

4-7 158455

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"IZTACALA"**



**U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA**

**DISEÑO DE UN PROGRAMA DE AUTOES-
TIMA PARA EL MANEJO ADECUADO DE
LAS INTERACCIONES PERSONALES**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
MA. ELENA LARA BARRON

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

1991



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Con mucho amor y cariño
a mis padres MANUEL LARA
y ELENA BARRON, por to-
dos los esfuerzos brin-
dados y apoyo incondi--
cional que me permitie-
ron llegar a la culmina-
ción de mi formación.

A mis hermanos ROSARIO,
ANA MARIA, MARTIN, IRMA,
MAURICIO, SERGIO y JESUS
que compartieron conmigo
ésta gran experiencia y_
que de una u otra forma_
contribuyeron alentándo-
me con cariño y afecto.

A mis amigos con todo_
cariño, como un recuer-
do muy grato de los mo-
mentos que pasamos jun-
tos y por la amistad -
que llegamos a formar.

A mi maestro y amigo
LIC. ALBERTO ALBARRAN
por su disponibilidad
para asesorarme en es
te trabajo. A él gra-
cias por orientarme -
en la buena prepara--
ción de éste trabajo_
y por sus consejos al
tamente valiosos que_
respaldan sus años de
experiencia.

LIC. ROCIO SORIA y
LIC. FRANCISCO OCHOA
mis más sinceros agra
decimientos, por su -
colaboración desinte-
resada en la realiza-
ción de este trabajo.

A la ESCUELA NACIONAL -
DE ESTUDIOS PROFESIONA-
LES IZTACALA, institu--
ción a la que agradezco
la posibilidad de supe-
ración que me ha ofreci
do, y de la cual estoy_
orgullosa de formar par
te.

IZT.

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1 LA FUNCION DE LA PSICOLOGIA EN LAS ORGANIZACIONES LABORALES.....	7
1.1 Importancia de la Psicología dentro del -- área laboral.....	7
1.2 Antecedentes Históricos.....	9
1.3 Definiciones.....	13
1.4 Actividades de los psicólogos dentro del -- área laboral.....	17
CAPITULO 2 LA CAPACITACION EN LAS ORGANIZACIONES LABORALES.....	24
2.1 Importancia de la capacitación.....	24
2.2 Antecedentes Históricos.....	25
2.3 Conceptos de Capacitación y Adiestramiento	27

2.4	Principios básicos de aprendizaje.....	30
2.5	El proceso lógico de la función de capacitación.....	34
2.6	Necesidades de capacitación.....	37
2.7	Técnicas de enseñanza.....	41
2.8	Marco legal en materia de capacitación....	42
2.9	Capacitación para Hacer y para Ser.....	44
CAPITULO 3	LA AUTOESTIMA, MARCO DE REFERENCIA DESDE EL -- CUAL EL HOMBRE SE COMPORTA.....	49
3.1	Importancia de la autoestima.....	49
3.2	Definiciones.....	50
3.3	Investigaciones.....	52
3.4	Desarrollo de la autoestima.....	54
3.5	Autoestima Alta y Baja.....	61
3.6	Factores que obstaculizan la autoestima...	64
3.7	Reconstrucción de la autoestima.....	68
3.8	Mejorar la autoestima de los demás.....	74
3.9	Autorrealización en el trabajo.....	76
CAPITULO 4	PROGRAMA DE AUTOESTIMA.....	83
4.1	Importancia.....	83
ESTRUCTURA DEL PROGRAMA.....		89
4.2	Presentación.....	99
4.2.1	Práctica 1.....	99
4.3	Planeación y Revisión de Objetivos.....	100
4.3.1	Introducción.....	100
4.3.2	Práctica 1.....	107
4.3.3	Práctica 2.....	108
4.3.4	Práctica 3.....	110
4.3.5	Práctica 4.....	112
4.3.6	Práctica 5.....	113
FORMATO PARA PLANEACION Y REVISION DE OBJETIVO:		115
4.4	Asertividad.....	117
4.4.1	Introducción.....	117

4.4.2 Práctica 1.....	127
4.4.3 Práctica 2.....	128
4.4.4 Práctica 3.....	130
4.4.5 Práctica 4.....	133
4.4.6 Práctica 5.....	135
4.4.7 Práctica 6.....	137
4.4.8 Práctica 7.....	138
4.5 Reestructuración de los pensamientos.....	139
4.5.1 Introducción.....	139
4.5.2 Práctica 1.....	147
4.5.3 Práctica 2.....	148
4.5.4 Práctica 3.....	152
4.5.5 Práctica 4.....	153
FORMATO PARA REESTRUCTURACION DEL PENSAMIENTO	155
4.6 Solución de problemas.....	157
4.6.1 Introducción.....	157
4.6.2 Práctica 1.....	169
4.6.3 Práctica 2.....	170
4.6.4 Práctica 3.....	176
4.6.5 Práctica 4.....	178
FORMATO PARA SOLUCION DE PROBLEMAS.....	180
4.7 Clausura.....	182
4.7.1 Práctica 1.....	182
BIBLIOGRAFIA DEL PROGRAMA.....	184
CONCLUSIONES.....	188
BIBLIOGRAFIA.....	193

INTRODUCCION

El interés por el hombre en el trabajo, surgió desde hace mucho tiempo. Ya desde los inicios de la revolución industrial Adam Smith (S/F; citado en Castaño, 1984) mostró su especial preocupación por el fenómeno de la división del trabajo, acompañado de la especialización del trabajador, ambos factores -- esenciales en las nuevas formas de organización industrial, sobre todo para asegurar altos niveles de producción y productividad.

Años después, a mediados del siglo pasado, para Carlos -- Marx (1983), el trabajo representaba la más tremenda forma de enajenación, la manera en que el hombre es explotado por el -- hombre mismo. Esta concepción de Marx, se aplica al trabajo en las diversas etapas del desarrollo histórico social, pero según él, la explotación y la enajenación del trabajador se agudiza en el sistema capitalista.

Como podemos ver, estas condiciones han cambiado, y una muestra de ello son las legislaciones que protegen al trabajador y otras formas de protección para los hombres que laboran. Todo esto ha permitido lograr mejores condiciones laborales pero, sin embargo, podemos ver que aún no es posible hablar de una autorrealización del hombre en el trabajo.

Ya en los primeros años del presente siglo, los especialistas en ingeniería industrial volvieron los ojos hacia el trabajador; pero lo hicieron con una visión puramente económica y mecánica. Así, nace el taylorismo y sus derivados de la ingeniería industrial: la selección del personal, los estudios de tiempo y movimientos, la superespecialización, los salarios a destajo, etc. Para Taylor y sus colaboradores el problema del hombre en el trabajo se reduce básicamente a los siguientes aspectos: a) Descomponer las tareas en sus elementos más pequeños de tal forma que el desempeño sea simple y sencillo; b) seleccionar y ubicar adecuadamente a cada trabajador en su puesto de acuerdo a sus conocimientos y habilidades; c) establecer sistemas de salarios incentivos o a destajo, para estimular al trabajador a un constante aumento de la producción. Si una organización seguía estos principios, según el taylorismo, podría asegurar una adecuada producción y productividad (Castaño, 1984).

Indiscutiblemente que el asunto no es tan sencillo y que los problemas del hombre en el trabajo van mucho más allá de lo que el taylorismo propone.

Posteriormente, con un intento de "humanizar" la empresa moderna surgió así la necesidad de aplicar con mayor intensidad, las ciencias sociales, en particular la psicología. Independientemente de las serias dudas que existan acerca del logro de la humanización del trabajo, es un hecho de que se dieron avances importantes en la comprensión del hombre en los años

bientes laborales (Castaño, 1984).

Abrimos con todo esto, a la psicología, una nueva línea de acción, de una área importante, la psicología industrial en focada a la autorrealización del ser humano. Sin embargo, si nos hemos decidido a abrir esta línea, es sobre todo con la idea de aportar algo de renovación al área; puesto que a pesar de todos los avances que se han realizado por "humanizar" al trabajo, consideramos que la visión de Marx respecto al trabajador de su tiempo, aún continua conservando gran parte de verdad, y no cabe duda de que existe aún mucho que modificar en la sociedad contemporánea para adquirir condiciones de trabajo verdaderamente humanas, en las cuales los individuos puedan autorrealizarse en todo su potencial.

Al pasar al plano de la psicología industrial, vemos aparecer otros campos de estudio, que a su vez, hacen referencia a nuevos tipos de intervención como: capacitación, selección de personal, motivaciones, higiene industrial, orientación de personal, ingeniería humana y psicología organizacional.

No se puede examinar detalladamente en esta obra, cada uno de los campos aquí delimitados. Quisiéramos más bien, partir de la idea de que puesto que el trabajo es un medio para que el hombre se perfeccione íntegramente y dado, que en dignidad, el trabajo es superior al capital por estar ligado, a la naturaleza misma del ser humano, es por tanto la empresa, el medio para que a través de la capacitación y el perfeccionamiento de los atributos del hombre, logre que alcance una expresión suprema como ser pensante y racional (Marroquín, 1978).

Por consiguiente, la capacitación es un medio formidable para encauzar al personal de una empresa, logrando una auténtica motivación e integración de la misma.

Ahora bien, a fin de ofrecer un panorama más o menos completo de la capacitación, se hace necesario recopilar el gran número de datos tales como: importancia, antecedentes históricos, conceptos, principios básicos del aprendizaje, proceso lógico de la función de capacitación, necesidades de la capacitación, técnicas de enseñanza y marco legal.

Con todo esto, nos damos cuenta de que mucho se ha escrito acerca de cómo adiestrar y desarrollar empleados eficazmente, así como de las diversas maneras de estimularlos de manera que puedan hacer una contribución verdaderamente meritoria a la compañía. Estas actividades administrativas son sin duda importantes, y toda compañía debe prestarles atención. Sin embargo, puesto que la calidad del personal de una compañía es con frecuencia el factor que determina que la organización sea --- próspera, que convierta su inversión en un rédito satisfactorio, y que alcance sus objetivos básicos, la capacitación debe estar orientada a una capacitación que permita la máxima expresión creativa proyectándose hacia el desarrollo de éste; una capacitación que se oriente hacia el desarrollo del hombre, es decir, el perfeccionamiento de su personalidad.

Es por esto, nuestro interés en la elaboración de un programa de capacitación que ayude a crear un clima de confortabilidad y bienestar a los empleados para favorecer y mantener su autoestima.

Partiendo de que el concepto que tengamos de nosotros mismos influye sobre todas nuestras elecciones y dedicaciones significativas y, por ende, modela el tipo de vida que creamos, consideramos que el ámbito laboral es donde más oportunidades tienen las personas de ser y expresarse.

Por lo tanto, nos inclinamos a pensar que la autoestima es una importante tarea de estudio, para el desarrollo indivi-

dual de cada ser humano.

En este orden de ideas, nos orientamos por algunas de las aportaciones y críticas, buscando instrumentos teóricos que -- permitan innovar nuestras organizaciones de acuerdo con las -- circunstancias de la época difícil que vivimos hoy día.

El capítulo 1 de este trabajo lo dedicamos a la exposición de algunos aspectos sobresalientes de la psicología dentro del ámbito laboral.

El capítulo 2 está destinado al tema de la capacitación, partiendo de un breve esbozo histórico de cómo ha sido abordado tan delicado asunto. Concluyendo el capítulo con la importancia de la capacitación para ser.

El capítulo 3 trata algunos de los problemas que consideramos enfrenta el hombre para autoestimarse, asimismo, la importancia que tiene.

Finalmente, en el capítulo 4 se elabora un programa de capacitación para toda aquella persona relacionada con el manejo del personal; con el fin de que los participantes mantengan su autoestima, y con esto, favorezcan la autoestima de sus colaboradores, haciendo que liberen sus capacidades de tal modo que su equipo de trabajo aumente la productividad en formas creativas y satisfactorias.

Con esto aplicamos nuestro mayor esfuerzo a las técnicas de Planeación y Revisión de Objetivos, Asertividad, Reestructuración del Pensamiento y Solución de Problemas; a fin de lograr un resultado responsable. Recalcando que los participantes no van a aprender una cantidad determinada de conocimientos, sino también, y sobre todo, actitudes, habilidades y conductas. Logrando así, propiciar la dinámica de dar y recibir,

vivir los procesos de experimentación, compartir, generalizar_ y aplicar. Por lo tanto, cada participante será factor de cambio para sus colaboradores.

Entendemos a estas técnicas, no como una lista de conductas a realizar de manera competente, sino como una extensión - natural de la propia personalidad.

CAPITULO UNO

LA FUNCION DE LA PSICOLOGIA EN LAS ORGANIZACIONES LABORALES

1.1 IMPORTANCIA DE LA PSICOLOGIA DENTRO DEL AREA LABORAL

Es evidente que las organizaciones como entidades sociales constituyen un fenómeno relevante en la vida del hombre contemporáneo. De hecho, la presencia de múltiples y variadas instituciones en nuestro entorno es percibida como algo "natural", algo que forma parte de nuestra vida cotidiana en todo momento y en todo lugar. Y es que el proceso de modernización incluye, entre otros acontecimientos, la creación de grandes y complejos organismos sociales en los cuales la gente trabaja de una manera muy diferente a como lo hacían hace apenas ciento cincuenta años. Estas instituciones fueron apareciendo a través de los años, como parte del crecimiento y del desarrollo de los modernos sistemas sociales (Castaño, 1984).

En el presente trabajo, nos referiremos a las organizaciones de trabajo en general, llámense, hospitales, fábricas, co-

mercios, instituciones de enseñanza o de investigación, dependencias gubernamentales, de servicio público, compañías financieras, etc. El caso es que nos referiremos a estas grandes y pequeñas organizaciones en las que se producen bienes y servicios, ya sean materiales o inmateriales, y que se caracterizan por establecer formas de funcionamiento de cierto grado de complejidad social y tecnológico.

Las sociedades modernas han venido creando entidades organizativas con el objeto de enfrentar problemas y circunstancias que exigen la integración y coordinación de múltiples recursos y esfuerzos humanos muy diversos, lo cual sólo es posible lograr mediante el trabajo humano organizado y tecnificado (Castaño, Op. Cit.).

Así pues, los directivos actuales tienen que imaginarse, en efecto: (1) cómo organizar la tarea y aplicar todo y cada uno de los trabajadores a ella; (2) cómo reclutar, formar y dirigir de una manera eficaz a las personas que son capaces de realizar esa tarea; (3) cómo crear condiciones laborales y sistemas de recompensa y de castigo que permitan a los trabajadores mantener un alto nivel de eficacia y una moral de equipo suficiente para que continúe dando fruto durante largos periodos de tiempo; (4) cómo ajustar su organización a las condiciones ambientales variables y las innovaciones tecnológicas; y por último (5) cómo enfrentarse a la competencia y con los ataques por parte de otras organizaciones e incluso de grupos que se hallan ilícitos en la propia organización (Schein, 1980).

La psicología dentro de las organizaciones, como vemos, ejerce un enorme influjo sobre la calidad de la vida moderna. En nuestro estilo de vida se advierten sus repercusiones, sin importar donde residamos, ni trabajemos, o la posición social que ocupemos (Schultz, 1985).

Con lo anterior, nos parece que queda planteada, de manera general, la panorámica de problemas teóricos y prácticos -- que se han venido formulando de manera relevante la psicología dentro del área laboral.

Pasemos ahora a tratar algunos aspectos de los antecedentes históricos de la psicología industrial y organizacional, - con la finalidad de ver cómo a ido desarrollándose y llegando a ser imprescindible para las organizaciones en general.

1.2 ANTECEDENTES HISTORICOS

La psicología industrial fue fundada formalmente a principios del siglo XX. Es difícil precisar el origen y el fundador de una disciplina, pero muchos autores coinciden en atribuir - el origen de la psicología industrial al Doctor Walter Dill -- Scott, quien el 20 de diciembre de 1901 se pronunció en favor de las aplicaciones de la psicología a la publicidad. A instancias de la industria de la publicidad, Scott escribió otros artículos más y, en 1903, *The Theory of Advertising*, libro que - suele considerarse como el primero que trató al mismo tiempo - sobre la psicología y un aspecto del mundo laboral. En 1913, - apareció un segundo libro titulado *The Psychology of Industrial Efficiency*; escrito por Hugo Münsterberg, un psicólogo - alemán que enseñaba en la Universidad de Harvard (Schultz, --- 1985).

Los dos libros despertaron poco interés; fue la petición de ayuda del ejército estadounidense, durante la Primera Guerra Mundial, la que marcó el nacimiento de la psicología industrial como una disciplina de suma importancia y utilidad (--- Schein, 1980).

Ante la necesidad de seleccionar y clasificar a millones de reclutas el ejército comisionó a un grupo de psicólogos para que idearan una prueba de inteligencia general, con la cual

identificaran a los que tenían baja inteligencia y excluirlos de los programas de adiestramiento militar. Se desarrollaron dos pruebas: el Army Alfa para personas que sabían leer y el Army Beta para analfabetas (Schultz, 1985).

El éxito de ambas indujo de inmediato a desarrollar otras, destinadas a la selección de los candidatos a oficiales y a recibir adiestramiento de pilotos, así como para otras clasificaciones militares en que se requerían habilidades especiales -- (Dunnette y Kirchner, 1986).

Esta experiencia militar sentó las bases de una dinámica proliferación de las actitudes de la psicología industrial, -- una vez terminada la guerra. Las pruebas que el ejército estadounidense había utilizado fueron adaptadas al uso civil, diseñándose después otras para situaciones de lo más heterogéneo. Se inició así, un amplio e intenso programa de pruebas psicológicas en las escuelas públicas, en la industria y en la milicia (Schultz, 1985).

En 1919, Scott y otros investigadores fundaron la Scott - Company of Philadelphia. Esta fue la primera organización de consultoría psicológica que se creó y orientó hacia problemas del personal en la industria. Dos años después, se fundó la -- Psychological Corporation (Blum y Naylor, 1985).

Sin embargo, como podemos observar, durante un largo período, los problemas psicológicos se redujeron casi en su totalidad a los planteados por la selección. En consecuencia, se asistió a un desarrollo de los métodos de selección profesional y el psicólogo industrial, llamado entonces psicotécnico, dedicaba la mayor parte de su tiempo a la concepción y administración de los exámenes por medio de pruebas (Leplat y Cuny, - 1977).

Cabe mencionar que en estos tiempos el hombre estaba inserto en un sistema Hombre-Máquina, contribuyendo al funcionamiento del sistema. Por tanto, la selección de los candidatos a un puesto se basaba a las interacciones que se establecían entonces entre el hombre por un lado, y su máquina, sus instrumentos de trabajo o, más ampliamente, su entorno técnico, por otro lado; constituyendo así un campo importante de la psicología industrial (Leplat y Cuny, Op. Cit.).

El campo de la psicología industrial se amplió considerablemente en 1924 con el advenimiento de la más famosa serie de trabajos realizados en ella. Se les llama estudios de Hawthorne; estos programas de investigación abordaron problemas más complejos acerca de las relaciones humanas, el espíritu de equipo y la motivación (Schein, 1980).

Tales estudios abrieron nuevos campos de exploración de factores como la calidad e índole de la supervisión, grupos informales entre los trabajadores, actitudes de éstos ante su empleo, la comunicación y diversas fuerzas sociopsicológicas (Dunnette y Kirchner, 1986).

Además, estos estudios proporcionaron las bases y el impulso para la expansión de la psicología industrial más allá del campo de la selección, la colocación y las condiciones de trabajo, pasando a estudiar las motivaciones, la moral y las relaciones humanas (Blum y Naylor, 1985).

Por consiguiente, el estudio de las relaciones y las comunicaciones que se desarrollaron en estos contextos constituyeron otro campo de la psicología dentro del ámbito laboral (Leplat y Cuny, 1977).

Es aquí, en donde la idea que el hombre hace de su tarea, su actitud hacia ella, las satisfacciones que de ella obtiene,

definen otro campo más de la psicología industrial. Logrando - así, que el hombre ya no sea tomado como un sistema meramente Hombre-Máquina, y sea tratado más especialmente a través de -- sus actitudes, motivaciones, proyectándose hacia el desarrollo del hombre y a su autovaloración (Leplat y Cuny, Op. Cit.).

Por otra parte, durante la Segunda Guerra Mundial se re-- quirieron habilidades más especializadas para operar los nue-- vos y complejos aeroplanos, tanques y barcos; la urgencia de - identificar a las personas que podían aprenderlas dio origen a muchos refinamientos en las técnicas de selección y adiestra-- miento. La creciente complejidad de las armas de guerra propi-- ció la aparición de una nueva rama de la psicología industrial, la psicología de la ingeniería (Schultz, 1985).

La psicología industrial adquirió mayor prestigio y reco-- nocimiento, los directivos se dieron cuenta de que los psicóló-- gos estaban en condiciones de resolver los problemas prácticos más apremiantes (Schultz, Op. Cit.).

Los psicólogos se fueron aproximando a los problemas que plantean las organizaciones en un intento cada vez más osado - de organizar los procesos de la planificación y de la organiza-- ción del trabajo en sí mismo. Los psicólogos de la industria - comenzaron a trabajar con los ingenieros para analizar las ca-- racterísticas básicas de trabajo, a fin de brindar a cada tra-- bajador individualizado un empleo que potenciara al máximo (1) sus capacidades y posibilidades humanas, (2) la coordinación y el espíritu de equipo entre los trabajadores y (3) la eficacia en general (Schein, 1980).

A medida que los psicólogos estudiaban al trabajador; se hizo patente que los sistemas de recompensa y de castigo crea-- dos por las organizaciones ejercían un impacto muy grande so-- bre la eficacia de los trabajadores (Schein, Op. Cit.).

Al profundizar en las motivaciones de los trabajadores, - los psicólogos encontraron también que la relación de un trabajador con otro incluía una serie de rasgos diferenciales que - rebasaban a los que ellos habían supuesto. Se hizo, pues, patente que una organización incluye muchos grupos que engendran sus propias normas acerca de lo que es una conducta adecuada y correcta y que éstas se generalizan a la cuantía y al tipo de trabajo que va a realizar (Schultz, 1985).

Fue dentro del círculo del estudio de las motivaciones de los trabajadores, de los sistemas de incentivos, de las tácticas con el personal y con las relaciones intergrupales, en donde se comenzó a considerar como un foco primario de interés, - la organización en cuanto sistema total (Schein, 1980).

A través de la historia de la psicología industrial, nos damos cuenta de que la psicología influye casi en todos los aspectos de la vida laboral: repercute en todo lo que se refiere al mundo del trabajo.

Por consiguiente, los psicólogos tienen cada vez más oportunidades para tratar los problemas que conciernen a sistemas complejos, tales como las organizaciones en general.

Debido a ese inegable influjo que ha alcanzado la psicología industrial y organizacional, sería de gran utilidad que la definieramos.

1.3 DEFINICIONES

Para Blum y Naylor (1985) la psicología industrial es simplemente la aplicación a la extensión de los principios y los datos psicológicos a los problemas relativos a los seres humanos que operan en el contexto de los negocios y la industria. Dichos autores consideran que el aspecto más relevante de la psicología industrial es su disciplina, y que las conclusiones

científicas deben ser objetivas y basarse en datos reunidos como resultado de la aplicación de un procedimiento definido.

Por su parte Siegel (1981; citado en Arreguin y Zavala, - 1986) afirma que la psicología industrial es una disciplina -- aplicada en la que la práctica utiliza directamente los principios que sirven de fundamento al comportamiento del conocimiento humano obtenido de otras ramas del amplio campo de la psicología (por ejemplo psicología clínica, psicología experimental, psicología social, etc.), así como de otras disciplinas tales como la sociología, la economía y la fisiología.

Schultz (1985) considera que la psicología industrial consiste en la aplicación de los métodos, acontecimientos y principios de la ciencia de la conducta humana a las personas en el trabajo.

El hecho de que la psicología industrial sea una ciencia, nos da a conocer mucho de su forma de operar. Toda ciencia se ocupa exclusivamente de lo observable, es decir, de aquello -- que podemos ver, oír, tocar, medir y registrar. De ahí su carácter empírico, o sea que se basa en la observación y en la experiencia; no en opiniones, intuiciones, nociones infundadas ni prejuicios privados. Ello significa que sus procedimientos y resultados son objetivos (Schultz, Op. Cit.).

Por otro lado, para Maier (1964) la psicología industrial es una ciencia aplicada, que tiene por objeto el estudio del comportamiento humano, haciéndole más satisfactorio para el individuo y más útil para la sociedad.

Jardillier (1970) opina que la psicología industrial podría definirse como el conjunto de métodos de la psicología -- aplicada que o bien han sido concebidas para las necesidades de la industria, o bien fueron adaptadas a tales necesidades.

De acuerdo a Dunnette y Kirchner (1986, pág. 16) la principal contribución que la psicología puede hacer a la industria, es "introducir el método científico como base para derivar las decisiones que impliquen y apoyen la conducta humana".

Por otro lado, las definiciones de la psicología de la organización han sido descritas por varios científicos.

Siegel (1976) opina que la psicología de la organización es el estudio del comportamiento de los miembros, tanto en la forma en que influye como en la que es influido por esa organización.

Por su parte, Fleishman y Bass (1959) dan una definición de la psicología organizacional, la cual consideran como el estudio de la coordinación de varias personas para la realización de alguna meta (o metas) común (es). La cual se logra mediante la división del trabajo y las funciones y por medio de una jerarquía de autoridad y responsabilidad.

Korman (1978) considera que la psicología de las organizaciones es el área más moderna de la psicología industrial. Trata del influjo de la organización y demás factores ambientales sobre la conducta y la satisfacción laboral y del modo como puede modificarse estos factores para aumentar el rendimiento y la satisfacción.

