camino en la dirección que el mismo iba a tomando a pesar de la idea original con que surgió. Es por esto que a partir de clarificar los conceptos, y de tomar sugerencias de trabajos de investigación realizados en nuestra facultad en este sentido, lo que se trató fue de realizar un aporte sobre la aplicación práctica concreta de entrenamiento en habilidades sociales a adolescentes institucionalizados, que presentan características particulares que son descriptas en el presente. Para esto se implementaron nueve módulos de enseñanza, realizados en un tiempo de dos meses, que contenían ejercicios prácticos para el entrenamiento de las ocho habilidades propuestas por el programa A.S.S.E.T.

En base a los resultados obtenidos luego de la aplicación de los mismos podemos concluir que se han evidenciado cambios notorios, según lo informado por el personal del centro, en la conducta de los jóvenes, lo que es confirmado además por el equipo técnico del lugar.

Lo mismo sucedió con las ocho habilidades entrenadas donde las mejoras obtenidas por los jóvenes fueron notorias en líneas generales comparando el pre y post entrenamiento, lo que nos habla del impacto positivo y la aceptación que tiene en estas poblaciones este tipo de intervenciones.

Lo que buscamos fue tratar de aportar herramientas con el fin de que incorporaran nuevas formas de conducirse interpersonalmente, ya que si bien algunos de estos jóvenes mostraron la presencia de algunas de las habilidades entrenadas, considero que el aporte fundamental del entrenamiento radicó en enseñar a discriminar las respuestas asertivas de las agresivas y pasivas.

Aunque la variedad de actividades llevadas a cabo en estos módulos, no se puede considerar interdisciplinaria, alcanza a generar beneficios en los adolescentes, que se manifiestan a través de una mejor convivencia con sus pares y con el personal que los asiste.

Si bien las conclusiones a las que se arribó no se podrían considerar como contundentes, lo que se buscó con esta investigación fue contribuir con una propuesta alternativa a las investigaciones ya realizadas, para abordar este tipo de poblaciones con características particulares. Por lo tanto en función de lo expuesto se puede afirmar que la práctica de las habilidades sociales está en estrecha relación con una mejor adaptación al medio, en el que se desenvuelven cotidianamente estos jóvenes.

En base a los objetivos planteados se concluye, en que se han logrado en un gran porcentaje, ya que los adolescentes que participaron en los distintos módulos, evidenciaron mejoras significativas, en las habilidades sociales entrenadas, lo que me alienta a pensar que pueden llegar a lograr una satisfactoria transferencia de lo entrenado a otros ámbitos, que le permitan una adecuada inclusión social.

CAPÍTULO 9

SUGERENCIAS

9.1 Sugerencias

Para finalizar y a partir de la experiencia enriquecedora que me generó la realización de esta investigación, es que considero pertinente realizar unas mínimas sugerencias para futuras investigaciones en esta temática:

- A partir de la implementación de los módulos de entrenamiento en habilidades sociales, pudimos observar en el personal de la institución donde se realizó el trabajo de campo, un fuerte involucramiento con la temática, ya que fueron un refuerzo importante para la participación activa por parte de los jóvenes participantes, y por ser integrantes del medio social inmediato de los jóvenes consideramos un indicador importante, de que el personal de estas instituciones ve con buenos ojos y en cierto modo demanda indirectamente una capacitación constante en estos temas. Por lo que se sugiere una continuidad en este tipo de investigaciones en estas instituciones que tienen una buena apertura para la recepción de las mismas.
- Continuar con la implementación del entrenamiento en habilidades sociales, a través de ejercicios prácticos que midan las mejoras en el pre y post entrenamiento, como los realizados en la presente investigación y tal cual fueron sugeridos en investigaciones como la de Montero, M (2008). Además que se haga extensivo para el entrenamiento de otras habilidades que no estén comprendidas dentro de los programas utilizados en esta investigación.
- Que futuras investigaciones en esta temática puedan realizar una sistematización fílmica de los ejercicios prácticos de role-playing, a través de poder realizar filmaciones, respetando las limitaciones legales existentes en este sentido, especialmente cuando los grupos están conformados por menores de edad como en esta investigación. Considero que esto nos permitiría transferir las experiencias de una manera didáctica a los futuros tesisistas o interesados en general.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca N.; Hidalgo, Carmen G. (2000). *Comunicación interpersonal. "Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales"*. Ed. Universidad Católica de Chile.
- Caballo, E. Vicente. (2002) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Ed. Siglo XXI.
- Castillo, Gerardo. *"Los adolescentes y sus problemas"*. Editorial EUNSA. Pamplona (1981).
- Céspedes, Noelia Paola (2010) *"Institucionalización de la pobreza: adolescentes internados en hogares de tránsito por carencias socioeconómicas"* Licenciatura en Minoridad y Familia. UDA. Mendoza, Argentina.
- Doltó, F., "Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta", 1992. Apuntes de la cátedra Problemáticas de la Adolescencia, año 2006, de la carrera Licenciatura en Minoridad y Familia. Facultad de Psicología. UDA, Mendoza.
- Garbi, Silvana; Grasso, Cecilia; Moure, Andrea. (2009) *"Infancia institucionalizada: Representaciones y Prácticas profesionales"* UBA. www.iigg.fsoc.uba.ar
- García, Rodrigo (2000).). Tesis de Licenciatura en Psicología. *"Habilidades Sociales y Transgresión Legal. Entrenamiento de habilidades sociales como estrategia socio-educativa con adolescentes transgresores legales"* Mendoza: UDA.
- García, Rodrigo (2001). *"Habilidades Sociales: Delimitación de Conceptos"*. Apuntes de la cátedra Psicología y Deprivación, año 2004, de la carrera Licenciatura en Minoridad y Familia. Facultad de Psicología. UDA, Mendoza.
- Garrido Genovés, Vicente y Latorre López, María Jesús. (1995) *"La Prevención de la delincuencia: El Enfoque de la Competencia Social"*. Valencia. Ed. Tirant lo Blanch.

