



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
IZTACALA**



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

**PAPEL DEL PSICOLOGO EN LA CAPACITACION  
INSTITUCIONAL A TRAVES DE UN CURSO DE  
"RELACIONES HUMANAS"**

001  
31921  
T2  
1986-3

**REPORTE DE TRABAJO  
QUE PARA PRESENTAR SU TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A:  
TINOCO ALCARAZ MARIA JUANA**

LOS REYES IZTACALA 1986

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES

Con mucho cariño  
porque gracias a su  
apoyo y oraciones -  
llegué a culminar -  
un sueño que ahora  
es realidad.

A MI ESPOSO

Con todo mi amor  
por su entusiasmo,  
apoyo y participa-  
ción.

A MIS HIJAS

Áuleim y Yadira  
gracias a su presen-  
cia y sonrisas me  
alentaron a seguir  
adelante hasta -  
el fin.

A MIS HERMANAS Y  
CONADOS

Gracias por compartir  
la satisfacción del  
logro alcanzado.

Muy especialmente  
a Tere Gúzman Luqueño  
gracias a ella me fué  
posible iniciar y -  
llevar a cabo el  
presente trabajo.

Con todo respeto y  
admiración a la -  
Mtra. Imelda Alcalá  
y a Peggy Manning -  
gracias a su apoyo  
incondicional logre  
dar forma y calidad  
a éste trabajo.

Arturo Silva  
gracias por su -  
participación en el  
análisis de datos.

Agradezco al Dr. Newton  
Jefe de Enseñanza e investigación  
y a la Enfra. Santa S. Chávez -  
Jefe de Enfermeras del H.G.Z. -  
No. 68 de INSS. por su apoyo y  
confianza que siempre me brinda-  
ron durante la intervención.

I N D I C E

FZT. 1000632

	Pág.
RESUMEN	6
INTRODUCCION	9
CAPITULO I	
ANALISIS CONDUCTUAL EN LAS RELACIONES HUMANAS	14
CAPITULO II	
EL PSICOLOGO EN LAS RELACIONES HUMANAS	32
METODO	38
PROCEDIMIENTO	39
RESULTADOS	77
CONCLUSIONES	105
ANEXO I	
ESTRUCTURA DEL PROGRAMA	112
ANEXO 2	
DOCUMENTO BASE PARA EL PARTICIPANTE	116
ANEXO 3	
FORMATO DE TARJAS	125
ANEXO 4	
INVENTARIO: PRE Y POST EVALUACION	126
BIBLIOGRAFIA	129

## RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo fué entrenar a médicos, trabajadoras sociales y enfermeras del Hospital General de Zona No. 68 del IMSS, a través de un curso etiquetado con el nombre de relaciones humanas para los fines de la intervención. El cual se refirió al tema de las habilidades sociales, siendo éste motivo de investigación en los últimos años por falta de información en torno al mismo y principalmente por su efectividad en su aplicación como tratamiento en las diferentes psicopatologías, incluyendo alcoholismo (Twentyman, Greenwald D.O., Greenwald M., Kloss y Kavleski, 1982), desviaciones sexuales (Fensterheim y Baer, 1975), agresión (Rahaim, Lefebre y Jenkins, 1980), problemas psiquiátricos graves (Yul Lee y cols., 1979; Jenkins y Davis, 1977), disfunciones cardiovasculares, maltrato a los niños, depresión, timidez heterosexual, problemas maritales, retardo en el desarrollo, esquizofrenia, aislamiento y desempleo (Mc Fall, 1982). Y además, en su aplicación preventiva con problemas sin patología aparente, a quienes se les provee de repertorios conductuales que les permita interactuar de manera efectiva en los diferentes contextos medioambientales en los que se desenvuelve.

Así que, en el primer capítulo se menciona el desconocimiento del papel del psicólogo en las organizaciones donde es sustituido por otros profesionales, las diversas formas como abordan el problema de las rela

ciones interpersonales en el medio laboral, las dificultades que han tenido en la obtención de sus metas, tanto de la organización como del personal que labora en ellas. Asimismo, se enfatiza la importancia que tiene el desarrollo de tecnologías lo suficientemente válidas que cumplan los requerimientos de toda ciencia. Más adelante, se mencionan las bases de la ciencia de la conducta necesarias para la comprensión del tema de las habilidades sociales. La importancia que tiene para un individuo el desarrollo de habilidades que le permitan de manera efectiva relacionarse socialmente.

En otro apartado, se da entrada a la definición y evaluación de las habilidades sociales con sus implicaciones metodológicas.

Más adelante, se hace referencia al aprendizaje - Estructurado, que es un paquete de tratamiento que consta de cuatro técnicas: modelamiento, juego de papeles, retroalimentación y transferencia del entrenamiento (Goldstein y cols., 1976), utilizado en el presente reporte de trabajo para dar entrenamiento en habilidades sociales.

En el siguiente capítulo, se habla de la importancia que tiene el psicólogo en las empresas y el papel que ha desempeñado para resolver el problema de las relaciones humanas.

En seguida se presenta el método y procedimiento que se llevó a cabo para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Los resultados corroboran que el Aprendizaje --



Estructurado es efectivo para lograr el cambio conductual en un porcentaje significativo. El logro fue satisfactorio para cada categoría.

Por último, se presentan los anexos: 1.- La estructura del programa. 2.- Documento base para el participante. 3.- Formateo de tareas. 4.- Inventario utilizado en la pre y post evaluación.

Esta forma de abordar el discutido tema de las habilidades sociales abre las puertas a futuras intervenciones dentro del medio institucional.

## INTRODUCCION

La psicología como campo de aplicación científica, es una de las ciencias más jóvenes y una de sus áreas de aplicación es la psicología laboral. Jiménez (1976), la define como: "Tecnología derivada de la ciencia psicológica en su aplicación para resolver y analizar las relaciones funcionales en las organizaciones de trabajo". Su actividad estaba dirigida a la búsqueda de procedimientos eficaces para la investigación y predicción del rendimiento de los futuros empleados, se preocupaba por el diseño de equipo y la preparación del ambiente de trabajo, destacando las influencias que estos tienen sobre la capacitación y limitaciones de los trabajadores.

En las organizaciones el psicólogo es una esperanza para resolver los problemas humanos que los aquejan desde la Revolución Industrial. Sin embargo, no se ha visto el éxito deseado, ya que son otros profesionales ajenos a la psicología quienes desarrollan actividades propias del psicólogo. Esto es debido a que la persona que contrata sus servicios desconoce hasta el más elemental avance de la psicología y el psicólogo no ha generado en México suficiente comunicación para suplir esta deficiencia y así operar sobre el medio organizacional.

[Smith y Wakeley (1982), dicen que la necesidad más evidente de toda organización sea cual sea ésta, es la de tener normas y costumbres que determinen como deben relacionarse los individuos unos con otros y con sus ta

reas. Es el psicólogo quien asesora más eficientemente a las organizaciones a definir sus metas dentro de los campos de producción, integración y moral, creando criterios o medidas específicas de logro de metas, resuelve problemas en las organizaciones, ya sea del personal como: selección, entrenamiento, valoración e incentivos, o bien, problemas de relaciones humanas.]

Para alcanzar las metas, las empresas deben tener empleados productivos e interesados en su trabajo. Sin embargo, las compañías pagan a sus empleados para satisfacer las necesidades propias de la compañía y los empleados trabajan sólo para satisfacer sus propias necesidades (Maslow, 1943, 1948, 1970).

En toda organización las relaciones interpersonales son de primordial importancia para el individuo y la productividad de la empresa. Si son industriales, amigables y le dan importancia a su trabajo, así será también la compañía. El empleado tratará de dar sentido a las políticas y procedimientos de la misma y de hacer las encajar en su situación particular para colaborar más eficazmente. (El éxito de la organización depende del desarrollo de metas comunes con sus empleados, de un ambiente de apoyo, de la responsabilidad de los trabajadores y del establecimiento de un sistema social en que los individuos puedan satisfacer sus necesidades psicológicas y sociales al mismo tiempo que se beneficie el trabajo. Mediante el entrenamiento se busca guiar las experiencias del trabajador de tal manera que los cambios en la conducta de la persona, en sus habili

dades y en sus actitudes la hagan más interesada en su trabajo, más leal a la organización y más productiva - (Smith y Wakeley, op. cit.).

[Por desgracia la adquisición de repertorios útiles en la interacción social no es un elemento que se incluya en los programas de educación formal, por lo que se evidencia el fracaso en mantener buenas relaciones en el medio laboral (Brown y Maslam, 1980). Actualmente se pretende suplir esta deficiencia a través del entrenamiento en habilidades sociales. El término habilidades sociales incluye todas aquellas habilidades para expresar sentimientos positivos y negativos en las diferentes situaciones de interacción interpersonal, sin la pérdida de reforzadores (Wolpe, 1977; Rimm y Master, 1980; Eisler, 1976; Lineham, 1979; Kanfer y Grimm, 1977; Mildman y Dorna, 1979.).

[Más aún, una habilidad social es entendida como una integración de cierto tipo de respuestas concretas - dependientes del contexto de una situación social. Por lo tanto, se considera que: "El ser socialmente hábil solamente incrementa la posibilidad del éxito interpersonal mas no lo garantiza..... la adquisición de una habilidad, entonces viene simplemente a ser la integración discriminada de ciertos componentes conductuales con un propósito estrictamente interactivo" (Roth, en prensa).

Se ha estudiado la relación existente entre la carencia de habilidades sociales y los trastornos de conducta como: alcoholismo, delincuencia, disfunciones heterosexuales, problemas maritales, retardo en el desarrollo, desempleo, etc., lográndose su aceptación en dife-

rentes medios terapéuticos) (Goldstein y cols., 1976; Fensterheim y Baer, 1975; Rimm y Masters, 1980). Así también, en otras investigaciones el entrenamiento en habilidades sociales se ha considerado como un medio preventivo (Kirshenbaum, 1979; y Roth y Borth, 1980).

El entrenamiento en habilidades sociales alcanza dos funciones: primero, sirve como apoyo a tratamientos correctivos y segundo, su implementación lleva a la acción preventiva.

Como ejemplo más reciente al primer caso: Trujano y Nuñez (1981), entrenaron en habilidades sociales a prisioneros en fase de prelibertad en la cárcel de Toluca con el fin de facilitar la reintegración social de los sujetos a sus ambientes familiares, sociales y laborales. Encontraron que dicho entrenamiento demostró ser una buena alternativa para los programas tradicionales de readaptación al proveer a los sujetos de formas más efectivas para interactuar y saber enfrentarse a situaciones conflictivas sin caer en la agresión, pero sin dejar al mismo tiempo de exigir sus derechos. Permitió al mismo tiempo establecer un alto índice de predicción a cerca de la rehabilitación del sujeto, su reintegración social y consecuentemente, la disminución de la reincidencia.

En el segundo caso: Margalef Alejos (1983), entrena en habilidades sociales a sujetos sin patología aparente a través del paquete de tratamiento denominado Aprendizaje Estructurado, evalúa el contexto medioambiental. Encuentra que el Aprendizaje Estructurado es un paquete de tratamiento efectivo para la implementa-

ción de las habilidades sociales y el contexto determinante para las mismas. Manning y Ronquillo (1984), entrenan a jóvenes estudiantes de nivel superior en habilidades sociales. Encontraron que dependiendo del contexto medioambiental donde se desarrolle la habilidad, se considera a la persona como hábil o inhábil. Dicho entrenamiento se realizó a través del Aprendizaje Estructurado, que resultó ser efectivo para el ejercicio de las habilidades sociales.

En el presente reporte de trabajo el objetivo primordial de la intervención en el H.G.Z. No. 68 del -- IMSS, fué entrenar al personal a través de un curso de habilidades sociales que lo llevara a la superación personal y al mejoramiento en las relaciones interpersonales, así como coadyuvar al incremento en la eficiencia de la prestación de los servicios. Esto se logró a través del Aprendizaje Estructurado encontrándose:

1.- El Aprendizaje Estructurado resultó ser efectivo para lograr el cambio conductual.

2.- El Aprendizaje Estructurado tiene la suficiente flexibilidad como para ser adaptado a las situaciones particulares.

3.- Este es el caso. Las modificaciones fueron: Entrenar por categorías en lugar de entrenar por habilidades, evaluar con un inventario antes y después de la intervención, además de autoreportes en cada una de las sesiones (tareas).

## CAPITULO I

## ANÁLISIS CONDUCTUAL EN LAS RELACIONES HUMANAS

Los enfoques tradicionales de las relaciones humanas que tratan de mantener a los empleados contentos mediante dinero, buenas condiciones y seguridad ya no se consideran adecuadas porque una de las principales fallas de los métodos tradicionales ha sido la falta de perspectiva científica, tanto lo que se refiere a la teoría como a la práctica. El enfoque de la conducta organizacional ha pasado por gran cantidad de teorías, investigaciones y enseñanzas. Las teorías de la motivación tradicionalmente han explicado la conducta organizacional. En primer lugar, han contribuido a explicar la razón por la cual los empleados son productivos. En segundo lugar, han intentado explicar la dirección que toma la conducta organizacional una vez que se activa. De tal forma, que han surgido dos enfoques de la motivación que se conocen como: Teorías de contenido y Teorías de proceso (Luthans y Otteman, 1973).

Las teorías de contenido de la motivación tratan de explicar lo que impulsa a la conducta, y de un modo más refinado y completo, las teorías de proceso pretenden identificar los procesos cognoscitivos que le dan a la conducta una dirección y un propósito determinado. Ambos métodos carecen de investigación empírica y los pocos estudios que se han dedicado a su comprobación han resultado inconclusos (Beer, 1966). El cambio de la conducta requiere técnicas comprobadas desde el punto de vista científico de los cuales carece el enfoque tra

dicional de la motivación.

El enfoque científico del aprendizaje para la comprensión, la predicción y el control de la conducta organizacional se ofrece como alternativa al método tradicional. En éste enfoque, la conducta observable en las organizaciones y sus consecuencias son la clave. Se basa principalmente en el trabajo precursor de B.F. Skinner. Su más importante contribución es su distinción -- entre la conducta respondiente y la operante. Este nuevo enfoque se ha enfrentado a cierta resistencia al cambio, ya que se opone al enfoque tradicional, al ofrecer una base técnica y un conjunto de teorías para poder estudiar la conducta humana en las organizaciones.

Así, en 1913 Watson en los Estados Unidos tomó el método de los reflejos condicionados o de E-R para abordar el estudio de la conducta, sostiene que la conciencia (pensamientos y sentimientos) pertenecen al campo de la fantasía; la conducta humana se puede entender mejor mediante el estudio de los hechos prácticos, objetivos y observables. Esto es, abordar la conducta desde la perspectiva de la ciencia y no a partir de la introspección. Watson creía que toda la conducta aprendida -- consistía en respuestas provocadas por estímulos anteriores. Sin embargo, en lugar de depender de estímulos incitadores previos como factores causales de la conducta aprendida, eran las consecuencias la explicación de la misma. Thorndike (1913), describe la ley del efecto como: ...."Cuando se establece una conexión modificable entre una situación y una respuesta, acompañada o seguida por un estado de cosas satisfactorio, aumenta la fu-



erza de dicha conexión; cuando se realiza y va acompañada o seguida por un estado de cosas lamentables, su fuerza disminuye".

Skinner (1953), menciona que la práctica de buscar dentro del organismo la explicación de la conducta ha tenido tendencia a oscurecer las variables para el análisis científico. Estas no se encuentran dentro del organismo, sino en su medio inmediato y su historia interconductual donde las consecuencias son mecanismos de control de la conducta aprendida. El fué el primero que estableció la distinción entre conducta operante (aprendida porque actúa sobre el medio ambiente para producir sus consecuencias) y la respondiente (refleja o no aprendida). Una conducta operante una vez dada por el organismo se puede controlar o condicionar eficazmente (fortalecer, mantener o eliminar) mediante la dispensación sistemática de consecuencias tales como: reforzamientos y castigos contingentes a un evento de conducta específico. Es decir, el hombre siempre está siendo influido por toda una serie de factores que generan la emisión de determinados patrones de conducta e inhiben aquellos que no son relevantes en su desarrollo adaptativo. El tipo y la fuerza de un patrón particular de respuesta social, de respuestas a estímulos emocionales, de la apreciación del propio comportamiento o de un aprendizaje eficiente, se considera como resultado de operaciones de los principios de aprendizaje que gradualmente modelan cualquier clase de comportamiento, junto con las condiciones sociales y biológicas (Kanfer y Phillips, 1980).

El tipo de aprendizaje que algunos autores (Bandura, 1965, 1969, 1971; Bandura y Ross, 1963), consideran básica para la adquisición y facilitación de habilidades sociales es el observacional. En donde fundamentalmente, los eventos perceptuales, simbólicos y sensoriales poseen propiedades de señal que ulteriormente sirven como estímulos discriminativos para las mismas respuestas que se han observado; por esto, el observador - tiende a emitir la misma respuesta ante situaciones similares.

El vehículo por el cual se llega al aprendizaje social, es la observación y el proceso obtenido a través de dicho medio, es la imitación, donde el observador podrá obtener reforzamiento, o bien, castigo, con lo que se refuerza o inhibe la respuesta en cuestión.

En el caso de las habilidades sociales, la emisión del comportamiento de una persona bajo ciertas condiciones, le sirve al sujeto como estímulo discriminativo -- que le puede facilitar la emisión de respuestas previamente adquiridas o bien, por sus consecuencias inhibirlas. Dicho efecto facilitador o inhibidor se presenta - en el momento en que una persona ya tiene establecidos ciertos patrones de conducta (Rimm y Masters, 1980).

El estudio de las habilidades sociales en general, puede ser abarcado bajo dos grandes modelos. El primero de ellos se da en la modificación del comportamiento mediante el control de las relaciones estímulo-respuesta; y el segundo, implica a la modificación de la conducta por medio de la manipulación de sus consecuencias.

El primer caso, se deriva principalmente del modelo del condicionamiento clásico, partiendo de los prin-

cipios de Pavlov (1922). Dicho modelo al aplicarse en la modificación de la conducta, enfatiza una reorganización de los estímulos medioambientales e internos a los que responde la persona. De ahí que se considere la organización de la estimulación antecedente, del estado biológico del organismo y del repertorio de respuestas (Kanfer y Phillips, op. cit.).

Los primeros estudios que marcaron la pauta para iniciar la investigación de las habilidades sociales en su totalidad fueron los referentes a la asertividad. Smith (1975), considera que el problema de la asertividad repercute en todas las relaciones interpersonales. Para presentar su definición toma en cuenta dos tipos de factores: el hereditario y el medio ambiental. Con respecto al primero, parte del hecho de que el hombre como ser biológico contiene toda una serie de características que corresponden a todos los seres animales, siendo factible considerar la huida y la lucha como conductas de evitación y adaptación. En relación al segundo factor, la base de éste es el aprendizaje que tiene lugar a lo largo de su crecimiento como producto de la interacción con su medio. La respuesta básica a este nivel es la comunicación; si el individuo puede comunicarse verbalmente de una manera adecuada, puede llegar a eliminar las respuestas de huida y lucha solucionando así su problema. Sin embargo, la conducta está determinada por las características sociales, económicas y culturales en las que se desarrollan, por lo que se considera la acción de los individuos implica todo el contexto medioambiental que es básico en el desarrollo y -

formación del ser humano.

Smith considera que (la conducta asertiva debe ser definida como "El confiar en uno mismo y en sus capacidades" (Smith, op. cit.)). De esta forma el sujeto desarrolla la autoestima necesaria para actuar de la manera que crea más conveniente, para que pueda comunicarse -- verbalmente de manera adecuada ante las situaciones también más adecuadas, sin permitir la manipulación mal intencionada de parte de otras personas, sino más bien mejorando la situación para así lograr el cumplimiento de sus metas.