Finalmente, para Bass (1972) la psicología de las organizaciones es el estudio de las acciones recíprocas entre los hombres y las organizaciones. Utiliza conceptos psicológicos tales como evasión para promover la comprensión de la conducta del hombre en la industria, de índole tan diversa como la apatía, el soñar despierto, las ausencias, las tardanzas y el abandono del trabajo. Dicho autor opina que la psicología de las organizaciones intenta ser una ciencia de principios veri-

ficables, más que una arte de técnicas aplicadas. La psicología de las organizaciones se derivó de la psicología industrial. Trata de muchos de los efectos primordiales que tienen sobre los individuos, la gerencia y los trabajadores, los cambios tan rápidos de nuestra economía. Toma en cuenta los efectos de la automatización, la tecnología de la información, la investigación y los programas de desarrollo industrial. Asimismo estudia la manera cómo el impacto potencial de nuestros múltiples valores económicos y sociales ha elevado a un nivel más avanzado a la investigación psicológica en la industria.

En resumen, podríamos decir que la psicología industrial es el estudio del comportamiento humano, el cual toma sus principios de otras ramas de la psicología aplicados y adaptados a la industria; tomando como base el método científico.

Por otro lado, la psicología organizacional es el estudio del comportamiento de los miembros y su relación con las organizaciones y demás factores sobre la conducta y la satisfacción personal.

Como podemos ver, existen diferencias en las definiciones de la psicología industrial y la psicología organizacional, puesto que la primera se basa en el método que aplica y su derivación de otras ramas de la psicología, y la segunda en la relación existente entre los miembros de una organización y su relación con ésta, importándole la satisfacción del personal.

Aunque no hay que pasar desapercibido que la psicología organizacional es una derivación de la psicología industrial.

Una vez analizado los conceptos anteriores, podemos ya tener una idea de la trascendencia que representa para toda organización, el contar con la ayuda de la psicología para todos los integrantes de la misma. Es por eso también, que el

psicólogo juega un papel de vital importancia en las organizaciones, por tal motivo, enumeraremos las diferentes actividades que pueden considerarse como parte del campo general de la profesión.

1.4 ACTIVIDADES DE LOS PSICOLOGOS DENTRO DEL AREA LABORAL

En verdad, esta tarea tampoco resulta fácil. Varios autores han intentado establecer clasificaciones para especificar las actividades de los psicólogos industriales.

Para Dunnette y Kirchner (1986), las actividades de investigación psicológica se basan en diferentes áreas de decisión. El siguiente bosquejo resume las áreas de decisiones y las correspondientes actividades de investigación psicológica implicada por cada una de ellas:

I. Decisiones basadas en requerimientos institucionales.

Estas decisiones suponen que son constantes ciertos aspectos de la industria o de la organización. El problema viene a ser el de seleccionar gente cuyas conductas de trabajo concuerden con los requerimientos de la institución.

- a) Selección de personal.
- b) Adiestramiento y desarrollo de personal.

II. Decisiones basadas o modificadas por las características individuales.

Se supone aquí que los requerimientos o características institucionales pueden necesitar modificación debido al llamado elemento humano, es decir, a las características y capacidades especiales y limitaciones de los seres humanos. Una implicación posible de esta suposición es que las diferencias individuales entre los humanos pueden carecer relativamente de im-

portancia. Esta inferencia debilitaría seriamente la efectividad de la investigación psicológica en la industria, y debe rechazarse enérgicamente. Por tanto, los problemas de investigación se vuelven más complejos que en el caso de que pudieran desconocerse las diferencias individuales. En vez de preguntar cómo debe modificarse la industria para tomar en cuenta las capacidades del hombre, necesitamos preguntar de cuántas maneras debe modificarse la industria para tomar en cuenta las diferentes capacidades (y modificabilidades) de los hombres.

- a) Ingeniería psicológica.
- b) Motivación humana.
- c) Psicología de organización.

III. Decisiones basadas en percepciones e influencias de grupo.

Muchas decisiones industriales surgen de la necesidad de evaluar y actuar sobre las opiniones o percepciones de grupo. A menudo esto requiere la resolución de conflictos de grupo. El deseo de pertenencia parece ser una característica humana elemental; los humanos de interés y necesidades semejantes forman grupos, y cuando lo hacen, sus objetivos se hacen más definidos e intensos. Cada empleado industrial pertenece a muchos grupos que van desde su propio grupo de trabajo hasta su asociación sindical o profesional y hasta los grupos religiosos, políticos, o de la comunidad, que están fuera del ámbito de la empresa. Las decisiones en la industria a menudo requieren información acerca de las actitudes y deseos de semejantes grupos.

- a) Comunicaciones industriales y relaciones sindicato-patronales.
- b) Psicología del consumidor y encuestas de investigación.

Gardner (1967; citado en Arreguin y Zavala, 1986), considera que el psicólogo debe ser un experto en los principios de aprendizaje social, pudiéndose involucrar también como:

1) Consultor-educador en aprendizaje social para el personal dedicado al cuidado diario y al entrenamiento de un medio, y

2) Como especialista en crear las experiencias de aprendizaje óptimas que habrán de modificar la conducta indeseable y promover el desarrollo de modos deseables de pensar, sentir y comportarse (en ambientes educativos).

En un informe de 1969 titulado "The Psychologist in Industry" la División citó siete áreas principales, que constituían el campo de la psicología industrial: a) selección y pruebas; b) desarrollo de gerentes; c) consejo personal; d) motivación de los empleados; e) Ingeniería humana; f) investigaciones de mercadotecnia, y g) investigaciones de relaciones públicas (Blum y Naylor, 1985).

Estas funciones eran similares a las señaladas por Taft (1946; citado en Blum y Naylor, Op. Cit.), quien incluía análisis de trabajo, estudios de movimiento y salarios, selección de nuevos empleados; transferencias, ascensos y despidos; --- adiestramiento, empleados problemáticos; calificación de em--- pleados; higiene industrial; moral de trabajo e investigación.

Por otro lado, Schultz (1985) considera que las áreas de trabajo del psicólogo industrial son:

- Selección de personal.
- Evaluación de personal.
- Ingeniería humana.
- Psicología del consumidor.

- Adiestramiento, desarrollo y capacitación.

Las áreas de trabajo del psicólogo dentro del área laboral son tan grandes y variadas que para dar una idea global, las resumimos de la siguiente manera, dando una definición de éstas para su mejor entendimiento.

a) Selección de personal.

Quizá el problema esencial de toda empresa sea escoger a los candidatos idóneos para desempeñar los puestos que se requieren en una sociedad tan compleja como la nuestra. El éxito o fracaso de la organización dependen en gran medida de la capacidad de sus miembros (Schein, 1980).

La selección y evaluación de empleados prosigue incluso después de transcurrido mucho tiempo de la contratación inicial. A lo largo de su carrera se tomarán sin duda decisiones de ascenso (o descenso de rango). Muchos de los instrumentos que se aplicaron en la selección (entre ellos las pruebas psicológicas) se utilizarán otra vez al momento de tomar esas decisiones (Schultz, 1985).

b) Higiene industrial.

A la industria le preocupa mucho la seguridad de sus empleados pues los accidentes de trabajo causan sufrimientos (a veces la muerte) a su personal. La mayoría de los accidentes se deben al elemento humano y no a una falla de equipo, ni a mala suerte; por eso la psicología cumple una función decisiva al reducir el número demasiado alto de accidentes (Schultz, Op. Cit.).

c) Orientación de personal.

La relación de orientación proporciona la situación de -- aprendizaje en la industria más individualizada e íntima. Los requerimientos institucionales ocasionalmente pueden entrar en conflicto con las capacidades y aspiraciones del individuo. En este caso, la orientación de personal por parte de un psicólogo puede ser útil. El consejo sencillamente consiste en determinar las discrepancias entre las cualidades del individuo y -- las exigencias de su trabajo, en cuyo caso la colocación de un puesto más apropiado o en un programa de aprendizaje que ayude al individuo a desarrollar nuevas habilidades, actitudes o conocimientos (para satisfacer las demandas de su trabajo), sería el resultado usual (Dunnette y Kirchner, 1986).

d) Ingeniería Humana.

El psicólogo en Ingeniería estudia las características de los operadores humanos a fin de aprender cómo debe diseñarse -- el equipo o cómo deben combinarse los hombres, materiales y máquinas de un sistema de producción complejo para asegurar la -- eficacia óptima de operación. Por tanto, el propósito es aprender cómo necesitan arreglarse o modificarse los componentes mecánicos de un sistema industrial con el fin de utilizar más -- eficientemente las capacidades de los elementos humanos del -- sistema (Dunnette y Kirchner, Op. Cit.).

e) Psicología Organizacional.

Cada organización posee su propia estructura, políticas y atmósfera. El psicólogo organizacional estudia la repercusión -- que esos aspectos tienen en la productividad, la motivación y -- el espíritu de equipo. El liderazgo, otra dimensión de esa estructura, forma parte también de la atmósfera de trabajo; su -- índole y estilo afectan profundamente la vida de los empleados (Schein, 1985).

f) Psicología del Consumidor.

El psicólogo hace una aportación similar a la comercialización de bienes y servicios pues, con experimentos rigurosos y controlados, determina el tamaño e índole del mercado potencial de un artículo, la eficacia de diversos mensajes y campañas de publicidad, las relaciones del consumidor ante varios productos, las motivaciones y necesidades del público (Schultz, 1985).

g) Adiestramiento y Desarrollo de Personal.

Un método para asegurar la ejecución eficiente de un trabajo es enseñar y adiestrar a los empleados en las destrezas o conocimientos requeridos por el puesto. El rol del psicólogo en el adiestramiento es determinar qué cosas necesitan aprenderse; fijar procedimientos para la enseñanza de los empleados y lo más importante, diseñar y conducir experimentos para determinar si los programas de adiestramiento han logrado los objetivos buscados (Dunnette y Kirchner, 1986).

h) Motivación, Satisfacción y Participación Activa en el Trabajo.

Los factores que afectan profundamente a la eficiencia de la organización son las motivaciones de los empleados, el tipo de satisfacción que les procura su pertenencia a ella y el grado de su participación activa en el trabajo. En los tres factores repercuten los diversos aspectos del ambiente laboral (Schultz, 1985).

Le toca al psicólogo industrial describir los principios de la motivación humana que sirvan de base para sugerir las modificaciones necesarias que hagan máxima la motivación de los empleados (Dunnette y Kirchner, 1986).

Ahora bien, existen diferentes necesidades que se podían proporcionar a través de las motivaciones.

Se puede sostener que se motiva a los empleados con la esperanza de obtener aumentos o promociones acompañadas de sueldos más altos, y esto a su vez ofrece otro tipo de motivaciones.

Pero, ¿qué pasa cuando el empleado que recibe aumento, y cuando ya no es posible promoverlo? Es aquí, donde aparece la necesidad de motivar a los empleados con otro tipo de necesidades.

Y es precisamente por medio de la capacitación donde podemos transmitir estas motivaciones.

Por lo tanto, lo que necesitamos es una capacitación que este encaminada hacia una profunda y sólida enseñanza social y humanista, tan necesaria, que sirva para complementar y perfeccionar la visión del hombre de nuestra época.

Por tal motivo, en el siguiente capítulo nos enfocaremos precisamente a la capacitación, tema que sin duda, ha sido tratado ampliamente y que, sin embargo, sigue representando una problemática muy extensa e importante en el campo de la psicología industrial y organizacional.

CAPITULO DOS

LA CAPACITACION EN LAS ORGANIZACIONES LABORALES

2.1 IMPORTANCIA DE LA CAPACITACION

El tema de la capacitación se hace de gran interés, dado que uno de los logros indispensables para que el desarrollo orgánico se logre, es contar con los recursos humanos idóneos para cubrir funciones más especializadas y complejas (Dunnette y Kirchner, 1986).

En los últimos años las organizaciones productivas en México han mostrado un fuerte interés por la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores; Ortiz (1981; citado en Menoza, 1986) considera que es debido principalmente a tres factores:

- 1.- Las disposiciones legales.
- 2.- El mejoramiento de la calidad de vida del trabajador.
- 3.- El incremento de la productividad.

Por otra parte, la capacitación adquiere relevancia con el impacto de la automatización. Mc Gehee y Thayer (1961; citado en Dunnette y Kirchner, 1986) señalan tres consecuencias de la automatización que tienen implicaciones directas con la capacitación industrial. Primero algunos puestos serán agrandados, por lo que se requerirán habilidades y destrezas adicionales. Otros cambiarán en tal dirección que requerirán menos gama de habilidades. Finalmente, muchos puestos desaparecerán -- por completo y surgirán otros nuevos. Muchos empleados necesitarán aprender nuevas destrezas para satisfacer los requisitos de los puestos del futuro que cambian y emergen.

Por lo anterior, se podría decir que para que el objetivo general de una empresa se logre plenamente, es necesaria la -- función de capacitación, la cual colabora aportando a la empresa un personal debidamente adiestrado, capacitado y desarrollado para que desempeñe bien sus funciones.

Ahora que la capacitación es un asunto de interés general, creemos necesario contar con algunas notas históricas que, directa e indirectamente, sirven como antecedentes de lo que hoy llamamos entrenamiento y capacitación, las cuales veremos en el siguiente apartado.

2.2 ANTECEDENTES HISTORICOS

El proceso de aprendizaje, eje de toda acción educativa y de entrenamiento, era claro en los primeros intentos por enseñar e intercambiar habilidades en los pueblos primitivos (Siliceo, 1987).

Los aprendices, que se conocen desde 2,000 años A.C., y la estructura de los gremios y asociaciones constituyen un antecedente remoto de la actual educación, en donde el joven era sometido a la tutela de un maestro durante cierto lapso en el cual aprendería el negocio u oficio (Schultz, 1985).

Con el surgimiento de lo que podemos llamar la era industrial - primera mitad del siglo XVIII - aparecen innumerables escuelas industriales cuyas metas son lograr un mayor conocimiento de los métodos y procedimientos de trabajo en el menor tiempo posible (Siliceo, 1987).

Ya en nuestro siglo, el entrenamiento ha tenido un gran desarrollo. Por el año de 1915 aparecen en los Estados Unidos de Norteamérica un método de enseñanza aplicado directamente al entrenamiento militar conocido como "Método de los cuatro pasos", que son: Mostrar, Decir, Hacer y Comprobar. Además, de bemos indicar que las dos guerras sufridas en este siglo dieron lugar al desarrollo de técnicas de entrenamiento y capacitación intensiva, cuyos métodos se han ajustado a otros campos de la acción humana, especialmente en la industria. En 1940 -- fue cuando se comenzó a entender que la labor del entrenamiento debía ser una función organizada y sistematizada, en la --- cual la figura del instructor adquiere especial importancia (- Siliceo, Op. Cit.).

A partir del año de 1970 se inició un movimiento para promover la capacitación en una forma reglamentada, no existiendo respuesta adecuada por parte de los empresarios (Fleishman y Bass, 1979).

Es durante el año de 1978, cuando en un siguiente paso se reglamenta ya a nivel de derechos y obligaciones, la capacitación a trabajadores (Fleishman y Bass, Op. Cit.).

Yoder (1979) comenta que en prácticas anteriores los programas de entrenamiento se enfocaban, en su mayoría, a la preparación y al mejoramiento de la ejecución de un puesto en particular. Enfatizaban el aprendizaje de cualquier conocimiento y habilidad requeridos para la ejecución satisfactoria en el puesto. La mayoría de las personas sujetas a entrenamiento ---

eran quienes ocupaban el puesto en posiciones de bajo nivel.

Conforme crecieron las empresas, aumentaron también los niveles de supervisión y el número de supervisores y capataces. Los problemas de supervisión atrajeron la atención de los administrativos, quienes patrocinaron programas de entrenamiento especial para supervisores, con objeto de ayudar a sus capataces a tratar estos problemas (Yoder, Op. Cit.).

Después de muchos años de expansión en los programas de entrenamiento para supervisores, este mensaje finalmente brinco todos los obstáculos en la comunicación hacia arriba y llegó hasta el alto nivel administrativo. Las empresas llevaron a cabo programas especiales de desarrollo para administradores intermedios. Subsecuentemente, estas oportunidades se extendieron a los jefes de más alto nivel -inclusive hasta los ejecutivos- (Schultz, 1985).

En los últimos años, los psicólogos interesados en el comportamiento humano en las organizaciones han ido más allá de los conceptos tradicionales para el entrenamiento de grupos específicos de empleados o gerentes en una organización y se han centrado cada vez más en el desarrollo organizacional, que puede incluir el desarrollo de subunidades autónomas y relativamente grandes de la organización o, incluso, el desarrollo de la organización como un todo (Fleishman y Bass, 1979).

Dada la gran importancia que ha alcanzado la capacitación y el adiestramiento, sería de gran utilidad que los definiéramos.

2.3 CONCEPTOS DE CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO

Existe un alto grado de confusión respecto al significado preciso que debe dársele a los términos de capacitación y adiestramiento, así como de otros asociados a los mismos. El -

hecho de que sean utilizados con connotaciones diferentes por instituciones especializadas representa una limitante muy seria (Mendoza, 1986).

Creemos pertinente revisar algunas definiciones de algunos de estos términos, tales como: Adiestramiento y Capacitación.

La Unidad Coordinadora del Empleo, Capacitación y Adiestramiento (UCECA) (1979; citado en Mendoza, 1986. pág. 12) de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, plantea la cuestión bajo esta tesitura:

Capacitación: acción destinada a desarrollar las aptitudes del trabajador, con el propósito de prepararlo para desempeñar eficientemente una unidad de trabajo específica e impersonal.

Adiestramiento: acción destinada a desarrollar las habilidades y destrezas del trabajador, con el propósito de incrementar la eficiencia en su puesto de trabajo.

Las diferencias de estas definiciones se dan en dos niveles. Por una parte, en lo que se refiere a la característica -sujeta a desarrollo: aptitud en oposición a habilidades y destrezas; por la otra al propósito: en la capacitación un puesto de trabajo cualquiera -dado que no se estipula-, en oposición al puesto que se ocupa, en el caso del adiestramiento (Mendoza, Op. Cit.).

Por su parte, Siliceo (1987, pág. 13) contempla una conceptualización de adiestramiento y capacitación:

Adiestramiento: se entiende como la habilidad o destreza adquirida, por regla general, en el trabajo preponderantemente

físico. Desde este punto de vista el adiestramiento se imparte a los empleados de menor categoría y a los obreros en la utilización y manejo de máquinas y equipo.

Capacitación: incluye un adiestramiento, pero su objetivo principal es proporcionar conocimientos, sobre todo en los aspectos técnicos del trabajo. En esta virtud la capacitación - se imparte a empleados, ejecutivos y funcionarios en general, cuyo trabajo tiene un aspecto intelectual bastante importante.

Según lo anterior, el adiestramiento se identifica con - tareas de tipo manual, y la capacitación con tareas que impliquen conocimientos teóricos.

En un documento de ARMO (1979; citado en Mendoza, 1986, pág. 14) se precisa:

El adiestramiento... como el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a dotar a una persona de conocimientos, desarrollarle habilidades y adecuarle actitudes para que alcance los objetivos de su puesto de trabajo.

La capacitación... como el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a dotar a una persona de conocimientos, desarrollarle habilidades y adecuarle actitudes para que pueda alcanzar los objetivos de un puesto diferente al suyo.

Sin embargo, se observan algunas diferencias entre las - definiciones citadas respecto a la capacitación y al adiestramiento, dado que en el adiestramiento se menciona el puesto - en que se encuentra la persona, y la capacitación en las tareas y puestos que de momento no desarrolla el trabajador.

Podemos darnos cuenta que en todos los casos, cada entidad interpreta y maneja su propio concepto de capacitación y

adiestramiento, proponiendo líneas de acción para su mejor utilización en uno u otro sentido. La realidad es que la capacitación y el adiestramiento constituyen una fórmula educativa, mediante la cual los trabajadores de todos los niveles dentro de las organizaciones productivas, tienen la posibilidad de incrementar sus habilidades, conocimientos y destrezas, para superarse técnica y personalmente, permitiendo con ello mejorar la calidad de su trabajo.

2.4 PRINCIPIOS BASICOS DE APRENDIZAJE

Una de las razones principales del interés continuo que se demuestra en el campo de adiestramiento por los principios de aprendizaje, es el hecho de que la teoría del aprendizaje es prácticamente el único fundamento teórico que tiene. Desde un punto de vista lógico, los programas de capacitación debería diseñarse aprovechando al máximo las condiciones de aprendizaje (Howell, 1974).

Los principios del aprendizaje que se deben tomar en cuenta para elaborar un programa de formación se han derivado, hace muchas décadas, de las investigaciones sobre el aprendizaje humano y animal. Schein (1980) nos presenta una muestra de estos principios:

- (1) Que el que aprende se halle motivado para aprender.
- (2) Que las respuestas que hay que aprender se vinculen de una manera significativa, y esta vinculación se extienda -- también a las motivaciones que el alumno aporte consigo.
- (3) Que las nuevas respuestas que se van a aprender no entren en conflicto con las respuestas o actitudes, si esto ocurre, se facilitará el aprendizaje en la medida en que el alumno tenga la oportunidad de eliminar las respuestas antiguas, antes de aprender las nuevas.

(4) Que se generalicen con éxito las nuevas respuestas, - tomando como punto de partida la situación del aprendizaje y - se utilicen estas nuevas respuestas de una manera adecuada.

(5) Que se hallen "reforzadas" las nuevas respuestas, en_ el sentido de que las siga una recompensa o la información de_ que la respuesta ha sido realizada de una manera correcta.

(6) Que el que aprende sea un participante activo en el - proceso del aprendizaje más que una persona que se limita a es_ cuchar pasivamente. Por eso debe contar con posibilidades para establecer él mismo sus objetivos.

(7) Que la situación de aprendizaje proporcione una serie de oportunidades para practicar las nuevas respuestas y permitan que haya períodos de avance muy pequeños que procedan normalmente a un avance muy marcado.

(8) Que las nuevas respuestas que hay que aprender se hallen divididas en unidades didácticas y se presenten de acuerdo a un ritmo marcado, de forma idónea.

(9) Que se cuente por una orientación por parte de un monitor para ayudar al que aprende para desarrollar nuevas res-- puestas.

(10) Que la situación de aprendizaje permitan que se destaquen diferentes individualidades en cuanto a la diversidad de aprendizaje, la intensidad de dichos procesos y la cuantía_ de lo que se aprende, así como de la secuencia en que se retie_ ne dicho material.

Blum y Naylor (1985) coinciden con este autor, pero sugie_ ren otros principios que este autor no menciona:

1.- Ningún entrenamiento es nunca demasiado general o --- exhaustivo. La cantidad que se ha de aprender debe relacionarse con la ejecución del trabajo deseado, y,

2.- La tarea que se ha de realizar se debe de demostrar primero.

Por otro lado, Hilgard y Power (1973; citado en Arreguín y Zavala, 1986), hacen referencia a los principios sobre los que se enfatiza en la teoría del E-R con respecto al aprendizaje, y son los siguientes:

a) El que aprende debe ser activo, la teoría del E-R insiste en la importancia de las respuestas del que aprende, y "aprender-haciendo" es todavía un lema aceptable.

b) La frecuencia de la repetición es importante al adquirir la habilidad, y en producir el sobreaprendizaje suficiente para garantizar la retención.

c) El reforzamiento es importante, es decir, la repetición debe ocurrir en forma tal que las respuestas deseables o correctas sean recompensadas.

d) La generalización y la discriminación sugieren la importancia de la práctica en contextos variados, de modo que el aprendizaje llegue a ser (o siga siendo) adecuado ante una cantidad mayor (o menor) de estímulos.

e) La novedad de la conducta puede acrecentarse con la imitación de modelos por medio de indicios a través del moldeamiento, y no es inconsistente con un enfoque E-R liberalizado del aprendizaje.

f) Las condiciones de pulsión son importantes en el apren

dizaje, a un nivel práctico puede darse por sentado que las -- condiciones motivacionales son importantes.

g) Conflictos y frustraciones, surgen inevitablemente en el proceso de aprender discriminaciones difíciles y en situaciones sociales en las cuales pueden involucrarse motivos que no vengan al caso.

Siegel (1976), por su parte, resume algunos de los puntos más importantes para él de los principios básicos de aprendizaje:

1.- Al que aprende lo impulsa una motivación. Su propósito es alcanzar algún objetivo u objetivos.

2.- El educando responde de alguna manera mediante la --- cual calcula que alcanzará sus objetivos. No obstante, sus --- reacciones iniciales se ven limitadas por los elementos "conocidos" que lleva consigo a la situación de aprendizaje. Entre estos principios iniciales "establecidos" se cuentan:

a) El total de sus conocimientos y habilidades anteriores.

b) Su manera de interpretar el objetivo.

3.- El educando se comporta de manera a alcanzar los objetivos.

4.- Al hacerlo, se le retroalimenta. El evalúa tales reacciones en lo referente a su educación para el logro de los objetivos.

5.- La instrucción queda terminada cuando el educando puede alcanzar sus objetivos valiéndose de reacciones que no estaban comprendidas dentro de su repertorio de comportamiento.

Una vez que señalamos la trascendencia de los principios de aprendizaje para que se apoyen los programas de capacitación con el fin de usar al máximo las condiciones de aprendizaje, hemos pretendido también, organizar lógicamente las etapas de todo proceso de capacitación, las cuales describiremos a continuación.