- Garrido Genovés, Vicente- Illescas Redondo, Santiago. "Manual de Criminología Aplicada".
- Gil Rodríguez, Francisco-León Rubio, José María- Jarana Expósito, Luis (1995). *"Habilidades Sociales y Salud"*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- González Cuenca, Antonia M^a - Fuentes, M^a Jesús, M^a Luisa de la Morena – Barajas, Carmen. Ediciones ALGIBE. *"Psicología del desarrollo. Teoría y prácticas"*. Málaga (1995).
- Grossman, Cecilia P. (2007) "La responsabilidad del estado en la institucionalización de niños y adolescentes". Lexis N^o 0003/013612 ó 0003/013613. Doctrina. www.asapmi.org.ar/articulos-juridicos.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Pilar Baptista, L. (1998). *Metodología de investigación. 2^a edición*. México DF: Mc Graw-Hill.
- Hazle, Stephen; Shumaker, Jean; Sherman, James y Sheldon Wildgen. "Leaders Guide. ASSET. A social skills program for adolescente." Research Press.Urbana- Illinois, 1981. Traducción: Lic. Arturo Piracés.
- Kelly, Jeffrey A. (2002). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Bilbao: Desclée de Brower. 7^a Edición.
- León del Barco, Benito (2006). "Elementos mediadores en la eficacia del Aprendizaje Cooperativo: *"Entrenamiento previo en habilidades Sociales y Dinámica de Grupos"*. *Anales de psicología. Pp 105-112. Universidad de Murcia, España. Disponible en www.redalyc.uaemex.mx*.
- Ley Provincial 6.354 de Protección Integral de Niños y Adolescentes de la Provincia de Mendoza (1995).
- Ley Nacional 26061, de la Protección Integral de los Derechos de niños/as y adolescentes. (2005)
- Maldonado, Jorge R.- Arévalo, Gabriela A. (2003) *"Tratamiento de niños y adolescentes en Conflicto con la Ley"*. Disponible en: www.psicocentro.com .
- Marcuello García, A. (2009) *"Mapa de las Habilidades Sociales"* . Disponible en www.down.21.org/act.