Wolpe en 1973 afirma que la falta de asertividad es un resultado del condicionamiento de hábitos de respuesta ante la gente con la que un individuo (no asertivo) interactúa. (La visión de Wolpe se detecta desde la perspectiva de la inhibición recíproca, la cual parte de que la presencia de la ansiedad y los temores provocados se deben al aprendizaje interpersonal, por lo que el entrenamiento en relajación conduce al decremento de la ansiedad, pudiendo darse el mismo efecto por medio del entrenamiento asertivo. Así, define a la conducta asertiva como: "La expresión adecuada de cualquier emoción que no sea la ansiedad hacia otras personas".) -- Fensterheim y Baer (1975), recalcan que las conductas no se presentan de manera aislada, sino que son el resultado de toda una serie de interacciones que tiene el individuo en su medio ambiente, lo que genera una organización psicológica en donde durante la niñez (en contraposición con Smith) el infante recibe todo el apoyo por parte de sus padres. Esto sirve para que en la ado-

lescencia el joven esté preparado para lograr la independencia y seguridad dentro de los grupos en los que interactúa, siendo hasta la edad adulta cuando la seguridad basada en el respeto propio se centra hacia una sola persona.)

Todo esto, ha originado que gran parte de los autores confundan el término asertividad con habilidades sociales o lo utilicen como sinónimos, ya que si analizamos las definiciones hasta aquí mencionadas, observamos que pueden ser adaptadas al concepto de destreza social. Por ejemplo, si queremos resistir a la persuasión necesitamos estar seguros con nosotros mismos, con o sin presencia de ansiedad evitando violar los derechos de otras personas. Dichas características, parecen necesarias para la emisión de aquellas habilidades para encarar enojo, la agresión y el stress; así como para la planificación de metas (Goldstein y cols. 1976). Esto es, al emitir una habilidad correctamente se requiere del cumplimiento de todos sus componentes (verbales y no verbales), así como de la respuesta asertiva. Sin embargo, una persona puede ser asertiva sin ser necesariamente hábil en términos sociales.

Por lo tanto, una alternativa que aclararía la confusión que afecta a la investigación en general, sería subordinar el término de asertividad al de habilidades sociales y establecer una amplia clasificación de destrezas de manera clara y objetiva que fuera seguida en todos los estudios (Roth, 1982).

2) El segundo tipo de modelo a través del cual se puede analizar el tema de habilidades sociales, es aquel -

que implica a la modificación de conducta por medio de la manipulación de sus consecuencias, basado en los principios de aprendizaje e implica "un proceso de ejercer control sobre la conducta de un organismo en un cierto ambiente, por medio de la aplicación de refuerzo incluyendo máxima flexibilidad y adaptabilidad" (Ardila, 1970).

Goldstein y cols. (1976), estudiaron las variables que son determinantes para la adquisición de las habilidades sociales con enfermos psiquiátricos, proponiendo al Aprendizaje Estructurado como el procedimiento más efectivo para sus propósitos. Este consiste en un paquete de tratamiento de cuatro técnicas: modelamiento, juego de papeles, retroalimentación y transferencia del entrenamiento. Para cumplir con los requerimientos del entrenamiento han sugerido una clasificación de las diferentes habilidades sociales que debiera poseer todo ser humano para interactuar exitosamente con sus semejantes. Está compuesto por 50 habilidades, que a la vez se subdividen en seis grupos, que van desde las habilidades de inicio (más simples), hasta las de planificación (más complejas). Cabe resaltar que la asertividad es considerada como una habilidad más (Goldstein y cols. 1980). Spence (1980), define a las habilidades sociales como "varios componentes de conducta social que están necesariamente garantizando que los individuos cumplan su deseo exitosamente en una interacción social dentro de una determinada situación". Por lo tanto se considera que: "El ser socialmente hábil solamente incrementa la posibilidad del éxito interpersonal....la adquisi--

ción de una habilidad, entonces viene simplemente a ser la integración discriminada de ciertos componentes conductuales con un propósito estrictamente interactivo" (Roth, en prensa). Esto implica una relación funcional del organismo con su medio ambiente social, en donde la presencia de un estímulo determina la conducta que incluye una correcta combinación de respuestas verbales y no verbales, acordes a diferentes situaciones que lleven al mantenimiento, incremento y/o pérdida de reforzamiento en una situación interpersonal.

Es así que, el propósito de la presente intervención haya sido: Entrenar por componentes-categorías en lugar de entrenar por habilidades. Todo ello, mediante el empleo del paquete de técnicas de que consta el "Aprendizaje Estructurado".

Aprendizaje Estructurado. En éste apartado se menciona con más claridad lo que se refiere al manejo del paquete de tratamiento que fué utilizado para el entrenamiento en habilidades sociales en el presente trabajo. Para lo cual es importante hacer un breve análisis de las condiciones que prevalecieron para poder enseñar y entrenar en habilidades sociales dentro de los centros educativos.

Durante muchos años hubo un gran debate acerca de lo que se debía enseñar y como se debía enseñar. Tradicionalmente, la escuela puso énfasis en aquellas actividades básicas como: lectura, escritura, aritmética, -- etc., sin tomar en cuenta los valores, habilidades sociales, etc., por no considerarlas responsabilidad de la escuela, sino del hogar.

Independiente del periodo de educación que imperaba muchos profesores, consejeros y otros relacionados con la educación y el desarrollo de la gente, deseaban algún tipo de equilibrio en el que podría tomarse en cuenta tanto la enseñanza de materias básicas como el desarrollo emocional.

Sólo recientemente aumentó el interés en enseñar habilidades de interacción social, como una solución -- parcial al gran debate acerca de lo que se debía enseñar y cómo se debía enseñar. Así, en diversas investigaciones, los jóvenes están siendo entrenados para interactuar efectivamente unos con otros, para encarar el miedo, el conflicto y expresar sentimientos, enseñandoles habilidades alternativas para manejar adecuadamente diversas situaciones, siendo éste el fin que persigue el paquete de tratamiento denominado Aprendizaje Estruc



turado.

⟨La aplicación del paquete de tratamiento (AE) consta de cuatro técnicas esenciales en su entrenamiento⟩ - (ver procedimiento), los cuales deben ser llevados a cabo en el orden mencionado para lograr el mayor rendimiento posible. ⟨Cada una de las técnicas están perfectamente establecidas como procedimiento de cambio conductual, por otra parte, cada habilidad a entrenar está -- compuesta por una serie de componentes fonéticos convencionales y gesturales establecidos ordenadamente. Sin embargo, los participantes pueden agregar u omitir algún componente que consideren pertinente en colaboración con los entrenadores, ya que la meta del Aprendizaje Estructurado es construir repertorios flexibles de comportamiento social, efectivos y satisfactorios que puedan adaptarse a las demandas de la vida cotidiana. - La importancia que se le asigne a cada componente que integra la habilidad dependerá de su aceptación social y por ende, de su práctica compartida con el grupo en cuestión (Goldstein y cols. 1976).⟩

⟨ El aprendizaje Estructurado se orienta a la enseñanza de habilidades o comportamientos a un rango amplio de gente que puede ser deficientes o necesitar práctica en alguna habilidad en particular. El AE pone énfasis en la identificación, para cada individuo, de aquellas áreas en que muestran mayor eficiencia y provee entrenamiento a los niveles que requieran de mejoría. Así, se sustenta en el modelo conductual, en el cual se señala que la conducta desadaptada puede ser gradualmente reemplazada por la adquisición de nuevas ejecuciones de conducta adaptativa; de ésta manera el entrenamiento en

habilidades sociales es útil para ayudar a un individuo a desarrollar funcionalmente repertorios de respuesta - específicos a una determinada situación.

Las habilidades sociales que comprende el Aprendizaje Estructurado son:

#### I. HABILIDADES SOCIALES DE INICIO

- 1.- Escuchar
- 2.- Iniciar una conversación
- 3.- Mantener una conversación
- 4.- Hacer una pregunta
- 5.- Agradecer
- 6.- Presentarse
- 7.- Presentar a otra gente
- 8.- Hacer un cumplido

#### ✓ II. HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS

- 9.- Pedir ayuda
- 10.- Compartir
- 11.- Dar instrucciones
- 12.- Seguir instrucciones
- 13.- Disculparse
- 14.- Convencer a otros

#### ✓ III. HABILIDADES PARA ENCARAR LOS SENTIMIENTOS

- 15.- Conocer sus sentimientos
- 16.- Expresar sus sentimientos
- 17.- Encarar el enojo de otros
- 18.- Entender los sentimientos de otros
- 19.- Expresar afecto
- 20.- Encarar el miedo
- 21.- Autoreforzarse

#### ✓ IV. HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN

- 22.- Pedir permiso

- 23.- Compartir algo
- 24.- Ayudar a otros
- 25.- Negociar
- 26.- Usar autocontrol
- 27.- Hacer respetar sus derechos
- 28.- Responder a la burla
- 29.- Evitar problemas con otros
- 30.- Evitar las peleas

✓ V. HABILIDADES PARA ENCARAR EL STRESS

- 31.- Quejarse
- 32.- Contestar a la queja
- 33.- Caballerosidad deportiva
- 34.- Encarar la vergüenza
- 35.- Encarar el ser descartado
- 36.- Defender a un amigo
- 37.- Responder a la persuasión
- 38.- Responder al fracaso
- 39.- Interpretar mensajes confusos
- 40.- Encarar una acusación
- 41.- Disponerse a una conversación difícil
- 42.- Encarar la presión del grupo

✓ VI. HABILIDADES DE PLANIFICACION

- 43.- Decidir que hacer
- 44.- Darse cuenta de lo que causa un problema.
- 45.- Establecer una meta
- 46.- Conocer sus habilidades
- 47.- Obtener información
- 48.- Clasificar problemas por su importancia.
- 49.- Tomar una decisión

## 50.- Concentrarse en una actividad

En el presente trabajo, de éstas 50 habilidades - sociales se eligieron las más adecuadas para cada sesión de acuerdo a las necesidades de los empleados del Hospital General de Zona No. 68 del IMSS. (ver anexo - No. 2).

Evaluación de las habilidades sociales. Uno de los intereses que los analistas de la conducta han tenido a lo largo de su historia, es la comprobación de la efectividad de las técnicas que se emplean para lograr el cambio conductual. De ahí, que con el paso de los años se hayan desarrollado diferentes sistemas de evaluación que miden la efectividad del tratamiento, ya que al implementarse una nueva técnica, la única manera de conocer su efectividad es por medio de evaluaciones comparativas. La mayoría de los investigadores han considerado dos tipos de evaluación en las habilidades sociales: Indirecta y Directa.

La evaluación indirecta se divide en:

1.- Entrevista. Considerada como el contacto inicial entre el psicólogo y el cliente. Se da mediante la relación de dos personas, en donde una formula preguntas (entrevistador) y otra las responde (entrevistado). Ayuda a detectar las características de las personas, detecta estímulos antecedentes y eventos consecuentes a la emisión de la habilidad, identificando datos generales que ayudan al establecimiento de una buena relación con el paciente (Haynes, 1978). Eisler (1976) analiza, por medio de la entrevista, las características de las habilidades sociales, detecta el conjunto de patrones de respuesta interpersonal presentadas ante diferentes situaciones y a lo largo de la vida cotidiana, esto le permite la detección de áreas problema en cada individuo, así como número y tipo de sujetos ante los que se presentan los problemas.

2.- Automonitoreo. Revela componentes conductuales presentados por el sujeto en una situación específica.

Se requiere que la persona observe su propia conducta, así como los eventos asociados a ella, reportando la ejecución de las habilidades sociales en un contexto particular. Esta observación deberá registrarse de manera individual en intervalos debidamente especificados y bajo una forma altamente sistemática.

El automonitorearse implica la discriminación de la conducta que se va a observar, el registro objetivo de dicha conducta y la cuantificación del registro mediante gráficas. Con esto se permite la detección de variables que inciden en la conducta, sirviendo a su vez como línea base a sistemas de autocontrol. Esta evaluación es de las más utilizadas en el Análisis Conductual Aplicado, pues proporciona datos del sujeto en su medio ambiente natural, siendo de gran utilidad en el estudio de las habilidades sociales.

3.- Inventarios Estructurados. Se han creado con la finalidad de evaluar las habilidades sociales con todos sus componentes, considerando los diferentes contextos medioambientales. Los inventarios estructurados tienen preguntas referidas directamente a la conducta. Sus respuestas específicas muestran datos respecto a los componentes verbales y no verbales, así como los contextos sociales en donde se emite la habilidad. Este instrumento es el más utilizado en la evaluación del tema en cuestión asociándolo con la observación directa para obtener datos con mayor confiabilidad. Cada uno de los ítems que contiene el inventario se asocia con un valor que corresponde a una escala, lo que ayuda a la cuantificación y validéz del instrumento, así como a la corrección de los datos con otros instrumentos de evalua-

ción.

En cuanto a la observación directa, encontramos -- los siguientes instrumentos de evaluación:

1.- Observación conductual directa. La evaluación se conduce en el medio ambiente natural del individuo. Este método es el más confiable ya que se observa el -- comportamiento de interés en el medio ambiente natural del sujeto, enfrentando diferentes interacciones sociales (Spence, 1980).) Aquí se requiere que el observador concentre su atención ante la acción, debiendo enfatizar la especificación de las variables (Haynes, 1978). La observación directa es el medio óptimo para la obtención de datos y establecimiento de reacciones funcionales.

Para su mejor funcionamiento se recomienda: limitación de frecuencia y reducción de los periodos de observación, número de conductas observables y número de situaciones en las que se observa al sujeto.

2.- Observación conductual en ambientes análogos. Este tipo de observación se realiza ante situaciones -- creadas para favorecer la ocurrencia de la conducta, pudiendo organizarse en vivo o mediante videotape. Existen diferentes procedimientos a seguir, siendo el más -- conocido el juego de papeles. En él se instruye al paciente para que actúe ante una situación problemática (Rich y Shoender, 1976; Spence, 1980), ante ésta el cliente interpreta un papel y el psicólogo otro, de la manera más realista posible.)

El juego de papeles a nivel de evaluación permite observar adecuadamente todas las conductas, utilizando registros que contemplen componentes verbales y no ver-

bales, así como diferentes situaciones sociales (Spence, op. cit.). Sin embargo, uno de los problemas del método, es la posible presentación de ansiedad y conductas no naturales en el sujeto (Eisler, 1976).

3.- Test analógico de simulación. Con ésta herramienta se evalúa la conducta en situaciones artificiales mediante juego de papeles y se orienta básicamente a medidas discretas donde la interacción se instiga por una consigna que determinará analógicamente la emisión de una habilidad específica. Esta secuencia es sometida en vivo a la consideración de jueces independientes, -- quienes con ayuda de definiciones operacionales, registran la ocurrencia o no ocurrencia de los componentes -- que integran la habilidad (Roth, en prensa).



## CAPITULO II

## EL PSICOLOGO EN LAS RELACIONES HUMANAS

Hasta éste momento se ha hablado mucho del tema ha bilidades sociales y repertorio asertivo, más no de re- laciones humanas. Sin embargo, hemos mencionado que teó ricamente el término habilidades sociales es más gene- ral de tal manera que la conducta asertiva queda incli da en él. En cuanto al tema relaciones humanas, fué el - utilizado en el curso impartido al personal del H.G.Z. - No. 68 para los fines de la intervención, ya que el tér mino habilidades sociales es poco conocido en las emp reas que tienen como norma y como parte de un derecho de sus trabajadores, el de darles capacitación en aspectos tales como: relaciones humanas, para mejorar sus rela- ciones interpersonales y al mismo tiempo favorecer su - productividad.

Los experimentos de Hawthorne pueden señalarse como el punto de partida del descubrimiento de la impor- - tancia de las relaciones humanas en las empresas. Estos experimentos se realizaron en la fábrica Hawthorne de - Chicago en la compañía General Electric, contando con - treinta mil trabajadores, el periodo que abarcaron fue de 1927 a 1932.

Penock en 1927, miembro de ésta empresa, trató de determinar los efectos que las variaciones en la ilumi- nación producía en la productividad de los obreros. En- con tró que siempre se producía rendimiento, independien- - temente de la intensidad y de los sistemas de ilumina-

ción ensayados. Desorientado suspendió sus estudios, pero más tarde Elton Mayo (1927-1932), organizó una gigantesca operación dirigida a estudiar la influencia en el trabajo de todos los factores que lo rodean, pero sobre todo los de índole sociológico. Empleó un gran equipo - de técnicos y utilizó diversos medios como: entrevistas, encuestas y estudios individuales del comportamiento de 21,216 trabajadores. Su finalidad fué comprobar como influían en el trabajo factores como: iluminación, disminución de horas de trabajo, las pausas, las horas de tomar los alimentos, etc. Uno de los elementos que Mayo investigó fue la cooperación de los trabajadores. Encontró que la vida dentro de la fábrica era desagradable, mientras que la de fuera no lo era y que existía una resignación pasiva entre el personal ordinario. Lo que -- los llevaba a formar asociaciones informales durante -- las horas de trabajo, éstas eran una especie de defensa natural, aunque inadecuada contra el anonimato en la vida dentro de la empresa y contra su papel puramente receptivo de las órdenes; un trabajo insuficiente solo -- significaba para ellos reprimendas y castigos, en tanto que el trabajo bien hecho se tomaba como lo más natural y debido. De ahí, se dedujo que el aprovechar y dar un cauce a los grupos informales podía impulsar la productividad.

El programa de entrevistas permitió que los investigadores y jefes usaran mucho más la comunicación y -- distinguieran entre los hechos objetivos y los sentimientos involucrados en ellos. Se comprobó que la interpretación de las quejas presentadas requerían ver no sólo los hechos escuetos, sino hacer un estudio de los --

principales situaciones de la vida de un trabajador. Se encontró que las variantes estaban siempre ligadas a -- problemas personales del trabajador dentro de la empre--sa.

Los resultados principales de estos estudios fue--ron: el establecimiento de confianza entre el personal y la cohesión en un grupo, hasta el punto de que, prácticamente se podía estar seguro que sin necesidad de -- control el empleado trabajaba lo mejor que podía (Ponce, 1984; Smith y Wakeley, 1982 y Wroom, 1979).

Por otro lado, hacia 1940 creció el número de psicólogos que coolaboraron para establecer y ampliar la -selección, el entrenamiento y otros programas relativos al personal militar de la segunda guerra mundial. Al -- esfuerzo bélico contribuyeron psicólogos del área clínica, experimental, social y educacional. Al terminar la guerra, algunos se quedaron en el servicio militar y muchos ingresaron en las filas del trabajo industrial.

Smith y Wakeley (op. cit.) proponen que los psicólogos en las empresas tienen las siguientes funciones:

- 1.- Selección de personal
- 2.- Valoración
- 3.- Mejoramiento
- 4.- Incentivos
- 5.- Liderazgo
- 6.- Conducta de grupo
- 7.- Ingeniería humana
- 8.- Asesoría
- 9.- Comunicación
- 10.- Entrenamiento
- 11.- Capacitación.

Dados los objetivos del presente trabajo solo se -  
revisaran algunas de las funciones del psicólogo, tales  
como: comunicación, entrenamiento y capacitación.

Comunicación. A medida que la organización va ha-  
ciéndose más grande, la comunicación se hace cada vez -  
más difícil y a la dirección le resulta también difícil  
mantener un control firme de los niveles más bajos de -  
la jerarquía con la sola emisión de órdenes. La comuni-  
cación es un proceso complejo que implica la transmisio-  
n de datos, problemas, sugerencias, experiencias, esta-  
dos emocionales, actitudes, hostilidades, lealtades, me-  
tas, etc. Para comunicarnos nos valemos de palabras y -  
mientras más clara y fácil sea, mejor será nuestra comu-  
nicación. Cuando hablamos a alguien podemos darnos cuen-  
ta si nos interpreta bien o mal. Pero si le escribimos,  
no sabremos si nos entendió o no. Según el tamaño y la  
complejidad de las organizaciones, la escritura va ha-  
ciéndose el principal canal de comunicación. Y es el -  
psicólogo el encargado de diseñar los mecanismos neces-  
rios para que ésta se dé adecuadamente a todos los nive-  
les.

entrenamiento. Mediante el entrenamiento el psicó-  
logo busca guiar las experiencias del trabajador de tal  
manera que los cambios en la conducta de la persona, en  
sus habilidades y sus actitudes la hagan más interesada  
en su trabajo, más leal a la organización y más produc-  
tiva. Para proporcionar un buen entrenamiento proponen  
cuatro pasos a seguir:

a). Preparación del entrenamiento. Se ha de moti-  
var al alumno y a la organización para que entrene. El  
diseño del programa de entrenamiento estará de acuerdo

a las necesidades de los trabajadores para cumplir con las metas determinadas.

b). Exposición para el entrenamiento. Se hará a través de conferencias, demostraciones en vivo, discusiones de grupo en mesas redondas, seminarios, etc. A través del desarrollo del mismo algunas respuestas se refuerzan, se retroalimentan y se da un tiempo para -- practicar la nueva conducta, dirigirla y assimilarla.

c). Transferencia del entrenamiento. Para que lo aprendido sea útil, el alumno deberá demostrar que ha adquirido la nueva conducta cuando regrese al trabajo o en el trabajo mismo.

d). Mejoramiento del entrenamiento. Se hará especificando con claridad sus metas, empleando sólidos principios de aprendizaje, mejorando la situación del mismo y evaluando el propio entrenamiento.