2.5 EL PROCESO LOGICO DE LA FUNCION DE CAPACITACION

La función de capacitación debido a su importancia dentro de las organizaciones requiere de efectuar un proceso administrativo propio que incluye la planeación, organización, integración, dirección y control, por ello Siliceo (1987) presenta el siguiente Modelo Sistemático de Organización de la Función de Capacitación.

Dicho modelo se compone básicamente de dos sistemas: el primero de ellos es el Sistema Receptor de la capacitación y el segundo, el Sistema Productor de la misma. se puede decir que estos dos sistemas conllevan dos unidades: la identificación ("posesión") y la solución del problema, es decir, la necesidad educativa del personal de que se trate.

Etapas del Modelo:

1. Identificación del sistema receptor. En esta etapa la labor del Departamento de Capacitación deberá apoyarse en la información que existe en la Organización como:

- Proceso de selección de personal.
- Inventario de recursos humanos.
- Análisis de puestos.
- Necesidades de desarrollo de la empresa.

2. Necesidades y requerimientos de los integrantes del sistema receptor. En esta etapa se deberá investigar al deta-

lle cuáles son los requisitos que en materia educativa los individuos futuros sujetos de un programa de capacitación deben poseer para realizar su tarea con el grado de excelencia requerida.

3. Establecimiento de la misión del sistema productor en el problema a tratar. En esta etapa el Departamento de Capacitación deberá establecer con toda claridad y objetividad su misión en relación al problema a tratar.

4. Establecimiento de metas. Aquí deberán establecer las metas que llevarán al Departamento de Capacitación a lograr la misión, estas metas deben de tener entre otras las siguientes características: Cuantificables, realistas, adecuadas a los requerimientos de la organización.

5. Establecimiento de programas. Los programas a los que se hace referencia en esta etapa, son aquellos medios que van a ayudar al cumplimiento de las metas.

Howell (1979) propone un modelo, en donde él considera -- que el desarrollo de programas consta de tres fases principales:

Fase de valoración o planeación. No se puede esperar que un programa de adiestramiento tenga éxito, sin que sepamos de antemano por qué se necesita un programa como ese, y qué finalidades se supone que habrá de lograr.

Fase de implantación. Aquí el problema es el de seleccionar un conjunto de medios de adiestramiento y de condiciones para el aprendizaje.

Fase de evaluación. El programa completo debe evaluarse -- recopilando los resultados de pruebas administradas después --

del adiestramiento y para cada criterio de interés.

Por otro lado, Blum y Naylor (1985), desde el punto de vista de la Teoría de Sistemas, describe un modelo que se compone de 7 etapas principales:

1. Definir los objetivos del entrenamiento.
2. Desarrollar las medidas de criterio para evaluar el entrenamiento.
3. Deducir el contenido del entrenamiento.
4. Diseñar los métodos y los materiales para el entrenamiento.
5. Integrar el programa de entrenamiento y las personas que se van a preparar.
6. Comparar a las personas que terminaron el entrenamiento con las normas de criterio establecidos en la etapa 2.
7. Modificar las etapas 3 y 4 de acuerdo con los resultados obtenidos en la etapa 6.

De acuerdo a lo expuesto, consideramos de gran utilidad el señalar las etapas de acuerdo con la lógica que se debe seguir para tener éxito en la función de capacitación; para así garantizar que dicha función sea de gran ayuda para la organización.

Dentro del proceso lógico de la función de capacitación, el determinar las necesidades de educación de un programa juega un papel muy importante, puesto que, sin la investigación previa de las necesidades, nunca se podría pensar ni siquiera en programación de ningún curso. Por ello, nos detendremos a anali

zar en el siguiente apartado, las necesidades que en materia de educación requiere un programa de capacitación.

2.6 NECESIDADES DE CAPACITACION

La capacitación no es en ninguna de sus etapas una actividad mecánica, rígida; por el contrario, es un evento eminentemente humano que exige cooperación y compromiso de todos los involucrados en ella, dado que busca generar o modificar el comportamiento del personal (Mendoza, 1986).

En este contexto, para Mendoza (Op. Cit.) resulta más comprensivo realizar la importancia de determinar necesidades de capacitación, ya que:

a) Proporciona la información necesaria para elaborar o seleccionar los cursos o eventos que la empresa requiere.

b) Elimina la tendencia a capacitar. Sólo cuando existen razones válidas se justifica impartir capacitación.

c) Propicia la aceptación de la capacitación al satisfacer problemas cuya solución más recomendable es la de preparar mejor al personal, evitando así que la capacitación se considere una panacea.

d) Asegura, en mayor medida, la relación con los objetivos, los planes y los problemas de la empresa, y constituye un importante medio para la consolidación de los recursos humanos y de la organización.

e) Genera los datos esenciales para permitir, después de varios meses, realizar comparaciones a través del seguimiento, de los índices de producción, rechazos, desperdicios, etc.

Por su parte Siliceo (1987) enlista algunos de los benefi

cios de un diagnóstico de necesidades de capacitación:

- 1.- Análisis y localización de necesidades educativas.
- 2.- diagnóstico del clima organizacional, evaluación de la moral del personal.
- 3.- Obtención de perfiles educativos de los puestos de la organización.
- 4.- Información para la programación de actividades del departamento de capacitación.
- 5.- Información para calcular el costo-beneficio del programa de capacitación.
- 6.- Definición de recursos necesarios.

Dada la importancia de determinar necesidades de capacitación diversos autores la han definido de la siguiente manera:

Coldrick y Lyons (1975; citado en Arreguin y Zavala, --- 1986) toman la necesidad de capacitación como: la diferencia entre el desempeño real y el requerido en determinadas áreas de actividades de la empresa, en la que el mejoramiento de la formación profesional constituye la manera más económica de -- eliminar esas diferencias.

Por su parte Siliceo (1987) define las necesidades de capacitación de la siguiente forma:

1. Las necesidades del entrenamiento son aquellos temas, conocimientos o habilidades que deben ser aprendidos, desarrollados o modificados para mejorar la calidad del trabajo y la preparación integral del individuo en tanto colaborador de una



organización.

**I.N.A.M. CAMPUS
IETACALA**

2. Dichas necesidades constituyen la diferencia entre el desempeño actual del colaborador en su puesto de trabajo y las necesidades de trabajo presentes y futuras de conformidad con los objetivos de la organización.

3. También puede considerarse como aquellas carencias en los conocimientos o habilidades que bloquean o impiden el desarrollo de las potencialidades del individuo y la eficacia en el desempeño de su puesto de trabajo.

Por todo lo anterior, podríamos decir que solamente se -- justifica un programa de capacitación cuando éste es elaborado debido a una necesidad real que tenga el individuo, con el fin de desarrollar sus potencialidades para beneficio de él y de la organización.

Aunado a lo anterior, Siliceo (1987) menciona que las necesidades de capacitación se pueden clasificar de la siguiente manera:

IZT.

- Las que tiene un individuo.
- Las que tiene un grupo.
- Las que requieren solución inmediata.
- Las que demandan solución futura.
- Las que piden actividades informales de entrenamiento.
- Las que requieren actividades formales de entrenamiento.
- Las que exigen instrucción "sobre la marcha".
- Las que precisan instrucción fuera del trabajo.
- Las que la compañía puede resolver por sí misma.
- Aquellas en que la compañía necesita recurrir a fuentes de entrenamiento externas.
- Las que un individuo puede resolver en grupo.
- Las que un individuo necesita resolver por sí solo.

Por otro lado, varios autores clasifican los tipos de necesidades de diversas maneras:

Mendoza (1986), considera que las necesidades pueden ser manifiestas y encubiertas. Para él las necesidades surgidas -- por algún cambio en la estructura organizacional, por la movilidad del personal o como respuesta al avance tecnológico de la empresa, reciben el nombre de manifiestas, dado que son bastante evidentes.

Por otra parte, las necesidades encubiertas se dan en el caso en que los trabajadores ocupan normalmente sus puestos y presentan problemas de desempeño, derivados de la falta u obsolescencia de conocimientos, habilidades o actitudes.

De acuerdo a Pinto (1982; citado en Arreguin y Zavala, -- 1986), las necesidades de capacitación pueden localizarse en tres niveles:

Nivel Organizacional. El cual hace referencia a las determinaciones o áreas generales que presenta la empresa como organización.

Nivel Individual. En este nivel se localizan las diferencias particulares que presenta un trabajador respecto a la descripción de un puesto.

Nivel Ocupacional. En donde se determinan las limitaciones o diferencias de conocimientos, habilidades o actitudes -- que presenta un grupo de personas de un mismo puesto u ocupación.

La clasificación descrita por Donaldson y Scannell (1979; citado en Mendoza, 1986) consta de macronecesidades y micronecesidades.

Para dichos autores una micronecesidad de capacitación se da sólo para una persona o para una población muy pequeña. Las macronecesidades de capacitación existen en un grupo grande de empleados; frecuentemente en la población completa de la misma clasificación ocupacional.

En conclusión, consideramos que una empresa debe de satisfacer necesidades de capacitación presentes y prever y adelantarse a necesidades futuras; ya que una parte importante de la validez de un sistema de capacitación es el análisis de realidad y definición de necesidades -actuales y futuras- para establecer un programa de interés y utilidad.

Ahora bien, las técnicas de enseñanza también juegan un papel dentro del establecimiento del programa, lo cual veremos a continuación.

2.7 TECNICAS DE ENSEÑANZA

Las técnicas de enseñanza son procedimientos específicos que el método de enseñanza en general señala como instrumentos para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos. De esta manera, la aplicación de un método de enseñanza puede admitir el empleo de más de una técnica (Dirección de Capacitación y Desarrollo, 1982).

Queremos aclarar anticipadamente que no existe un método ideal que sea el mejor, todos serán buenos y darán los resultados deseados siempre y cuando estén relacionados claramente -- con los objetivos que se persiguen, con el número de participantes del curso, con el tiempo que se dispone y con otros factores asimismo interesantes (Siliceo, 1987).

A continuación, Rodríguez y colaboradores (1987), presentan las técnicas más usuales de acuerdo al continuo de Tannenbaum. Este continuo describe los diferentes niveles de partici

pación que se pueden dar en la relación del instructor con el grupo. Por ejemplo, si el instructor necesita que el grupo realice una actividad en forma participativa puede usar una experiencia estructurada, en cambio, si selecciona la conferencia, la participación del grupo se reduce al mínimo.

PARTICIPACION DEL INSTRUCTOR					PARTICIPACION DEL GRUPO				
CONFERENCIA	PANEL	MESA REDONDA	LECTURA COMENTADA	SEMINARIO DE INVESTIGACION	ESTUDIO DE CASOS	TORMENTA DE IDEAS	DISCUSION EN GRUPOS PEQUEÑOS	JUEGO DE PAPELES	EXPERIENCIA ESTRUCTURADA
POCA					MUCHA				
PARTICIPACION DEL GRUPO									

Siendo de crucial importancia los programas de capacitación, a continuación nos enfocaremos en las disposiciones legales que tiene la capacitación.

2.8 MARCO LEGAL EN MATERIA DE CAPACITACION

Por medio de una serie de leyes establecidas por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley - Federal del Trabajo, Ley Orgánica de la Administración Pública, Reglamento Interior de la Secretaría del Trabajo y el reglamento de la USECA, se obliga a los empresarios a proporcionar capacitación a todo su personal (siendo sancionados en caso de no cumplir con esto) , actualizando y perfeccionando conocimientos y habilidades de los trabajadores, preparándolos para -

cubrir nuevos puestos, prevenir riesgos de trabajo, mejorar -- aptitudes del trabajador y entrenarlos dentro de la jornada la boral recibiendo por la capacitación constancias que servirán para promoción y comprobación de conocimientos o habilidades - adquiridas a raíz del entrenamiento (Arreguin y Zavala, 1986).

Tomando en cuenta que el interés del presente estudio no radica en los aspectos legales del área laboral, mencionaremos los artículos y código al cual pertenecen, resumidos por Arreguin y Zavala (Op. Cit.):

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se hace referencia a la capacitación en el artículo 123 -- apartado "A", fracción XIII. Dentro de la Ley Federal del Trabajo se habla al respecto en los artículos 3, 25, 153 F, 153 S; sobre las comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento - en los artículos 153 J, 153 T, 153 V y 153 W; respecto a promociones y ascensos, el artículo 159, en relación a trabajadores de nuevo ingreso el artículo 153 G; sobre requisitos de planes el artículo 153 fracciones Q y R, y sobre el diseño de éstos - el artículo 153 fracciones B y D.

El trabajador que ha obtenido la oportunidad de solicitar que se le proporcione capacitación adecuada, tiene el derecho de exigir que esta disposición se cumpla, ya que la oportunidad de ser trabajador calificado lleva la finalidad de lograr que se alcance un nivel socio-económico (Arreguin y Zavala, -- Op. Cit.).

Por tal motivo, vale la pena mencionar que con este derecho a la capacitación, no sólo se beneficia al trabajador debido a los conocimientos y capacidad de crecimiento que éste le da, sino que también el empresario se ve beneficiado al mejorar la calidad de los productos y la propia producción, como - resultado de una mano de obra mucho más capacitada.

Por todo lo anterior, cualquier esfuerzo que, en materia de capacitación se lleve a cabo para facilitar la integración y compenetración del personal con sus propias funciones y con los objetivos de la empresa, contribuirá a consolidar y mejorar el clima de relaciones humanas y de productividad (Blum y Naylor, 1985).

Por lo tanto, lo ideal de todo sería que abordáramos a la capacitación y adiestramiento, en toda su amplitud, logrando una integración de la misma. Dada la importancia del tema, y puesto que este es el foco de nuestro interés, lo abordaremos en el siguiente apartado.

2.9 CAPACITACION PARA HACER Y PARA SER

La exagerada especialización a la larga da como resultado un bloqueo en las posibilidades del personal, un decrecer en su creatividad y productividad, pues limita la capacidad del ser humano. La experiencia ha demostrado que, en muchos aspectos de nuestra actual educación elemental, media o superior, se parece de una visión integral y actualizada del hombre, de sus fines como tal y de otros temas de la misma importancia. Consideramos trágico el hecho de que, en un gran porcentaje, la educación esta solo orientada (especializada) hacia los criterios de productividad, comercialización y éxito en materia de resultados prácticos, careciendo de una profunda y sólida enseñanza social y humanista, tan necesaria, pues sirve para complementar y perfeccionar la visión del hombre de nuestra época (Siliceo, 1987).

Por lo tanto, nos encontramos frente a un reto planeado por la sociedad, en que nos emplaza a lograr que el hombre, como base dinámica del entorno socioeconómico, obtenga su máxima expresión creativa, lo cual solamente puede ser logrado mediante un esfuerzo conjunto, tendiente a desarrollar en un ambiente de libertad, la capacidad innata y racional del ser humano

(Dunnette y Kirchner, 1986).

El ser humano tiene un destino trascendente, y por su propia naturaleza es un ser inteligente y con voluntad, por tanto libre y digno, y esta dignidad por lo que es, supera cualquier otro valor, por lo tanto, el hombre libre por naturaleza, tiene la imperiosa obligación de superarse en su mundo social, no sólo en provecho de sí mismo, sino también de los que lo rodean (Marroquín, 1978).

La empresa considera que el trabajo es un medio para que el hombre se perfeccione integralmente y dado, que en dignidad, el trabajo es superior al capital por estar ligado, a la naturaleza misma del ser humano, es por tanto la empresa, el medio para que a través de la capacitación y el perfeccionamiento de los atributos del hombre, logre que alcance su expresión suprema como ser pensante y racional (Marroquín, Op. Cit.).

Por consiguiente, la capacitación es un medio formidable para encauzar al personal de una empresa, logrando una auténtica automotivación e integración de la misma. Esto sólo es posible si la educación que se imparte es integral, pues sólo así se ubicará y desarrollará al empleado, cualquiera que sea su nivel y área de trabajo, como un miembro responsable del conglomerado social al que pertenece (Siliceo, 1987).

Creemos oportuno, en este momento, distinguir los diferentes aspectos de la capacitación que nos describe Guzmán (1966; citado en Siliceo, Op. Cit.).

Existe una capacitación para hacer. Se refiere al desarrollo de las aptitudes y habilidades para poder actuar sobre las cosas. Su objetivo es la transformación de la materia.

Pero existe otra capacitación, la capacitación para llegar a ser. Esto se proyecta hacia el desarrollo del hombre, es

decir, el perfeccionamiento de su personalidad. Se refiere, entre otras cosas, a la conciencia de la responsabilidad personal en el trabajo, a la autovaloración de la dignidad humana, al acrecentamiento del sentido del deber y al desarrollo del espíritu de justicia.

Y una tercera, la capacitación para hacer y llegar a ser, simultáneamente. Se refiere al obrar humano en la convivencia de la empresa. Tiene un doble objetivo: el hacer trabajo en conjunto, esto es, el trabajo en su dimensión social, o más claro aún, el trabajo organizado; y, por otra parte el desarrollo del hombre como miembro de grupos, de la comunidad de la empresa y de la sociedad en general.

Dicho autor comenta que a veces, ocurre que se emplea únicamente la capacitación para hacer. Se piensa erróneamente que lo esencial es la eficacia en el trabajo, como si éste pudiese desprenderse del trabajo en su calidad humana. El resultado es casi siempre negativo. El trabajador puede adquirir la habilidad y competencia necesaria, pero se sentirá desligado de la labor que ejecuta. No se identificara con ella. Se está, entonces, en presencia del trabajo deshumanizado y del trabajador enajenado. Y menos puede esperarse que el trabajador se vincule con la empresa y descubra el valor o significación social que su esfuerzo representa.

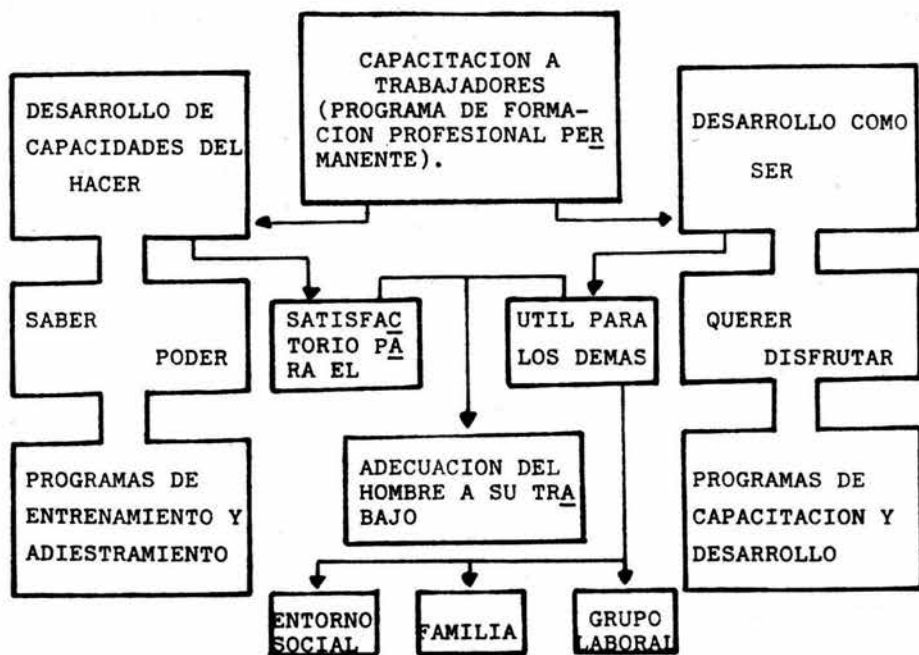
Dunnette y Kirchner (1986) consideran, que sin duda, lo que más gratifica a los individuos que han recibido capacitación y están dando mejores resultados en su trabajo, es que se les reconozcan el mérito.

Además, si queremos hablar de personal involucrado y comprometido con la empresa, debemos aceptar que todos los colaboradores son parte del equipo de trabajo y que, son todos responsables del funcionamiento total de la empresa. Este concep-

to no revolucionaria, sino más bien hace más dinámico, responsable y valioso, el concepto de organización, entendido como función administrativa (Siliceo, 1987).

Por consiguiente, lo ideal es abordar la capacitación en toda su amplitud. Los aspectos de la participación, la solidaridad, la cooperación, la coordinación y la integración son los que darán vida, sentido y positiva eficacia a la capacitación para hacer (Guzmán, 1966; citado en Siliceo, Op. Cit).

Marroquín (1978), nos muestra un esquema del proceso de la capacitación para hacer y para ser.



Dado que lo ideal sería plantear a la capacitación en toda su extensión, todo esfuerzo que se haga por realizar cursos de capacitación que vayan orientados a la realización del ser humano son los que proporcionarían un sentido a la capacitación.

La autoestima, es un tema que integra todos estos aspectos del ser humano para su total autorrealización.

Por lo tanto, el siguiente capítulo facilita los aspectos más relevantes de la autoestima, y cómo esta influye en el ser humano para la realización de su trabajo y su trato con la gente que convive con ellos.

Baron, Lara, Ma Elena (1991) Diseño de un
programa de autoestima para el ⁴⁹manejo
adecuado de las interacciones personales.
Tesis, UNAM. - P 0669/91

CAPITULO TRES

LA AUTOESTIMA, MARCO DE REFERENCIA DESDE EL CUAL EL HOMBRE SE COMPORTA

3.1 IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA

El modo como nos sentimos con respecto a nosotros mismos afecta en forma decisiva virtualmente todos los aspectos de -- nuestra experiencia, desde la manera en que funcionamos en el trabajo, el amor, el sexo y las posibilidades que tenemos de -- progresar en la vida. Nuestras respuestas ante diversos acontecimientos dependen de quiénes y qué pensamos que somos (Schuller, 1980).

El concepto que cada uno de nosotros tiene de sí mismo es el sujeto y la entidad que consciente y subconscientemente pensamos que somos: nuestro rasgos físicos y psicológicos, nuestras cualidades y nuestros defectos, y, sobre todo, nuestra -- autoestima. La autoestima es el componente evaluativo del concepto de sí mismo (Rodríguez y colaboradores, 1988).

Este concepto modela nuestro destino; es decir, que la visión más profunda que tenemos de nosotros mismos influye sobre todas nuestras elecciones y dedicaciones significativas, y por ende, modela el tipo de vida que nos creamos (Branden, 1988).

Por consiguiente, la meta de cada individuo es la de conservar y acrecentar su autoestima; logrando así mantener su integridad y, a la larga, fortalecer las relaciones tanto consigo mismo como con las personas que le rodean (Satir, 1981).

Con lo anterior, nos parece que queda establecido de manera general, la importancia y la gran relevancia que tiene la autoestima en el individuo, para su realización como ser humano.

Pasemos ahora a tratar algunas definiciones que se han hecho de la autoestima.

3.2 DEFINICIONES

Rodríguez y colaboradores (1988) consideran que la autoestima surge a través del autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación y autorespeto. Dichos autores consideran que si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; y se acepta y respeta, tendrá autoestima. Por el contrario, si una persona no se conoce, tiene un concepto pobre de sí mismo, no se acepta ni respeta, entonces no tendrá autoestima.

Por su parte Coopersmith (1967) considera que la autoestima es la actitud favorable que el individuo tiene hacia sí mismo, es decir, un conjunto de cogniciones y sentimientos. Respecto a esto, postula 4 tipos de variables como importantes en la determinación de la autoestima: valores, éxitos, aspiraciones y defensas.

Para Schuller (1980) la autoestima es un sentimiento de valor personal, una enoblecedora emoción de respeto por sí mismo: una consciencia divina de dignidad personal. Es lo que los griegos llamaban reverencia por el yo. Es la fe, la creencia sincera en nosotros mismos. Emerge a través del autodescubrimiento, la autodisciplina, la autoaceptación y la capacidad de perdonarnos. Produce confianza en nosotros y una seguridad interior.

Newcomb (1950) concluye que la autoestima es el individuo tal como es percibido por ese mismo individuo en un marco de referencia determinado socialmente.

Otro de los teóricos que han profundizado en el concepto de autoestima, es Lindgren (1972; citado en Newcomb, Op. Cit.), quien afirma que la autoestima se aprende de los otros y llega a ser una reflexión de lo que las personas piensan que uno es o vale y la interacción de dicha reflexión con la imagen que uno posee de sí mismo. Define dicho autor autoestima como el valor que las personas tienen de sí mismo.

Coon (1986) entiende por autoestima a la confianza que surge cuando uno se considera a sí mismo una persona valiosa.

Finalmente, para Branden (1988) la autoestima es una experiencia íntima, la cual reside en el núcleo de nuestro ser. -- Tiene dos componentes: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valor personal. En otras palabras, para dicho autor, la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de su vida (para comprender y superar sus problemas) y acerca de su derecho de ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades).

Por lo anterior, podríamos decir que la autoestima se entiende como un proceso psicológico, en donde los conceptos y juicios de valor al sí mismo, se encuentran socialmente determinados. En este sentido diremos que la autoestima es un fenómeno psicológico-social.

Dada la importancia que tiene la autoestima en el individuo, se han efectuado estudios con la finalidad de conocer más profundamente sus causas, motivos y origen.

3.3 INVESTIGACIONES

El proceso de autoestima ha sido estudiado por Berkowitz y Lundy (1957; citado en Gómez, 1981) en relación con procesos psicológicos como conformidad, en los que se han encontrado -- que las personas con baja autoestima, se someten más fácilmente a la presión social.

Lecky (1945; citado en Coopersmith, 1967) encontró en sus estudios efectuados que la autoestima parece ser relativamente resistente al cambio, ya que el individuo tiene necesidad de una consistencia psicológica.