- Michelson, Larry; Sugai, Don P.; Wood, Randy P y Kazdin, Alan E. (2002) *“Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento”*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- Montero, María Victoria (2008). Tesis de Licenciatura en Psicología. *“Entrenamiento en habilidades sociales en jóvenes del nivel secundario”* UDA. Mendoza. Argentina.
- Negreira Martinez, Dayami (2001). *“Monografía de Habilidades Sociales”*. Cuba. Disponible en www.monografias.com
- Organización Panamericana de la Salud (2001). Unidad Técnica de Adolescencia. *“Enfoque de Habilidades para la vida para un desarrollo saludable de Niños y Adolescentes”*. Disponible en www.paho.org/spanish.
- PEREZ ARENAS, Ximena (2009) *“Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento a su entorno inmediato”* Doctorado en psicología social. Universidad de Granada <http://digibug.ugr.es/bitstream>.
- Piracés, Arturo.(1997). *“Entrenamiento en habilidades sociales como alternativa a la agresión”*. Apunte carrera Técnico Universitario en Minoridad y Familia.
- Piracés, Arturo.(1997). *“Criterios para Habilidades Sociales”*. Apunte carrera Técnico Universitario en Minoridad y Familia.
- Robert, Philippe. (1989). *“Las bandas de adolescentes”*. Ediciones OUVRIERES. París. Francia
- Rocheblave-Spenlé, Anne-Marie. *“El adolescente y su mundo”*. Editorial HERDER. Barcelona (1977).
- Sampieri Hernández; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. Metodología de la Investigación. Tercera Edición. Mc Graw- Hill. México (1999)
- Santacroce, María Gabriela (1998). Tesis de Licenciatura en Psicología. *“Habilidades Sociales y Adolescencia en conflicto con la Ley. Desde una perspectiva cognitiva conductual”* Mendoza: UDA.

ANEXOS

*** INVENTARIO DE PERSONALIDAD (John Willowby).**

Después de cada pregunta hallará una sucesión de números, cuyo significado se muestra adelante. Todo lo que tiene que hacer es trazar un círculo alrededor del número que lo describa mejor.

0- Significa: "no", "nunca", "de ninguna manera", etc.

1- “ : "un poco", "a veces", "algo", etc.

2- “ : "la mitad de las veces", "en promedio", etc.

3- “ : "generalmente", "muy a menudo", "con frecuencia", etc.

4- “ : "casi siempre", "totalmente", etc.

1) ¿Te pones ansioso si tenés que hablar en público o actuar de determinada manera frente a un grupo de extraños? 0 1 2 3 4

2) ¿Te preocupa portarte como un tonto, o sentís que te hacen parecer un tonto?

0 1 2 3 4

3) ¿Te da miedo caer cuando estás en un lugar alto, desde el cual no hay verdadero peligro? (por ejemplo, mirar desde un balcón alto)

0 1 2 3 4

4) ¿Te hierde fácilmente lo que la otra gente te diga o te haga?

0 1 2 3 4

5) ¿En una reunión social te quedas en un rincón? 0 1 2 3 4

6) ¿Tenés cambios de estados de ánimo que no puedas explicar?

0 1 2 3 4

7) ¿Te sentís incomodo cuando te reunís con gente nueva?

0 1 2 3 4

8) Te distraes con frecuencia, es decir, sos dado a la fantasía que no entrañe situaciones reales? 0 1 2 3 4

9) Te desalentás fácilmente por fracasos o críticas? 0 1 2 3 4

10) Decís cosas al calor del momento y luego te arrepentís?

0 1 2 3 4

11) Alguna vez te perturba la presencia de otra gente? 0 1 2 3 4

12) Llorás fácilmente? 0 1 2 3 4

13) ¿Te molesta que haya gente que te mire trabajar, aunque lo hagas bien?
0 1 2 3 4

14) ¿Te hierde mucho que te critiquen? 0 1 2 3 4

15) ¿Te cruzas de calle para evitar encontrarte con alguien?
0 1 2 3 4

16) ¿En una reunión o recepción importante, evitas encontrarte con la
persona más importante que se halle presente? 0 1 2 3 4

17) ¿Te sentís desgraciado con frecuencia? 0 1 2 3 4

18) ¿Titubeas para ofrecerte como voluntario en una discusión o un debate con
un grupo de gente que conoce más o menos? 0 1 2 3 4

19) ¿Tenés sentimientos de soledad cuando estás solo o con otra gente?
0 1 2 3 4

20) ¿Sos natural cuando estás con los maestros o profesores, con el operador,
regente o con los profesionales del hogar? 0 1 2 3 4

21) ¿Te falta confianza en tu capacidad general para hacer cosas o enfrentarte
a situaciones difíciles? 0 1 2 3 4

22) ¿Te preocupa tu aspecto personal, incluso cuando estás bien vestido y
arreglado? 0 1 2 3 4

23) Le atemoriza ver sangre, lesiones o destrucción, incluso cuando no hay
ningún peligro contra Ud? 0 1 2 3 4

24) ¿Pensás que los otros son mejores que vos? 0 1 2 3 4

25) ¿Te cuesta mucho trabajo tomar decisiones? 0 1 2 3 4

COMENTARIOS:

.....
.....
.....
.....

Adaptada para esta investigación por el tesista