Capacitación. Strauss y Sayles (1970) dicen que la capacitación es una actividad planeada y basada en las necesidades reales de la empresa y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes -- del empleado. La capacitación en relaciones humanas es una esfera muy amplia de la que se desprenden las siguientes metas:

a). Permite que el individuo adquiera mayor sensibilidad al medio ambiente de relaciones humanas en el que trabaja.

b). Ayuda al individuo a comprender porque se comporta tal como lo hace, como reaccionar ante estímulos determinados y como su comportamiento afecta a los demás.

c). Le ayuda a comportarse habilmente en las situa-

ciones donde se desenvuelve.

A continuación, en el siguiente apartado se da a conocer en detalle el desarrollo del curso de relaciones humanas.

METODO

Sujetos: Tres grupos de 12 participantes cada uno de -  
diferente categoría.

Primer grupo

12 Médicos incluyendo dos subcategorías:

- Residentes I de la especialidad de Medicina Familiar.
- Residentes II de la especialidad de Medicina Familiar.

Rango de edad 25-30 años. 6 mujeres y 6 hombres.

Rango de sueldo: \$25.000 a \$30.000

Segundo grupo

12 Trabajadoras sociales incluyendo dos subcategorías:

- Trabajadoras sociales.
- Asistentes sociales.

Rango de edad: 22-38 años. 12 mujeres.

Rango de sueldos: \$38.000 a \$42.000

Tercer grupo

12 enfermeras incluyendo cuatro categorías:

- Supervisoras de enfermería.
- Enfermeras especialistas.
- Enfermeras generales.
- Auxiliares de enfermería.

Rango de edad: 28-36 años. 12 mujeres

Rango de sueldo: \$38.000 a \$55.000

Lugar: La capacitación se efectuó en el Hospital General de Zona No. 68 del IMSS en las aulas del mismo, ubicado en Tulpetlac, Estado de México.

Espacio: El aula medía 6 x 8 m., bien ventilada, constaba de 4 mesas de trabajo y 20 sillas, un escritorio, pi

zarrón, portarrotafolio, la iluminación adecuada.

**Duración:** 11 sesiones para cada grupo.

Cada sesión tenía una duración de 2 horas.

**Total de horas por curso:** 22 horas

**Material y equipo:**

Rotafolio y portarrotafolio

Hojas blancas

Lápices

Hojas de cartulina

Tarjetas blancas

Alfileres

Material impreso

Pizarrón

Cises

Marcadores

Cinta adhesiva

Mesas de trabajo



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

IZT. 1000682

**PROCEDIMIENTO:**

Se agrupó a los sujetos en base al puesto desempeñado (nivel de formación profesional) en tres grupos: Médicos, trabajadoras sociales y enfermeras. A todos se les aplicó el Inventario Estructurado Rathus Assertiveness Schedule, Assertiveness Inventory Alberti & Emmons (ver anexo No. 4), tanto al inicio del entrenamiento como al término de la última sesión. Se aplicó al inicio para la obtención de datos del nivel de habilidades con el que contaban cada uno de los participantes (pre evaluación) así como, el nivel final obtenido al término -



del entrenamiento (post evaluación). A todos los sujetos de cada uno de los tres grupos se les entregó información de los resultados de la post evaluación en la sesión destinada para la clausura. La asistencia al curso fué obligatoria para todos los sujetos y al término del entrenamiento a los participantes que asistieron a todas las sesiones se les proporcionó una constancia con valor a curriculum.

Cada uno de los tres grupos recibió el entrenamiento iniciando con el grupo de médicos, continuando con el grupo de trabajadoras sociales y finalizando con el grupo de enfermeras.

A cada uno de los participantes de los tres grupos se les entregó un informe del procedimiento denominado Documento Base (ver anexo No. 2) al término de cada una de las sesiones conteniendo sólo el procedimiento de esa sesión.

Adicionalmente, se obtuvieron autoreportes del cumplimiento de las tareas asignadas para todos los sujetos. Al inicio de cada sesión se comentaban las dificultades encontradas en las tareas revisadas por los instructores tales como: incumplimiento de los componentes necesarios para realizar la habilidad entrenada la sesión anterior y todas aquellas variables que limitaron e impidieron la realización de la misma. Así también, se preguntaba a los participantes si habían tenido problemas en la tarea que entregarían en esa sesión.

Durante el entrenamiento de cada una de las sesiones se proporcionó información, modelamiento, se practicó a través de juego de papeles, se dió retroalimentación y práctica en casa (tareas) de las categorías de -

respuestas entrenadas, enfatizando las condiciones discriminativas de la situación en la que de ocurrir la -- respuesta se producirían las consecuencias deseadas (momento oportuno).

Las categorías de respuestas entrenadas fueron -- las siguientes: Verbales, Vocales y No Verbales.

### Verbales

a) Contenido. No sólo es importante el conocimiento que tiene una persona del o los temas que se están -- manejando, ya que aparte del contenido básico se requiere de buscar y apoyarse en información complementaria -- para ejemplificar o aclarar las dudas surgidas, así también, ampliar la información sobre los contenidos de -- los temas que se están discutiendo.

### Vocales

a) Volúmen de voz. Podemos hacer la analogía con -- un radio al aumentar o disminuir la intensidad del sonido y del mismo modo se hace con la voz de una persona. Cuando encontramos que una persona tiene un volúmen bajo de voz, decimos que es tímida, o bién que es agresiva cuando el volúmen de voz es alto.

b) Tono de voz. Es el modo particular de decir algo. No sólo es importante manejar el contenido del tema que se está exponiendo, sino la manera en que se diga y para ésto es necesario ejercitar los tonos de voz que -- se requieren dependiendo de lo que se está hablando para no caer en la monotonía.

c) Inflexión. Elevación o atenuación de la voz pasando de un tono a otro. En ocasiones no discriminamos la elevación o disminución en el volúmen de voz o cuando cambiamos el tono, sún cuando lo que se está discu--

tiendo no lo amerite y en ocasiones cuando hay necesidad de cambiar el tono para hacer énfasis en algo o marcar algún aspecto que así lo requiera no lo hacemos.

### No Verbales

a) Postura. Nos referimos a la actitud manifiesta por el cuerpo en su totalidad en cualquiera de las dos posiciones básicas; sentado, parado y/o desplazándose. Esto implica mantener el cuerpo erguido pero no tenso, contacto visual, proximidad y contacto físico.

b) Contacto visual. Permanecer sentado, parado o desplazándose, mantener contacto visual ojo a ojo, hablar con un volúmen de voz lo bastante alto para que lo oigan los otros. Si usted no mira a la otra persona al hablar, descubrirá que pierde contacto rápidamente. La voz se hace más monótona, la comunicación es vaga e indirecta. A la otra persona le cuesta seguirle en la conversación.

c) Contacto físico. Es de suma importancia en una conversación ya que permite un mejor acercamiento. Debe permanecer erguido y permitir contacto físico con cualquier parte del cuerpo al iniciar una conversación.

d) Espacio corporal. Es determinante para el establecimiento de cualquier conversación. La cercanía o alejamiento determina el volúmen de la voz e influye en el tono de la misma. Debiendo permanecer lo más cerca posible durante el diálogo.

e) Movimientos corporales. Las manifestaciones hechas con los brazos y manos, sirven como complemento para una expresión más completa de acuerdo al momento y temática.

f) Gestos faciales. Uno de los componentes más im-

portantes y que debe estar acorde con lo que se está diciendo o con lo que se pretende demostrar con los gestos faciales ya que a través de éstos reconocemos los estados emocionales o la congruencia entre lo que se dice y lo que se muestra, por ej: una frente arrugada se interpreta como enojo, molestia o preocupación. Cuando hacemos referencia a algo molesto o maloliente generalmente se acompaña con un gesto de nariz arrugada.

## DESCRIPCION DE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO

### Primera sesión

Al inicio de cada curso, el jefe de enseñanza e investigación lo inauguró y presentó a los instructores.

Tiempo dedicado 5 min.

Los instructores dieron la introducción al programa presentando en primer término los objetivos del curso y mencionando el contenido del mismo utilizando como material de apoyo hojas de rotafolio impresas. Esta secuencia es la misma para cada grupo.

Tiempo dedicado 30 min.

En seguida se llevó a cabo la integración del grupo.

Dinámica: "Cada cual con su mitad"

Objetivos: Lograr comunicación a través de la relación interpersonal.

Romper el hielo inicial.

Desarrollo: Se cortaron figuras en dos partes, una se le dió a un participante y la otra a un segundo participante. Cada uno buscaba al compañero que tuviera la otra mitad y conversaba por espacio de 5 min. sobre tema de interés personal. Al finalizar el tiempo cada -

pareja pasaba al frente, presentaba a su compañero haciendo comentarios del ejercicio.

Tiempo dedicado 30 min.

2a. Dinámica: "Expectativas y contrato"

Objetivos: Que el participante especifique sus expectativas y mencione lo que espera del curso.

Desarrollo: Se forman equipos de 4 personas para que contesten en grupo las siguientes preguntas:

-Qué espero del curso?

-Qué puedo aportar al curso?

-Qué deseo que no ocurra en el curso?

Cada equipo escribía sus respuestas en hojas de rotafolio y las colocaba en un lugar visible para todo el grupo, siendo éste el contrato que se estableció en el grupo, mismo que rigió durante el curso.

Tiempo dedicado 30 min.

Al final se daban conclusiones generales.

Tiempo dedicado 15 min.

### Segunda sesión

#### 1.- IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES HUMANAS

a) Breve introducción al tema instigando a la participación activa. Tiempo dedicado 20 min.

A lo largo de la historia existió un gran debate acerca de lo que debía enseñarse y cómo. Durante mucho tiempo se puso énfasis en la enseñanza de lo básico tal como: lectura, escritura, aritmética, habilidades tecnológicas; con la creencia de que la enseñanza de valores, habilidades sociales, etc. no son responsabilidad de la escuela, sino del hogar.

Más tarde, se utilizó la escuela para enriquecer la

la vida emocional de las personas. Los períodos escolares eran utilizados para el crecimiento emocional y los aspectos sociales. Recientemente aumentó el interés en enseñar habilidades educacionales como una alternativa a la educación integral del individuo. Las personas están siendo capacitadas para interactuar efectivamente - unos con otros, proveyendolos de una serie de repertorios pertinentes que les permitan reducir el nivel de ansiedad que presentan en situaciones interpersonales, promoviendo una comunicación más amplia y exitosa, la expresión de sentimientos positivos de amor y respeto, enfatizando sentimientos de autorespeto y dignidad al comportarse con otros; lo anterior son solo algunas situaciones en las que resulta apropiado el conocimiento de las habilidades sociales que lo lleven a mejorar sus relaciones humanas.

b) Dinámica: "Amigos y extraños"

Tiempo dedicado 30 min.

Objetivo: Que el participante busque comunicarse con personas con las que ha interactuado más y con personas con las que no ha tenido interacción.

Desarrollo: Se les indica a los participantes -- que entre los integrantes del grupo elijan a una persona con la que tuvieran mayor interacción e iniciaran -- conversación sobre tema libre por 5 min. después con -- una persona con la que tuvieran menor interacción o nula, conversando por 5 min. sobre tema libre.

Al final de la dinámica se comentan experiencias.

2.- CARACTERISTICAS DE LAS CONDUCTAS BASICAS EN LAS RELACIONES HUMANAS.

a) Breve introducción al tema instigando a la participación activa.

Tiempo dedicado 20 min.

Objetivo: Que el participante realice ejercicios que contengan los elementos y características de las conductas básicas.

Las conductas básicas se desglosan en tres grupos de categorías de respuesta que son: Verbales, vocales y no verbales (ver procedimiento pág. 41).

b) Ejercicios: Expresión facial Si - No  
Volúmen de voz No - Si  
Tiempo dedicado 15 min.

Objetivo: Que los participantes noten todo el rango de voz que poseen contrastándolo con el que usan habitualmente y así también evalúen la expresión facial o gesticular al variar el volúmen de voz.

Desarrollo: Se pide a los participantes que por parejas mientras una dirá Si, la otra dirá No desde el volúmen de voz más bajo posible variándolo gradualmente hasta el más elevado. Después, la persona que dijo Si - dirá No y la que dijo No dirá Si variando gradualmente el volúmen de voz desde el más elevado hasta el más bajo posible. Los instructores modelan un ejercicio.

Al término del ejercicio se proporciona retroalimentación positiva<sup>(1)</sup> entre los participantes y se sacan conclusiones del mismo.

2.- Hacer preguntas abiertas y cerradas.

(1) retroalimentación positiva: emisión verbal del escucha relacionada con la actuación verbal o no verbal del participante, denotando aprobación.

Objetivo: Que el participante ponga en práctica -- \* las diversas formas de iniciar una conversación.

Desarrollo: Se indica al participante que al iniciar una conversación pueden utilizarse una o dos preguntas cerradas y después espesar a utilizar preguntas abiertas.

Una pregunta cerrada es aquella que puede ser contestada simplemente con un sí ó un no.

Una pregunta abierta es aquella que elicitá más información que un sí ó un no, comenzando con las palabras: quién, qué dónde y cuándo, cómo y por qué. Los instructores modelan un ejercicio.

Los participantes pasan al frente por parejas e inician un diálogo utilizando sólo preguntas cerradas y después utilizan preguntas abiertas.

Al final del ejercicio se da retroalimentación entre los participantes y del instructor hacia los mismos.

c) Se sacan conclusiones de la sesión del día.

Tiempo dedicado 10 min.

d) Asignación de tarea.-- que el participante entable conversación utilizando los componentes de la conducta verbal, vocal y no verbal.

TAREA

Tiempo dedicado 5 min.

e) Entrega de documento base correspondiente a la sesión y formato de tarea.

Tiempo dedicado 5 min.

### Tercera sesión III)

1.- Revisión de tarea, haciendo comentarios y aclaraciones de cada uno de los participantes.

REVISIÓN TAREA

Tiempo dedicado 15 min.



## 2.- Habilidades básicas de inicio.

Tiempo dedicado 15 min.

Objetivo: El participante mencionará y pondrá en práctica los pasos necesarios para una adecuada interacción.

a) Se da una breve introducción al tema instigando a la participación activa. Presentando el siguiente bloque de habilidades.

- Escuchar
- Iniciar una conversación
- Mantener una conversación
- Hacer una pregunta
- Agradecer
- Presentarse
- Presentar a otros
- Hacer un cumplido

La palabra comunicación evoca una serie de ideas y pensamientos; el mejor instrumento que tenemos a la disposición inmediata es la palabra, ya que da la oportunidad de obtener del interlocutor una reacción más rápida y recíproca. Sin embargo, la palabra puede ser obstáculo para la misma.

El lenguaje carece por sí mismo de significado, sólo lo tiene por el sentido en que se usa una palabra. Esto es, por la forma en que los demás reaccionan a ella. No hay dos personas que interpreten un mensaje de la misma manera exactamente. Cada quién atribuye a una palabra un significado personal de acuerdo con sus experiencias, actitudes e ideas. Sin embargo, el verdadero problema de la comunicación es escuchar.

Así también, el mensaje escrito desarrolla dos fun

ciones: informar e influir de tal manera que cualquier carta, memorandum, etc. cumplan debidamente su función debiendo considerar una serie de factores como: objeto del mensaje, estilo claro, sencillo y directo. Por tanto debe tomarse muy en cuenta quien es el que va a recibir la información y que uso va a hacer de ella.

Existe un proceso constante de influencia recíproca el individuo y las circunstancias que le rodean. Cada uno reacciona a la conducta del otro produciendo un cambio en ella, de ésta manera toda interacción determina el futuro de la relación y la conducta resultante en el campo de la comunicación.

b) Dinámica: 1.- "Teléfono descompuesto"

Tiempo dedicado 15 min.

Objetivo: Mostrar como se puede ir dando la distorsión de información desde su fuente original hasta su destino final.

Desarrollo: Se piden 6 voluntarios y se numeran, 5 de ellos salen del salón.

- El instructor lee el siguiente mensaje al -  
No. 1:

Los hechos se desarrollan en el vagón de un tren, en donde se encuentran 5 personas; una señora, un niño, una anciana, una mujer joven, un hombre que viste gabardina, botas y lentes oscuros.

Al llegar a la estación entra al vagón un hombre blanco llevando en sus manos una metralleta e inmediatamente sale del vagón y entra simultáneamente un hombre negro, a los pocos minutos sale del vagón una mujer con un niño en brazos gritando y trás ella el hombre negro con la metralleta en la mano.

Al escuchar el grito llega el supervisor del tren, entra al vagón y se encuentra a un hombre muerto.

¿Quién mató al hombre?

- Se le pide al No. 2 que regrese al salón y el No. 1 le diga lo que le fué dicho por el instructor, sin ayuda de los observadores.

- Se pide al No. 3 que regrese al salón y el No. 2 le transmita el mensaje que recibió del No. 1.

- Se repite todo el proceso hasta que el No. 6 reciba el mensaje, el cual debe escribirlo en el pizarrón para que el grupo pueda leerlo.

2.- Dinámica: "Comunicación equivocada".

Tiempo dedicado 15 min.

Objetivo: Hacer énfasis en la importancia que tiene la definición de los conceptos empleados en la comunicación escrita.

Desarrollo: Se proporciona a cada participante una hoja impresa conteniendo el siguiente texto:

Una familia que veraneaba en Sacosia, vio una casa de campo en venta y decidió comprarla; pero aunque ya la habían visitado, no recordaban en ese momento donde quedaba el W.C. y decidieron antes de comprarla, escribirle al vendedor que era un Pastor protestante y quién les había vendido la casa, para que les informara en -- donde quedaba tan importante lugar.

El Pastor desconocía el significado de las letras W.C. y creyó que se refería a algo que él si conocía -- perfectamente: La WESLEY CHAPEL, capilla anglicana que también podría identificarse con las letras W.C. El -- Pastor contestó la carta de los compradores con ésta --

otra:

Estimados señores

Referente al sitio W.C., tengo el gusto de manifestarles que el servicio más cercano a la casa se encuentra únicamente a 11 Km. de distancia. Es algo molesto - si se tiene la costumbre de ir con frecuencia; pero les agradeceré saber que mucha gente lleva su comida y permanece allí todo el día.

Caben 300 personas sentadas comodamente y el comité ha hecho asientos de terciopelo para mayor comodidad de los asistentes. Los que disponen de tiempo se van a pie, y los demás en tren; pero todos llegan al momento preciso. La última vez que estuvo mi esposa hace 10 -- años se vió obligada a permanecer de pie todo el tiempo.

Yo casi nunca voy; pero hay localidades especiales para las señoras, las que siempre son presididas por el Ministro, quién les presta cuanta ayuda y asistencia - sean necesarios. Los niños se sientan todos juntos y -- cantan a coro. A la entrada se les da a todos un papel, y las personas que no alcancen, pueden utilizar el del compañero de asiento, así que al salir, todos tienen la obligación de regresarlo, pues se usará otras muchas veces.

Hay fotógrafos especializados que les toman fotografías en diferentes poses, las que pueden ser publicadas en los principales diarios de la ciudad en la sección de sociales. Todo lo que dejen allí depositado los que concurren al acto, será para dar de comer a los niños pobres del hospicio.

Atentamente

El Pastor.

Se indica que deben leerse individualmente y hacer comentarios en grupo.

c) Ejercicios: 1.- Atender a información libre.

Tiempo dedicado 20 min.

Objetivo: que el participante ponga en práctica la información libre al comunicarse con los demás.