Por otro lado, Coopersmith (1968; citado en Coon, 1986) -- subdividió a un grupo de niños con base en sus niveles bajos o elevados de autoestimación. Luego investigó las actitudes y -- las prácticas de crianza de los padres de esos niños. Descubrió que los niveles bajos de autoestimación se relacionaban -- con el uso del castigo físico o la retención del afecto. Por -- el contrario, los niveles elevados de autoestimación se relacionaban con las técnicas de control, las cuales daban importancia a una disciplina estricta hacia el niño por parte de -- los padres.

En otra investigación realizada por Coopersmith (1967), -- considera los valores y aspiraciones de los padres; encuentran-

do que los valores y aspiraciones de los padres se ven reflejadas en la autoestima de los hijos. Los sujetos con alta autoestima tienen padres más atentos y que se preocupan por sus hijos. Los padres de niños con baja autoestima, valoran, sin embargo, el ser aceptados por los demás.

En relación con la ejecución de tareas bajo stress o conflicto, Field y Janis (1959; citado en Gómez, 1981) encontraron que las personas con baja autoestima han demostrado tener una ejecución más pobre si se compara con aquellos que tienen una alta autoestima.

Por su parte, Dittes (1969; citado en Coon, 1986) encontró que las personas con autoestima baja eran más afectadas -- por su grado de aceptación en el grupo, ellos eran atraídos -- por el grupo de manera relativamente fuerte cuando se les dijo que no eran aceptados por sus compañeros, poniendo de manifiesto un intenso y total rechazo al grupo. Mientras que las personas con autoestima alta se veían, comparativamente, inafectadas por el grado en que eran aceptadas por los otros compañeros del grupo experimental.

Otra variedad de estudios realizados por Gómez (1981) en donde nos presenta su metodología, plantea la influencia que la autoestima ejerce sobre la formación de expectativas y a la relación entre autoestima, expectativas y comportamiento, dentro de un contexto definido por la ejecución de una tarea (solución de problemas en discusión de grupo). Dicho autor implementó dos condiciones experimentales (y =cambio en el contexto externo al sujeto; x =cambio en el sujeto mismo), para conocer cuál produciría mayor cambio en el comportamiento de los sujetos con baja autoestima. Se trabajó con una muestra no aleatoria con $n=70$. Se formaron 14 grupos. Los sujetos se asignaron al azar, a los grupos y a las condiciones experimentales. Para la obtención de los valores de las variables independien-

tes (niveles de autoestima y manipulación experimental de las expectativas) se utilizó: Una escala tipo Likert que mide actitudes hacia uno mismo, hojas de registro y una grabadora para el control en el manejo de información. Dentro del análisis estadístico, se utilizó el análisis de covarianza para las Hipótesis Nulas de las condiciones experimentales y el análisis de regresión con vectores cifrados para las Hipótesis Nulas -- restantes.

Los resultados encontrados por dicho autor fueron que las personas con baja autoestima anticipaban fracaso ante la tarea por realizar, mientras que las personas con alta autoestima anticipaban éxito. Tales personas "proyectaban" sus propias expectativas de éxito o de fracaso.

Es evidente, que se cuenta con varios datos relacionados con la autoestima, sin embargo, estas investigaciones manejan diversas variables que sirven para valorarla sin que éstas lleguen a proponer algunas alternativas de solución que logren mejorar o mantener la autoestima.

Ahora bien, nuestro sentido del sí mismo no se forma en un momento. Tiene una historia; se desarrolla con el tiempo, y se va aprendiendo. Respecto a este tema, lo trataremos a continuación.

3.4 DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Según los investigadores naturalistas, el hombre posee -- una tendencia natural a desarrollar su autoestima y acrecentar el significado verdaderamente valioso de la vida; tiene un impulso tan imperioso, que puede considerarse su más profunda necesidad: la voluntad de autorrealizarse (Villanueva, 1988).

No obstante, como podemos ver, gran parte de los actos -- del individuo están supeditados, ante todo, a sus motivos so--

ciales.

Guiándose por las normas sociales, por los sentimientos - sociales en que ha sido educado y por las experiencias adquiridas a través de su historia personal, va conformando su autoestima.

Por lo tanto, enfoquemonos en cómo el hombre va atravesando por diversas etapas en su vida para desarrollar su autoestima y los factores que contribuyen a ésta.

A) Las ocho etapas del desarrollo psicosocial del hombre, según Erikson (1974).

Este autor describe ocho etapas por las que el hombre pasa en el proceso de su vida. Las edades no son rígidas, pueden variar en duración e intensidad, en niños diferentes y en culturas distintas.

Para el paso de una etapa a otra se vive una crisis, la cual suele ir acompañada por depresión y ansiedad, ya que es dejar algo seguro, conocido; por algo incierto y desconocido.

1.- Etapa Confianza contra Desconfianza.

La etapa de "confianza" contra "desconfianza" constituye la primera etapa del yo, y por ende, en primer lugar, una tarea al cuidado materno. La cantidad de confianza derivada de la más temprana experiencia infantil no parece depender de cantidades absolutas de alimento o demostraciones de amor, sino más bien de las cualidades de la relación materna.

Es en esta etapa donde queda conformada la autoestima. Esta etapa es muy importante en el desarrollo de la persona, --- pues según sea ésta, así llevará la confianza, la fe, la acep-

tación de sí mismo y hacia los demás, ya que el niño percibe - que es importante y valioso para las personas que le son significativas.

2.- Etapa Autonomía contra Vergüenza y Duda.

Precisamente cuando el niño ha aprendido a confiar en su madre y en el mundo, comienza la segunda etapa de "autonomía" contra "fuerza de voluntad"; en donde se debe tener voluntad propia y arriesgarse a perderla para saber qué desea como individuo digno de confianza. Opone su voluntad contra la de otros, hasta la de sus protectores.

Las culturas tiene diferentes modos de estimular o destruir esta voluntad. Algunas emplean la vergüenza, que puede ser una forma terrible de negación de sí mismo.

3.- Etapa Iniciativa contra Culpa.

De los 4 a los 6 años, el niño comienza a vislumbrar los objetivos para los que ha sido preparado por su locomoción y su conocimiento. También empieza a pensar en ser grande, y a identificarse con la gente cuyo trabajo o cuya personalidad -- puede entender y apreciar, dirigiendo así, su voluntad a un -- propósito.

El peligro de esta etapa radica en un sentimiento de culpa con respecto a las metas planeadas y los actos iniciados en el propio placer exuberante, experimentando ante el nuevo poder locomotor y mental.

4.- Etapa Industria contra Inferioridad.

El niño desarrolla un sentido en la industria, ahora ---- aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de co-

sas. Aquí su autoestima lo hace ser responsable, cooperar en grupos, y se despierta su interés por aprender.

El peligro del niño en esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Si desespera de sus habilidades o de su status entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con su sector del mundo de las herramientas. El hecho de perder toda esperanza de tal asociación "industrial" puede hacer que el niño desespere de sus dotes en el mundo de las herramientas y en la autonomía, y se considera condenado a la mediocridad o a la inadecuación.

5.- Etapa Identidad contra Confusión de Rol.

Con esta etapa, se llega a la adolescencia. Es en esta etapa donde las experiencias acumuladas se integran. La persona se vuelve egoísta, solitaria, de carácter cambiante, no sabe qué le pasa ni qué quiere. En esta etapa puede recuperar, aclarar y fortalecer su autoestima.

El peligro de esta etapa es la confusión del rol. Cuando ésta se basa en una marcada duda previa en cuanto a la propia identidad sexual, los episodios delincuentes y abiertamente psicóticos no son raros.

6.- Etapa Intimidad contra Aislamiento.

La fortaleza adquirida en cualquier etapa se pone a prueba ante la necesidad de trascenderla de modo tal que el individuo pueda arriesgar en la etapa siguiente. El individuo comienza a realizarse compartiendo, aprecia la intimidad, la amistad profunda e íntegra, el sexo, el amor. La persona ya es madura y busca trascender. Si no se consolidaran las etapas anteriores se provocaría aislamiento y estados de neurosis.

La evitación de tales experiencias debido a un temor a la pérdida del yo puede llevar a un profundo sentido de aislamiento y a una consiguiente autoabsorción.

7.- Etapa Generatividad contra Estancamiento.

En esta etapa las personas son productivas, creativas, -- consolidan y cuidan a su familia, amigos y trabajo. Hay una total proyección del ser humano a relacionarse y ser productivo. Cuando tal enriquecimiento falta por completo, tiene lugar una regresión a una necesidad obsesiva de pseudointimidad, a menudo con un sentimiento general de estancamiento y empobrecimiento personales. Su autoestima es baja con todas sus consecuencias.

8.- Etapa Integridad contra Desesperación.

Esta etapa, es la integración de todas las etapas. Aquí la fe, seguridad, armonía, espiritualidad y el orden dan todos sus frutos. Al estar satisfecho y feliz de una vida plenamente vivida, la trascendencia y los valores supremos de amor, bondad, paciencia, etc., y todo lo que significa sabiduría, el individuo vive más consciente y plenamente.

La falta o la pérdida de esta integración se expresa en el temor a la muerte: no se acepta el único ciclo de la vida -- como lo esencial de la vida. La desesperación expresa el sentimiento de que ahora el tiempo que queda es corto para intentar otra vida y para probar caminos alternativos hacia la integridad.

Erikson (Op. Cit.), considera que cada una de las etapas tiene una relación con uno de los elementos de la sociedad.

B) Factores que contribuyen al desarrollo de la autoesti-

ma.

Según Coopersmith (1967), existen cuatro factores relevantes que contribuyen al desarrollo de la autoestima:

El primero y más importante es la cantidad de respeto, -- aceptación e interés que un individuo recibe de las personas -- que son importantes para él.

Un segundo factor, es la historia de triunfos y el status que se alcanza: generalmente los triunfos proporcionan un reconocimiento y son derivados del status que se tiene en la comunidad.

Tercero, el individuo obtiene autoestima únicamente, en las áreas que personalmente le son significativas, las experiencias son interpretadas y modificadas de acuerdo con los valores y aspiraciones individuales.

Cuarto, se refiere al control y defensa, que son las capacidades individuales para minimizar, distorcionar ó suprimir las acciones degradantes provenientes de lo que lo rodea, así como las fallas o fracasos de sí mismo.

Otros autores consideran que el aspecto social es un factor determinante para el desarrollo de la autoestima.

Tal es el caso de Secord y Backman (1981) quienes afirman que la autoestima se desarrolla por la interacción social; a través de dicho proceso y en relación a la sociedad, en la cual el individuo ocupa una serie de posiciones en las que tiene que ejecutar ciertos roles sociales; a medida que ejecuta estos roles, su autoestima es influida por la forma en que los demás lo ven y por la manera en que ejecuta esos roles. Cuando la persona asume varios roles su autoestima se forma por los --

sentimientos que otras personas tienen hacia él.

Por su parte, Newcomb (1950) manifiesta que existe una estrecha vinculación entre "roles" y el sí mismo, ya que la asunción de estos roles dependen de que el individuo aprenda a autopercibirse a sí mismo en relación con los demás. Dicho aprendizaje, a su vez, está en función de la adquisición de marcos de referencia compartidos con el grupo. Como parte de este proceso, el individuo adquiere actitudes hacia sí mismo como persona que está motivada a relacionarse de cierta manera con los otros miembros del grupo. Por lo expuesto, Newcomb (Op. Cit.), concluye que existe una estrecha vinculación entre "rol" y "autoestima", afirmando que esta última tiene un carácter social y describe el siguiente proceso en la formación del sí mismo:

1.- Para poder satisfacer sus necesidades, el niño tiene que "asumir el rol del otro", logrando con ello, que aprenda a destacarse y a verse a sí mismo. Al ir descubriendo nuevas formas más complejas de satisfacer sus motivos existenciales, el niño adquiere motivos más complejos para proteger y exaltar a su sí mismo como algo valioso.

2.- El niño al aprender a autoperibirse llega a valorarse.

3.- Los grupos sociales son importantes en la formación del sí mismo, ya que los seres humanos no solo interactúan como miembros aislados, sino también como miembros de grupo y el desarrollo de las autopercepciones y de las autoactitudes tiene lugar en condiciones de vida de grupo.

4.- El sí mismo tiene sus orígenes en las relaciones con los demás.

Por último, Mac Davis y Harari (1958; citado en Coopers--

mith, 1967) afirman que la autoestima está muy relacionada con la posición del "rol" y las "normas sociales", así como la eficacia con la que uno desempeña su rol.

Dichos autores consideran que se recibe influencia de muchos grupos, pero los que ejercen mayor influencia, o sea, los grupos que nos rigen o nos señalan lo más deseable, lo bueno, lo ideal, son los grupos de referencia, es en este sentido que hacemos nuestro lo valorado por el grupo y pretendemos seguirlo prescrito por él. Por lo tanto, el comportamiento de un individuo, refleja su autoestima, estableciéndose una interacción entre la autoestima de la persona y la estimación que le demuestran los demás. Es decir, el concepto de sí mismo surge de la relación del ser humano y su ambiente social.

De las interpretaciones anteriores, se desprende que la autoestima se adquiere a través del proceso de interacciones con el ambiente social, ya que el individuo no sólo adquiere características como consecuencia de los roles que desempeña sino también empieza a desarrollar el sentimiento que esté individuo tenga de sí mismo.

Una vez desarrollada y formada la autoestima, ésta puede variar dependiendo de la experiencia, y de acuerdo a los roles; esta autoestima puede ser: Alta o Baja. Este tema lo manejaremos en el siguiente apartado.

3.5 AUTOESTIMA ALTA Y BAJA

A) Autoestima Alta.

Una persona con autoestima alta, vive, comparte e invita a la integridad, honestidad, responsabilidad, comprensión y amor; siente que es importante, tiene confianza de su propia competencia, tiene fe en sus propias decisiones y en que ella misma significa su mejor recurso. Al apreciar debidamente su

propio valer está dispuesta a aquilatar y respetar el valer de los demás; por ello solicita su ayuda, irradia confianza y esperanza, y se acepta totalmente a sí misma como ser humano (- Rodríguez y colaboradores, 1988).

Las personas con alta autoestima tienen actitudes favorables hacia sí mismos, las cuales los lleva a aceptar sus propias opiniones, y a creer y confiar en sus propias reacciones_ (Coopersmith, 1967).

↳ La importancia de una autoestima alta reside en que es la base de nuestra capacidad para responder de manera activa y positiva a las oportunidades que se nos presentan en el trabajo, en el amor y en la diversión. Es también la base de esa serenidad de espíritu que hace posible disfrutar de la vida (Branden, 1988).

↳ La autoestima alta no significa un estado de éxito total_ y constante; es también reconocer las propias limitaciones y debilidades, y sentir orgullo por las habilidades y capacidades, tener confianza en la naturaleza interna para tomar decisiones (Rodríguez y colaboradores, 1988).

↳ Cuando más alta sea nuestra autoestima, mejor preparados_ estaremos para enfrentar las adversidades, más posibilidades - tendremos de entablar relaciones enriquecedoras; más nos inclinaremos a tratar a los demás con respeto, benevolencia y buena voluntad, y más alegría experimentaremos por el solo hecho de ser (Branden, 1988).

Por lo tanto, tener una autoestima alta es sentirse con--fiadamente apto para la vida, es decir, capaz y valioso.

B) Autoestima Baja

Numerosas personas padecen sentimientos de ineptitud, inseguridad, dudas sobre sí mismos, culpas y miedo a participar plenamente en la vida -una vaga sensación de que "lo que soy no es suficiente"- . No siempre estos sentimientos se reconocen y admiten fácilmente, pero están ahí (Branden, 1988).

Por desgracia estas personas pasan la mayor parte de su vida con una autoestima baja, porque piensan que no valen nada o muy poco. Estas personas esperan ser engañadas, pisoteadas, menospreciadas por los demás, y como se anticipan a lo peor, lo atraen y por lo general les llega. Como defensa se ocultan tras un muro de desconfianza y se hunden en la soledad y en el aislamiento. Así, aisladas de los demás se vuelven apáticas, indiferentes hacia sí mismas y hacia las personas que les rodean. Les resulta difícil oír, ver y pensar con claridad, por consiguiente tienen mayor propensión a pisotear y despreciar a otros. El temor es un compañero natural de esta desconfianza y aislamiento. El temor limita, ciega y evita que el hombre se arriesgue en la búsqueda de nuevas soluciones para los problemas, dando lugar a un comportamiento aún más destructivo (Rodríguez y colaboradores, 1988).

Los sentimientos de inseguridad e inferioridad que sufren las personas con autoestima baja, las llevan a sentir envidia y celos de lo que otros poseen, lo que difícilmente aceptan, manifestándose con actitudes de tristeza, depresión, renuncia y aparente abnegación o bien con actitudes de ansiedad, miedo, agresión y rencor, sembrando así el sufrimiento, separando a los individuos, dividiendo parejas, familias, grupos sociales y aun naciones (Rodríguez y colaboradores, Op. Cit.).

Las personas con una autoestima baja desconfían de sí mismos y se cuidan de no expresar ideas poco comunes. Buscan la aceptación de los demás, procuran no proporcionar elementos -- que puedan provocar un rechazo. En grupos de discusión, son --

los que permanecen callados, ocultos bajo la dinámica grupal - (Coopersmith, 1967).

La baja autoestima hace distorsionar la autoimagen produciendo neurosis, pues consiste en reprimir ciertos aspectos de la personalidad y traer lo opuesto a flote, y por otro lado, - poner distancia entre el ser real propio y el del otro (Rodríguez y colaboradores, 1988).

Por consiguiente, tener una autoestima baja es sentirse - inepto para la vida y desacertado como persona (Branden, 1988).

3.6 FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA AUTOESTIMA

En la actualidad, científicos del desarrollo humano como Peretz (1978), Rogers (1977) (citados en Rodríguez y colaboradores, 1988), Maslow (1972), Fromm (1981) y Erikson (1974), -- afirman que la autoestima es una parte fundamental para que el hombre alcance la plenitud y autorrealización en la salud física y mental, productividad y creatividad, es decir, en la plena expresión de sí mismo.

Según los estudios de dichos autores, el ser humano es potencialmente capaz de ser él mismo, su verdadero ser, y cuando está en el proceso de autorrealizarse, cuando se encuentra en el sendero de ser lo que en verdad es, percibe objetivamente - la realidad y la acepta de buena gana, se conoce y se respeta cada vez a sí mismo y a los demás, con quienes se relaciona en forma espontánea, transparente y honesta; es capaz de establecer relaciones íntimas, cálidas, tiernas y amorosas con los -- otros y de vivir intensamente cada momento debido a que cree - en sí mismo (Villanueva, 1988).

No obstante, diversos autores consideran que a pesar de - que el ser humano es potencialmente capaz de autoestimarse, -- existen diversos factores que si bien pueden ser aprovechados

para acelerar la autorrealización, por lo común constituyen -- obstáculos definidos para la misma.

Freud (1920; citado en Villanueva, 1988) considera que la tendencia a la destructividad (comenzando por la que se dirige contra sí mismo) es una pulsión básica en el ser humano, un impulso tan poderoso que incluso está "más allá del principio -- del placer". Según Freud, el propósito, la finalidad, "la meta de toda la vida es la muerte".

Lo anterior, por supuesto, no concuerda con las investigaciones realizadas a través de la historia de la humanidad y -- con los descubrimientos más recientes, los cuales nos ofrecen una visión esperanzadora del hombre, ya que si nos conformamos con la creencia de que la tendencia autodestructiva es inherente a la naturaleza del ser humano, nos encontramos imposibilitados para trascenderla en una forma en verdad productiva y satisfactoria (Schuller, 1980).

Pero, entonces nos preguntáramos, ¿qué obstáculos impiden al individuo a realizar su potencial humano y satisfacer sus más profundas necesidades?

Villanueva (1988) considera que existen dos grandes clases de obstáculos para la autorrealización, uno los que, sin que el individuo pueda controlarlos, le imponen condiciones a su vida; a éstos los llama "factores condicionantes". Otros -- obstáculos dependen de él mismo, de la forma como se enfrenta a su existencia; a éstos los llama "factores decisivos".

En primer lugar revisaremos a los factores condicionantes. Algunos de éstos, "los factores básicos", son de naturaleza física o biológica; otros, "los factores inhibidores o facilitadores", están relacionados con las condiciones socioculturales del momento histórico en que vive el individuo. Otros factores,

los "predisponentes" pueden hallarse en la historia particular de la persona, en las frustraciones patógenas crónicas o agudas, positivas o negativas, que hayan sufrido durante sus primeros años de vida; en las creencias que le hayan sido enseñadas, y en las conductas que le hayan sido reforzadas en su ambiente. Adicionalmente los obstáculos pueden encontrarse en sucesos críticos y traumantes de su vida, los "factores precipitantes".

Dicho autor considera que todos estos factores pueden limitar la capacidad del ser humano para saciar sus necesidades de plenitud. Opina que contra estos factores el individuo es por completo impotente en la mayor parte de los casos: no puede cambiar sus genes ni sus limitaciones fisiológicas, no puede modificar su pasado ni remodelar la sociedad en la que vive, ni evitar la mayor parte de los sucesos críticos de su vida.

➤ Ahora bien, los factores decisivos se dividen en cuatro categorías diferentes: dinámicos, existenciales, espirituales y volitivos.

Los obstáculos dinámicos que impiden la autorrealización son: (1) el miedo a reconocer y aceptar los impulsos, emociones y sentimientos repudiados; (2) el sentimiento de culpa y minusvalía del individuo por no ser aquello que supuestamente "debería", (3) los prejuicios, expectativas, constructos, creencias irracionales; (4) el no reconocer y aceptar el pasado tal como fue, y (5) los reforzamientos y ganancias secundarias que se obtienen mediante las conductas y actitudes autodestructivas.

Los obstáculos existenciales que impiden el desarrollo de la personalidad son las resistencias del individuo a reconocer se y aceptarse como un ser (1) libre para elegir, (2) responsable por su existencia, (3) solo y (4) finito, resistencias que

sólo anulan su proceso de ser consciente en el mundo, y por ende, puede considerarse como un suicidio existencial.

Los obstáculos de naturaleza espiritual que pueden impedir la autorrealización y el desarrollo sano del individuo lo constituyen: la desorientación, el fanatismo, la desesperanza y el escepticismo.

Por último, el obstáculo volitivo fundamental para el desarrollo del individuo es la negación de lo que es; la no aceptación de la verdad, pero lo que determina esta negación es, en el fondo, su propia voluntad, él mismo. No es la víctima impotente de las circunstancias del destino; es el agente activo que niega en forma dinámica aquello que es.

Por su parte, Fromm (1981) considera que existen aspectos de la crisis contemporánea relacionados con la libertad y la integridad del individuo, tales como la expresión política, el fascismo, y su expresión socio-cultural; las cuales provocan en el hombre del moderno sistema industrial una autoconciencia de insignificancia personal, una sensación de soledad moral, una disposición a subordinar toda su vida a poderes exteriores y superiores a él.

Tal autor opina que el hombre, cuanto más gana en libertad, en el sentido de su emergencia de la primitiva unidad indistinta con los demás y la naturaleza, y cuanto más se transforma en "individuo"; tanto más se ve en la disyuntiva de buscar alguna forma de seguridad que acuda a vínculos tales que destruirán su libertad y la integridad de su yo individual o bien de unirse al mundo de la espontaneidad del amor y del trabajo creador.

Jung (1968; citado en Schuller, 1980, pág. 71) escribió: "La disponibilidad colectiva le roba al individuo sus bases y

su dignidad. Como unidad social ha perdido su individualidad y se ha convertido en un mero número abstracto en el Departamento de Estadísticas. Esto es exactamente lo que es, y desde este punto de vista parece positivamente absurdo seguir hablando acerca del valor del individuo. Desde esta perspectiva, el individuo tiene cada vez menos importancia... mientras mayor es la multitud más trivial se vuelve el hombre".

Por supuesto, todo lo anterior no significa que el individuo no posea tendencia natural a hacer reales todas sus potencialidades latentes, simplemente quiere decir que se rehúsa a aceptar la vida, a los demás y a sí mismo tal como son (Villanueva, 1988).

Además, Schuller (1980) considera que la clase de confianza propia que engendra valía y seguridad interior, jamás nace en la seguridad de las masas, amontonadas dentro de una fortaleza. Solamente se adquiere confianza en nosotros mismos cuando nos arriesgamos a correr el peligro de un fracaso. Dicho autor opina que nos sentimos orgullosos cuando enfrentamos un gran riesgo y triunfamos.

Puesto que hemos dicho que el individuo puede hacer reales todas sus potencialidades como ser humano, ahora nos preguntaríamos ¿cómo es que va a lograr reconstruir su autoestima para poder lograr una vida plena?

3.7 RECONSTRUCCION DE LA AUTOESTIMA

Ahora ya sabemos algo sobre la autoestima; conocemos cómo se va formando a través de las diferentes etapas y crisis por las que atraviesa el hombre en su vida, y cómo funciona dicha autoestima. Ahora veremos de qué manera se puede reconstruir.

Las experiencias pasadas tienen influencia en el comportamiento de ahora; aunque no se puede cambiar lo que pasó ayer,

sí puede cambiarse lo que se siente con respecto de ello ahora. La barrera principal para la reconstrucción de la autoestima - es vivir en el pasado, lleno de culpas, resentimientos, etc. - (Rodríguez y colaboradores, 1988).

Rodríguez y colaboradores (Op. Cit.) consideran que para reconstruir la autoestima es necesario:

1.- Autoaceptación. Aceptar con orgullo las propias habilidades y capacidades, y reconocer las faltas o debilidades -- sin sentirse devaluado, es el paso más importante para la reconstrucción de la autoestima.

La reconstrucción de la autoestima se lleva a cabo con la utilización de todo el potencial, que se puede manejar poniéndose metas, haciendo contratos consigo mismo, remodelando actitudes y actividades, actualizando la escala de valores y manejando la agresividad.

2.- Asertividad. Es el manejo positivo de la agresividad, entendiéndose ésta como fuerza, valor, empuje, intención, que impulsa a obtener lo que se desea, necesita, anhela o sueña, - sin agredirse o lastimarse a sí mismo o a los demás.

El manejo de la asertividad en la persona es mediante una autoestima alta, el autoperdón y el uso de la razón. Ser asertivo es ser consciente de sí mismo, de la realidad de sus sentimientos y conducta.

3.- Valores. Un "valor" es lo que se considera importante, estimable, valioso y necesario, que hace a uno sentirse bien y eleva el espíritu. Es todo aquello que con la experiencia va amando, cuidando y trabajando.

Para que un valor lo sea realmente, es necesario creerlo,

decirlo y actuarlo de manera constante y repetida, por elección libre y entre varias alternativas.

Por otro lado, Schuller (1980) considera que la verdadera clave para reconstruir la autoestima, radica en el descubrimiento, desarrollo, disciplina y dedicación al yo. Dicho autor opina que es a través de estos procesos que podemos convertirnos en seres humanos verdaderamente grandes. A continuación ~~ej~~ pone diez pasos, los cuales ayudan a ser la persona que queremos ser:

- Desechemos el temor al fracaso.
- Descubramos a esa persona singular que somos.
- Elogiémonos.
- Perdonémonos.
- Mejoremos.
- Aceptémonos.
- Comprometámonos en una causa elevada.
- Hay que creer en el éxito.
- Persigamos la excelencia.
- Cultivemos la autoestima de los demás.

Otro autor que toma en cuenta este tema es Branden (1988), el cual dice que para poder desarrollar la autoestima, se debe:

1.- Vivir conscientemente.

Las conductas que generan una buena autoestima son también expresiones de una buena autoestima, y las conductas que son expresiones de una buena autoestima son también generadoras de una buena autoestima.

2.- Aprender a aceptarse.

Ahora bien, acéptarnos a nosotros mismos no significa ca-

recer del afán de cambiar, mejorar o evolucionar. Lo cierto es que la autoaceptación es la condición previa del cambio. Si -- aceptamos lo que sentimos y lo que somos, en cualquier momento de nuestra existencia, podemos permitirnos percatarnos plenamente de la naturaleza de nuestras elecciones y acciones, y -- nuestro desarrollo no se bloquea.

3.- Liberación de la culpa.

Nuestra meta es poseer un concepto de nosotros mismos --- fuerte y positivo, y mantenerlo más allá de nuestra pericia o falta de ella en cualquier ámbito particular, y más allá de la aprobación o desaprobación de cualquier otra persona.

Al avanzar hacia esa meta, es de vital importancia el modo como usted piensa en su conducta (los parámetros por los -- cuales la juzga y el contexto dentro del cual la ve); sobre to do en los momentos en que se inclina a condenarse a usted mismo.

4.- Integrar al sí mismo más joven.

Si el sí mismo niño y el sí mismo adolescente es reconocido, aceptado, admitido y por lo tanto integrado, éstos pueden ser una magnífica fuente de enriquecimiento de nuestra vida -- con su potencial de espontaneidad, capacidad e imaginación.

5.- Vivir responsablemente.

La autorresponsabilidad, es indispensable para una buena autoestima. Evitar la autorresponsabilidad nos hace víctima de nuestra propia vida. Nos vuelve indefensos. Otorgamos poder a todos, menos a nosotros mismos. En contraste, la apreciación de la autorresponsabilidad puede resultar una experiencia tonificadora y energizante. Vuelve a poner nuestra vida en nues---

tras manos.

6.- Nutrir la autoestima de los demás.

Si deseamos nutrir la autoestima de otra persona, hemos de relacionarnos con ella desde nuestra visión de lo que merece y lo que vale, proporcionándole una experiencia de aceptación y respeto.

Satir (1981) cree que todas las partes que necesitamos para reconstruir la autoestima ya las tenemos, sólo es cosa de llegar a familiarizarse con ellas y comprender y expandir su uso.

Dicha autora dice que lo que hace posible acrecentar nuestro sentimiento de autoestimación es el estar dispuesto a abrirse a nuevas posibilidades para probarlas, y entonces, si encajan, practicarlas utilizándolas hasta que sean verdaderamente nuestras.

Para empezar el proceso, tal autora, ha descubierto lo que llama...

LAS CINCO LIBERTADES

- La libertad de ser y escuchar lo que esta aquí en lugar de lo que debería de ser, fue o será.

- La libertad de decir lo que uno siente y piensa en lugar de lo que uno debería sentir y pensar.

- La libertad de sentir lo que uno siente, en lugar de lo que uno debería sentir.

- La libertad de pedir lo que uno quiere, en lugar de es-

perar el permiso para hacerlo.

- La libertad de correr riesgos por tu propia cuenta, en lugar de elegir sólo lo que es "seguro" y no arriesgarse.

Por último Reyes (1988) opina que para desarrollar nuestra autoestima, lo podríamos hacer de la siguiente manera:

a) Podemos gobernar los pensamientos antes de que se conviertan en acciones o en palabras; hay que decidir cuál es el que dejaremos escapar, porque después ya no se puede sujetar. Aleje de sus pensamientos para siempre, todas las ideas de fracaso; no piense que los demás tienen la obligación de hacerle feliz y de darle todo lo que usted cree merecer.

b) Si su propia imagen anda mal empiece por ser amiga de sí misma, acéptese con todos sus errores y fracasos, ya que todos los hemos tenido. Las personas que saben reconocer sus errores tienen ganada la mitad del camino a la victoria.

c) La creatividad le ayudará a resolver sus problemas desde diferentes ángulos; ser creativo le dará diferentes rumbos u opciones en su vida.

Nos damos cuenta de que el individuo es el creador de su imagen; el presente y el futuro dependen de su conducta de hoy. Por tanto, todo lo que tiene que hacer es enfrentarse consigo mismo y entender que debe aceptarse y amarse como lo que es: una persona única y valiosa.

Ahora bien, aunque ya mencionamos que cada uno de nosotros es el responsable último de la autoestima, tenemos la opción de apoyar o atacar la autoconfianza y el autorrespeto de cualquier persona que tratemos, así como los demás tienen la misma opción en sus interacciones con nosotros (Branden, 1988).

Este tema lo trataremos a continuación.

3.8 MEJORAR LA AUTOESTIMA DE LOS DEMAS

Probablemente, recordaremos ocasiones en que alguien nos trató de un modo que reconocía tanto nuestra dignidad como la suya. Y también podemos recordar ocasiones en que alguien nos trató como si el concepto de dignidad humana no tuviera realidad alguna (Branden, Op. Cit.).

Los resultados de las interacciones basadas en esas últimas formas de comunicación para ambas personas es que, cada persona, por diferentes razones se siente incapaz de ser amada, deseada, sola, rechazada, dañando así, su autoestima (Satir, - 1981).

Estos son sucesos bastante caros para cualquier ser humano. La forma en que mantenemos nuestra supervivencia se refleja en nuestra comunicación y se convierte en la base para poder apoyar o atacar la autoestima de otra persona (Reyes, --- 1988).

Por otro lado, Satir (1981) opina que muchas veces nos -- llegamos a familiarizar con palabras hirientes. Estas son las palabras que nos "ciegan" cuando las escuchamos porque ellas nos traen a la mente todo un juego de imágenes y sentimientos del pasado que estaban asociados con un dolor, la humillación o la vergüenza, y entonces reaccionamos automáticamente como si se repitiera la situación otra vez.

Dicha autora comenta que no nos damos cuenta que la misma palabra puede significar cosas totalmente diferentes para ---- otras personas. A menudo, y como resultado, tiene lugar un daño físico a la autoestimación completamente innecesario.

Sin embargo, Branden (1988) considera que si deseamos nu-

trir la autoestima de otra persona, hemos de relacionarnos con ella desde nuestra visión de lo que merece y lo que vale, proporcionándole una experiencia de aceptación y respeto. Debemos recordar que la mayoría de nosotros tendemos a subestimar nuestros recursos interiores -y mantener este pensamiento en un lugar centrado en nuestra conciencia-. Somos más capaces de lo -que creemos. Dicho autor opina que si conservamos esto en claro, los demás podrán adquirir este conocimiento de nosotros casi por contagio.

Podemos aprender, por ejemplo, a escuchar la expresión de los sentimientos de una persona, aunque esos sentimientos sean la duda sobre sí misma y la inseguridad. Y podemos escuchar -- sin ceder al impulso de sermonear o discutir, porque comprendemos que el reconocimiento pleno y la experiencia de los pro---prios sentimientos indeseados, es el primer paso para trascen--derlos (Satir, 1981).

Schuller (1980) considera que para cultivar la autoestima en los que nos rodean se debe de tomar en cuenta los siguien--tes aspectos:

a) Animarlos para que descubran y cultiven el potencial -ilimitado que llevan dentro.

b) Cultivar amor propio en los demás cuando los animamos a encarar sus problemas y volverlos triunfos personales.

c) Cultivar amor propio en los demás dándoles la libertad de descubrirse a sí mismos y de expresarse.

d) Cultivar autoestimación en los demás cuando les animamos a que asuman y acepten responsabilidades.

e) Cultivar el amor propio en todos, utilizando frases co

mo: lo siento; te aprecio; tenías razón, yo estaba equivocado; no estoy seguro de esto ¿qué crees que deberíamos hacer?

Aunque puede resultar muy difícil seguir creyendo en otra persona si ella no cree en sí misma, sin embargo, uno de los - más grandes obsequios que podemos hacerle a alguien es nuestra negativa a aceptar su pobre concepto de sí misma, tal como --- ella lo manifiesta, penetrando a través de él hasta llegar al sí mismo más profundo y más fuerte que existe dentro, aunque - sólo sea como potencialidad (Branden, 1988).

3.9 AUTORREALIZACION EN EL TRABAJO

El tema de la autoestima en las relaciones interpersonales podría ser enfocado, revisado y aplicado a los diversos ámbitos en los que se relaciona el individuo; para el fin de este trabajo, lo orientaremos en función del ámbito de trabajo.

Rodríguez y colaboradores (1988) consideran que es indispensable darse cuenta que al trabajar en una empresa, se está uno relacionando y desarrollando mutuamente para alcanzar el - éxito. Dichos autores opinan que la autoestima es la clave del éxito; en este caso del éxito de la empresa por la participación de su crecimiento y del propio que se obtiene a través de ella.

★ Podemos darnos cuenta que en el trabajo se imprimen las - huellas de la individualidad existencial de cada ser humano, y es en este ámbito donde más oportunidades tiene la persona de ser y expresarse (Rodríguez y colaboradores, Op. Cit.).

Sin embargo, en la organización industrial corriente se - brindan escasas oportunidades para complacer estas demandas -- del yo a los individuos pertenecientes a los niveles inferiores de la jerarquía. Los métodos convencionales de organización del trabajo, particularmente en las industrial de produc-

ción de masa, muestran poco interés en este tipo de aspecto -- (Schuller, 1980).

Un cierto número de psicólogos que estudian la conducta humana de las organizaciones han llegado a la conclusión de -- que la vida en las organizaciones, especialmente en la industria, ha hecho perder su significado al trabajo. No obstante, esta pérdida de significado no se relaciona solamente con las necesidades sociales de un individuo, sino con la necesidad inherente a los seres humanos de usar sus capacidades y aptitudes de una forma madura y productiva (Schein, 1980). Para Maslow (1972) el problema es que la mayor parte de los empleados en la industria moderna se hallan tan especializados o fragmentados que ni permiten a los trabajadores utilizar sus capacidades, ni les capacitan para establecer una relación entre lo -- que están haciendo y la misión global de una organización.

Por otro lado, para Rodríguez y colaboradores (1988) una de las barreras que estancan el desarrollo de una relación con el trabajo, es la rutina, acostumbrarse a algo o alguien. Dichos autores consideran que el modo de vencer esta barrera es usar la creatividad, actuar en formas motivadoras, novedosas, y entusiastas, hacer de cada día un encuentro y reto, logrando una oportunidad para acrecentar la propia autoestima y la de los demás.

Existen algunos autores que han abordado el tema de la autoestima, en un sentido más práctico. Tal es el caso de Blanchard y Johnson (1986).

Dichos autores utilizan la previsión de objetivos de un minuto, los elogios de un minuto y las reprimendas de un minuto; con el propósito de que las personas obtengan buenos resultados en su trabajo, y que se hallen satisfechos de sí mismos, de la organización en que prestan sus servicios y de los de--



más empleados con quienes comparten su tarea. Ya que ellos consideran que ayudando a las personas a sentirse satisfechas de sí mismas es la clave para lograr un mayor rendimiento en el trabajo.

Para el fin de este trabajo, retomaremos solamente la previsión de objetivos de un minuto y los elogios de un minuto, - los cuales son de nuestro interés.

Para Blanchard y Johnson (Op. Cit.), la previsión de objetivos tiene una gran importancia, ya que de esta forma el personal sabrá desde el principio lo que se espera de él. Así, como también, cual es su tarea y los medios más adecuados para su realización.

IZT.

Esto es de gran interés porque así los empleados pueden - revisar sus objetivos con frecuencia y comparar la marcha de - su trabajo con los objetivos previstos.

Una previsión de objetivos de un minuto consiste en:

- 1.- Concretar sus objetivos.
- 2.- Prever los medios para su mejor realización práctica.
- 3.- Escribir cada uno de sus objetivos en una sola hoja.
- 4.- Leer y releer cada objetivo, lo que sólo requerirá un minuto cada vez que lo haga.
- 5.- Durante el día, dedicar de vez en cuando un minuto a observar cómo marcha su tarea.
- 6.- Cerciorarse de que la realización práctica de su trabajo concuerda con sus objetivos.



**U.N.A.M. CAMPE
IZTACALA**

79

Por otro lado, los elogios de un minuto dan buenos resultados, ya que para Blanchard y Johnson (Op. Cit.), la clave -- del aprendizaje de toda persona en una nueva tarea es, al comienzo, sorprenderla mientras hace algo más o menos bien y seguir así hasta que llegue a hacerlo a la perfección.

Dichos autores consideran que a un ganador no tienen que sorprenderlo muy a menudo mientras hace algo bien, porque las personas con alto rendimiento se sorprenden a sí mismas cumpliendo su cometido a la perfección, cosa que les anima y refuerza su conducta positiva.

IZT.

Los elogios de un minuto dan resultado cuando:

- 1.- Dice sin rodeos a los miembros del personal que les dará su opinión sobre la marcha del trabajo.
- 2.- Los elogia inmediatamente cuando lo merecen.
- 3.- Les dice, con toda concreción, lo que han hecho bien.
- 4.- Les comunica su satisfacción por la excelente labor que han hecho, y les explica de qué manera ésta beneficia a la organización y a las demás personas que trabajan en ella.
- 5.- Se detiene y guarda un momento de silencio para que "noten" lo satisfecho que se siente usted.
- 6.- Les anima a seguir procediendo del mismo modo.
- 7.- Les estrecha la mano y les da unas palmadas en la espalda para que quede bien claro que usted apoya el éxito de esas personas en la organización.

Por todo lo descrito anteriormente nos damos cuenta que -

la autoestima es de gran importancia dentro del ámbito laboral, para que las personas puedan ejecutar su trabajo con mayor --- creatividad e interés.

Sólo necesitamos cambiar nuestras actitudes y aprender -- nuevas habilidades personales. Por tanto, necesitamos medios - para acrecentar la autoestima y para hacer contacto con otros_ en una forma más satisfactoria.

Por lo cual, resumiendo lo que Reyes (1988), Satir (1981), Branden (1988), Schuller (1980), Rodríguez y colaboradores (- 1981) citan referente a como mejorar nuestra autoestima y la - de los demás, hemos deducido algunas técnicas de acción, las - cuales presentaremos a continuación:

- Solución de Problemas.

Uno de los principales repertorios con el que debería con- tar toda persona es aquel que le permita enfrentarse exitosaa- mente a la vida cotidiana.

El Manual de Procedimientos Clínicos (ENEP Iztacala, S/F), plantea a la solución de problemas como un proceso conductual, cubierto (cognitivo) o manifiesto que (1) proporciona una va-- riedad de respuestas potencialmente efectivas en que se presen- ta el problema y que (2) incrementa la probabilidad de selec-- cionar la respuesta más efectiva entre varias posibilidades.

- Reestructuración de los Pensamientos.

Si el individuo se encuentra bien y satisfecho puede en-- tonces dar lo mejor de sí mismo a los demás. Esto es muy difi-- cil cuando la persona está invadida de emociones destructivas_ e infelicidad. Tenemos derecho a sentirnos bien y eso segura-- mente le conviene a todos los que están cerca de nosotros (--

Aguilar, 1984).

La técnica de Reestructuración de los Pensamientos se basa en el hecho comprobado de que nuestra forma de pensar acerca de las personas o cosas influye en nuestro comportamiento hacia éstas; de esta manera se podría decir que existe una relación en la que a) existe primero una situación, b) la manera de pensar acerca de ésta situación, y c) es el sentimiento resultante de ese pensamiento que va a afectar la manera en que se comporta ésta persona ante la situación (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F).

- Asertividad.

El objetivo primordial del Entrenamiento Asertivo es el proveer al cliente con una serie de repertorios pertinentes -- que le permitan reducir el nivel de ansiedad que presenta en situaciones interpersonales, promover una comunicación más amplia y exitosa, expresar sentimientos positivos de amor y aprecio, enfatizar sentimientos de auto-respeto y dignidad al afrontarse con otros (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, Op. Cit.).

Coon (1987) plantea que el primer paso del Entrenamiento Asertivo consiste en convencerse de que se tienen tres derechos básicos: los derechos a rechazar, de exigir y de corregir lo que ésta mal. La asertividad implica hacer valer estos derechos manifestándolos en su propio beneficio.

- Planeación y Previsión de Objetivos.

Un objetivo es la formulación clara y explícita de lo que se desea lograr, el cual debe significar un reto para quien -- los establezca de tal manera que tenga mérito (Reyes, 1988).

Para poder fijar con eficacia los objetivos, lo primero - que se necesita es realizarlo sobre bases cuidadosamente estudiadas con fundamentos en la realidad y con apoyo en un análisis fundado lo que más sea posible en hechos; siendo esto indispensable y casi la base del éxito y el mejoramiento de la - comunicación (Cavazos, S/F).

Es aquí donde surge la necesidad de transmitir todas estas técnicas, y es precisamente por medio de la realización de un programa de capacitación en donde haremos posible la implementación de estas técnicas, con el firme propósito de que sirva como facilitador para aumentar la autoestima, tanto de los participantes como de la gente que de alguna manera u otra tiene contacto con ellos.

CAPITULO CUATRO

PROGRAMA DE AUTOESTIMA

4.1 IMPORTANCIA

El ser humano siempre ha estado en búsqueda de mejores opciones para desarrollarse como un individuo cada vez más pleno y feliz. Si el individuo se encuentra bien y satisfecho, puede entonces dar lo mejor de sí mismo a los demás. Pero, esto es muy difícil cuando la persona está invadida de emociones destructivas e infelicidad (Aguilar, 1984).

Hoy en día, la complejidad de la vida laboral nos hace -- pensar sobre la importancia que tiene, que el individuo use -- sus capacidades y aptitudes de una forma creativa y productiva, logrando una oportunidad para acrecentar la propia autoestima_ y la de los demás.

Por consiguiente, la meta de cada individuo es la de conservar y acrecentar su autoestima, logrando así mantener su -

integridad y, a la larga, fortalecer las relaciones tanto consigo mismo como con las personas que le rodean (Satir, 1981).

Ahora bien, aunque sabemos que cada uno de nosotros es el responsable último de la autoestima, tenemos la opción de apoyar o atacar la autoconfianza y el autorrespeto de cualquier persona que tratemos, así como los demás tienen la misma opción en sus interacciones con nosotros (Branden, 1988).

Por lo tanto, la autoestima es un asunto que tienen que tomar en cuenta las organizaciones; no cuesta mucho prestarle atención, pero, su descuido produce invariablemente comportamientos defensivo e inproductivo por parte del empleado. Para tener éxito en el mundo de los negocios de hoy, el gerente debe al menos reducir las posibilidades de despertar reacciones defensivas en el trabajo (Rosebaum, 1987).

La alternativa esta en desarrollar en las personas las habilidades necesarias que las coloque en la posibilidad de modificar su situación actual y, al mismo tiempo cambiar la de sus compañeros al tratar de encontrar caminos más efectivos de interacción, exteriorizando sus sentimientos y pensamientos; logrando así, incrementar su nivel de autoestima y la de los demás.

Al hablar de habilidades, nos referimos a aquellas que todos necesitamos para llevar una vida satisfactoria y efectiva en el hogar, en el trabajo, en nuestro trato social y en todas partes. Son también habilidades que nos pueden ayudar a sentir mayor confianza en nosotros mismos, en una gran variedad de situaciones, las cuales hasta la fecha hemos procurado evitar o nos resultan incómodas (Goldstein y colaboradores, 1983).

Por consiguiente, para que el individuo logre sentirse con confianza competente para la vida, es decir, hábil y valio

so, logrando acrecentar su autoestima y la de la gente que colabora con él, requiere tener las herramientas necesarias para poder lograrlo; ya que todos tenemos derecho a sentirnos bien_ y eso seguramente le conviene a todos los que estan cerca de - nosotros.

Entre estas herramientas, primeramente nos referimos a -- una Previsión de Objetivos, debido a que es importante que el personal de una organización conozca con precisión las tareas_ que ha de realizar antes de iniciar su labor diaria; logrando_ facilitar la comunicación entre gerentes y su personal.

Cabe aclarar que estos objetivos a los que nos referimos, no son objetivos de aprendizaje, debido a que nuestros objetivos van encaminados a metas a realizar y los objetivos de a---prendizaje se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero, las previsiones de objetivos sin un buen dominio de las consecuencias (el elogio del buen comportamiento, el alcan_ zar la meta) sólo pondrían las cosas en marcha y darán a los - gerentes un éxito de breve duración (Blanchard y Lorber, 1985). Ahora bien, tomando en cuenta que los ejecutivos deben poseer_ estas habilidades que les faciliten proporcionar este tipo de_ consecuencias y de otro tipo, logrando así, relacionarse mejor con la gente que colabora con ellos -pudiendo lograr con mayor satisfacción sus objetivos-; deben contar con los repertorios_ necesarios que les permitan transmitir este tipo de habilidades en su vida cotidiana, las cuales pueden lograrse a tra--vés de la asertividad.

Rimm y Masters (1987) suponen que la asertividad incremen_ tada beneficia a las personas en dos formas significativas: en primer lugar se considera que comportarse de manera más aserti_ tiva inspirará en la persona un mayor sentimiento de seguridad.

En segundo lugar, se admite que al comportarse de manera más asertiva, la persona será más capaz de lograr recompensas sociales (así como materiales) significativas, obteniendo así mayor satisfacción de la vida.

Aun cuando esperamos (y suponemos) que el empleo del Entrenamiento Asertivo y la Previsión de Objetivos conducirán a cambios positivos en las conductas de los ejecutivos, y la conducta de éstos hacia sus empleados, esto resulta a veces muy difícil cuando las personas están invadidas de emociones destructivas e infelicidad. Un factor que es motivo de muchas dificultades, está en el pensamiento.

Lo que nos decimos a nosotros mismos, nuestro lenguaje interno o las imágenes que evocamos juegan un papel preponderante en generar lo que sentimos. Muchos de los malestares que sufrimos no provienen ni son causados directamente por la experiencia que vivimos, sino por la manera en cómo la procesamos e interpretamos (Aguilar, 1984).

Es importante recordar que la gente se motiva para trabajar a un nivel congruente con la percepción de su propia competencia para hacer una tarea específica. Esta reciprocidad entre la percepción de sí mismo y el desempeño, es consecuencia de la disonancia cognoscitiva, la cual afirma que la gente busca congruencia con sus cogniciones y ajusta su nivel de competencia de forma de asegurar tal congruencia. Por tanto, si los empleados tienen cogniciones negativas sobre su capacidad para llevar a cabo un trabajo, el resultado será probablemente negativo. En otras palabras, si los gerentes tachan constantemente a los empleados de incompetentes, los empleados probablemente cumplirán sus expectativas (Rosenbaum, 1987).

Afortunadamente podemos controlar los pensamientos (verbalizaciones cubiertas) y a través de ellos sentirnos mejor.

Ellis (1957; citado en Carrasco, 1983) considera que solamente consiste en demostrar a la gente que sus pensamientos -- han sido y siguen siendo el origen de sus trastornos emocionales y que por tanto deben aprender que sus cadenas de pensamientos son ilógicos e irreales en determinados aspectos relevantes y que ahora tienen la posibilidad de controlar sus emociones introduciendo pensamientos más racionales y menos auto-destructivos.

Ahora bien, tomando en cuenta que una organización laboral es altamente compleja y que está constantemente en cambio, continuamente el personal de esta se ve enfrentado a situaciones problemáticas en donde se requiere de una pronta y adecuada alternativa de solución. Esto nos plantea que otro de los principales repertorios con el que debería contar toda persona es aquel que le permita enfrentarse exitosamente a la problemática de su vida cotidiana, ya sea dentro de su trabajo o fuera de este.

Esto es de gran importancia ya que, cuando las alternativas sistemáticamente se toman bien, se logra con facilidad la satisfacción de todos y la organización marcha sobre ruedas. De lo contrario se gestan, desarrollan y proliferan marañas de problemas, acusaciones mutuas, resentimientos, pérdida de la motivación, y al cabo de todo, ineficiencia y caos (Rodríguez y Marquéz, 1988), reduciendo así, la posibilidad de incrementar la autoestima.