Desarrollo: Se pide a los participantes que por parejas inicien una conversación proporcionando información libre adicional a la que uno de ellos preguntará. El tiempo dedicado será de 2 a 3 min. por pareja. Los instructores modelan un ejercicio.

Al final del ejercicio y por parejas se retroalimentará.

2.- Hacer autorrevelaciones.

Tiempo dedicado 20 min.

Objetivo: que el participante ponga en práctica autorrevelaciones dentro de una conversación.

Desarrollo: Se explica al participante que la autorrevelación es dar información libre acerca de uno mismo, permitiéndonos revelar aspectos de nuestra vida que anteriormente nos provocaban ansiedad o culpabilidad. Se inicia con los pronombres: yo, me, a mi, etc. Aparte se pide que por parejas inicien un diálogo en el que den información libre y hagan autorrevelaciones. Los instructores modelan un ejercicio.

Al final del ejercicio de cada pareja se proporciona retroalimentación positiva.

d) Se asigna tarea.- Iniciar, mantener y terminar una conversación haciendo uso de los componentes verbales, vocales y no verbales.

Tiempo dedicado 5 min.

e) Entrega de documento base y formato de tareas.

Tiempo dedicado 5 min.

#### Cuarta sesión

1.- Revisión de tareas comentando problemas y dudas -- presentadas.

Tiempo dedicado 15 min.

2.- Habilidades sociales avanzadas.

Objetivo: Que el participante actúe de manera que no sacrifique su autoestima y dignidad.

a) Se da breve introducción al tema instigando la participación activa. Presentando en hoja de rotafolio el siguiente bloque de habilidades:

- Pedir ayuda
- Compartir
- Dar instrucciones
- Seguir instrucciones
- Disculparse
- Convencer a otros

A través de la vida nos hemos visto supeditados a la manipulación de los demás. No somos libres para tomar nuestras propias decisiones ni hacer lo que queremos, sino lo que los otros quieren que hagamos. Y la razón principal estriba en que no sabemos pedir ayuda, -- disculparnos asertivamente o convencer a otros sin pasar sobre sus derechos personales. Las personas no asertivas evitan entrar en acción en determinadas circunstancias debido a que tienen miedo de no tener una buena explicación para su conducta, además cuando deciden actuar lo hacen después de haber dado una larga explicación (a veces con mentiras) para justificar su conduc-

Falta página

Nº 54

La muchacha pagó el precio del lancharo y éste la llevó a la otra isla. Apenas llegó ahí la muchacha le contó todo a su novio. Entonces éste le dijo a la muchacha: Así ya no puedo casarme contigo. En ese momento se acercó a la muchacha el amigo del novio y le dijo: Mira, yo siempre te he querido mucho; me da tristeza que te hayas quedado así, cástate conmigo.

II.- El instructor pide a cada persona que se identifique con cada uno de los personajes, escribiendo por orden jerárquico el número 1 para aquel personaje con el que más se identifiquen, el número 2 para aquel personaje con el que coincida en segundo lugar, y así sucesivamente.

III.- Ya hecha la jerarquización personal, cada grupo procurará ponerse de acuerdo en una sola escala de valores, a partir de decisiones razonadas y en las que todos estén de acuerdo. Se trata de que cada quién explique por qué hizo su jerarquización.

IV.- Después se hace un plenario en el que se aclaran las razones de las diferentes jerarquizaciones.

Después del plenario, el instructor da 4-5 min. para que cada quién vuelva a hacer una jerarquización personal. Hecha ésta se sacan conclusiones grupales.

e) Ejercicio: 1.- Hacer afirmaciones sin explicaciones.

Tiempo dedicado 20 min.

Objetivo: que los participantes discriminen entre querer dar una explicación y tener que hacerlo.

Desarrollo: Se piden a los participantes que formen grupos de 4 personas. Se indica que elijan una serie de situaciones donde hagan afirmaciones sin expli



caciones. Se asignan por letras a cada uno de los participantes. La persona A explica la situación que le gustaría y B toma el papel de la persona con que tiene algún problema A. Una vez terminada la interacción el resto de los miembros del grupo dan retroalimentación positiva a A acerca de su ejecución. Se continúa el ejercicio hasta que todos los participantes hayan pasado. - Los instructores modelan un ejercicio.

## 2.- Hacer demandas y rehusarse.

Tiempo dedicado 20 min.

Objetivo: Que los participantes evalúen las situaciones en las que de hacer demandas y rehusarlas obtendrán consecuencias positivas.

Desarrollo: El instructor dice a los participantes que el hacer demandas y rehusarlas es otra forma de la conducta asertiva. Se forman parejas, simulan una situación en la que uno de ellos pide alguna cosa razonable y el otro simplemente responde con un NO, después se cambian los papeles.

En otra situación las parejas hacen y rehusan peticiones e intencionalmente ofrecen excusas que evitan -- problemas verdaderos. Los demandantes persisten en su petición y ofrecen alternativas o soluciones a la respuesta que les fué dada.

El instructor pide se hagan y rehusen demandas intentando ser honestos y directos enfatizando particularmente los mensajes: "no quiero", en lugar de "no puedo" o "no debo". Los instructores modelan un ejercicio.

Al final de cada participación se proporciona retroalimentación positiva.

## f) Conclusiones de la sesión.

Tiempo dedicado 10 min.

g) Asignación de tarea: Hacer demandas y rehusarse utilizando los componentes de la conducta verbal, vocal y no verbal.

Tiempo dedicado 5 min.

h) Se entrega documento base y formato de tareas.

Tiempo dedicado 5 min.

### Quinta sesión

1.- Revisión de tareas comentando problemas y dudas presentados.

Tiempo dedicado 15 min.

2.- Habilidades para encarar los sentimientos.

Tiempo dedicado 15 min.

Objetivo: El participante establecerá un trato honesto a otro individuo en el momento oportuno.

a) Se da breve introducción al tema instigando a la participación activa. Presentando en hojas de rotafolio el siguiente bloque de habilidades:

- Conocer los sentimientos
- Expresar los sentimientos
- Entender los sentimientos de otros
- Encarar el enojo
- Expresar afecto
- Encarar el miedo
- Autoreforzarse

En todo sentimiento hay referencia hacia el objeto, los sentimientos reflejan el estado del hombre que se haya en determinada relación mutua con respecto al mundo que lo rodea. El valor y nivel cualitativo de los sentimientos depende de su contenido. Los sentimientos

morales expresan las relaciones del hombre con respecto a sus semejantes en una sociedad. La práctica social -- que producen los distintos sectores culturales crea y desarrolla los sentimientos positivos de amor.

b) Dinámica: Análisis de aptitudes.

Tiempo dedicado 20 min.

Objetivo: Ayudar a la reflexión y retroalimentación sobre el proceso personal de desarrollo y cambio.

Desarrollo: Se reparte una hoja con la siguiente colección de preguntas.

- 1.- Expreso con claridad mis pensamientos?  
siempre; algunas veces; nunca
- 2.- Escucho con atención y comprensión?  
siempre; algunas veces; nunca
- 3.- Puedo decir a los demás lo que siento?  
siempre; algunas veces; nunca
- 4.- Suelo encargarme del grupo?  
siempre; algunas veces; nunca
- 5.- Mi comportamiento hacia los demás es?  
amable; agresivo; indiferente
- 6.- Mi comportamiento ante la crítica de los demás es?  
ignorar; tomar en cuenta
- 7.- Mi comportamiento influye en otros miembros del grupo?  
siempre; algunas veces; nunca
- 8.- Manifiesto afecto y amabilidad a los miembros del grupo?  
siempre; algunas veces; nunca
- 9.- Me dejo manipular por otros?  
siempre; algunas veces; nunca
- 10.- Logro entablar relaciones personales con otros miembros

bros del grupo?

siempre; algunas veces; nunca

Se les pide a los participantes que las contesten, dandoles 10 min.

Una vez concluido el tiempo se pide que comenten - el ejercicio, en cuanto a si ayudó a la autorreflexión.

d) Ejercicio: 1.- Bombardeo de cualidades.

Tiempo dedicado 30 min.

Objetivo: Fortalecer la habilidad del individuo para describir alguna de sus cualidades positivas y promover la autoestima.

Desarrollo: Se pide a cada uno de los participantes que hablen acerca de sí mismos sólo en términos positivos por 1 ó 2 min. mientras que los otros escuchan. Se modela el ejercicio.

Al término de esto, se comenta el ejercicio y se proporciona retroalimentación grupal.

2.-Comunicación de sentimientos con el uso del Yo.

Tiempo dedicado 30 min.

Objetivo: Que el participante exprese sus propios sentimientos y pensamientos acerca de los demás.

Desarrollo: Se pide a los participantes que por parejas pasen al frente y por parejas comuniquen aprecio, afecto, admiración, reconocimiento, etc. Los instructores modelan un ejercicio.

Al término de cada ejercicio se proporciona retroalimentación y al final se comenta el ejercicio.

e) Conclusiones de la sesión.

Tiempo dedicado 5 min.

f) Asignación de tareas: Expresar sentimientos po--

sitivos de amor y aprecio utilizando los componentes de las conductas verbal, vocal y no verbal.

Tiempo dedicado 5 min.

g) Entrega de documento base y formato de tareas.

Tiempo dedicado 5 min.

### Sexta sesión

1.- Revisión de tarea comunicando problemas y dudas -- presentados.

Tiempo dedicado 15 min.

2.- Habilidades alternativas a la agresión.

Tiempo dedicado 15 min.

Objetivo: El participante actuará de acuerdo a sus derechos personales.

a) Se da breve introducción al tema instigando a la participación activa. Presentando en hojas de rotafolio el siguiente bloque de habilidades:

- Negociar
- Usar autocontrol
- Hacer respetar sus derechos
- Responder a la burla
- Evitar problemas con otros
- Sncarar el enojo

Las habilidades alternativas a la agresión se caracterizan porque nos ayudan a terminar con una interacción en la que probablemente se este violando algún derecho personal; como el de no querer hacer algo, recibir agresión, negarse a comprar algo, etc. Para responder adecuadamente a estas habilidades se recomienda el uso de técnicas verbales asertivas como: disco rayado, banco de niebla, interrogación negativa y compromiso --

viable después de que una comunicación honesta falla y la otra persona persiste en victimizar, no escuchar o no respetar. Además es necesario discriminar cuando una persona está enojada justificadamente o no, para usar dichas técnicas que nos protejan de la agresión. Dejan de usarse cuando se termina la interacción y vuelve a buscarse establecer comunicación. Así también hay que intentar llegar a un acuerdo por medio de una declaración clara y honesta, en el caso de que esto no de resultado se recurre a las técnicas.

b) Se da a conocer el manejo de las técnicas verbales asertivas. Tiempo dedicado 15 min.

Disco rayado: Mediante la repetición serena de las palabras que expresan nuestro deseo, una y otra vez, enseña a resistir a la persuasión, sin tener que ensayar argumentos de antemano. Se modela un ejercicio.

Clave verbal.- yo quiero.....yo quiero.....  
 dame mi.....dame mi.....  
 etc.

Banco de niebla: Aceptar las críticas manipulativas reconociendo serenamente ante nuestros críticos la posibilidad de que haya parte de verdad en lo que dicen, sin que por ello abdicamos de nuestro derecho a ser únicos jueces. Se modela un ejercicio.

Clave verbal.- Entiendo lo que me dices, pero.....  
 A lo mejor, pero.....  
 Tal vez, pero.....  
 Probablemente.....

Interrogación negativa: Nos enseña a provocar las críticas sinceras por parte de los demás, con el fin de sacar provecho de la información si es útil o agotarla si

es manipulativa. Se modela un ejercicio.

Clave verbal.- Te parece?

Y qué tiene de malo?

Y qué debería hacer según tú?

Lo tomaré en cuenta

Compromiso viable: Se negocia u ofrece compromiso viable siempre y cuando no esté en juego el respeto a sí mismos o afecte nuestros sentimientos personales de dignidad y respeto propios. Se modela un ejercicio.

Clave verbal.- Tu quieres ésto.....yo quiero también, - que te parece si.....etc.

### c) Ejercicio: Negociar

Tiempo dedicado 30 min.

Objetivo: Que el participante negocie y llegue a un compromiso viable sin sacrificar su autoestima y dignidad.

Desarrolle: Se pide a los participantes que -- por parejas lleven a cabo un juego de papeles en donde elijan una situación en la que tengan que negociar para llegar a un acuerdo y evitar así una situación penosa o agresiva. Se indica a los participantes que pueden hacer uso de disco rayado y compromiso viable para el manejo adecuado de la situación elejida. Se modela un -- ejercicio.

Al final de cada juego de papeles se proporciona retroalimentación.

### 2.- Responder a la burla.

Tiempo dedicado 30 min.

Objetivo: Que el participante aplique las técnicas de banco de niebla e interrogación negativa ante las situaciones que lo lleven a defenderse de las críti



CAS.

Desarrollo: Se pide a los participantes que por pa-  
rejas lleven a cabo un juego de papeles en donde elijan  
una situación que los lleve a responder a la burla ó a  
las criticas; utilizando las técnicas de banco de nie-  
bla e interrogación negativa. Se modela un ejercicio.

Al final de cada juego de papeles se proporciona -  
retroalimentación.

d) Conclusiones de la sesión.

Tiempo dedicado 10 min.

e) Asignación de tarea: Hacer uso de las técnicas  
verbales asertivas en las situaciones que se les presen-  
ten.

Tiempo dedicado 5 min.

f) Entrega de documento base y formato de tareas.

Tiempo dedicado 5 min.

### Septima sesión

1.- Revisión de tarea comentando problemas y dudas presen-  
tadas.

Tiempo dedicado 15 min.

2.- Habilidades para encarar el stress, o de protección.

Tiempo dedicado 15 min.

Objetivo: El participante pondrá en práctica las --  
habilidades de protección que se relacionen con una ac-  
tuación a favor de los derechos personales.

a) Se da breve introducción al tema instigando a la  
participación activa. Presentando en hojas de rotafolio  
el siguiente bloque de habilidades:

- Quejarse
- Contestar a la queja



- Encarar la vergüenza
- Encarar el ser descartado
- Defender a un amigo
- Responder a la persuasión
- Responder al fracaso
- Encarar una acusación
- Disponerse a una conversación difícil
- Encarar la presión del grupo

El stress suele asociarse con los aspectos menos agradables de la vida, por ejemplo; escuchamos a menudo: stress es demasiado trabajo y muy poca relajación, es hostilidad de los demás, etc. La sobretensión o stress según opina la mayoría de la gente debe evitarse y se ha desarrollado toda una industria para proporcionar "escapes" al stress vital.

Algunos autores han tratado de definir el stress como un peligro que amenaza el bienestar psicológico y social y han dado los siguientes puntos de vista:

1.- El stress como situación. Encontramos los estímulos ambientales que actúan sobre el individuo.

2.- El stress como reacción a corto plazo. Encontramos las contracciones musculares, alteraciones fisiológicas y sentimientos vividos de manera subjetiva.

Análisis práctico del stress:

Estímulos de stress físico:	ruido, frío, calor, - humedad, etc.
químicos:	gases de escape, vapores tóxicos, carencia de oxígeno.
bioquímicos:	hambre, sed, deficiencias alimenticias, venenos, alcohol.

psíquicos: pensamientos, ideas, es  
pectaciones, etc.

Formas de elicitación diaria de estímulos de --  
stress:

- a) Relación con los jefes y el puesto de trabajo.
- b) Gente y más gente.
- c) Asociaciones: miedo ante compromisos  
problemas de comunicación  
etc.

ch) La Familia.

d) La propia persona.

Algunos métodos para reducir el stress:

- a) Relajación sistamática progresiva
- b) Entrenamiento autógeno (hipnotismo)
- c) Entrenamiento asertivo

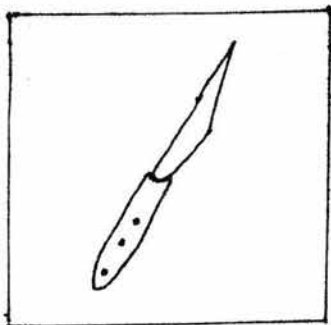
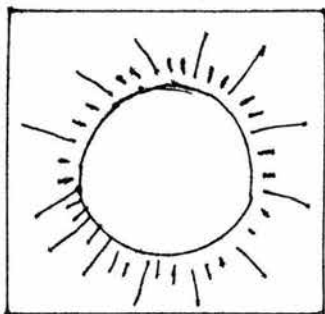
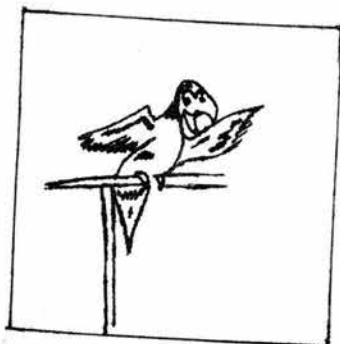
b) Dinámica: Retroalimentación en imagenes.

Tiempo dedicado 30 min.

Objetivo: Proporcionar a los participantes elemen--  
to\* objetivos para retroalimentar adecuadamente a sus -  
compañeros acerca de la imagen que proyectan.

Desarrollo:-Se coloca a los participantes en forma -  
de círculo, se les reparte a cada uno un sobre en el -  
deberán escribir su nombre y colocarlo en el piso fren-  
te a ellos.

-Se les muestra una hoja de rotafolio con  
los siguientes dibujos:



-Se pide a los participantes que den significado a cada uno de ellos para la unificación del criterio a seguir.

-Se les proporciona 8 tarjetas en blanco a cada uno de ellos.

-Se les indica que hagan un dibujo en cada una de ellas y las introduzcan en los sobres de las personas que desean retroalimentar. Los dibujos serán indicativos de que esa es la imagen que proyectan para ellos.

-Se les pide que sea un dibujo por compañero ya que es importante retroalimentar a más de uno de ellos.

-Una vez terminado esto, cada uno de ellos abrirá su sobre y verá las imágenes que contiene y cuáles predominan, siendo esta la imagen que el grupo tiene de él.

Cada uno de los participantes pasa al frente y pide retroalimentación verbal de sus compañeros preguntando el por qué de las imágenes.

c) Ejercicio: Encarar la vergüenza.

Tiempo dedicado 30 min.

Objetivo: Que el participante encare la vergüenza de manera adecuada en una situación dada.

Desarrollo: Se pide a los participantes que por pares en un juego de papeles elijan una situación que los lleve a encarar la vergüenza, indicando que pueden hacer uso de las técnicas de contracontrol (técnicas verbales asertivas). Se modela un ejercicio.

Al final de cada juego de papeles se pide retroalimentación positiva.

e) Conclusiones de la sesión.

Tiempo dedicado 15 min.

f) Asignación de tareas: Encarar la vergüenza en -- las diversas situaciones que se les presenten.

Tiempo dedicado 5 min.

g) Entrega de documento base y formato de tareas.

Tiempo dedicado 5 min.

### Octava sesión

1.- Revisión de tareas comentando problemas y dudas presentados.

Tiempo dedicado 15 min.

2.- Habilidades de planificación.

Tiempo dedicado 15 min.

Objetivo: El participante pondrá en práctica las -- habilidades que le permitan establecer estrategias que lo lleven a la solución de un problema.

a) Se da breve introducción al tema instigando a -- la participación activa. Presentando en hojas de rota-- folio el siguiente bloque de habilidades.

- Decidir que hacer
- Tomar una decisión
- Darse cuenta de lo que causa un problema
- Establecer una meta
- Conocer sus habilidades
- Obtener información
- Clasificar problemas por su importancia

Tomando en cuenta que nuestro medio ambiente es altamen -- te complejo y que está en constante cambio, continuamen -- te nos vemos y tenemos necesidad de enfrentarnos a si-- tuaciones problemáticas en donde se requiere de una --

pronta y adecuada alternativa de solución. La inhabilidad para alcanzar una adecuada solución no solo nos incomoda, sino que muchas veces tiene consecuencias negativas que nos crearán más problemas en el futuro, ya sea por esta consecuencia "no exitosa" o por condiciones similares que se nos pueden presentar. Gelfried y Davison (1976) definen "perturbación emocional" como conducta inefectiva que tiene consecuencias negativas las cuales pueden producir ansiedad, depresión o cualquier otro tipo de problemas secundarios. Skinner (1974) nos dice que una persona tiene un problema cuando existe una condición que puede ser reforzante pero se carece de la respuesta que la puede producir. Davison (1973) define un problema como una situación de estímulo donde el sujeto no tiene una pronta respuesta.