Como vemos, la solución de problemas, un estilo gerencial basado en la estimulación del debate, experimentación, autodeterminación y comunicación directa, eleva la dignidad y la autoestima de los empleados, y de esta manera los motiva para hacer mejor su trabajo. Por lo tanto, la solución de problemas es una herramienta que vale la pena agregar al propio repertorio (Jacobo, 1984).

La implementación de estas técnicas son sumamente importantes para el supervisor. Si éste estimula los sentimientos de competencia de sus subordinados, tanto en relación a su tarea como en general, aumentará su nivel de autoestima para llevar a cabo la tarea específica y el trabajo en general. Los empleados son iguales a las demás personas; se comportan de acuerdo con la percepción que tienen de sí mismos. Mientras más competentes se sientan, más competentemente funcionarán; mientras más incompetentes se sientan, más incompetentes actuarán (Rosenbaum, 1987).

Con todo lo anterior, lo que pretendemos al querer implementar estas técnicas, no es solamente con la intención de que se queden a niveles altos (ejecutivos, directores, gerentes), sino que se expandan a todos los niveles dentro de las organizaciones; logrando dar la oportunidad a todo el personal de aumentar su autoestima y que puedan transmitirla a toda la gente que convive con ellos.

A continuación presentamos lo que a nuestro criterio puede contener un programa para mejorar y mantener la autoestima, así como las técnicas, ejercicios y materiales que componen dicho programa.

La presentación se inicia con la Carta Descriptiva del mismo, y esta prevista para abarcar un total de 18 horas que pueden cubrirse en 5 días, ajustandolo según las posibilidades.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

CONTENIDO	OBJETIVOS	TECNICAS Y DINAMICAS	MATERIAL DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
INTRODUCCION	- Los coordinadores del evento dirigirán unas palabras de inauguración, así como la importancia del tema.			30 min.	
PRESENTACION DEL GRUPO	- El participante se integrará al grupo de trabajo, con la finalidad de romper el hielo al principio del evento, disminuir las tensiones y hacer notar que ninguno de los integrantes ha de pa-	Dinámica: Binas (cuartetos)		45 min.	

CONTENIDO	OBJETIVOS	TECNICAS Y DINAMICAS	MATERIAL DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
	sar inadvertido.				
PLANEACION Y REVISION DE OBJETIVOS.	- El participante - identificará las bases para la realización de los objetivos.	- Técnica: Expositiva con lapsos de preguntas, dudas, etc.	Material impreso.	45 min.	Observación - de la participación.
	- El participante - realizará una lista de conductas o eventos observables y otra de no observables, con el propósito de que las -- identifique.	Ejercicio: Identificación de conductas.	Hojas, lápices y pizarra.	20 min.	Lista de conductas.
	- El participante - identificará objetivos que estén redactados en términos observables.	Ejercicio: Identificación de objetivos redactados en términos observables	material impreso, hojas y lápices.	15 min.	Observación - de la participación.
	- El participante - redactará objetivos en términos de con-	Ejercicio: Realización de objetivos.	Hojas, lápices y material impreso	20 min.	Observación - de la participación.

CONTENIDO	OBJETIVOS	TECNICAS Y DINAMICAS	MATERIAL DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
	<p>ducta, evento o resultado observable.</p> <p>- El participante redactará objetivos en términos de conducta o evento observable, relacionados con su área de trabajo.</p> <p>- El participante dirá brevemente cuál es la importancia de establecer objetivos y los relacionará con la autoestima.</p>	<p>Ejercicio: Realización de objetivos.</p> <p>Ejercicio: Síntesis y conclusiones.</p>	<p>Hojas, lápices y formato para Planeación y Revisión de Objetivos.</p> <p>Hojas y lápices.</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p>Observación de la participación.</p> <p>Observación de la participación.</p>
ASERTIVIDAD	<p>- El participante efectuará una revisión teórica de los aspectos más sobresalientes de la Asertividad, con la</p>	<p>Técnica: Expositiva con lapizos de preguntas, dudas, etc.</p>	<p>Material impreso.</p>	<p>30 min</p>	<p>Observación de la participación.</p>

FALTA

PAGINA

92

CONTENIDO	OBJETIVOS	TECNICAS Y DINAMICAS	MATERIAL DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
	do. - El participante expresará sentimientos de agrado, desagrado, afecto o agresión.	Dinámica: Sentimientos de agrado y desagrado.		50 min.	Observación de la participación.
	- El participante identificará los derechos que debe tener al negarse y los derechos de los otros al recibir una negativa.	Dinámica: Dramatización.		50 min.	Observación de la participación.
	- El participante representará una situación de la vida real de interacciones con sus empleados.	Dinámica: Juego de Roles.		30 min.	Observación de la participación.
	- El participante dirá brevemente sus principales opiniones.	Dinámica: Círculos concéntricos.	Hojas y lápices.	40 min.	Observación de la participación.

CONTENIDO	OBJETIVOS	TECNICAS Y DINAMICAS	MATERIAL DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
	nes respecto al tema y lo relacionará con la autoestima.				
REESTRUCTURACION DE LOS PENSAMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - El participante - identificará los pasos a seguir para combatir las ideas irracionales. - El participante - explicará lo aprendido teóricamente en relación a los pasos a seguir durante el proceso de Reestructuración del Pensamiento. - El participante - resolverá un problema en cooperación con sus compañeros, con el fin de que detecten las ideas 	<p>Técnica: Exposi tiva, con lap sos de pregun tas, dudas, -- etc.</p> <p>Dinámica: Unos contra otros.</p> <p>Dinámica: Resol viendo proble mas.</p>	<p>Material im preso.</p> <p>Hojas y lápi ces.</p> <p>Hojas, lápi ces, piza rrón, gises y tarjetas - escritas.</p>	<p>30 min.</p> <p>50 min.</p> <p>30 min</p>	<p>Observación de la participa ción.</p> <p>Observación de la participa ción.</p> <p>Observación de la participa ción.</p>

CONTENIDO	OBJETIVOS	TECNICAS Y DINAMICAS	MATERIAL DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
	<p>irracionales.</p> <p>- El participante resolverá un problema que haya tenido con ideas irracionales dentro de su área laboral.</p> <p>- El participante resolverá un problema en donde haya tenido un pensamiento irracional y lo relacionará con la autoestima.</p>	<p>Dinámica: El Legado (modificado).</p> <p>Dinámica: Retroalimentación - cruzada.</p>	<p>Tarjetas para escribir, lápices y -- Formato para Reestructuración de Pensamientos.</p> <p>Tarjetas, lápices y una caja de regular tamaño.</p>	<p>30 min.</p> <p>Variable.</p>	<p>Observación de la participación.</p> <p>Observación de la participación.</p>
SOLUCION DE PROBLEMAS	- El participante efectuará una revisión teórica de los aspectos más importantes en la solución de problemas, con el propósito de	Técnica: Expositiva con lapsos de preguntas, dudas, -- discusiones, -- etc.	Material impreso, pizarra y gises.	30 min.	Observación de la participación.

CONTENIDO	OBJETIVOS	TECNICAS Y DINAMICAS	MATERIAL DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
	<p>que identifiquen -- los pasos para su -- elaboración.</p> <p>- El participante -- expondrá lo aprendi -- do teóricamente en -- relación a los pa -- sos a seguir duran -- te el proceso de so -- lución de problemas</p> <p>- El participante -- resolverá un proble -- ma en cooperación -- con otros compañe -- ros con el fin de -- que detecte ciertas -- características de -- su comportamiento, -- las cuales podrían -- contribuir u obs -- truir la solución -- de un problema en</p>	<p>Dinámica: unos -- contra otros.</p> <p>Dinámica: Rom -- pecabezas.</p>	<p>Hojas y lápí -- ces.</p> <p>Juego de Hexá -- gonos corta -- dos, copias -- de instruccio -- nes para los -- participantes -- pizarrón, gi -- ses, hojas, -- lápices y me -- sas-</p>	<p>50 min</p> <p>50 min</p>	<p>Observación de -- la participa -- ción.</p> <p>Observación de -- la participa -- ción.</p>

CONTENIDO	OBJETIVOS	TECNICAS Y DINAMICAS	MATERIAL DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
	común. - El participante - solucionará un pro- blema, el cual se - presente en su tra- bajo; con el propó- sito de que resuel- va un problema que se manifieste en su ambiente.	Dinámica: El Le gado.	Hojas, lápices y Forma- to para Solu- ción de Pro- blemas.	30 min	Observación de la participa- ción.
	- El participante - expresará sus prin- cipales opiniones - respecto al tema -- tratado y dirá la relación que tiene con la autoestima.	Dinámica: Géne- sis de la Moti- vación.	Hojas y lápices.	50 min	Observación de la participa- ción.
CIERRE DEL CUR- SO	- El participante - concluirá el evento a través de una --- clausura emotiva y gratificante, que -	Dinámica: Clau- sura Informal.	Diplomas o - constancias_ de participa- ción.	30 min	

CONTENIDO	OBJETIVOS	TECNICAS Y DINAMICAS	MATERIAL DE APOYO	DURACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
	le permita un crecimiento individual.				

4.2 PRESENTACION

4.2.1 PRACTICA 1

Objetivo: El participante se integrará al grupo de trabajo, con la finalidad de romper el hielo al principio del evento, disminuir las tensiones y hacer notar que ninguno de los integrantes del grupo ha de pasar inadvertido.

Dinámica: Binas (cuartetos) (Guzmán y Puente, 1986).

Duración: 45 minutos.

Instrucciones:

- el instructor pide al grupo que platiquen de dos en dos para intercambiar datos sobre sí mismos, como: quiénes son, -- por qué están ahí, qué esperan del curso, etc.

- Se reúnen dos grupos de parejas, o sea cuatro personas, para platicar e informarse quiénes se conocieron.

- Posteriormente un miembro del cuarteto da al grupo en general los nombres del cuarteto y los datos más importantes de cada uno.

4.3 PLANEACION Y REVISION DE OBJETIVOS

4.3.1 INTRODUCCION

Objetivo: El participante identificará las bases para la realización de los objetivos.

Técnica: Expositiva con lapsos de preguntas, dudas, discusiones, etc.

Duración: 45 minutos.

Material: Material impreso.

Más de alguna vez hemos tenido la oportunidad de saber de la desorientación y confusión en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, de directores y su personal que no saben para qué se esfuerzan, que no tienen una clara visión de lo que persiguen o que no han reflexionado en la necesidad o posibilidad de lograr algo definido (Aguirre y colaboradores, 1972).

Blanchard y Johnson (1986) consideran que en casi todas las organizaciones cuando alguien pregunta al personal qué hace y luego formula la misma pregunta a su jefe obtiene casi siempre dos listas de cosas diferentes. Dichos autores opinan que casi todos los directores ejecutivos saben lo que quieren que hagan sus empleados. Pero lo que sucede es que no se molestan en explicárselo para que puedan entenderlo; dan por entendido que tienen que saberlo.

De hecho, muchos trabajadores tienen problemas por no haber hecho algo que ni siquiera se habían imaginado que formara parte de su trabajo (Blanchard y Johnson, Op. Cit.).

Por lo tanto, es importante que una organización tenga ob

jetivos claros y definidos, ya que así, se facilitará la comunicación entre directores y su personal.

Dada la inegable importancia que tienen los objetivos, sería de gran utilidad que los definieramos.

DEFINICIONES DE OBJETIVOS

Para Cavazos (S/F) los objetivos son los fines que nos -- proponemos y entendemos por éstos, aquello que se pretende obtener en toda operación o actividad.

La Dirección de Capacitación y Desarrollo (1982) considera que un objetivo de aprendizaje es la formulación clara y explícita del cambio que se espera en la conducta del capacitando como resultado de la enseñanza.

Finalmente, para el Centro de Capacitación y Desarrollo - (S/F) un objetivo es un resultado que desea alcanzarse y cuya finalidad es mejorar la efectividad organizacional. Contribuye a sí mismo a orientar los esfuerzos de cada empleado hacia lo que se espera de él en la empresa.

PREVISION DE OBJETIVOS

La previsión de objetivos para Blanchard y Lorber (1985), es un activador, en donde se inicia el juego directivo hasta que los empleados saben claramente cuál es su cometido (responsabilidad) y cuál ha de ser su rendimiento en todas las áreas de su responsabilidad para que pueda considerarse bueno (normas de actuación, resultados).

De acuerdo a Blanchard y Johnson (1986) una previsión de objetivos consiste simplemente en:

1. Concretar sus objetivos.

2. Prever los medios para su mejor realización práctica.
3. Escribir cada uno de sus objetivos en una sola hoja.
4. Leer y releer cada objetivo.
5. Durante el día, dedicar de vez en cuando un minuto a observar cómo marcha su tarea.
6. Cerciorarse de que la realización práctica de su tarea concuerda con su objetivo.

Otros puntos importantes que hay que tomar en cuenta, los menciona Cavazos (S/F) los cuales son:

1. Deben fijarse los objetivos en forma separada.
2. Siempre debe fijarse la fecha en que los objetivos se deben lograr.
3. Deben ser pocos en números, sobre todo en los primeros periodos de aplicación de la administración de los resultados.
4. Antes de establecer los objetivos, conviene analizar en que forma concreta van a contribuir al progreso de la empresa.

Blanchard y Lorber (1985) opinan que si la previsión de objetivos es compartida, tiende a aumentar el sentido de responsabilidad del personal y garantizar el establecimiento de una meta realista en el área del rendimiento.

Por lo tanto, dichos autores proporcionan cinco pasos para enseñar a una persona a alcanzar un buen rendimiento:

- a) Decir (lo que debe hacerse).
- b) Demostrar (cómo debe hacerse).

Y después:

- c) Dejar que la persona intente hacerlo.
- d) Observar su comportamiento o rendimiento.

Y luego:

- e) Elogiar sus progresos o bien orientarlos de nuevo.

BENEFICIOS Y LIMITACIONES DE LAS PREVISIONES DE OBJETIVOS

De acuerdo a Cavazos (S/F), las Previsiones de Objetivos_ tienen sus beneficios y limitaciones, las cuales menciona a -- continuación:

A) Beneficios:

1.- Para el subordinado.

- a) Le permite conocer exactamente lo que se espera de él.
- b) Le permite mayor libertad de acción.
- c) Sus logros quedan registrados de una manera objetiva.
- d) Le permite demostrar objetivamente por qué no se pudo_ lograr algo.
- e) Le permite concentrarse en áreas concretas.
- f) Todo jefe inferior, tiene constantemente una idea de - cuál es su situación frente al trabajo y ante la organización.

g) Lo anterior permite que el jefe pueda ser convencido - de la justicia en las promociones o ascensos.

h) Permite a todo jefe dar puntos de vista en contra de - las metas que se pretende señalarle, pero no después de que no se lograron, ni bajo la presión de la discusión o del conflicto.

i) Sabe cómo ha logrado mejorar o superar sus deficiencias.

j) Pero, por sobre todo esto, lo más importante es el hecho de que las metas, no se le van a imponer, sino que, por el contrario, quizá él va a escoger el área en que se han logrado mejor.

2.- Para el jefe que lo aplica.

a) En primer lugar, vincula a todos en la responsabilidad de lograr los resultados.

b) La calificación de sus subordinados es objetiva e indiscutible.

c) Concentra la supervisión en pocas áreas, pero que son las principales.

d) Le quita la necesidad de que se discuta el grado de -- realización.

e) Con este sistema el jefe recibe ideas sobre mejoramientos que en ocasiones, a él no se le habrían ocurrido.

f) Hace que se cumpla mejor, el principio de la organización. "La responsabilidad no se delega, sólo se comparte".

g) Le exige mayor comunicación con sus subordinados.

h) Obliga a cada jefe a asumir su función vital.

3.- Para la eficiencia de la empresa.

a) Quizá lo primero que sea el hombre, y en este caso, to dos los jefes que trabajen bajo este sistema, responden mucho_ mejor a metas precisas, concretas y que sean alcanzables a cor to plazo.

b) Facilita y exige al mismo tiempo, una mayor delegación.

c) Fija responsabilidades personales.

d) Permite pagar los sueldos y salarios con eficacia eliminando, o al menos reduciendo las discusiones.

e) Facilita y estimula la formación de grupos de trabajo.

f) Es una base para el desarrollo de funciones.

B) Limitaciones:

1. La administración por resultados necesariamente exigirá dedicarle al principio un tiempo mayor del que ordinariamente ocupaban los jefes en la planeación de sus actividades.

2. Fácilmente encontraremos resistencias, oposiciones y -disgustos que anteriormente no surgían.

3. Exige cambios, nueva papelería, etc.

4. Resistencia al cambio por parte de la gente.

5. Exige una mentalidad nueva, que esté dispuesta a elimnar por completo como argumento el de decir: SIEMPRE SE HA HECHO ASI.

4.3.2 PRACTICA 1

Objetivo: El participante realizará una lista de conductas o eventos observables y otros no observables, con el propósito de que los identifique.

Ejercicio: Identificación de las conductas.

Duración: 20 minutos.

Material: Hojas, lápices y pizarrón.

Instrucciones:

- El instructor pedirá a los participantes que hagan una lista de 10 conductas o eventos observables y otros de 10 no observables.

- El instructor especificará que esto es de gran importancia ya que los objetivos deben indicar una conducta, evento o resultado observable, es decir, un acto que puede ser percibido, visto, medido, cuantificado.

- Finalmente, al término del ejercicio, se procederá a leer las conductas, eventos o resultados descritos y a aclarar las dificultades que se hayan tenido.

4.3.3 PRACTICA 2

Objetivo: El participante identificará objetivos que estén redactados en términos observables.

Ejercicio: Identificación de objetivos redactados en términos observables.

Duración: 15 minutos.

Material: Material impreso y lápices.

Instrucciones:

- El instructor pedirá a los participantes que identifiquen de una lista de objetivos, cuáles están redactados en términos de conducta, evento o resultado observable.

- Al finalizar el ejercicio, se procederá a aclarar dudas.

EJERCICIO

Instrucciones:

- Al lado de cada par de objetivos dados, anote la letra_ que corresponda al que está correctamente enunciado en términos de conducta, evento o resultado observable.

- () a) El participante enunciará los pasos a seguir en la solución de problemas.
- b) El participante hará hincapié en la importancia de los pasos en la solución de problemas.
- () a) El participante descubrirá la importancia de la autoestima, dentro del ámbito de trabajo.
- b) El participante identificará la importancia de la autoestima, dentro del ámbito de trabajo.
- () a) El participante sabrá cuales son las técnicas para incrementar la autoestima.
- b) El participante identificará las técnicas para incrementar la autoestima.
- () a) El participante clasificará los diferentes tipos de objetivos.
- b) El participante apreciará los diferentes tipos de objetivos.

4.3.4 PRACTICA 3

Objetivo: El participante redactará objetivos en términos de conducta, evento o resultado observable.

Ejercicio: Realización de objetivos.

Duración: 20 minutos.

Material: Material impreso, hojas y lápices.

Instrucciones:

- El instructor pedirá a los participantes que identifiquen de una lista de objetivos, cuáles están redactados en términos de conducta, evento o resultado no observable.

- Posteriormente pedirá a los participantes que de los objetivos identificados, los convierta en observables.

- Al finalizar el ejercicio, se proseguirá a aclarar dudas.

EJERCICIO

Instrucciones:

- Marque con una X los objetivos que describan una conducta, evento o resultado inobservable.

- 1. El participante comprenderá el concepto de autoestima.
- 2. El participante descubrirá la forma de emplearla técnica de Solución de Problemas.
- 3. El participante explicará oralmente la importancia de la Asertividad.
- 4. El participante conocerá los objetivos redactados en términos observables.
- 5. El participante dará ejemplos de conductas asertivas.

- De los objetivos que señalo como inobservables (indique el número del objetivo), use un verbo cuya acción implique una conducta, evento o resultado observable.

4.3.5 PRACTICA 4

Objetivo: El participante redactará objetivos en términos de conducta, evento o resultado observable, relacionados con su área de trabajo.

Ejercicio: Realización de objetivos.

Duración: 20 minutos.

Material: Hojas, lápices y Formato para Planeación y Revisión de Objetivos.

Instrucciones:

- El instructor pedirá a los participantes que elaboren objetivos relacionados con su área de trabajo, que estén redactados en términos de conducta, evento o resultado observable.

- Al término del ejercicio se procederá a aclarar dudas.

4.3.6 PRACTICA 5

Objetivo: El participante dirá brevemente cuál es la importancia de establecer objetivos y los relacionará con la autoestima.

Ejercicio: Síntesis y conclusiones.

Duración: 20 minutos.

Material: Hojas y lápices.

Instrucciones:

- El instructor pedirá a los participantes que realicen equipos de 6 personas cada uno, y que nombren a un representante de cada uno, el cual leerá las conclusiones a las que hayan llegado su equipo.

- Posteriormente el instructor solicitará a cada equipo que realice una síntesis de las conclusiones a las que hayan llegado de la importancia de establecer objetivos, y que digan de qué manera se podría relacionar con la autoestima.

- Finalmente cada representante de equipo leerá sus conclusiones y se llegará a proposiciones finales.

CONDUCTAS OBSERVABLES

Enunciará

Identificará

Clasificará

Explicará

Definirá

Relacionará

Mencionará

Resolverá

Elaborará

Localizará

Diseñará

Nombrará

Escribirá

CONDUCTAS NO OBSERVABLES

Hará hincapié

Descubrirá

Calculará

Sabrá

Apreciará

Aprenderá

Conocerá

Dominará

Poseerá

Interpretará

Comprenderá

Entenderá

Será capaz

FORMATO PARA PLANEACION Y REVISION DE OBJETIVOS

NOMBRE DEL EMPLEADO _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES: - PARA ESTABLECER SUS OBJETIVOS REFIERASE A LOS DE SU DEPARTAMENTO Y A LOS RESULTADOS ESPERADOS EN SU PUESTO.

I. OBJETIVOS	II. PRINCIPALES ACTIVIDADES	III. CRITERIOS	IV. RECURSOS NECESARIOS	V. RESULTADOS
- Escriba los -- principales obje- tivos a lograr, _ de acuerdo a la _ prioridad que -- les corresponda, procurando que - impliquen un re- to o mejoras.	- Enumere tres de las actividades - que debe realizar para cumplir cada objetivo.	- Describa en -- términos especí- ficos, cómo es - que usted y su - jefe sabrán que_ el objetivo se - cumplio (% , can- tidad, etc.), y_ la fecha de cum- plimiento.	- Enumere los re cursos necesari- os que a de nece sitar para el lo gro de sus obje- tivos.	- Describa los - resultados (se - logro, no se lo- gro, se rebaso), y cualquier si-- tuación que haya influido en ellos Anote sus comen- tarios.
1				

	I. OBJETIVOS	II. PRINCIPALES ACTIVIDADES	III. CRITERIOS	IV. RECURSOS NECESARIOS	V. RESULTADOS
2					
3					
4					
5					

4.4 ASERTIVIDAD

4.4.1 INTRODUCCION

Objetivo: El participante efectuará una revisión teórica de los aspectos más sobresalientes de la Asertividad, con la finalidad de que identifique los componentes y la importancia de ésta.

Técnica: Expositiva con lapsos de preguntas, dudas, etc.

Duración: 30 minutos.

Material: Material impreso.

El comportamiento organizacional se implementa más eficientemente cuando los recursos humanos se movilizan y utilizan en forma que contribuyan al desarrollo y logro del propósito de la organización, es decir, los recursos humanos son los ingredientes críticos y universales en el logro del propósito de la organización (Departamento de Capacitación y Desarrollo, 1986).

Al terminar y lograr el propósito, las personas le dan forma a los eventos así como también éstos le dan forma a las personas. Por lo tanto, en toda situación interpersonal, en toda transacción entre individuos, se hacen elecciones que pueden ampliar o reducir la efectividad personal del individuo, sentimientos de valor personal y su claridad y obligación respecto al trabajo. Estas decisiones implican la utilización de los propios recursos y de los recursos de los otros (Departamento de Capacitación y Desarrollo, Op. Cit.).

Ahora bien, tomando en cuenta que toda persona que traba-

je en una organización debe poseer recursos que le faciliten relacionarse mejor con la gente que colabora con ellos, deben contar con los repertorios necesarios que les posibiliten --- transmitir estos recursos en su vida cotidiana, las cuales pueden lograrse a través de un Entrenamiento Asertivo.

El objetivo primordial del Entrenamiento Asertivo es el proveer al sujeto con una serie de repertorios pertinentes que le permitan reducir el nivel de ansiedad que presenta en situaciones interpersonales, promover una comunicación más amplia y exitosa, expresar sentimientos positivos de amor y aprecio, enfatizar sentimientos de auto-respeto y dignidad al confrontarse con otros (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F).

Dada la gran importancia que tiene la conducta asertiva, sería de gran utilidad que la definieramos.

DEFINICIONES

Wolpe y Lazarus (1966; citado en Rich y Schroeder, 1976) definen la conducta asertiva como todas las expresiones socialmente aceptadas de derechos, sentimientos y expresiones afectivas de gozo y amor; para algunos individuos las relaciones interpersonales evocan ansiedad, lo que inhibe sus expresiones normales de sentimientos, y la ejecución de conductas sociales adaptadas.

Para Ellis y Abrahams (1980) es la manifestación clara y directa de lo que los sujetos desean y no desean cuando se asocian con otros. Esto no implica que siempre obtengan lo que --pretenden, sino solo expresen sus objetivos y traten de alcanzarlos.

Por otro lado, para Lange y Jakobowski (1977; citado en Carrasco, 1983) la aserción es la expresión de pensamientos y

sentimientos en forma directa, honesta y apropiada, sin violar los derechos de las otras personas y describiendo sus conductas en vez de criticarla.

O'Connor (1969; citado en Rich y Schroeder, 1976) considera a la asertividad como la habilidad para iniciar, mantener y terminar interacciones sociales.

Para Rimm y Masters (1987) la asertividad es la conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de los sentimientos.

Finalmente, para el Departamento de Capacitación y Desarrollo (1986) la asertividad se define como la capacidad para defender sus propios derechos, respetando el de los demás. Traduciendo la asertividad en:

- a) Expresión y manejo adecuado de sentimientos.
- b) Autoestima.
- c) Fijación de metas a corto y a largo plazo.

COMPONENTES

De acuerdo a las definiciones de conducta asertiva encontramos que el concepto involucra una amplia variedad de conductas. Cada autor considera diferentes componentes, según los objetivos que se proponen en sus estudios y, los dividen en componentes verbales y no verbales.

Wolpe (1977; citado en Carrasco, 1983) indica que es necesario tomar en cuenta no solo las palabras que utiliza el sujeto, sino también la fuerza, la firmeza y la expresión emocional de su voz, y lo apropiado de los movimientos corporales que -- ejecuta.

El Manual de Procedimientos Clínicos (ENEP Iztacala, S/F) desglosa las conductas verbales y no verbales de la siguiente manera:

- Conductas verbales. Entre estas incluyen volúmen, tono o inflexión de la voz, fluidez, contenido verbal, selección -- del momento apropiado para emitir la respuesta asertiva y las diferentes modalidades de las respuestas de aproximación, rechazo y protección.

- Conductas no verbales. Entre las más importantes que terminan a una persona como asertiva de una no asertiva son: - distancia física durante la interacción, postura, movimientos corporales y de las manos, contacto visual y expresión facial o gesticulaciones.

PROBLEMAS DE ASERTIVIDAD

De los diversos tipos de problemas interpersonales que -- pueden tratarse con el entrenamiento asertivo, Rimm y Masters (1987) considera que entre los más difíciles de tratar se cuentan aquellos que están asociados con la ira no expresada o expresada indirectamente. Las personas que tienen dificultades para expresar ira creen no sólo que es erróneo expresarla ---- abiertamente, sino que igualmente erróneo es "tener pensamientos de ira". Desafortunadamente, los individuos así adoctrinados no son inmunes a la dañante conducta de otros, pero se --- prohíben admitirlo a sí mismos.

Por otro lado, el Departamento de Capacitación y Desarrollo (1986) consideran a los problemas de aserción dentro de 3 contextos:

1) En cuanto a Organización Psicológica. Es importante -- mencionar, que las conductas no existen aisladas sino que interactúan formando esquemas que se denominan organización psico-

lógicas.

2) Tipos de problemas de aserción. Existen diversos tipos de problemas de aserción:

- El tímido.
- Comunicación tortuosa.
- Comunicación deshonesto o pseudoasertiva.
- Comunicación inadecuada.
- El asertivo de doble personalidad.
- La persona con déficits de conducta.
- La persona con obstáculos específicos.
- Hábitos que interfieren con los deseos.

3) Personas con círculos sociales insatisfactorios. Entre estos se encuentran:

a) Los que no tienen ni círculo social ni una relación íntima con nadie.

b) Personas que no tienen un círculo social pero si tienen relaciones (casi siempre esporádicas) con otras personas.

c) Parejas aisladas.

d) Personas encerradas en sí mismas e incapaces de compartir sus cosas íntimas.

BENEFICIOS DE LA CONDUCTA ASERTIVA

Rimm y Masters (1987) suponen que la asertividad incrementada beneficia a la persona en dos formas significativas: en primer lugar consideran que comportarse más asertiva inspirará en la persona un mayor sentimiento de bienestar. En segundo lugar, admiten que al comportarse de manera más asertiva, la persona será más capaz de lograr recompensas sociales (así co-

mo materiales) significativas, obteniendo así mayor satisfacción de la vida.

Otros beneficios del actuar asertivamente para Lange y -- Jakubowski (1977; citado en Carrasco, 1983) es que se fomentan relaciones más estrechas, se establece una mayor confianza - que puede reducir la necesidad de aprobación de otros. Además, aumenta la probabilidad de lograr metas deseadas por ambas partes.

Sin embargo, para que una persona posea estos beneficios del actuar asertivamente debe contar con las siguientes características.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS ASERTIVAS

Para Fensterheim y Baer (1977) la persona asertiva posee cuatro características:

1.- Se siente libre para manifestarse y expresar realmente lo que siente, piensa, quiere mediante palabras y actos.

2.- Puede comunicarse con personas de todos los niveles - en forma abierta, directa, franca y adecuada.

3.- Tiene una orientación activa en la vida, va tras lo que quiere. No espera a que las cosas sucedan; intenta hacer - que sucedan las cosas.

4.- Actúa de un modo que juzga respetable, al comprender que no siempre puede ganar, acepta sus limitaciones, sin embargo, siempre lo intenta con todas sus fuerzas de modo que gane o pierda conserve su respeto propio.

Por otro lado, el Departamento de Capacitación y Desarrollo de la Secretaría de Salud (1986) considera otras caracte--

rísticas a tomar en cuenta:

1) Se levanta por uno mismo y por sus propios derechos, - de tal manera que los derechos de la otra no se violan.

2) Comunica, influencia a los demás, usa sus propios recursos y gana auto-respeto sin disminuir otros. Busca lo que está correcto no quién está correcto.

3) Tiene creencias tales como: yo gano/tú ganas, yo estoy bien/tú estas bien, los dos somos responsables, yo tengo derechos/tú tienes derechos, yo valoro mis recursos-valoró tus recursos.

4) Es expresivo, descriptivo, firme pero no hostil. Los mensajes "yo" son claros. Dispuesto a dar información, expresar metas y expectativas y puede "vender".

Todas las características anteriores poseen un efecto en los demás, ya que las otras personas se sienten en contacto, - informados, animados. Pueden estar en desacuerdo sin ser vistos como atacadores o sin ser juzgados como incompetentes. Sus contribuciones e influencia con frecuencia aumentan (Departamento de Capacitación y Desarrollo, Op. Cit.).

DERECHOS DE LAS PERSONAS

Los derechos básicos de toda persona son de acuerdo a --- Fensterheim y Baer (1977):

- Tienen derecho a juzgar su propio comportamiento, sus pensamientos y emociones, y a tomar la responsabilidad de su iniciación y consecuencias.

- Tienen derecho a hacer cualquier cosa mientras ello no suponga un daño para nadie.

- Tiene derecho a conservar su dignidad mostrándose adecuadamente asertivo, incluso si eso hiere a otro, mientras su motivo sea asertivo y no agresivo.

- Tiene derecho a pedir algo a otra persona, mientras acepte que esa persona tiene derecho a decir que no.

- Debe comprender que hay ciertos casos límite en algunas situaciones interpersonales en la que los derechos no están del todo claros. Pero siempre tienen derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y a aclararlo de ese modo.

AUSENCIA DE LA ASERTIVIDAD

De acuerdo a Rimm y Masters (1987) la falta de asertividad debe considerarse como un déficit conductual relacionado con situaciones específicas, y no como rasgo general de la personalidad.

Salter (1949; citado en Rimm y Masters, Op. Cit.) considera que las personas aprenden a inhibir sus respuestas a través de una historia de condicionamiento clásico en presencia de otras personas y es por eso que no son asertivas.

Rich y Schroeder (1976) señalan dos posibles causas de la falta de asertividad:

1.- Aunque los sujetos posean respuestas efectivas, no discriminan adecuadamente la situación para cada respuesta dada y probablemente efectiva.

2.- Los individuos presentan ansiedad y/o menosprecio y éste inhibe las respuestas asertivas.

Por otra parte, Fensterheim y Baer (1977) indican que los problemas de aserción se deben a que las personas siempre

han evitado las situaciones asertivas o porque nunca han aprendido a ser asertivas.

Finalmente, Carrasco (1983) considera que de acuerdo a -- las características particulares de cada sujeto, la ausencia de asertividad puede deberse a uno o más de estos factores:

La ansiedad que aparece durante la interacción e inhibe -- las respuestas asertivas, la evitación de situaciones, el carecer de repertorios adecuados por que no se han aprendido, la -- falta de experiencia social, el temor de recibir consecuencias aversivas, y la presencia de "pensamientos irracionales". Otro motivo por el cual no se presentan conductas asertivas es que -- los sujetos han aprendido a comportarse en forma agresiva.

NIVELES DE ASERTIVIDAD

Muchas veces al tratar de cambiar una conducta compleja, -- es necesario partir de algunos comportamientos sencillos, en -- los que la persona se siente segura para poder establecer un -- control sobre ellos. La alteración de una conducta aparentemen -- te trivial puede tener un enorme impacto en las relaciones con los demás y en la imagen que uno tiene de sí mismo (Rich y --- Schroeder, 1976).

El mecanismo de asertividad sería el siguiente de acuerdo con el Departamento de Capacitación y Desarrollo de la Secretaría de Salud (1986):

CONDUCTA DESEADA--SATISFACCION--AUMENTO DE LA AUTOESTIMA

Los niveles en el aprendizaje asertivo son los siguientes:

1. El primer nivel se refiere a conductas elementales como establecer contacto visual, permanecer erguido, hablar con -- voz bastante clara y alta para que la oigan los otros.

2. El segundo nivel se refiere a las conductas típicas -- asertivas como:

a) Capacidad de decir no, cuando se quiere decir no, y sí, cuando se quiere decir sí.

b) Pedir favores.

c) Comunicar sentimientos y pensamientos.

3. El tercer nivel se refiere a la conducta en interacciones más complejas con otras personas: logro de amistades personales e íntimas, adaptación a nuevas situaciones de vida, trabajo, capacidad para formar y mantener un círculo social; logrando así incrementar la autoestima.

METODO DE ENTRENAMIENTO ASERTIVO

El entrenamiento asertivo comprende todos los procedimientos terapéuticos tendientes a incrementar la capacidad del sujeto para conducirse de una manera socialmente apropiada (--- Rimm y Masters, 1987).

El propósito de este entrenamiento que incluye modelamiento, moldeamiento, reforzamiento positivo, aproximaciones sucesivas, reversión del rol, retroalimentación e imitación; es lograr que el sujeto se prepare para enfrentarse a la situación real de tal manera que inhiba la ansiedad que le provoca y que pueda desarrollar el hábito asertivo motor, ya que durante los ensayos se descondiciona la ansiedad (Wolpe, 1973; citado en - Carrasco, 1983).

4.4.2 PRACTICA 1

Objetivo: El participante identificará los derechos que - debe tener en el trabajo, familia y sociedad, así como también los derechos que tienen las otras personas.

Dinámica: Derechos Asertivos (Acevedo, 1990).

Duración: 50 minutos.

Material: Hojas y lápices.

Instrucciones:

- Se solicita a los participantes que identifiquen individualmente los derechos que creen tener en el trabajo, familia y sociedad.

- Se forman subgrupos de 4 personas y se pide que traten de destacar, con las contribuciones de cada participante, por lo menos cinco derechos que los subgrupos creen tener en lo familiar, lo laboral y lo social.

- Cuando terminen son leídas las conclusiones subgrupales pidiendo que se aclaren las dudas.

- El instructor pide entonces que dado que lograron determinar estos derechos, pasen a determinar aquéllos que creen -- que tienen los miembros de sus familias, de su trabajo y de la sociedad.

- Se repite el proceso anterior y se llega a conclusiones.

4.4.3 PRACTICA 2

Objetivo: El participante desarrollará elementos de comunicación no verbal en las interrelaciones humanas.

Dinámica: Charadas (Guzmán y Puente, 1986).

Duración: 30 minutos.

Material: Hojas con frases escritas, hojas y lápices.

Instrucciones:

- El instructor pedirá que se formen 3 subgrupos entre todos los integrantes, quedando cada subgrupo con el mismo número de participantes.

- El instructor dará a 2 de los subgrupos una frase escrita en una hoja, la cual deberá transmitir a los otros grupos.

- Únicamente se pueden utilizar ruidos y/o gestos para transmitir la frase. No se permite hablar.

- Uno de los grupos ejercerá como observador, sin posibilidad de participar en la adivinanza, juzgará el manejo de la información de los otros equipos para fines de retroalimentación.

- El grupo que tiene que adivinar la frase puede formular preguntas al actor, siempre que estas sólo se contesten "si" o "no" de manera mímica.

- Los dos equipos competidores tendrán un turno para transmitir y un turno para adivinar.

- Al finalizar los dos turnos de cada equipo se pide a -- los observadores que expongan sus comentarios.

- En mesa redonda se analiza el desarrollo del ejercicio_ y se sacan conclusiones enfocadas a resaltar la importancia de la comunicación no verbal, del escuchar con atención y del adecuado manejo de las preguntas.

4.4.4 PRACTICA 3

Objetivo: El participante comunicará un mensaje verbal, - que le haya sido transmitido.

Dinámica: Entrenamiento en escuchar (Guzmán y Puente, --- 1986).

Duración: 50 minutos (6 minutos en cada ejercicio).

Instrucciones:

Emisor: E Receptor: R

- Primer nivel.

Se solicita dos voluntarios; a cada uno se le dan las siguientes instrucciones por separado:

E: Va a comunicar un problema o una experiencia a R.

R: Su actitud será la de no estar nada interesado en escuchar. Se deja creatividad a que desempeñe su papel libremente: Voltearse a otro lado, rascarse la cabeza, hacer mueca de aburrimiento, simular que va a hablar por teléfono, etc.

- Segundo nivel.

Con otros dos voluntarios:

E: Comunica una experiencia o un problema.

R: Su actitud será la de escuchar aparentemente, pero estar pensando realmente en otras cosas.

- Tercer nivel

Con otros dos voluntarios:

E: Comunicación de una experiencia o problema.

R: Su actitud será de estar algo interesado, pero preocupado por cosas personales, casi no puede atender.

- Cuarto nivel.

Con otros dos voluntarios:

E: Comunicación de una experiencia o problema.

R: Aparentemente escucha, pero en cuanto puede y a propósito de lo que escucha saca otra conversación. Cada vez que E trata de regresar a lo que él quiere comunicar, R volverá a sacar otra conversación: a propósito de..., a mí me paso tal cosa..., etc.

- Quinto nivel.

Con otros dos voluntarios:

E: Comunicación de una experiencia o un problema.

R: Su actitud será la de no estar interesado en escuchar y cuando contesta lo hace en forma agresiva.

- Sexto nivel.

Con otros dos voluntarios:

E: Comunicación de una experiencia o problema.

R: Atiende, mira a los ojos, trata de repetir lo mismo -- con sus propias palabras, para ver si el emisor efectivamente ha dicho eso o corrige. "Me pareció que dijiste esto...".

- Finalmente se hacen observaciones pertinentes a estos ejercicios, por ejemplo; ¿nos pasa esto a nosotros?, ¿cómo es-

cuchamos a nuestros empleados?, ¿cuál será la idea que ellos -
tienen de nosotros?, ¿cómo se sintió cada una de las personas_
que fue participando?, ¿qué piensan de la experiencia?, ¿qué -
más podemos sacar de provecho?

4.4.5 PRACTICA 4

Objetivo: El participante expresará sentimientos de agrado, desagrado, afecto o agresión.

Ejercicio: Sentimientos de agrado y desagrado (Acevedo, - 1990).

Duración: 50 minutos.

Instrucciones:

- El instructor pedirá que se formen dos grupos entre todos los integrantes, quedando cada subgrupo con el mismo número de participantes.

- El instructor explicará que los mensajes que se den, deben ser descriptivos y cortos. No habiendo diálogo.

- De cada equipo se pide un voluntario que deba colocarse frente a un miembro del grupo y comunicar algo que le agrade de esa persona.

- Debe repetir el proceso con cada uno de los miembros -- del grupo y comunicarle algo que le agrade de esa persona.

- Debe repetir el proceso con cada uno de los miembros -- del grupo hasta que recorra todo el círculo.

- Se repite el proceso pero con sentimientos de desagrado.

- Al finalizar, se comenta el ejercicio.

- Posteriormente se repite toda la dinámica, pero tomando en cuenta los siguientes puntos que el instructor dará;

1.- No caiga en la Trampa de la Compasión al hacer elogios inadecuados o falsos halagos, tratando de que alguien se sienta bien.

2.- Presente cumplidos sinceros como expresión de su afecto.

3.- Hagan que sus elogios sean específicos.

4.- No deje de agradecer un cumplido, ya sea verbalmente o con un gesto.

5.- No se sienta avergonzado (a) o intimidado (a) por un elogio sincero.

6.- No se sienta obligado (a) a responder un elogio con otro.

7.- No utilice una observación elogiosa como prólogo a una crítica.

4.4.6 PRACTICA 5

Objetivo: El participante identificará los derechos que - debe tener al negarse y los derechos de los otros al recibir - una negativa.

Ejercicio: Dramatización.

Duración: 50 minutos.

Instrucciones:

- El instructor selecciona a las personas que desean participar en la dramatización. Realizando dos equipos de dos personas cada uno.

- Los participantes seleccionados "actúan" para el resto del grupo las siguientes situaciones:

1.- Una secretaria tiene varias actividades por hacer que su jefe le ha encomendado, sin embargo, sus compañeros de trabajo le piden ayuda para mecanografiar un reporte. Ella piensa:

"No debo decirles que no, pensarán que soy una egoísta; - tengo que ayudarlos, aunque me agobie el exceso de trabajo, un día entenderán y me tendrán consideración".

2.- Su cuñado suele pedirle el coche prestado los viernes, con lo que provoca diversas contrariedades. Aun sintiéndose in cómodo, él dice: "Claro, úsalo cuando quieras".

- El resto del grupo permanece atento a lo que ocurre en la dramatización. Posteriormente a la representación se elaboran críticas y conclusiones generales.

- Finalmente, se realizan otras dos representaciones en donde se presentan solamente las situaciones y los participantes deciden cual es la manera como debe enfrentar, llegando a conclusiones.

1.- Un empleado desempeña labores ajenas a las suyas y éstas corresponden a otra persona que se las ingenia para no trabajar. Cuando le pide ayuda él responde:...

2.- Un hijo reprobó dos materias y ha salido bajo en la nota de conducta. Los padres reclaman agresivamente a la maestra, exigiendole que rectifique las calificaciones. Ella responde...

4.4.7 PRACTICA 6

Objetivo: El participante representará una situación de la vida real de interacciones con sus empleados.

Ejercicio: Juego de Roles.

Duración: 30 minutos.

Instrucciones:

- El grupo elige el tema a tratar.
- El instructor selecciona a un grupo de personas encargadas de pasar al frente para actuar el problema.
- Una vez terminada la representación, se alienta un debate con la participación de todos los miembros del grupo, con el objetivo de encontrar resultados a los problemas presentados.

4.4.8 PRACTICA 7

Objetivo: El participante dirá brevemente sus principales opiniones respecto a la asertividad y la relacionará con la autoestima.

Dinámica: Círculos concéntricos (Guzmán y Puente, 1990).

Duración: 40 minutos.

Material: Hojas y lápices.

Instrucciones:

- El instructor pedirá a los participantes que se coloquen en círculos, con igual número de participantes cada círculo.

- El instructor numerará los círculos del 1 al 3.

- El círculo número 1 expondrá el tema de la asertividad, en donde mencionará los aspectos más relevantes del tema, en 10 minutos.

- Los del segundo círculo van a relacionar en 10 minutos el tema de la asertividad y su relación con la autoestima.

- Los del tercer círculo van a sintetizar en 10 minutos lo que se ha dicho.

- Finalmente se llegarán a comentarios generales.

4.5 REESTRUCTURACION DE LOS PENSAMIENTOS

4.5.1 INTRODUCCION

Objetivo: El participante identificará los pasos a seguir para combatir las ideas irracionales.

Técnica: Expositiva con lapsos de preguntas, dudas, discusiones, etc.

Duración: 30 minutos.

Material: Material impreso.

Existen diversas causas de los problemas personales, que pueden actuar simultáneamente en los mismos. Sin embargo, un factor que es motivo de muchas dificultades, está en el pensamiento. Lo que nos decimos a nosotros mismos, nuestro lenguaje interno o las imágenes que evocamos juegan un papel preponderante en generar lo que sentimos (Aguilar, 1984). De acuerdo a Mahoney (1983) un individuo responde no a determinado ambiente real, sino a un ambiente percibido.

Como podemos ver, existe una estrecha relación entre los pensamientos, las emociones y el comportamiento. En la medida que nuestros pensamientos no son los adecuados, nuestros sentimientos nos causarán problemas (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F).

De acuerdo a dicho Manual, existen algunos pensamientos - que nos pueden producir problemas y de esta manera llegamos a un punto muy importante: que hay una distinción entre las ideas que nos llevan a comportarnos de una manera apropiada e ideas que nos causan problemas; las primeras las llaman ideas ra-

cionales y las segundas ideas irracionales.

IDEAS RACIONALES

De acuerdo a Ellis y Abrahams (1980) los pensamientos racionales, los sentimientos apropiados y los comportamientos -- efectivos son definidos como aquellos que ayudan a la sobrevivencia y la felicidad de los humanos por:

1. Aceptar lo que existe realmente en el mundo.
2. Tratar de vivir con armonía en grupos sociales.
3. Relacionarse íntimamente con miembros de su comunidad.
4. Comprometerse en un trabajo productivo y agradable, y
5. Participar en empresas recreativas elegidas por selección y que van desde los deportes hasta las áreas y las ciencias.

Por otro lado, para Aguilar (1984) las propiedades de las ideas racionales son las siguientes:

- Verdaderas.

Están apoyadas en la realidad, son juicios lógicos respaldados por la evidencia, se pueden probar en base a la información objetiva de la situación.

- Probabilísticas.

Son ideas condicionales o relativistas, no generalizan, - admiten probabilidad en las conclusiones. Implican la flexibilidad que da el considerar distintas posibilidades.

- Realistas Constructivas.

No exageran la gravedad de los acontecimientos, enseñan a

vivir lo más constructivamente posible ante los problemas. No son optimistas exageradas, ni pesimistas, sino REALISTAS. Objetivas. Tratan de construir con lo que se tiene, sin negar la realidad; pero sin lamentarse constantemente.

- Comprensivas Empáticas.

Se entienden las situaciones y no se condenan agresivamente a la propia persona o a las demás por fallas, errores o acciones negativas. Se busca poner en los "zapatos del otro", para así lograr mayor comunicación, entendiendo las razones que se tienen para actuar. No se adopta una actitud de grandiosidad, definiendo y condenando lo que es malo para los demás.

- Responsables.

Se parte de la base de que uno puede hacer algo ante sus problemas y asume la responsabilidad sobre las propias reacciones y, cuando sea el caso, se acepta la contribución personal relativa o general a la provocación de las dificultades.

Ahora bien, estas ideas que nos producen bienestar emocional, son formas de pensar e interpretar la realidad de la vida que provocan que nuestros malestares destructivos disminuyan y se conviertan en sentimientos moderados que nos ayudan a funcionar más efectivamente ante nuestros problemas (Aguilar, Op. Cit.).

De acuerdo a dicho autor, algunos ejemplos de las ideas racionales, son los siguientes:

- Mis errores no me hacen menos valioso (Constructivo verdadero).

- No porque yo diga que está mal, está mal (Verdadero comprensivo).

- Me siento nervioso, trataré de controlarme. Puedo hacerlo, poco a poco, no pasa gran cosa (Realista constructivo).

- Todos tenemos problemas: ¿por qué no me podría pasar esto a mí? (Probabilística).

- En caso de que no salgan las cosas, no es catastrófico: Me concentraré en hacerlo lo mejor posible (Realista).

- Algunas personas nunca se entenderán: No puedo pedir -- que todos me aprueben (Antidemandante verdadera).

IDEAS IRRACIONALES

Las ideas irracionales no surgen por sí mismas sino que parten de una situación real a partir de la cual nosotros podemos generar pensamientos que distorcionan esa realidad. De esta manera partimos de una premisa cierta hasta llegar a una -- conclusión falsa (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Izta^{ca} S/F).

Para Ellis y Abrahams (1980) las ideas irracionales, los sentimientos y actos inapropiados consisten en interferir sin justificación en la vida de alguien y en la propia o en causar daño innecesariamente.

A estas ideas que nos crean desmotivación, apatía, inseguridad y todo tipo de malestares emocionales destructivos, --- Ellis (S/F; citado en Aguilar, 1984) las llama irracionales y considera que tienen las siguientes características:

- Falsas.

No son verdaderas, no tienen consistencia real y, aunque pueden ser lógicas, no se apoyan en evidencia real. Las premisas son falsas, las afirmaciones no tienen respaldo objetivo, aun cuando aparentemente son ideas "positivas".

- Demandantes y Absolutistas.

Piensan en realidades de TODO o NADA, si algo falla todo_ está mal, si alguna vez alguien no nos da lo que queremos, --- siempre es lo mismo.

- Catastróficas.

Se interpretan los problemas con ingredientes catastróficos, horribles o insoportables. Tienden a exagerar la gravedad de los acontecimientos.

- Irresponsables.

Culpan a las situaciones o a los demás de los problemas - propios, sin asumir responsabilidad en la creación parcial o - total de los mismos. Así entonces, se piensa que uno no hace - nada para sentirse mal y que por lo tanto, se es víctima de la situación ambiental o personal.