#### RUTA CRITICA PARA LA SOLUCION DE PROBLEMAS

- I.- Definición y formulación del problema.
- II.- Generación de alternativas.
  - Dar rienda suelta a las ideas alternativas.
  - Dejar a un lado los juicios adversos.
  - Buscar la combinación y el mejoramiento, de tal manera que puedan generarse alternativas de calidad.
- III.- Toma de decisiones.
  - Predicción de las consecuencias positivas para cada alternativa.
- IV.- Selección de las tácticas.
  - Planear los pasos específicos que nos lleven a hacer lo que antes no hacíamos.
  - Una vez que hemos seleccionado nuestras estrategias

tegrías, seleccionar las formas específicas para llevar a cabo las mismas.

V.- Verificación.

- Llevar a cabo las estrategias seleccionadas.
- Comparar las ganancias reales contra las ganancias esperadas.
- Terminar con el procedimiento.

b) Dinámica: Planificación de la vida.

Tiempo dedicado 40 min.

Objetivos: Clasificar la propia situación profesional, los intereses profesionales a desarrollar y los medios y posibilidades para realizarlos.

Desarrollo: Se forman grupos de tres participantes.

- Se proporciona a cada uno el formato de instrucciones.
- Se resuelven los apartados I, II y III.
- Entre los miembros de cada grupo se intercambian las experiencias recopiladas hasta aquí.
- Se resuelven los apartados V, VI y VII, intercambiando experiencias con el grupo.
- Se comentan las experiencias tanto personales como de grupo.

FORMATO DE INSTRUCCIONES: Planificación de la carrera profesional.

El siguiente formato de instrucciones le ayudará a darse cuenta de dónde se encuentra profesionalmente, adónde pretende llegar en el futuro y de qué medios y posibilidades dispone.

I.- Línea de la vida

Dibuje en una hoja una línea que represente su vida pro

fesional, y marque el punto en que ahora se encuentra. La línea puede ser recta, inclinada, curva, ondulada, como le parezca conveniente. No se trata aquí de objetividad, sino de cómo ve usted su evolución profesional - hasta ahora y su futuro.

## II.- Quién soy yo?

Escriba 10 contestaciones diferentes a la pregunta - "Quién soy yo?" en 10 papeletas. En sus respuestas puede hacer referencia, por ejemplo, al papel y posición - que ocupa desde el punto de vista profesional, a los -- grupos a los que pertenece, a los valores y conviccio-- nes que representa, a las capacidades y aptitudes que - posee como persona, o a los modos de comportamiento, ne cesidades, objetivos que son característicos suyos, Nom bre sólo aquellos puntos de vista, que en su opinión p<sub>o</sub> seen auténtica importancia en el aspecto profesional y a los que usted no puede renunciar bajo ningún concepto, sin renunciar a su identidad.

## III.- Investigación de la identidad

Analice cada una de las 10 respuestas por separado y -- una tras otra. Intente imaginarse qué pasaría si se vig ra obligado a renunciar al punto correspondiente, por - ejemplo, si usted ejerce una actividad especialmente sa tisfactoria, o si su esposa o esposo ejercen influencia en su vida profesional. ¿Qué significaría para usted la pérdida de esa actividad o la muerte de su compañero? ¿Qué haría usted en un caso así, cómo repercutiría la - pérdida en su vida profesional?

Una vez que haya examinado cada uno de las 10 respues-- tas de esta manera, clasifíquelas y numere las papele-- tas del 1 al 10 según la importancia del punto tratado,



señalando con el 1 lo más importante y con el 10 lo más trivial. En caso de que su línea contenga puntos de vista que usted rechaza, no significa que tengan que ponerse necesariamente al final de la clasificación. El criterio decisivo para la clasificación debe de ser éste: ¿Cuanto cambiaría su vida profesional, si usted tuviera que renunciar a éste punto? Quizás a usted le resultaría muy difícil renunciar, por ejemplo, a ciertos rasgos negativos.

#### IV.- Intercambio

Intercambie las experiencias recopiladas en el análisis del ¿"Quién soy yo"? y en la investigación de la identidad con los otros miembros del grupo cuando y siempre - que usted quiera. Nadie debe ser obligado a comunicar - todo lo que ha anotado, sin embargo, cada uno debe mostrarse lo más abierto posible.

#### V.- Deseos profesionales sin cumplir

Confeccione una línea con todo lo que quisiera hacer, - intentar, alcanzar, experimentar o poseer hasta el fin de su carrera profesional. Evite formulaciones generales como "contribuir con provecho a la sociedad humana"; sea lo más concreto y preciso posible. No hable sobre su posición con el grupo salvo cuando no de le ocurra - otra cosa.

#### VI.- Deseos e ideas

El objetivo de este ejercicio es llenar una parte de la vida profesional con entera libertad según los propios deseos e imaginaciones de la fantasía. Para ello lo mejor es que se imagine un año, una semana o incluso sólo un día de su futuro. Describa el campo de actividad o - la posición profesional que le parezca ideal. Si lo --

desea anote sus fantasías y comente con el grupo sus deseos e imaginaciones.

#### VII.- Balance de la vida profesional

Reúna tantas respuestas como le sea posible a las 7 preguntas que se exponen más adelante. Las preguntas se refieren hacia su actitud y los valores. Conteste como sigue:

- 1.- Tómese un tiempo para escribir tantas respuestas como se le ocurran sin detenerse demasiado.
- 2.- Compare sus respuestas con las de los otros miembros del grupo.
- 3.- Utilice a los otros miembros del grupo como asesores para comprender mejor la tarea y descubrir nuevos puntos de vista.

Estas son las 7 preguntas:

- a) ¿Cuándo me siento en mi profesión completamente feliz.
- b) ¿Qué cosas, acontecimientos o actividades me proporcionan la sensación de que merece realmente la pena ejercer esta profesión?
- c) ¿Qué es lo que ya domino realmente bien? ¿Qué aptitudes he desarrollado hasta una cierta perfección? -- ¿Qué hago yo en favor de mi propio desarrollo profesional y satisfacción?
- d) ¿Qué tengo que aprender en mi actual situación para realizar mis ideas y pretenciones?
- e) ¿Qué deseos debería convertir ahora en proyectores?
- f) ¿Qué medios y posibilidades tengo?
- g) ¿Con qué debería empezar en seguida?
- h) ¿Con qué debería terminar en seguida?

Ejercicio: Participación libre con problemas propios a su elección, siguiendo la ruta crítica en la solución de problemas.

Tiempo dedicado 30 min.

Conclusiones de la sesión.

Tiempo dedicado 10 min.

Asignación de tareas: Siguiendo la ruta crítica de solución de problemas, plantear la solución de un problema particular que se les presente o elijan.

Tiempo dedicado 5 min.

Entrega de documento base y formato de tareas.

Tiempo dedicado 5 min.

#### Novena sesión

1.- Revisión de tareas comentando problemas y dudas -- presentados. Tiempo dedicado 15 min.

2.- Post evaluación.

Tiempo dedicado 30 min.

Desarrollo: Se proporciona a cada uno de los participantes una hoja impresa conteniendo el inventario -- utilizado en la pre evaluación para que lo contesten.

3.- Dinámica: Diálogo grupal.

Tiempo dedicado 45 min.

Objetivo: Experimentar y aplicar la retroalimentación de la participación de cada uno de los miembros -- del grupo a través del curso.

- Desarrollo:
- Se forman grupos de tres personas.
  - Se les proporciona el formato de instrucciones.
  - Se les da aproximadamente 10 min. a los grupos para cada retroalimenta--

ción.

- Se comenta la experiencia.

FORMATO DE INSTRUCCIONES:

- 1.- Dos miembros preguntan al tercero
  - a) Cómo se sintió a lo largo del curso.
  - b) Cómo se ha comportado a lo largo del curso.
  - c) Cómo armonizaban entre sí sus sentimientos y su comportamiento.
- 2.- Dos miembros dicen al tercero (retroalimentación)
  - a) Cómo vieron su comportamiento de él.
  - b) Qué impresión les causo él.
  - c) Cómo puede él, en la opinión de ustedes, contribuir más eficazmente a la interacción grupal.

Indicaciones sobre como aplicar la retroalimentación:

- La retroalimentación resulta provechosa si ayuda a — alguien a entenderse a sí mismo, si le ayuda a entender su efecto sobre los demás.
- Describa exactamente el comportamiento real que él ha manifestado, tal y como usted lo ha visto. Al hacerlo — evite interpretar su comportamiento o adivinar sus motivos.

Indicaciones para quien recibe retroalimentación:

- No argumentar ni defender.
- Sólo escuchar, aclarar y acoger.

4.- El grupo hace evaluación verbal del curso en general.

Decima sesión

CLAUSURA DEL CURSO

1.- El jefe de enseñanza e investigación del H.G.Z. No. 68 hace entrega de constancias a cada uno de los parti-

participantes por grupo.

2.- Los instructores entregan resultados de la pre y -  
pos evaluación en porcentaje alcanzado de cada uno de  
los participantes por grupo.

3.- Al término de este se da por concluido el curso en -  
cada uno de los grupos.

## RESULTADOS

✓ Para evaluar el nivel de entrada de habilidades sociales con que contaban los sujetos y el nivel final -- posterior al entrenamiento, se utilizó el inventario estructurado Rathus Assertiveness Schedule, Assertiveness Inventory Alberti & Emmons. Para poder aplicarlo al personal del H.G.Z. No. 68 del IMSS y al mismo tiempo validar las medidas obtenidas, se modificó tanto el código de evaluación como las respuestas para dar objetividad a las conductas y eliminar las etiquetas subjetivas - (ver anexo No. 4).

Para evaluar el mismo, se consideraron dos tipos de respuestas: Respuestas positivas; aquellas que habría que incrementar y Respuestas negativas; aquellas que habría que decrementar o eliminar.

✓ El tratamiento estadístico de los resultados del inventario se llevó a cabo mediante un análisis intergrupar, empleando la prueba T de Student para muestras relacionadas (Spiegel, 1970) a un nivel de confianza de 0.05 en una dirección.

∟ Así también, los resultados del cuestionario tanto en la pre evaluación como en la post evaluación se convirtieron en porcentajes para cada uno de los sujetos y por grupo. Además, se llevan a cabo comparaciones entre los tres grupos tanto en la pre como en la post evaluación para hayar las diferencias existentes entre los tres grupos y entre cada uno de los grupos. Es decir: - médicos con trabajadores sociales, médicos con enfermeras y trabajadoras sociales con enfermeras, y médicos

con médicos, trabajadoras sociales con trabajadoras sociales y enfermeras con enfermeras.

Además de la evaluación hecha al inicio y al final del entrenamiento, se llevó a cabo evaluación diaria de cada una de las sesiones a través de tareas, las que -- eran solicitadas al final de cada sesión y revisadas al inicio de la siguiente para aclarar dudas de los participantes o hacer comentarios de los problemas encontrados por los instructores al haber revisado la tarea anterior.

El tratamiento que se les dió a las tareas fué convertir los resultados en porcentajes por sujeto y por grupo, hacer comparaciones entre los tres grupos en el cumplimiento del requisito de tarea y evaluar la correlación existente entre el cumplimiento de tareas y el aprovechamiento por sujeto y por grupo.

DESCRIPCION DE RESULTADOS:

Tabla No. 1

GRUPO	PRE EVALUACION DE R's POSITIVAS	NIVEL DE CONFIANZA 0.05
Médicos		
y	0.97	No hay diferencia significativa.
T. Sociales		
Médicos		
y	50.4	Si hay diferencia significativa.
Enfermeras		
T. Sociales		
y	4.76	Si hay diferencia significativa.
Enfermeras		

La tabla No. 1, muestra los resultados obtenidos en la pre evaluación de las comparaciones intergrupales, en donde encontramos que el nivel de entrada de habilidades sociales con que contaba el grupo de médicos comparado con el grupo de trabajadoras sociales era semejante, diferentemente, se encontró que la comparación hecha entre el grupo de médicos con el grupo de enfermeras es significativamente diferente, ocurriendo lo mismo en la comparación del grupo de trabajadoras sociales con el de las enfermeras. Esto indica que el nivel de entrada de habilidades sociales con que contaban las enfermeras fué considerablemente bajo comparado con los otros grupos.

IZT. 1000682

Tabla No. 2

GRUPO	POST EVALUACION DE R's POSITIVAS	NIVEL DE CONFIANZA 0.05
Médicos		
y	0.186	No hay diferencia significativa.
T. Sociales		
Médicos		
y	0.126	No hay diferencia significativa.
Enfermeras		
T. Sociales		
y	0.045	No hay diferencia significativa.
Enfermeras		

La tabla Nô. 2, muestra los resultados obtenidos en la post evaluación de respuestas positivas, encontrándose que en la comparación intergrupar no hay diferencia significativa principalmente en el grupo de comparación médicos-enfermeras, lo que indica que el paquete de tratamiento fué efectivo para el cambio conduc---





tual, lograndose que las respuestas positivas se incrementaran al final del entrenamiento.

Tabla No. 3

GRUPO	PRE EVALUACION DE R's NEGATIVAS	NIVEL DE CONFIANZA 0.05
Médicos		
y	0.97	No hay diferencia significativa.
T. Sociales		
Médicos		
y	4.47	Si hay diferencia significativa.
Enfermeras		
T. Sociales		
y	0.55	No hay diferencia significativa.
Enfermeras		

La tabla No. 3, muestra los resultados del análisis estadístico de las respuestas negativas observándose que al comparar el nivel de entrada del grupo de médicos con las trabajadoras sociales no hubo diferencia significativa al igual que en la pre evaluación de respuestas positivas. El grupo de comparación de médicos y enfermeras muestra diferencia significativa como en la pre evaluación de respuestas positivas, indicando que el grupo de enfermeras contaba con un mínimo de habilidades adecuadas y con un nivel elevado de habilidades inadecuadas.

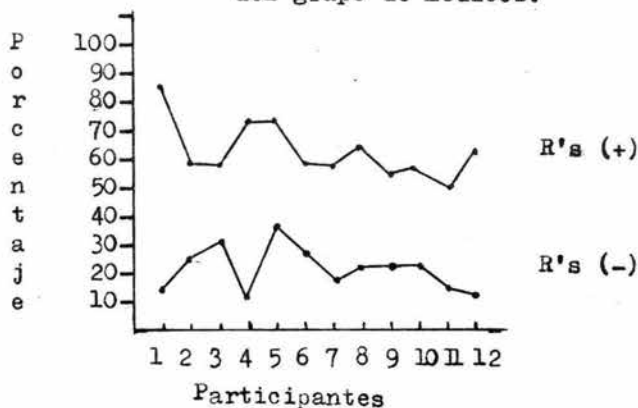
Tabla No. 4

GRUPO	POST EVALUACION DE R's NEGATIVAS	NIVEL DE CONFIANZA 0.05
Médicos		
y	0.226	No hay diferencia - significativa.
T. Sociales		
Médicos		
y	0.023	No hay diferencia - significativa.
Enfermeras		
T. Sociales		
y	0.045	No hay diferencia - significativa.
Enfermeras		

La tabla No. 4, muestra el resultado del análisis estadístico de respuestas negativas en la post evaluación, encontrando que en la comparación intergrupar - hecha al final del entrenamiento no hubo diferencia - significativa, lo que indica que (el nivel de respuestas negativas disminuyó en los tres grupos.) ✓

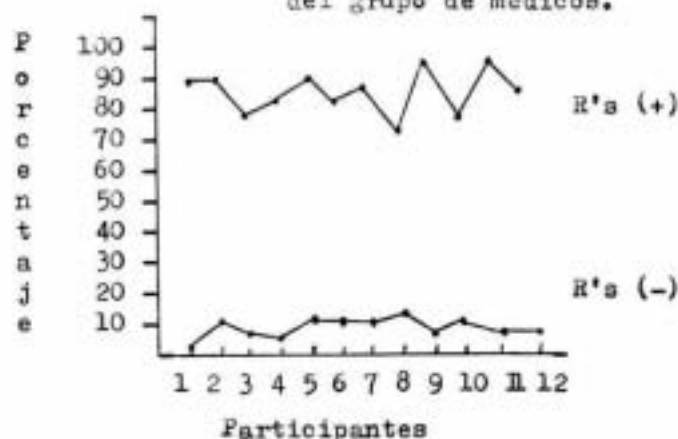
GRAFICA No. 1

Pre evaluación de R's positivas y negativas del grupo de médicos.



Gráfica No. 2

Post evaluación de R's positivas y negativas del grupo de médicos.

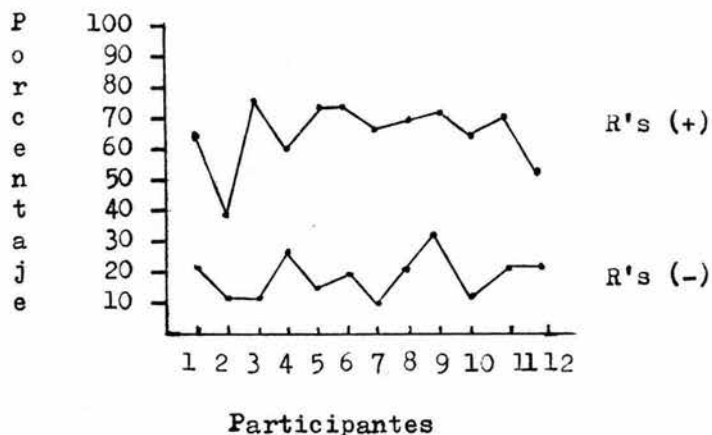


La gráfica No. 1, muestra los resultados del inventario en porcentaje, obtenidos en la pre evaluación de respuestas positivas y de respuestas negativas de cada uno de los sujetos del grupo de médicos. Haciendo notar que el nivel de entrada de respuestas positivas se encontraba por arriba del 52.9%. Al compararla con la gráfica No. 2 encontramos que lograron aumentar su repertorio de habilidades sociales del 70.5% hasta el 94.1% como máximo.)

En cuanto a las respuestas negativas, en la gráfica No. 1 se observa que los sujetos iniciaron el curso con un 32.3% y al final del entrenamiento se encuentran porcentajes hasta del 2.9%. Estos resultados indican que las respuestas positivas se incrementaron al final del entrenamiento, demostrando que el paquete de tratamiento resultó efectivo para lograr el cambio conductual al incrementar las respuestas positivas y decrementar las respuestas negativas.

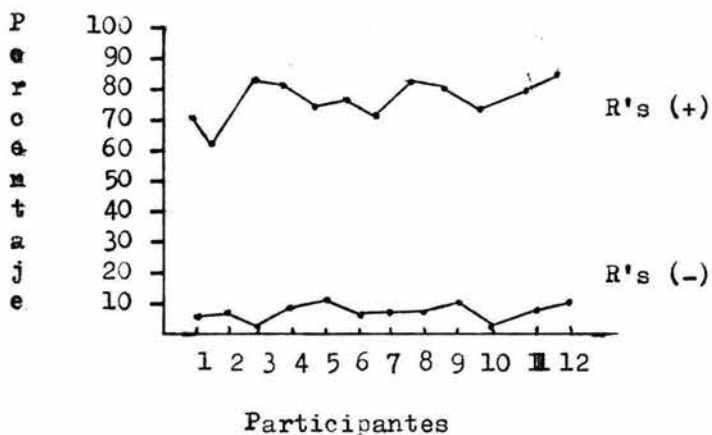
GRAFICA No. 3

Pre evaluación de R's positivas y negativas  
grupo de T. sociales.



GRAFICA No. 4

Post evaluación de R's positivas y negativas  
grupo de T. sociales.



La gráfica No. 3, muestra los resultados del inventario en porcentaje obtenidos en la pre evaluación de respuestas positivas y de respuestas negativas de cada

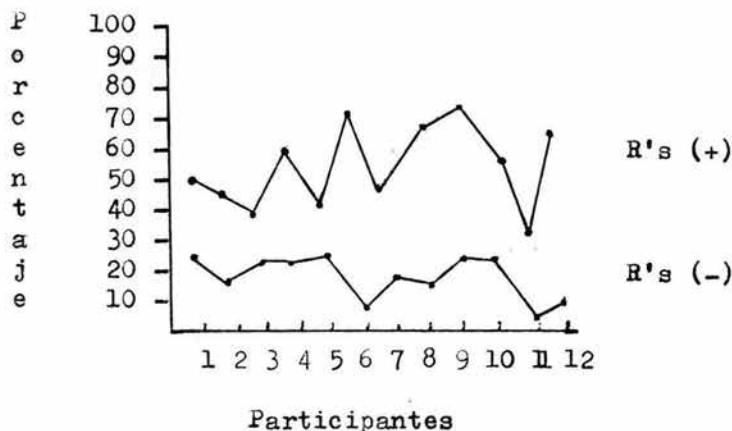
uno de los sujetos del grupo de trabajadoras sociales.

Denota los niveles de entrada de cada una de ellas, -- siendo hasta el 38.2%. Comparativamente, en la gráfica No. 4 que aumentaron su repertorio de habilidades sociales al final del entrenamiento hasta el 85.2% y las respuestas negativas decrecieron de un 32.3% hasta un 2.9%.

Como en el grupo anterior, los resultados indican que se cumplió con los objetivos propuestos al inicio del curso.

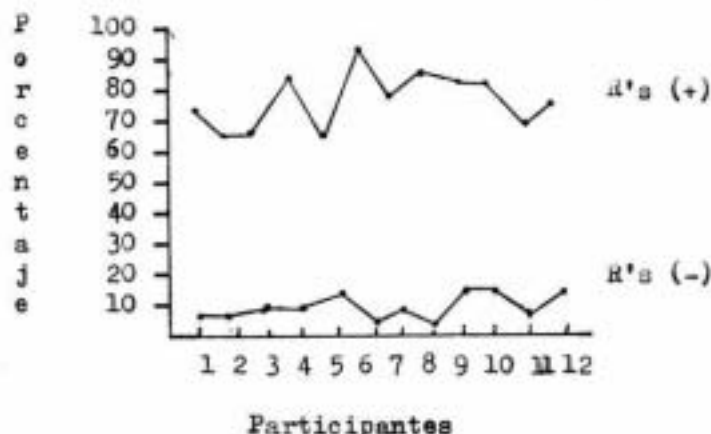
GRÁFICA No. 5

Pre evaluación de R's positivas y negativas  
grupo de enfermeras.



GRAFICA No. 6

Post evaluación de R's positivas y negativas  
grupo de enfermeras.



La gráfica No. 5, muestra los resultados del inventario en porcentaje obtenidos en la pre evaluación de respuestas positivas y de respuestas negativas de cada una de las enfermeras. Se hace notar que los niveles de entrada de respuestas positivas fueron bajísimos hasta del 29.4%. Comparativamente con la gráfica No. 6, las respuestas positivas aumentaron hasta un 91.1%.

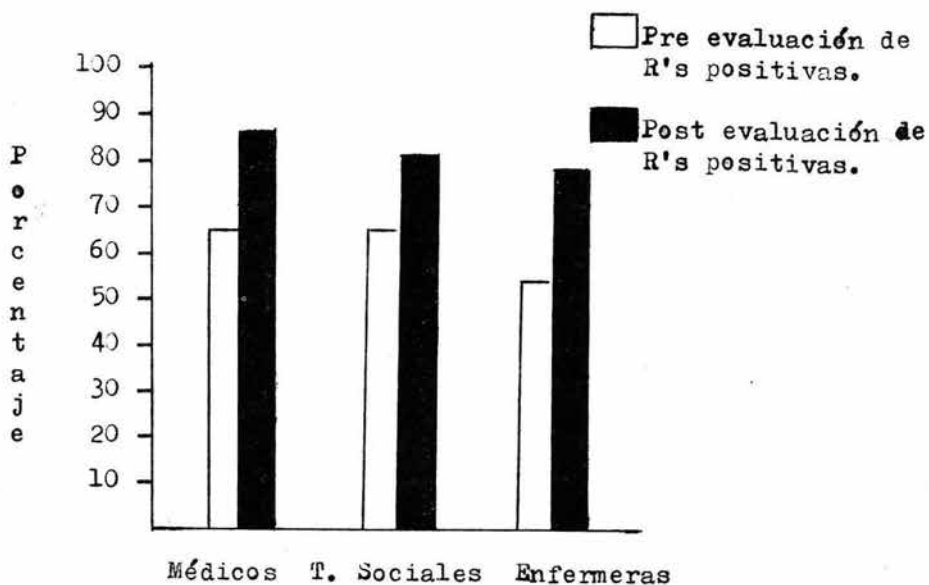
Las respuestas negativas en la pre evaluación muestran que el nivel de entrada fué de 26.4% (ver gráfica No. 5) y al final del entrenamiento se encontró un decremento hasta del 2.9%.

Una vez más, en el grupo de enfermeras se comprueba que el paquete de tratamiento resultó ser efectivo -

para lograr el cambio conductual. >

GRAFICA No. 7

Pre y post evaluación de R's positivas  
de cada uno de los grupos.



La gráfica No. 7 muestra los resultados del inventario en porcentaje de cada uno de los grupos que fueron entrenados: Médicos, T. Sociales y Enfermeras, tanto en la pre-evaluación como en la post evaluación de respuestas positivas. <Encontrándose que en la pre evaluación el grupo de médicos comparado con el grupo de trabajadoras sociales es semejante la ejecución de entrada siendo de 63.9% para los médicos y de 63.5% para las trabajadoras sociales.>

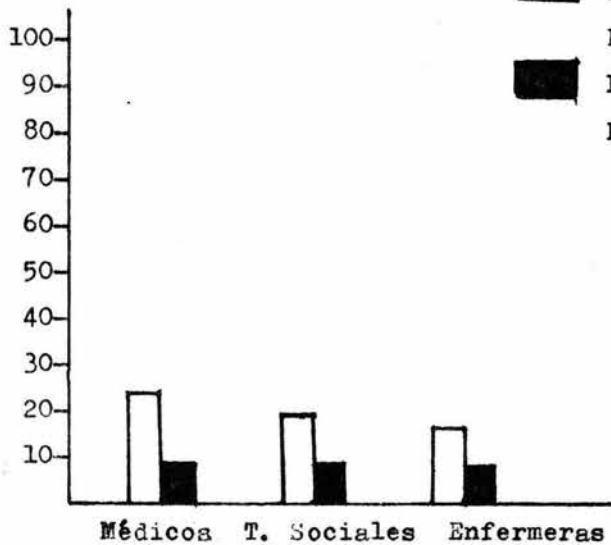
Al comparar el grupo de médicos con el de trabajadoras sociales con el de enfermeras encontramos que son diferentes, ya que el nivel de entrada de respuestas positivas de ellas fué de 51.4% inferior a los otros dos grupos.>

<En la post evaluación diferentemente de la pre evaluación, los tres grupos fueron semejantes en su ejecución ya que lograron incrementar su porcentaje de respuestas positivas. Así, los médicos alcanzaron 85.0%, las trabajadoras sociales 78.6% y las enfermeras 76.4%.> Obteniendo un porcentaje global del 59.6% al inicio del entrenamiento y alcanzando un 80.0% al final de la intervención.



GRAFICA No. 8

□ Pre evaluación de R's (-).  
 ■ Post evaluación de R's (-).



La gráfica No. 8 muestra los resultados del inventario en porcentaje de cada uno de los grupos: Médicos, Trabajadoras sociales y Enfermeras, tanto de la pre evaluación como de la post evaluación de respuestas negativas. En ella encontramos en la pre evaluación que el porcentaje de las mismas es muy alto para los tres grupos, ésto es, al inicio del entrenamiento el nivel de habilidades sociales inadecuadas fué para los médicos de 22.2%, para las trabajadoras sociales de 18.0% y para las enfermeras de 16.7%. Sin embargo, es de notarse que el grupo de médicos quién en la pre evaluación de respuestas positivas alcanzó el mayor porcentaje (63.9%) en las respuestas negativas también alcanzó el más alto porcentaje.)

En cuanto a los porcentajes de respuestas negativas en la pre evaluación, encontramos que la ejecución

fué buena, ya que es de considerarse el decremento logrado al final del entrenamiento. De tal manera, que el porcentaje del grupo de médicos decremento de un 22.2% a un 8.0%. El grupo de trabajadoras sociales decremento sus habilidades inadecuadas de un 18.0% al 7.3% y el grupo de enfermeras decremento sus inadecuadas del 16.7% al 7.9%.)

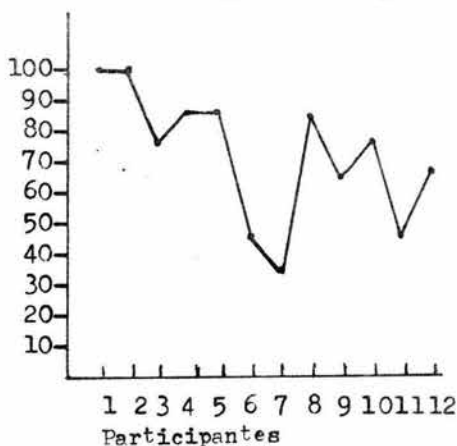
Esto indica que la intervención fué efectiva para los tres grupos de participantes obteniéndose un porcentaje global del 19.3% al inicio de la intervención y al final del entrenamiento se decremento hasta un 7.7% global para los tres grupos.

#### DESCRIPCION DE RESULTADOS DE TAREAS:

El tratamiento que se les dió a las tareas fué: - convertir los resultados a porcentajes por grupo y por sujeto, hacer comparaciones entre los tres grupos en el cumplimiento de requisito de tarea y evaluar correlaciones entre el cumplimiento de tareas y aprovechamiento por sujeto y por grupo. }

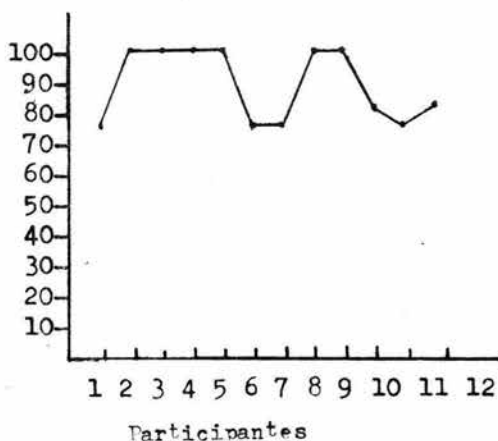
Los resultados de tareas para el grupo de médicos por sujeto fueron los siguientes:

GRAFICA No. 9



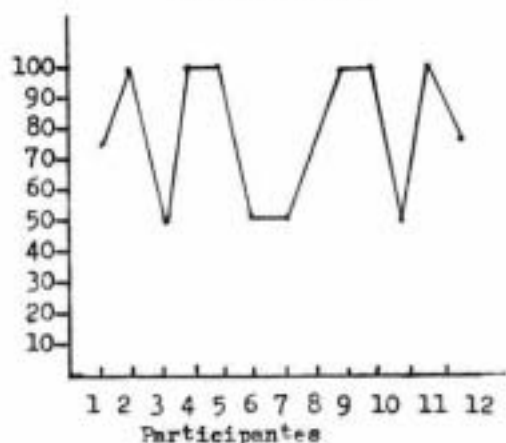
La gráfica No. 9, muestra los resultados en porcentaje de la primera tarea: Entablar conversación utilizando los componentes de la conducta verbal, vocal y no verbal, en la que se nota que la mayor parte de los sujetos obtuvieron promedios por debajo del 75% a excepción de dos participantes que alcanzaron el 100%.

GRAFICA No. 10



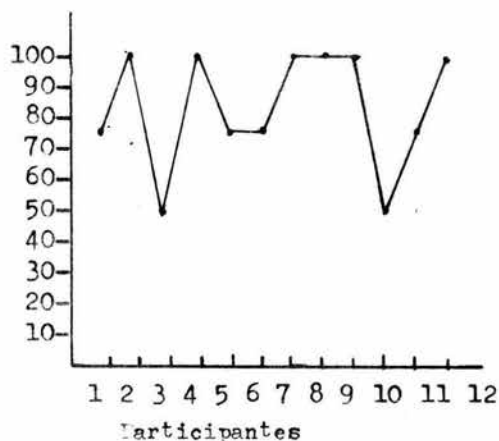
La gráfica No. 10, muestra los porcentajes obtenidos en la segunda tarea: Iniciar, mantener y terminar - una conversación. Se puede apreciar que hubo seis sujetos que obtuvieron el 100%, los demás participantes obtuvieron porcentajes regulares desde 75% al 83.3%.

GRAFICA No. 11



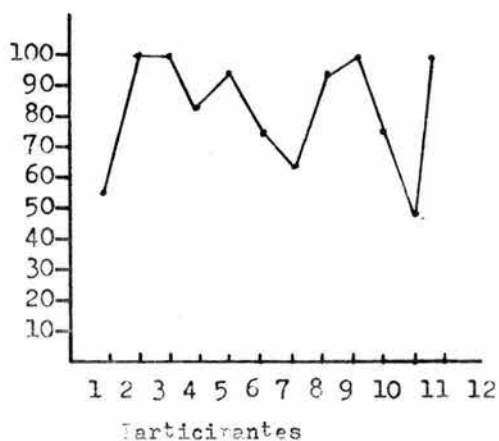
La gráfica No. 11, muestra los porcentajes obtenidos en la tercer tarea: Hacer demandas y rehusarse, encontrando que la mitad de sujetos cumplió con el 100% - de los componentes necesarios para realizar la habilidad y la otra mitad alcanzó promedios del 50% al 75% de los mismos.

GRAFICA No. 12



La gráfica No. 12, muestra los porcentajes obtenidos en la cuarta tarea: Expresar sentimientos positivos de amor y aprecio, ocurriendo lo mismo que en la tarea anterior, la mitad de sujetos alcanzó el 100% de los componentes necesarios para realizar la habilidad y la otra mitad sólo cumplió del 50% al 75% de los mismos.

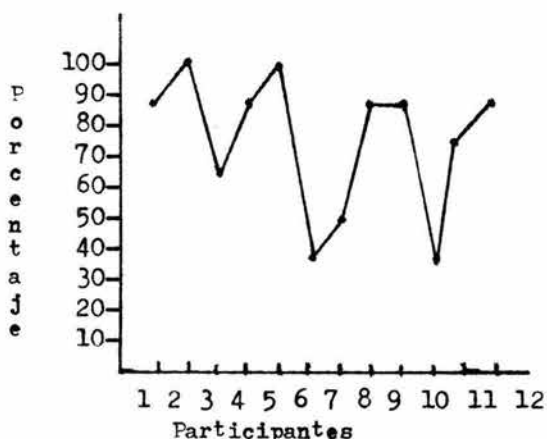
GRAFICA No. 13



La gráfica No. 13, muestra los porcentajes de la quinta tarea: Hacer uso de las técnicas verbales asertivas, en donde los resultados oscilan por debajo del 75% en la mayor parte de los sujetos, lo que podría indicar que se debe a la dificultad de la tarea.

DIFICULTAD  
5 TAREA.

GRAFICA No. 14



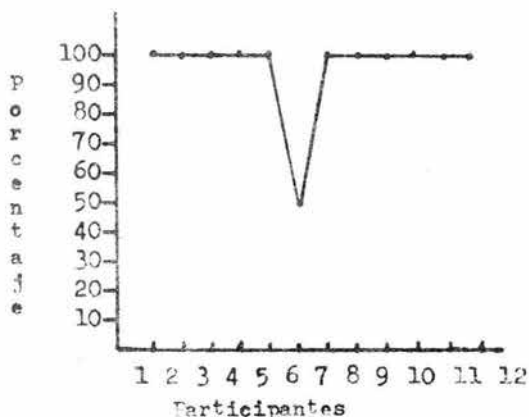
La gráfica No. 14, muestra los porcentajes de la sexta tarea: Expresar enojo y/o responder a la persuasión, en donde se encuentra que lo mismo que la tarea anterior, la dificultad de la tarea origina los promedios bajos hasta del 37.5%.

DIFICULTAD  
TAREA 6

La gráfica No. 15, muestra los resultados obtenidos en la última tarea: Siguiendo la ruta crítica de solución de problemas plantear la solución de un problema particular, a diferencia de las anteriores, en ésta tarea once de los sujetos alcanzaron el 100% y sólo uno obtuvo 75% de los requerimientos para el cumplimiento de la tarea. Ha de hacerse notar que a pesar de la facilidad que presenta la realización de ésta tarea, éste -

sujeto (No. 6) en todas las tareas obtuvo promedios regulares e incluso en la tarea No. 7 obtuvo un promedio de 37.5%.

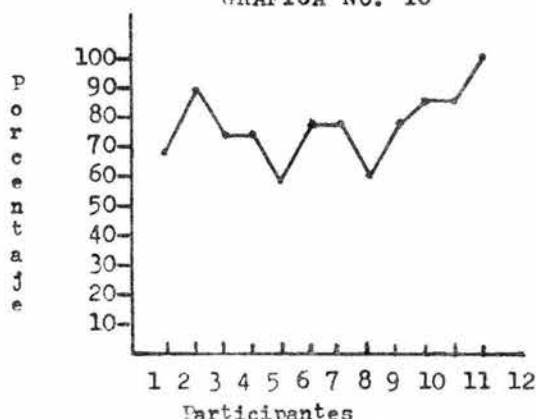
GRAFICA No. 15



Haciendo una comparación entre el cumplimiento de la tarea y el aprovechamiento final en la post evaluación, se observa que si hay correlación entre la ejecución de tareas y el resultado final encontrado en el inventario. Por ejemplo: los sujetos No. 1, 2, 5, 9 y 11 que alcanzaron los mejores promedios en el inventario, también lograron muy buenas ejecuciones en todas las tareas.

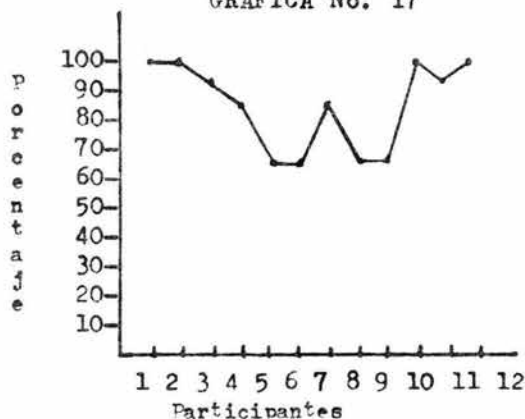
Los resultados encontrados en las tareas realizadas por el grupo de trabajadoras sociales fueron los siguientes:

GRAFICA No. 16



La gráfica No. 16, muestra los porcentajes de la tarea No. 1, encontrando que los promedios son muy regulares e incluso uno de los sujetos alcanzó sólo el 57.4% y sólo uno logró el 100%.

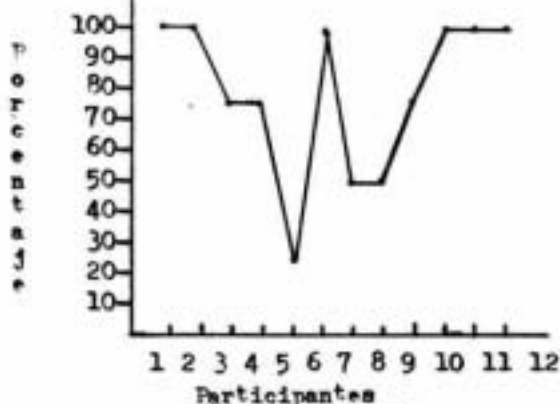
GRAFICA No. 17



La gráfica No. 17, muestra los porcentajes de la tarea No. 2, en ésta mejoró el porcentaje de una manera considerable, cuatro de los sujetos alcanzaron el 100%, los restantes alcanzaron del 66.6% al 91.6% en su ejecución.

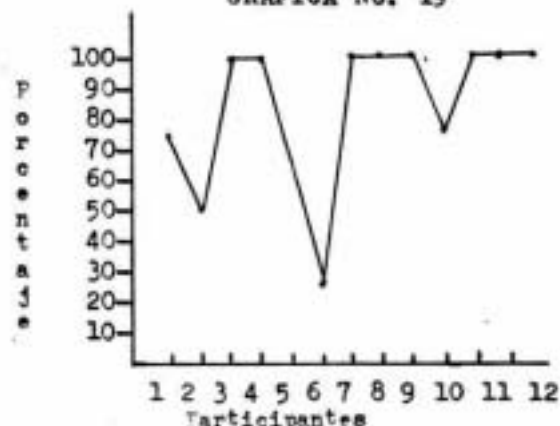


GRAFICA No. 18



La gráfica No. 18, muestra los porcentajes de la tarea No. 3, en donde se observa que la dificultad de la tarea para el sujeto No. 5 se hace notar al alcanzar sólo 25% de los componentes necesarios para la ejecución de la tarea.

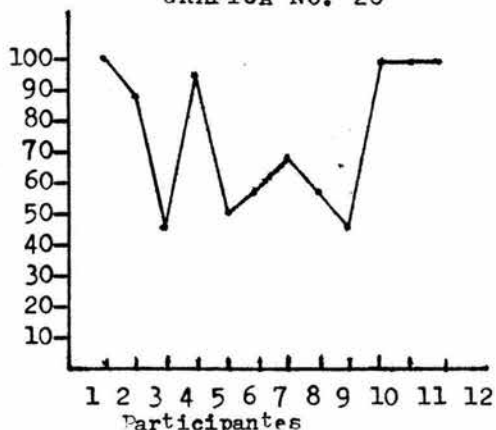
GRAFICA No. 19



La gráfica No. 19, muestra los resultados de la tarea No. 4, en donde encontramos que el promedio de ejecución es muy bueno, ya que ocho de los sujetos alcanzó el 100% de los componentes necesarios para cum--

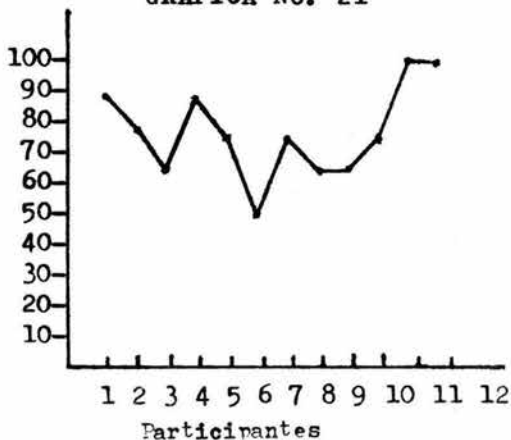
plir con la habilidad y sólo uno obtuvo un 25%. Sin embargo, éste mismo sujeto obtuvo bajos promedios en las tareas anteriores.

GRAFICA No. 20



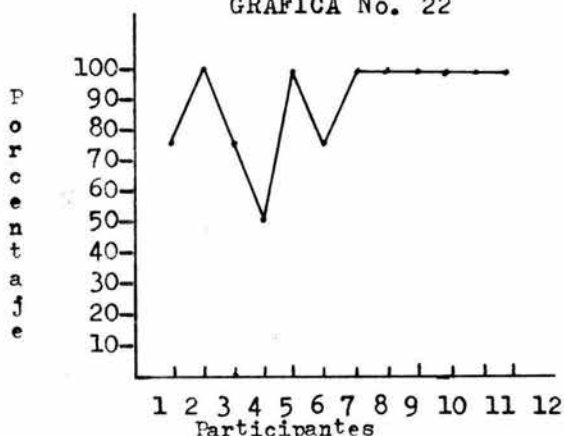
La gráfica No. 20, muestra los porcentajes obtenidos en la tarea No. 5, en la que es de notarse que seis de los sujetos obtuvieron de 68.7% a 43.7% y sólo cuatro de ellos obtuvo 100% en el cumplimiento de los componentes necesarios para la ejecución de la tarea.

GRAFICA No. 21



La gráfica No. 21, muestra los porcentajes obtenidos en la tarea No. 6, donde se pide el uso de las técnicas verbales asertivas como en la anterior, observándose que la ejecución mejoró ya que el puntaje más bajo fué 50%, aunque sólo dos de los sujetos obtuvieron el 100%.

GRAFICA No. 22

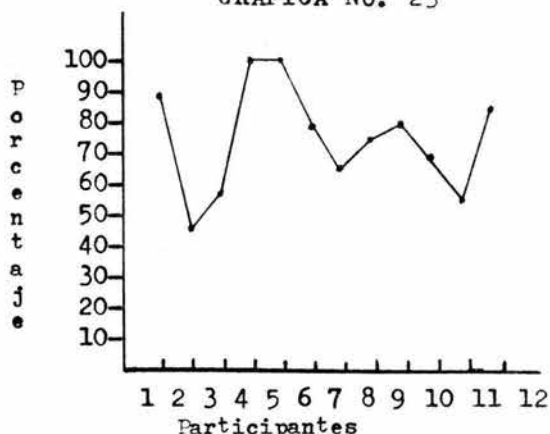


La gráfica No. 22, muestra los promedios obtenidos en la tarea No. 7, en la que es de notarse que fué la que alcanzó un porcentaje de 89.5% global siendo semejante al resultado obtenido por el grupo de médicos, pudiendo ser por la facilidad de la tarea.

Al comparar la ejecución de cada uno de los sujetos obtenida en las tareas con los resultados de la post evaluación, encontramos que sí hay correlación dados los promedios alcanzados por los participantes.

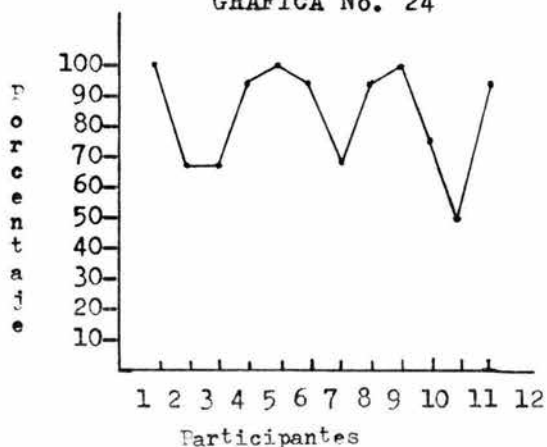
Por último, haremos la descripción de los resultados obtenidos en la ejecución de tareas del grupo de enfermeras.

GRAFICA No. 23



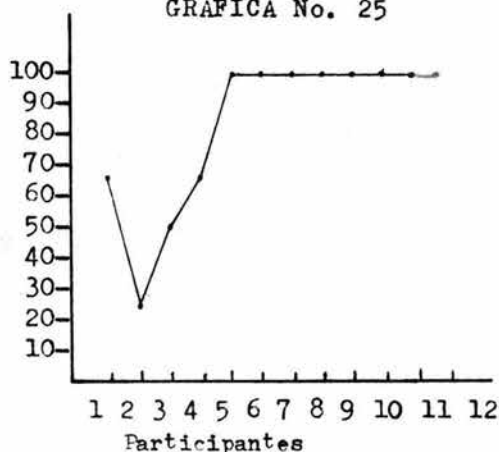
La gráfica No. 23, muestra los resultados obtenidos en la tarea No. 1, en donde encontramos que el promedio global fué de 74.6%, dos de las participantes obtuvieron 100% y cinco de ellas por arriba del 75%, es de hacer mención que al inicio del curso en el inventario alcanzaron sólo el 51.4%, muy bajo comparado con los otros dos grupos y sin embargo desde la primera tarea obtienen promedios incluso más altos que los demás.

GRAFICA No. 24



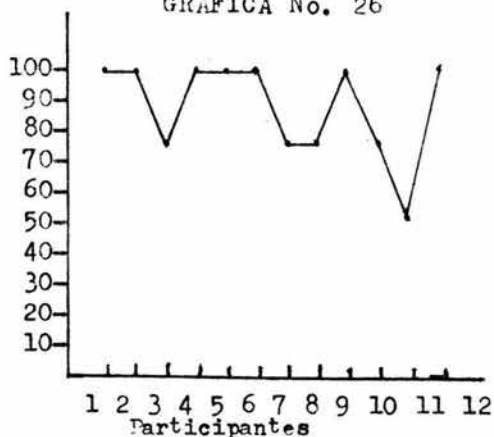
La gráfica No. 24, muestra los promedios obtenidos en la tarea No. 2, se encuentran muy buenos promedios, sólo una de las participantes obtiene 50% y el resto -- del 66.6% al 100% alcanzando un promedio global del - 82.6%.

GRAFICA No. 25



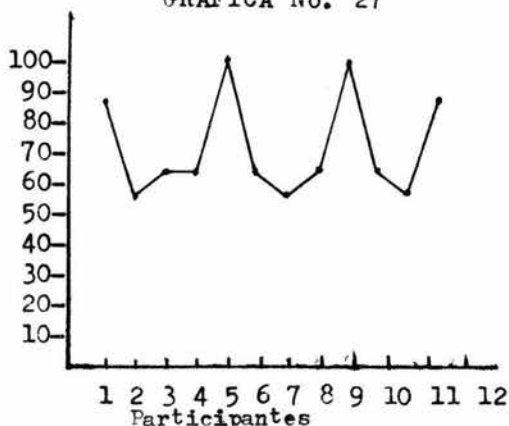
La gráfica No. 25, muestra los promedios obtenidos en la tarea No. 3, en donde ocho de los participantes - obtienen el 100% de los componentes necesarios para la ejecución de la tarea (hacer demandas). Habría que hacer un análisis del porqué el grupo de enfermeras que - juega un papel de subordinación en el medio hospitalario, al ser entrenado en ésta habilidad social en donde obtiene muy buen puntaje, incluso superior al alcanzado por los otros grupos.

GRAFICA No. 26



La gráfica No. 26, muestra los porcentajes obtenidos en la tarea No. 4, donde la ejecución general se encuentra por arriba del 75% y al igual que en la tarea anterior superior al grupo de trabajadoras sociales.

GRAFICA No. 27

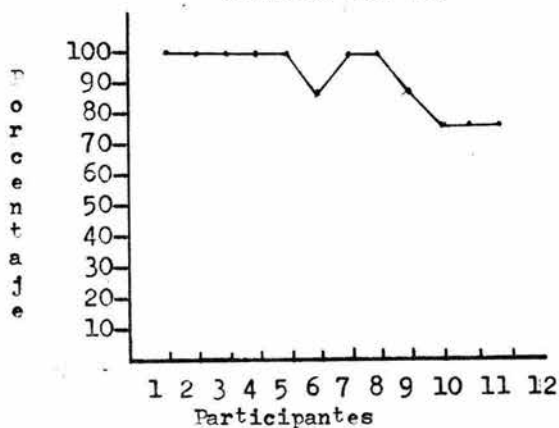


La gráfica No. 27, muestra los porcentajes obtenidos en la tarea No. 5, donde como en el grupo de médicos y trabajadoras sociales también se observan promedios bajos; tres de las participantes obtienen 56.2%, cinco de ellas 62.5% y las cuatro restantes del 87.5% al 100%, nuevamente podriamos argumentar que la dificultad

DIFICULTAD TAREA 5.

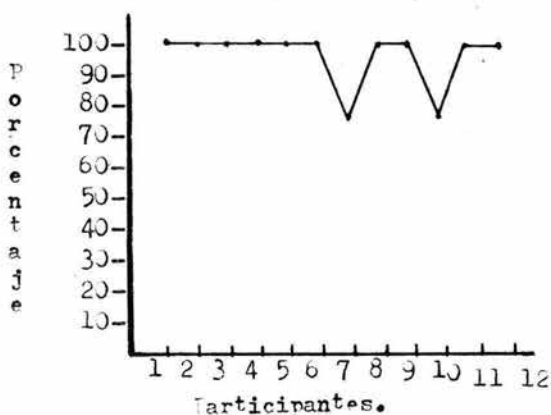
tad de la tarea es la que originó el bajo porcentaje en la ejecución.

GRAFICA No. 28



La gráfica No. 28, muestra los porcentajes obtenidos en la tarea No. 6: Expresar enojo y/o responder a la persuasión, notoriamente obtienen un promedio de -- 91.6% superior a los otros grupos de participantes, resultado semejante al obtenido en la tarea No. 3: Hacer demandas y rehusarse en donde los promedios en general oscilaron por arriba del 75%.

GRAFICA No. 29

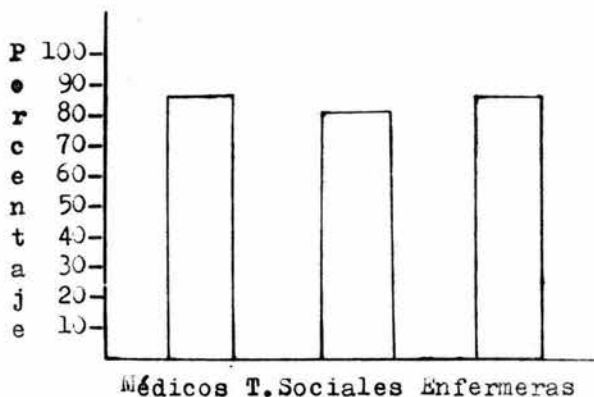


La gráfica No. 29, muestra los porcentajes obtenidos en la tarea No. 7, en donde obtuvieron muy buenos promedios, diez de las enfermeras obtuvieron el 100% -- del total de requisitos necesarios para el cumplimiento de la tarea.

Al hacer la comparación entre el cumplimiento de la tarea y el aprovechamiento final obtenido en la post evaluación a través del inventario, se encuentra que -- definitivamente sí hay correlación entre las dos variables, ya que en la pre evaluación se alcanzó sólo el -- 51.4% global, y desde el inicio de la primera sesión y con ella la primera tarea, se observa el cambio. Por ej. las participantes No. 4, 6, 8, 9 y 12 que alcanzaron el más alto promedio en la post evaluación, también alcanzaron los mejores promedios en la ejecución de la tarea de cada sesión.

Por último se hará la descripción de los resultados de tareas obtenidos por cada grupo.

GRAFICA No. 30





La gráfica No. 30, muestra los porcentajes globales de cada uno de los grupos: Médicos, T. Sociales y Enfermeras, en los cuales se ve claramente que los promedios alcanzados por cada uno de los grupos son considerablemente significativos, así; los médicos lograron el 85%, las trabajadoras sociales 79.9% y las enfermeras 84.1% haciendo un total del 83% global. Por tanto, se puede decir que se cumplieron los objetivos del curso, ya que con un entrenamiento de 22 horas no es posible alcanzar el 100% (Ponce, 1984).

Igualmente es de observarse que en la pre evaluación los puntajes alcanzados por cada uno de los grupos fué muy pobre, tan sólo de 63.9%, 63.5% y 51.4% respectivamente para cada grupo. En la post evaluación lograron 85%, 78.6% y 76.4% respectivamente para cada grupo. Entonces, éstos datos indican que existe una correlación estrecha entre la ejecución de cada sesión y los resultados obtenidos en la evaluación final hecha a través del inventario, principalmente para el grupo de enfermeras que mejoró su puntaje considerablemente. Se comprueba así, que el paquete de tratamiento denominado Aprendizaje Estructurado (A.E) es efectivo para lograr el cambio conductual, y que la modalidad hecha al mismo; entrenar por categoría en lugar de entrenar por habilidad resulta igualmente efectivo, ahorrando tiempo y abarcando un número mayor de habilidades en donde los componentes o categorías funcionan como precurrentes para el ejercicio de cualquier habilidad. \*

## CONCLUSIONES

Los pedagogos, maestros, psicólogos y en general todos los educadores coinciden en la importancia que tiene la adquisición de repertorios útiles en toda interacción social. Sin embargo, como ya se ha dicho a lo largo de éste reporte de trabajo, el establecimiento de estos repertorios no ha sido incluido en los programas de educación formal, dejándolos a la responsabilidad del hogar, o bien, tan sólo se han puesto a la disposición los manuales que describen como debe comportarse una persona en distintas ocasiones. Hasta años recientes, la instrucción y el aprendizaje han provisto al individuo de elementos que pueden determinar la efectividad de sus relaciones con otros individuos en sus diversas actividades, así como la forma de alcanzar satisfacción en su vida cotidiana (Roth, en prensa). Y esto sólo se ha logrado a través del entrenamiento en habilidades sociales en los diferentes ambientes instruccionales, laborales y en general en donde la investigación permite su acceso a diferentes poblaciones y niveles socioeconómicos y culturales. Como es el caso de la presente intervención: Entrenar en habilidades sociales al personal del H.G.Z No. 68 del IMSS.

Al tema de las habilidades sociales se le ha estudiado en diferentes contextos de acción (Eisler y cols. 1975.; Twentyman y cols., 1982.; Manning y Ronquillo, 1984.) por su familiaridad (Eisler y cols., 1975.; Manning y Ronquillo, 1984.), por su carácter voluntario

y no voluntario en la participación al entrenamiento - (Margalef, A. 1983). En el presente caso, aún cuando el objetivo no fué evaluar la acción de una variable específica sobre la ejecución de las habilidades sociales, los resultados encontrados corroboran el efecto que la contextualización ejerce sobre el ejercicio de las habilidades sociales y por tanto, determinante para el desarrollo de la competencia social.

Entendiendo por contextualización a todas aquellas condiciones físicas y sociales que están presentes durante el ejercicio de una habilidad social particular. Por ejemplo; el lugar donde se ejerce, el tipo de persona, la edad de ésta, el sexo, la forma de hablar y de vestir, el nivel socioeconómico, la actividad de la persona, etc. Todas éstas variables han sido producto de un proceso normativo que va creando el hombre con el fin de establecer orden a sus vidas, ya que cuando se pertenece a un grupo, el individuo tiene inevitablemente cierta definición de lo que se espera que haga y de lo que es aceptable por su sociedad. De ésta forma, los miembros tienen una base para estimar que tan lejos pueden ir antes de experimentar el poder coheritivo del ridículo, la represión y el rechazo (Ruch y Zimbardo, - 1971).

Así, la conducta es juzgada como hábil o inhábil - de acuerdo a ciertos juicios que van a responder a las influencias de las normas sociales que rijan en ese momento particular, de tal manera, que al interactuar con una persona ha de tomarse en cuenta su forma de vestir, de hablar, su status socioeconómico, educación, tipo de

actividad, etc. (Manning y Ronquillo, 1984). Estas variables o contextualización van a producir una respuesta diferencial con respecto a otras, es decir, que dependiendo del ambiente, personas, lugares, norma social, etc., se puede alterar o modificar la conducta de las personas.

Los resultados encontrados en la presente intervención muestran que:

El sexo no tuvo influencia en el ejercicio de las habilidades sociales, ya que sólo en el grupo de médicos los sujetos fueron de ambos sexos, pero en los otros grupos se contó sólo con mujeres y los resultados encontrados por cada grupo no se vieron afectados por esta variable. Hallazgos contrarios encontraron Siler y cols (1975) donde el interactuar con personas de diferente sexo, provoca una mejor ejecución de las habilidades sociales.

La variable familiaridad no se vio afectada, el entrenamiento se dió en su contexto familiar-laboral (aula del H.G.Z No. 68) a sujetos que laboraban en el mismo lugar. Estos resultados apoyan los encontrados por Manning y Ronquillo (1984), en los que las situaciones no familiares ejercen un efecto inhibitorio en los componentes conductuales que integran las distintas habilidades.

La variable status social tuvo gran influencia observada tanto en los resultados de la pre evaluación, en la ejecución de tareas y en la post evaluación. Es decir, el grupo de médicos que por su status tiene una mayor exigencia social, obtuvo el más alto promedio de

respuestas positivas en la pre evaluación respecto a -- los otros grupos. Sin embargo, también obtuvo el más al to promedio en la pre evaluación de respuestas negati-- vas. Esto hace pensar como se mencionó anteriormente, - la pertenencia a un grupo social exige un comportamien-- to específico. Es decir, el status socioeconómico y cul-- tural al que pertenecen los médicos influye en su com-- portamiento, ya que al preguntarles el por qué se encon-- traban formando parte del grupo a entrenar, respondían:

- Estoy aquí porque me mandaron.
- He asistido a otros cursos de relaciones hu-- manas y uno más no me cae mal.
- Vengo por curiosidad.
- Me considero una persona que sabe mantener buenas relaciones con toda la gente, pero - aprender algo más no me afecta.

El entrenamiento con éste grupo no fué nada sencillo, hubo necesidad de instigar mucho y gracias al contenido del curso, el interés fué creciendo y propiciand-- do al mismo tiempo su iniciativa en la participación.

Ahora bien, el por qué obtuvieron el más alto promedio de respuestas negativas en la pre evaluación puede deberse a que no hay discriminación de la forma co-- rrecta o incorrecta de ejercer la habilidad social.

El grupo de trabajadoras sociales y el grupo de en-- fermeras se mostraron entusiastas desde el inicio del - curso. Sin embargo, es de notarse que el grupo de enfer-- meras sólo alcanzó el 50.4% en la pre evaluación de reg-- puestas positivas y desde la primer sesión tuvo una eje-- cución significativa respecto a los otros grupos, sobre

todo en aquellas habilidades que las llevarían a responder sin sacrificar su autoestima y dignidad al hacer -- respetar sus derechos personales.

Esto quiere decir, que la supeditación de que es objeto el grupo de enfermeras dentro del medio hospitalario, le inhibe respuestas que le han sido castigadas, -- sobre todo al enfrentarse al médico que es el "sabelo -- todo" y la enfermera sólo está para cumplir sus ordenes.

Por otra parte, el paquete de tratamiento denominado Aprendizaje Estructurado mostró ser un procedimiento instruccional efectivo para lograr el cambio conductual. Ahora bien, la modalidad hecha al mismo: entrenar por -- categoría en lugar de entrenar por habilidad resulta -- útil para abarcar mayor número de habilidades en menor tiempo, ya que no es necesario entrenar habilidad por -- habilidad, sino, dar a conocer los componentes necesarios para responder adecuadamente a cada grupo de habilidades. Además, la meta del Aprendizaje Estructurado es ayudar a construir repertorios flexibles de comportamiento social, efectivos y satisfactorios que puedan adaptarse a las demandas de la vida cotidiana. Así que, la importancia que se le asigne a cada componente que -- integran la habilidad, dependerá de su aceptación social y por ende, de su práctica compartida por el grupo en cuestión (Goldstein y cols., 1976).

Por último, ha de mencionarse que el instrumento -- de evaluación (Inventario Estructurado) no es ideal para la evaluación de las habilidades sociales, ya que es un instrumento indirecto, en el cuál el sujeto puede -- contestar de una manera y en la práctica responder de --

otra. Sin embargo, a pesar de las limitaciones del mismo, en éste caso particular, los resultados del inventario en la pre y post evaluación se validan gracias a las tareas, al encontrar correlación entre el cumplimiento de tarea y el aprovechamiento final encontrado en el inventario.

Este reporte de trabajo cumplió con los objetivos propuestos y proporciona elementos para nuevas intervenciones dentro del medio institucional.

A N N E X O S



ANEXO No. 1

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

CONTENIDO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	MATERIALES DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
I	INAGURACION	Expositiva		5 min.	
II	INTRODUCCION	Expositiva Participativa	Hojas de rotafolio	30 min.	
	-El instructor mencionará el contenido del curso				
	-El instructor señalará los objetivos del curso así como la importancia de éste.				
III	INTRODUCCION	Expositiva Participativa Dinámica	Hojas de rotafolio Marcadores tarjetas Alfileres	60 min.	
	-El participante se presentará y ubicará en el grupo.				
	-El participante mencionará sus expectativas respecto al curso.	Participativa			
	-Elaborará un contrato mismo de regira a través del curso.				
IV	PRE-EVALUACION	Participativa Escrita	Formato de Inventario		
V	IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES HUMANAS	Expositiva Participativa	Hojas de rotafolio	30 min.	Tareas
	-El participante mencionará la importancia de las relaciones humanas en el proceso de interacción personal.				

CONTENIDO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	MATERIALES DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
VI CARACTERISTICAS DE LAS CONDUCTAS	El participante regulará ejercicios	Expositiva Participativa Ejercicios estructurados Dinámica Tareas	Hojas de rotafolio Pizarrón	2 horas	Tareas Participación
VII HABILIDADES BASICAS DE INICIO	El participante mencionará y pondrá en práctica los pasos necesarios para una educada comunicación	Participativa Expositiva Retroalimentación Dinámica Ejercicios estructurados tareas	Hojas de rotafolio Pizarrón Hojas impresas Gis	2 horas	Tareas
VIII HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS	dé el participante actúe de manera de no sacrifique su autoestima y dignidad.	Participativa Expositiva Dinámica Retroalimentación Ejercicios estructurados tareas	Hojas impresas Pizarrón Gis Hojas de rotafolio	2 horas	Tareas Participación
IX HABILIDADES PARA ENCARAR LOS SENTIMIENTOS	El participante establecerá un trato honesto a otro individuo en el momento oportuno	Expositiva participativa Dinámica Retroalimentación. Ejercicios estructurados. Tareas.	Hojas impresas Hojas de rotafolio	2 horas	Tareas Participación

CONTENIDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	MATERIALES DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
X HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESION	El participantes actuará de acuerdo a sus derechos personales	Participativa Expositiva Retroalimentación Dinámica Ej. estructurados Tareas	Hojas impresas hojas de rotafolio	2 horas	Tareas Participación
XI HABILIDADES	El participante pondrá en práctica las habilidades de protección que se relacionan con una actuación a favor de los derechos personales.	Expositiva Participativa Retroalimentación Ejercicios estructurados Dinámica Tareas	Hojas impresas Hojas de rotafolio Sobres Tarjetas Marcadores	2 Horas	Tareas Participación
XII HABILIDADES DE PLANIFICACION.	El participantes pondrá en práctica las habilidades que le permitan establecer -- estrategias que lo --- lleven a la solución - de un problema.	Expositiva Participativa Retroalimentación Dinámica Ejercicios Estructurados	Hojas impresas Hojas de rotafolio.	2 horas	Tareas Participación
XIII POST EVALUACION		Participativa	Hojas impresas de inventario	30 min.	Participación Inventario
XIV CONCLUSIONES DEL CURSO	El participante mencio nará las conclusiones del curso.	Participativa		45 min.	
XV EVALUACION	El participante evaluará verbalmente el desarrollo del curso.	Participativa		45 min.	

ALEXO No. 2

DOCUMENTO BASE PARA EL PARTICIPANTE

PRIMERA SESION

## I.- Inauguración del curso

a) Objetivo: General.- Capacitar al personal del Hospital General de Zona No. 68, de acuerdo a los objetivos específicos del programa de Relaciones Humanas -- contemplados en el contrato colectivo de trabajo (81-83), en la cláusula 114, fracción II, inciso C; capítulo II, artículo 6, fracción IV; y capítulo IV, artículo 23. -- Proporcionandole elementos teórico-prácticos a fin de contribuir a la realización de los objetivos institucionales.

Terminal.-Al final del curso el participante incrementará sus habilidades de relaciones interpersonales que garanticen el logro de los objetivos institucionales coadyubando no sólo en su medio laboral, sino también familiar, escolar y social en el cual se desenvuelve.

## b) Contenido del programa:

- Pre evaluación
- Importancia de las relaciones humanas
- Características de las conductas básicas ✓
- Habilidades básicas de inicio
- Habilidades sociales avanzadas
- Habilidades para encarar los sentimientos ✓
- Habilidades alternativas a la agresión ✓
- Habilidades de protección ✓
- Habilidades de planificación ✓
- Post evaluación
- Presentación de resultados
- Entrega de constancias



habitualmente y así también evalúen la expresión facial o gesticular al variar el volumen de voz.

2.- Hacer preguntas abiertas y cerradas.

Objetivo: que el participante ponga en práctica - las diversas formas de iniciar una conversación.

b) Conclusiones de la sesión.

c) Tarea: que el participante entable conversación utilizando los componentes de la conducta verbal, vocal y no verbal.

### TERCERA SESIÓN

1.- Habilidades básicas de inicio.

Objetivo: El participante mencionará y pondrá en - práctica los pasos necesarios para una adecuada interacción.

a) Dinámica: 1. "Teléfono descompuesto"

Objetivo: Mostrar como se puede ir dando la - distorsión de información desde su fuente original hasta su destino final.

2.- "Comunicación equívoca"

Objetivo: Hacer énfasis en la importancia que tiene la definición de los conceptos empleados en la - comunicación escrita.

b) Ejercicio: 1.- Atender a información libre.

Objetivo: que el participante ponga en práctica la información libre al comunicarse con los demás.

2.- Hacer autorrevelaciones.

Objetivo: que el participante ponga en práctica autorrevelaciones dentro de una conversación.



c) Conclusiones de la sesión.

d) Tarea: Iniciar, mantener y terminar una conversación haciendo uso de los componentes verbales, vocales y no verbales.

#### CUARTA SESION

1.- Habilidades sociales avanzadas.

Objetivo: que el participante actúe de manera que no sacrifique su autoestima y dignidad.

a) Dinámica: Sociodrama "Islas"

Objetivo: que el participante experimente que sus respuestas son dadas desde su propia historia y propios condicionamientos.

b) Ejercicio: 1.- Hacer demandas y rehusarse.

Objetivo: que los participantes evalúen las situaciones en las que de hacer demandas y rehusarse obtendrán consecuencias positivas.

2.- Hacer afirmaciones sin explicaciones.

Objetivo: que los participantes discriminen -- entre querer dar una explicación y tener que hacerlo.

c) Conclusiones de la sesión.

d) Tarea: Hacer demandas y rehusarse utilizando -- los componentes de la conducta verbal, vocal y no verbal.

#### QUINTA SESION

1.- Habilidades para encarar los sentimientos.

Objetivo: El participante establecerá un trato honesto a otro individuo en el momento oportuno.

a) Dinámica: "Análisis de aptitudes"

Objetivo: Ayudar a la reflexión y retroalimentación sobre el proceso personal de desarrollo y cambio.

b) Ejercicio: 1.- Bombardeo de cualidades.

Objetivo: Fortalecer la habilidad del individuo para describir alguna de sus cualidades positivas y promover la autoestima.

2.- Comunicación de sentimientos con el uso del yo.

Objetivo: Que el participante exprese sus propios sentimientos y pensamientos acerca de los demás.

c) Conclusiones de la sesión.

d) Tarea: Expresar sentimientos positivos de amor y aprecio utilizando los componentes de las conductas - verbal, vocal y no verbal.

#### SEXTA SESIÓN

1.- Habilidades alternativas a la agresión.

Objetivo: El participante actuará de acuerdo a sus derechos personales.

a) Técnicas verbales asertivas:

-Disco rayado

Clave verbal.- yo quiero.....yo quiero  
dame mi.....dame mi  
etc.

- Banco de niebla

Clave verbal.- Entiendo lo que me dices, pero.....  
A lo mejor, pero.....  
Tal vez, pero.....  
Probablemente.....

- Interrogación negativa

Clave verbal.- Te parece?

Y que tiene de malo?

Y que debería hacer según tú?

Lo tomaré en cuenta

- Compromiso viable

Clave verbal.- Tú quieres esto.....yo quiero también,  
que te parece si....etc.

b) Ejercicio: 1.- Negociar.

Objetivo: que el participante negocie y llegue a un compromiso viable sin sacrificar su autoestima y - dignidad.

2.- Responder a la burla.

Objetivo: que el participante aplique las técnicas de banco de niebla e interrogación negativa ante - las situaciones que lo lleven a defenderse de las críticas.

c) Conclusiones de la sesión.

d) Tarea: Hacer uso de las técnicas verbales asertivas en las situaciones que se les presenten.

### SEPTIMA SESIÓN

1.- Habilidades de protección.

Objetivo: El participante pondrá en práctica las habilidades de protección que se relacionen con una actuación a favor de los derechos personales.

a) Dinámica: "Retroalimentación en imágenes"

Objetivo: Proporcionar a los participantes elementos objetivos para retroalimentar adecuadamente a - sus compañeros acerca de la imagen que proyectan.

b) Ejercicio: Encarar la vergüenza.

Objetivo: Que el participante encare la vergüenza de manera adecuada en una situación dada.

c) Conclusiones de la sesión.

d) Tarea: Encarar la vergüenza en las diferentes situaciones que se les presenten.

#### OCTAVA SESION

1.- Habilidades de planificación.

Objetivo: El participante pondrá en práctica las habilidades que les permitan establecer estrategias que lo lleven a la solución de un problema.

a) Dinámica: "Planificación de la vida"

Objetivo: El participante pondrá en práctica -- las habilidades que le permitan establecer estrategias que lo lleven a la solución de un problema.

b) Ejercicio: Participación libre con problemas -- propios a su elección, siguiendo la ruta crítica en la solución de problemas.

c) Conclusiones de la sesión.

d) Tarea: Siguiendo la ruta crítica de solución -- de problemas, plantear la solución de un problema particular que se les presente o elijan.

#### NOVENA SESION

1.- Post evaluación.

2.- Dinámica: "Diálogo grupal"

Objetivo: Experimentar y aplicar la retroalimentación de la participación de cada uno de los miembros -- del grupo a través del curso.

DECIMA SESION

- 1.- Clausura del curso.
- 2.- Entrega de resultados de la pre y post evaluación.
- 3.- Entrega de constancias.

ANEXO No. 3

## DIARIO DE TAREAS

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

HABILIDAD	COMPONENTES	DONDE	CON QUIEN	DIFICULTAD U OBSERVACION

ANEXO No. 4

## I N V E N T A R I O

NOMBRES: \_\_\_\_\_ DPTO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES:

La mayoría de las situaciones que se presentan a continuación le recordarán algunas de sus propias experiencias. Conteste de manera veraz y señale en cada caso su respuesta de acuerdo a lo siguiente:

- 0 No nunca  
1 Algunas veces  
2 Siempre

- 1.- Cuando considera usted que una persona se está comportando diferente a lo que usted espera, le llama la atención por ello?  
0 1 2
- 2.- Le cuesta trabajo tomar decisiones?  
0 1 2
- 3.- Puede usted dar opiniones acerca de las ideas o la conducta de otras personas?  
0 1 2
- 4.- Con frecuencia tiene seguridad en sus propios juicios?  
0 1 2
- 5.- Se enoja fácilmente cuando alguien le llama la atención?  
0 1 2
- 6.- Rechusa usted participar en una discusión?  
0 1 2

- 7.- Continúa usted defendiendo un argumento a pesar -  
de que su interlocutor ha defendido suficientemente  
el suyo? 0 1 2
- 8.- Generalmente expresa usted lo que siente? 0 1 2
- 9.- Se siente usted inquieto si alguien lo observa --  
mientras trabaja? 0 1 2
- 10.- Le cuesta trabajo mantener contacto visual con --  
otra persona cuando habla con ella? 0 1 2
- 11.- Manifiesta su enojo con groserías u obscenidades? 0 1 2
- 12.- A menudo participa en las discusiones de los demás  
hasta llegar a tomarlas por ellos? 0 1 2
- 13.- Expresa amor y afecto a otros? 0 1 2
- 14.- Pide a sus compañeros o amigos favores o ayuda? 0 1 2
- 15.- Piensa que siempre tiene usted la razón? 0 1 2
- 16.- Cuando no esta de acuerdo con una persona a la que  
usted respeta, le presenta su punto de vista? 0 1 2
- 17.- Rehusa hacer un favor a un compañero o amigo si no  
desea hacer lo que le piden? 0 1 2
- 18.- Da un cumplido o alaba a otra persona con facili--



dad?

0 1 2

19.- Cuando recibe un cumplido lo considera una exageración?

0 1 2

20.- Levanta la voz a los demás o les ordena que hagan lo que usted desea?

0 1 2

21.- Interrumpe a otros para terminar las frases que ellos comenzaron?

0 1 2

22.- Cuando conoce a un extraño, es usted el primero que inicia una conversación?

0 1 2

23.- Dice "lo siento" gran parte del día aunque realmente no deba hacerlo?

0 1 2

24.- Le dice a alguien que no le gusta lo que está haciendo?

0 1 2

25.- Si una persona esta hablando mal de usted, puede defenderse verbalmente en lugar de golpear a la persona o retirarse de la situación guardandose el enojo?

0 1 2

26.- Puede usted decir lo que desea de sí mismo enfrente de otras personas?

0 1 2

27.- Estoy dispuesto a expresar mi opinión?

0 1 2

28.- Existen ocasiones en las que no puedo decir nada?

0 1 2

## BIBLIOGRAFÍA

Ardilla, R.; Psicología del aprendizaje.  
Siglo XXI. México, 1970.

Dawe, J., Lord, W.J.; La comunicación fundamental en --  
los negocios.  
Editorial Diana. México, 1973.

Eisler, R.M., Hersen, M., Miller, P.M. y Blanchard, ---  
E.B.; Situational determinants of assertive behaviors.  
Journal Consulting and Clinical Psychology.  
Págs. 43, 330-340; 1975.

Goldstein, A.P.; Psychological Skills Training: The --  
Structure Learning Technique. Pergamon Press.  
New York, 1976.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. y Gershew, N.J.; Skills  
Training for Community Living. Pergamon Press.  
New York, 197 .

Jiménez, A.; El análisis experimental de la conducta --  
aplicado al escenario industrial.  
Editorial Trillas. México, 1976.

Kanfer y Phillips.; Principios del aprendizaje en la --  
terapia del comportamiento.  
Editorial Trillas. México, 1980.

Luthans, F. y Kreitner, R.; Modificación de la conducta  
organizacional.  
Editorial Trillas. México, 1980.

Margalef, A.; Investigación relativa a la influencia --  
que ejerce el contexto en la emisión de las habilidades  
sociales, evaluando la eficacia del aprendizaje estruc-  
turado.  
Tesis. Iztacala, Estado de México. 1983.

Manning, P. y Riquillo, J.L.; Influencias contextuales en el entrenamiento de habilidades sociales. Tesis. Iztacala, Estado de México. 1984.

Mc Fall, R.M. y Lillesand, D.B.; Behavior Rehearsal with Modeling and Coaching in Assertion Training. Journal of Abnormal Psychology. Vol 77, No. 3, págs. 313-323, 1971.

Mc Fall, R.M.; A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills. Behavioral Assessment. 4, 1-33. 1982.

Mc Gregor, D.; El aspecto humano de las empresas. Editorial Diana. México, 1977.

Ribes, I.E.; Técnicas de modificación de conducta. Editorial Trillas. México, 1976.

Rimm, D.C. y Masters. J.C.; Terapia Conductual; Técnicas y hallazgos empíricos. Editorial Trillas. México, 1980.

Roth, E.; Competencia Social: El cambio en el comportamiento individual en la comunidad. Editorial Trillas. En prensa.

Roth, E. y Borth, R.; Creación de repertorios conductuales prosociales en jóvenes socioeconómicamente marginados. Trabajo presentado en el Simposium Internacional de Modificación de conducta. Bogotá Colombia, 1980.

\* Smith, C. y Wakeley, H.; Psicología de la conducta industrial. Editorial Mc Graw-Hill. México, 1982

Smith, M.J.; Cuando digo NO me siento culpable. Editorial Grijalbo. México, 1977.

Spence, S.; Social skills training with children and adolescents. A Counsellor's., Great Britain, NFER. Publishing Company Ltd., 1980.

siliceo 82

~~120~~

Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., Goldstein, A.P. y Klin, P.; Manual del entrenador: Aprendizaje Estructurado para adolescentes. Traducción realizada por el departamento de psicología de la Universidad Católica Boliviana. 1980.

Trujano, P. y Núñez, M.; Establecimiento de un repertorio conductual en prisioneros en fase de pre libertad. Tesis. Los Reyes, UNAM. ENEP Iztacala. 1981.

Twentyman, C.T., Greenwald, D.P., Greenwald, M.A., --- Kless, J.A., Kevaleski, M.E., Y. Zibung-Heffman, P.; An Assessment of Social Skills Deficits in Alcoholics. Behavioral Assessment. 4, Págs. 317-326. 1982.

Yates, A.J.; Terapia del Comportamiento. Editorial Trillas. México, 1978.

Formación de instructores internos de las empresas. -- Centro Empresarial de Jalisco.; I.A.C.E. COPARMEX. Jalisco, 1980.

Contrato Colectivo de Trabajo.; Instituto Mexicano del Seguro Social. SNTSS. 1981-1983.

Manual de Dinámicas Vivenciales de la Dirección de Capacitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. 1982.

Manual de Procedimientos Clínicos de la ENEP Iztacala.: Entrenamiento asético y solución de problemas.