Ahora bien, las ideas irracionales provocan emociones de_ malestar fuertes que impiden lograr la meta de obtención de fe_ licidad en las experiencias. Generan apatía, ansiedad, depre-- sión, furia, inhibición, etc., poniéndose en riesgo de actuar_ incompetentemente, deteniendo la comunicación satisfactoria en las relaciones interpersonales, sacrifican la estima personal_ y nos aleja de las actividades constructivas necesarias para - la solución adecuada de los problemas que enfrentamos (Aguilar, Op. Cit.).

Aguilar (Op. Cit.) proporciona algunos ejemplos de las -- ideas irracionales:

- - De seguro me irá bien. Me tiene que ir bien (Falsedad)
- No debería sentirme tan nervioso (Absolutista).
- Todo será igual, no tiene caso (Falsezad).

- Toda la culpa es de ella (Irresponsabilidad).

- Maldito, le voy a demostrar quién soy. Es un tarado (-- Condenatoria).

- Nunca me toma en cuenta. No valgo para él. No lo puedo resistir (Irresponsabilidad).

- Todos en la familia somos de temperamento colérico. No puedo remediarlo (Irresponsabilidad).

- Sería horrible si fallo (Catastrofismo).

- Ha de estar pensando mal de mí (Falsedad).

Como podemos ver, el pensamiento es, sin duda, una fuente primordial de bienestar o malestar emocional (Ellis y Abrahams, 1980). Si nosotros sabemos que nuestros pensamientos determinan nuestras emociones y que son aprendidos, tendremos la capacidad de manejar nuestros sentimientos. Si bien sabemos que -- hay factores externos que no podemos controlar y que nos afecta de alguna manera, también sabemos que la forma de percibir estos factores constituyen a que nos comportemos inadecuadamente. En este sentido, la técnica de Reestructuración de los Pensamientos Irracionales; comprende por qué nuestra conducta inadecuada surgió y propone alternativas de pensamientos racionales que conducirán a un comportamiento más positivo (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F).

La técnica de Reestructuración de los Pensamientos se basa en el hecho comprobado de que nuestra forma de pensar acerca de las personas o cosas influye en nuestro comportamiento - hacia éstas, de ésta manera podríamos decir que existe una relación en la que: a) Existe primero una situación, b) La manera de pensar de ésta situación, y c) Es el sentimiento resul--

tante de ése comportamiento que va a afectar la manera en que se comporta ésta persona ante la situación (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, Op. Cit.).

Afortunadamente podemos controlar el pensamiento, y a través de él, sentirnos bien. Si reconocemos nuestras ideas negativas y nos esforzamos por rectificarlas, podemos lograr progresos en el bienestar emocional.

Debemos tomar en cuenta, de acuerdo a Aguilar (1984) que el pensamiento no es la única causa de los malestares. A veces, también se requiere un cambio en la situación o en el comportamiento. Sin embargo, para destacar la contribución de las ideas en un problema, necesitamos asegurarnos de que las creencias irracionales han sido corregidas.

Dicho autor considera que los pasos que tenemos que seguir para combatir la amargura provocada por las ideas irracionales o negativas, son las siguientes:

1. Partir de un problema (emoción o insatisfacción), estableciendo la situación concreta en donde surge.

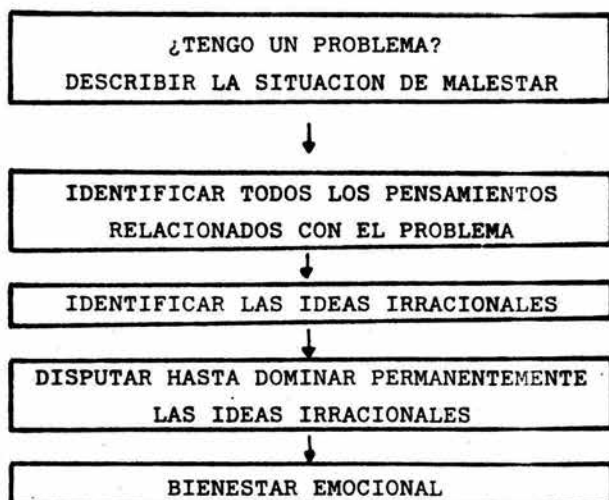
2. Identificar los pensamientos que se tienen en dicha situación. Escribir todo lo que pensó en el momento de un malestar, de preferencia en forma exhaustiva para realizar un análisis posterior más completo. Después, se añaden los sentimientos que se experimentaron en la situación y el nivel de malestar o de insatisfacción sufrido. También es importante no confundir el pensar con el sentir. Los pensamientos se refieren a frases que nos decimos a nosotros mismos; los sentimientos pueden describirse con una palabra (triste, enojado, ansioso, etc.).

3. Detectar las ideas irracionales. Descubrir las caracte

rísticas propias en las creencias negativas: falsedad, irresponsabilidad, absolutismo, condenatorias, catastróficas.

4. Disputar vigorosamente las ideas negativas hasta convertirlas y mantenerlas permanentemente racionales. Se ha visto que las ideas negativas aparentemente dominadas pueden volver, no basta combatirlas en una ocasión, hay que hacerlo con constancia.

5. La práctica del paso anterior, debe provocar la eliminación total o la reducción sustancial del malestar. Si esto no es así, puede ser muy probable que haya otras ideas negativas que persisten o que no estamos combatiendo vigorosamente - la fuente irracional de las creencias.



4.5.2 PRACTICA 1

Objetivo: El participante explicará lo aprendido teóricamente en relación a los pasos a seguir durante el proceso de Reestructuración del Pensamiento.

Dinámica: Unos contra otros (Acevedo, 1990).

Duración: 50 minutos. 30 minutos para el ejercicio
20 minutos para retroalimentación y conclusiones.

Material: Hojas y lápices.

Instrucciones:

- El instructor pedirá al grupo que se divida en subgrupos de 3; 2 participantes aportaran los pasos a seguir durante el proceso de Reestructuración del Pensamiento, y un observador que tomará notas.

- Al observador se le pedirá que tome en cuenta si se sigue o no los pasos del proceso de Reestructuración del Pensamiento y que juzgue si son correctos o no, pero que no participe verbalmente.

- Al terminar el ejercicio se realizará una mesa redonda, donde los observadores expresarán lo que anotaron, a manera de retroalimentación para los demás.

4.5.3 PRACTICA 2

Objetivo: El participante resolverá un problema en cooperación con sus compañeros, con el fin de que detecten las ---- creencias irracionales.

Ejercicio: Resolviendo problemas.

Duración: 30 minutos.

Material: Hojas, lápices, tarjetas con problemas escritos, pizarrón y gises.

Instrucciones:

- El instructor pedirá al grupo que formen 6 equipos con todos los integrantes del grupo, no quedando ningún participante sin equipo.

- Se solicita que cada equipo elija a una persona que --- coordine y un secretario que registre lo más importante.

- Se inicia el ejercicio con una discusión sobre la importancia de tener ideas positivas. Las sugerencias que se obtengan serán anotadas en el pizarrón.

- Se introducirán ideas como: los efectos que puedan tener las ideas irracionales y la forma de solucionarlos.

- El instructor entregará a cada equipo un problema a resolver, en donde tendrán que detectar que efectos pueden producir en las personas y como se puede solucionar.

- El coordinador leerá el problema a su equipo y cada uno de los integrantes preparará una lista personal de efectos pro

ducidos y soluciones, sin comunicarse con los demás, durante 5 minutos.

- Posteriormente cada participante intercambiará información con su equipo, llegando a un resultado único, durante 10 minutos.

- A continuación se llevará a cabo un plenario entre los secretarios de cada equipo, para que cada uno de sus resultados.

- Terminada esta etapa, se analizan las experiencias obtenidas tratando de llegar a conclusiones.

PROBLEMAS

Caso A.

El empleado ha hecho muy mal su trabajo. El jefe al revisarlo, le dice:

"Eres un flojo y descuidado, me tienes harto. Nunca vas a aprender".

Caso B.

Un empleado desempeña labores ajenas a las suyas y éstas corresponden a otra persona que se las ingenia para no trabajar. Cuando le pide ayuda, él dice de mala gana: "Está bien, lo haré".

Caso C.

Un ejecutivo realizará una exposición de trabajos a la Dirección. Mientras tanto piensa:

"Me van a tratar de mediocre si me equivoco; tengo que cuidar el uso de las palabras. Me van a comparar con el anterior, tengo que ser mejor. Si me preguntan algo de lo que sea, tengo que saber, si alguien me llega a contradecir tengo que demostrarle que está mal. Tengo que dejar una buena impresión sobre el trabajo y haberlo hecho excelente".

Caso D.

Un ejecutivo tiene que decidir sobre la realización de un proyecto, tiene suficiente información, sin embargo piensa:

"No puedo tomar una decisión, me estoy retrasando más; pero tiene que haber una mejor forma de hacerlo. ¿Cómo puedo estar más seguro? ¿Dónde puedo obtener más información?"

Caso E.

Un ejecutivo que enfrenta varios problemas en su trabajo y con la familia piensa:

"Estoy harto, prefiero acabarme esta botella de whisky, -

no quiero pensar en todo esto, nada va a servir después de todo. Como quiera: nunca encuentro la solución".

Caso F.

En un equipo de trabajo, uno de los colaboradores piensa:

" El jefe que nos dirige, se las sabe de todas, todas. Si se va, no sé que podría hacer. Realmente sólo en su presencia_ puedo tomar decisiones. ¡Ya no podría disfrutar el trabajo!".

4.5.4 PRACTICA 3

Objetivo: El participante resolverá un problema que haya tenido con pensamientos irracionales, dentro de su área de trabajo.

Ejercicio: El Legado (modificado) (Acevedo, 1990).

Duración: 30 minutos.

Material: Tarjetas para escribir, lápices y Formato para Reestructuración del Pensamiento.

Instrucciones:

- Se le pedirá a cada participante que escriba un problema de hechos reales, en el cual haya tenido ideas irracionales.

- Posteriormente se revolverán todas las tarjetas en donde hayan escrito sus problemas y se intercambiarán. Cada participante debe quedarse con una tarjeta que no sea la de él.

- Cada participante preparará una lista personal de alternativas de ideas positivas, además de las razones de por qué él considera que la idea es irracional.

- Posteriormente el instructor pedirá al grupo que se dividan en subgrupos de 3 y que elijan un representante el cual funcionará como modelador. Entre los 3 intercambiarán información y recibirán retroalimentación entre ellos mismos.

- Terminada esta etapa, se analizan las experiencias en función de la retroalimentación y las experiencias que hayan tenido, tratando de llegar a conclusiones.

4.5.5 PRACTICA 4

Objetivo: El participante resolverá un problema en donde haya tenido un pensamiento irracional y lo relacionará con la autoestima.

Ejercicio: Retroalimentación cruzada (Acevedo, 1990).

Duración: Variable (depende del número de participantes).

Material: Tarjetas, lápices, una caja de regular tamaño y Formato para Reestructuración del Pensamiento.

Instrucciones:

- El instructor proporcionara una tarjeta y un lápiz a cada participante y se les pide que describan lo más completamente posible el problema más importante que estén viviendo en donde hayan tenido alguna idea irracional.

- Se les da tiempo a los participantes para su trabajo individual y se les pide que al terminar depositen la tarjeta en la caja que tienen al frente del grupo.

- El instructor toma la caja, con todas las tarjetas ya adentro y las mueve para que éstas se revuelvan.

- Se explica entonces que cada participante pasará al frente, tomara una tarjeta de la caja y la leerá en voz alta, diciendo en que forma podría dañar estas ideas la autoestima de una persona y la posible solución que pueda dar.

- Se promueve la discusión de cada uno de estos problemas, hasta haber recibido suficientes posibles soluciones. Entonces se repite la operación: otro participante pasa a sacar otra --

tarjeta y así sucesivamente hasta finalizar.

- Al termino, se fomenta la reflexión global de la experiencia destacando sentimientos de estima de los participantes, llegando a conclusiones.

FORMATO PARA REESTRUCTURACION DEL PENSAMIENTO

SITUACION PROBLEMA ESPECIFICA:

IDENTIFICACION DE LA IDEA IRRACIONAL:

RAZONES POR LA CUAL ES IRRACIONAL:

ALGUNAS ALTERNATIVAS DE PENSAMIENTOS RACIONALES:

4.6 SOLUCION DE PROBLEMAS

4.6.1 INTRODUCCION

Objetivo: El participante efectuará una revisión teórica de los aspectos más importantes en la Solución de Problemas, - con el propósito de que identifique los pasos para su elaboración.

Técnica: Expositiva, con lapsos de preguntas, dudas, discusiones, etc.

Duración: 30 minutos.

Material: Material impreso, gises y pizarrón.

Tomando en cuenta que una organización laboral es altamente compleja y esta constantemente en cambio, continuamente el personal de esta se ve enfrentado a situaciones problemáticas en donde se requiere de una pronta y adecuada alternativa de solución. Esto nos plantea que uno de los principales repertorios con el que debería contar toda persona es aquel que le permita enfrentarse exitosamente a la problemática de su vida cotidiana, ya sea dentro de su trabajo o fuera de éste.

[Existen muchas variantes de cómo las personas se enfrentan a problemas. De las dos formas más comunes que nos encontramos son aquellas en donde la persona toma la decisión de forma tan apresurada que no le permite pensar en sus posibles consecuencias; muchas veces esta forma apresurada de decisión, que puede ser o no exitosa, es una modalidad de las conductas de "escapar" de la situación aversiva representada por el problema. Otras veces la persona "no tiene ni idea" de que opción tomar. Podemos decir que las personas difieren en la forma en

que se enfrentan a los problemas, incluso de una situación a otra; esto depende en gran medida de lo complejo de la situación y de la habilidad adquirida al respecto, lo que en última instancia hace que una situación se nos manifieste como sencilla, complicada o "imposible" (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F).

En base a lo anterior, podemos decir que, desde el momento en que el personal de una empresa no tiene habilidades en solución de problemas, ni participa en las decisiones que se llevan a cabo en su área de trabajo, se producen conflictos organizacionales tanto con el comportamiento humano como con la productividad, provocando problemas (Sánchez y Trejo, 1984).

Hasta ahora hemos hablado de que existen problemas, pero, ¿qué es un problema? Según Geldard (1978) existe un problema cuando nos enfrentamos a una situación que no provoca inmediata y automáticamente la conducta adecuada. Hay un problema cada vez que una situación de estímulo presenta una meta que no puede alcanzarse mediante el simple ejercicio de respuestas establecidas previamente.

Para skinner (1974; citado en Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F) una persona tiene un problema cuando existe una condición que puede ser reforzante pero se carece de la respuesta que la pueda producir.

Por su parte, Davison (1973; citado en Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F) define un problema como una situación de estímulo en donde el sujeto no tiene una pronta respuesta.

Finalmente Mahoney (1983) define un problema como la emoción de insatisfacción o malestar que se forma por la discrepancia de una condición ideal (que quisiéramos tener) y una si

tuación real (que tenemos o no tenemos).

Si consideramos estas definiciones podemos ver que, contemplan la ausencia de la respuesta apropiada para enfrentarse a una situación cualquiera, la cual se manifiesta como un problema.

Ahora que sabemos lo que representa un problema, es obvio que la única forma de solucionarlo adecuadamente es emitiendo la conducta que lo resolverá.

Actualmente ha existido un gran interés en lo que respecta a este tipo de repertorios conductuales, interés que ha empezado a manifestarse en la investigación de procedimientos en solución de problemas. Por tal motivo, varios autores han tratado de definir a la solución de problemas: tal es el caso de Gagné (1969; citado en Moran, 1984) quien opina que la solución de problemas es un proceso que va de la generación de respuestas alternativas a la elección de una de ellas.

Por otro lado, Golfried y Davison (1976; citado en Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F) plantean a la solución de problemas como un proceso conductual cubierto (cognitivo) o manifiesto que (1) proporciona una variedad de respuestas potencialmente efectivas en que se presenta el problema y que (2) incrementa la posibilidad de seleccionar la respuesta más efectiva entre varias posibles.

Podemos decir entonces que la solución de problemas es simplemente la elección de la respuesta más efectiva escogida de varias alternativas.

Ahora bien, cuando se entrena a un individuo en estrategias de solución de problemas, se busca modificar su conducta de modo que se estimule para que, ante una situación problemática,

produzca consecuencias positivas y evite las consecuencias negativas. Visto de este modo, tal entrenamiento resulta un procedimiento de modificación de conducta cuyo fin es facilitar la emisión de conducta efectiva (Moran, 1984).

El procedimiento en solución de problemas se utiliza cuando la persona es ineficiente para enfrentarse, en general, a situaciones problema; y se usa con el fin de proporcionar una habilidad general que normalmente va acompañada de otro tipo de procedimientos relacionados al área de habilidades sociales (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F).

PROCEDIMIENTO

Aun cuando existen diferencias entre autores, existe cierto consenso en los procedimientos.

I. ORIENTACION GENERAL

Este primer paso se refiere a la actitud que el individuo tenga ante una situación problemática dada, la cual tiene gran influencia sobre la manera en que él responda a dicha situación (D'Zurilla y Golfried, 1971; citado en Moran, 1984).

La orientación debe tomar en cuenta de acuerdo al Manual de Procedimientos Clínicos (ENEP Iztacala, S/F) cuatro factores a saber:

a) Aceptar que las situaciones problemáticas constituyen parte normal de la vida.

b) Asumir que uno puede enfrentarse frecuentemente con este tipo de problemas.

c) Identificar las situaciones problema cuando ocurren.

d) Inhibir la tendencia a responder al primer impulso.

Por otro lado, para Aguilar (1984) es muy útil e importante tener presente las siguientes consideraciones:

a) Los problemas son una oportunidad que pueden permitirnos crecer, desarrollarnos, madurar.

b) Los problemas requieren que asumamos nuestra propia --responsabilidad.

c) Identificar las situaciones problema cuando ocurren.

d) Los problemas se dan en situaciones específicas.

e) Los problemas requieren que hagamos un esfuerzo continuo.

f) Los problemas tienen causas que se dan en el presente.

g) Podemos cambiar y mejorar el manejo de nuestros problemas.

Respecto a todos estos puntos, Ellis y Abrahams (1980) dicen que muchas veces el individuo bloquea su acción debido a ideas o expectativas irracionales acerca del mundo de sí mismo. Lógicamente si un individuo espera que determinada cosa suceda y en realidad es muy improbable que suceda, al no suceder (o viceversa), experimentará incomodidad, frustración, desajuste emocional, etc.

II. DEFINICION Y FORMULACION DEL PROBLEMA

El siguiente paso para resolver cualquier problema implica el diagnosticarlo o definir en que consiste. Tal cosa parece sencilla, pero, en realidad, la mayoría de la gente tiene -

dificultades para enfrentarse a cualquier situación problemática (Goldstein y colaboradores, 1985).

Si tenemos a la situación señalada en sus detalles, daremos el primer paso para su solución, que es el primer componente importante del repertorio general que se pretende establecer (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F).

D'Zurilla y Goldfried (1971; citado en Moran, 1984) consideran que por lo tanto los puntos más importantes en esta etapa son:

a) Definir todos los aspectos de la situación en términos operacionales.

b) Formular adecuadamente los elementos de la situación.

c) Separar la información relevante de la irrelevante.

d) Identificar las metas primarias.

e) Especificar los subproblemas, los argumentos o conflictos que haya.

Rodríguez y Marquéz (1988) opina que este análisis sistemático del problema permite despejar incógnitas y situarlo en su dimensión real.

Por su parte, Jacobo (1984) piensa que se debe tomar suficiente tiempo para definir el problema con exactitud y para escuchar activamente. Asegurándose que se entienda el punto de vista de los demás y, también, que esté describiendo el suyo con exactitud y congruencia. Dicho autor considera que antes de pasar al siguiente paso, se debe cerciorarse si todos aceptan la definición del problema, verificando que ambos conjun--

tos de necesidades sean descritos con exactitud y que satisfagan en forma aceptable las necesidades de ambos donde ninguno de los dos perderá.

III. GENERACION DE ALTERNATIVAS

En este componente se intenta encontrar todo un rango de posibles alternativas de solución a través del procedimiento denominado "generación de ideas". Este punto es importante en la medida que dos o más ideas alternativas pueden combinarse o complementarse de tal forma que se generen alternativas más -- completas y, por supuesto, con mayor probabilidad de llevarlas a cabo con éxito (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F).

Este pensar en grupo tiene, además, la conveniencia de lograr un compromiso para la ejecución posterior. Esto es muy importante, ya que el ejecutivo por lo general no se encuentra solo y debe negociar con otras personas la implementación de las decisiones (Rodríguez y Marquéz, 1988).

Pensar en grupo no significa que el que decide se exima de su responsabilidad en la decisión; tal vez en última instancia él es directamente el responsable de la decisión, y la intención de discutirlo con personas relacionadas con el problema -- implica sólo el deseo de reunir el máximo de alternativas sumando las experiencias de diferentes personas (Rodríguez y Marquéz, Op. Cit.).

En esta etapa, como ya hemos mencionado, el método de --- "lluvia de ideas" resalta. La técnica de la lluvia de ideas ha sido propuesta por Osborn (1957; citado en Secord y Backman, - 1981) como una forma de prevenir los "cortos circuitos" en las primeras fases de la generación de ideas. Las instrucciones de la lluvia de ideas animan a los miembros del grupo para que -- presenten todas las ideas que se le ocurran, aún las más aloca

das, y a resistir cualquier motivación para evaluar su calidad.

De acuerdo a Parnes y Meadow (1959; citado en Moran, 1984) el método de lluvias de ideas contiene 4 reglas básicas:

a) Exclusión de toda crítica. Los juicios adversos sobre las ideas deben hacerse después.

b) Libre surgimiento de ideas. Debe haber originalidad.

c) Cantidad. Debe producirme el mayor número posible de ideas.

d) Combinación y mejoramiento. Las ideas pueden combinarse y mejorarse.

Por otra parte, dichos autores consideran que el método establece dos principios:

1. Un individuo puede generar más respuestas de buena calidad si se evalúa hasta después de haber elaborado una buena lista de todas las alternativas que encuentre.

2. Mientras más alternativas encuentre el individuo, más probabilidad tendrá de encontrar la solución.

Autores como Secord y Backman (1981) opinan que otro principio importante a tomar en cuenta son los efectos del tamaño del grupo. Los efectos del tamaño del grupo proveen una ilustración excelente sobre cómo una condición puede tener una relación bastante compleja con el proceso de la tarea. Uno puede esperar que a medida que el tamaño del grupo aumente, su efectividad aumentaría dada la acumulación de recursos tales como ideas e información. Sin embargo, la productividad de ideas no es una función lineal del tamaño del grupo. Esto significa que

con cada incremento en tamaño, es progresivamente menor el incremento en el número de ideas.

IV. ANALISIS DE CADA ALTERNATIVA Y TOMA DE DECISION

Una vez que se han establecido todas las alternativas posibles, se deben de analizar cada una de ellas en cuanto a sus ventajas y desventajas a corto y a largo plazo (D'Zurilla y -- Goldfried, 1971; citado en Moran, 1984).

Se elige la alternativa que elimine el problema, siendo a la vez la mejor que satisfaga esas condiciones y se acerque -- más al objetivo ideal (Jacobo, 1984).

Un aspecto muy importante en esta fase es que la elección de la alternativa se acompañe de una segunda elección para el caso de que aquélla no logre los resultados esperados o encuentre resistencia en su aplicación. En el caso de que sólo exista una alternativa posible, el que decide debe dejar abierto - un camino de retirada si la solución no tiene el éxito esperado (Rodríguez y Marquéz, 1988).

Este punto es de gran importancia ya que cuando las decisiones sistemáticamente se toman bien, se logra con facilidad la satisfacción de todos y la organización marcha sobre ruedas.

De lo contrario se gestan, desarrollan y proliferan marañas de problemas, acusaciones mutuas, resentimientos, pérdida de la motivación y al cabo de todo, ineficiencia y caos (Rodríguez y Marquéz, Op. Cit.), reduciendo así, la posibilidad de - aumentar la autoestima.

Por otra parte, Edwards (1961; citado en Moran, 1984) define a una "buena decisión" tomando en cuenta varios factores:

a) Escoger la alternativa que tenga mayor probabilidad - de reportar los resultados esperados y deseados.

b) La elección debe ser consistente con la conducta cubierta del individuo.

c) Asumir una responsabilidad personal respecto a la decisión tomada.

d) Elegir una alternativa que implique el mayor número de consecuencias positivas y el menor número de consecuencias negativas.

Otro punto importante a considerar es que en las organizaciones, las decisiones deben tomarse teniendo en cuenta su probable o casi segura aceptación de los miembros de la misma, de lo contrario será difícil implantarlas. El que toma las decisiones no solo debe considerar sus propios valores sino los valores y las metas de los individuos y grupos afectados (Rodríguez y Marquéz, 1988).

V. SELECCION DE LAS TACTICAS (PLAN DE ACCION)

En esta fase se elabora el plan de acción de la mejor alternativa, es decir, se fija una estrategia, pudiendo utilizar nuevamente la generación de alternativas (Rodríguez y Marquéz, Op. Cit.).

Una vez que hemos seleccionado nuestra o nuestras estrategias se puede volver a instrumentar el procedimiento señalado en el punto anterior (IV) pero en esta ocasión para seleccionar las formas específicas de instrumentar nuestra estrategia (Manual de Procedimientos Clínicos, ENEP Iztacala, S/F).

VI. IMPLEMENTACION DE LA SOLUCION Y VERIFICACION

Llegando a este punto, ya se ha analizado la naturaleza del problema, se han generado los distintos tipos de acción, se han analizado cada una y se ha tomado una decisión. Se llega entonces, a la implementación de la solución y a la verifi-

cación, cuyo objetivo es evaluar la selección hecha y corregirla si es necesario (D'Zurilla y Goldfried, 1971; citado en Moran, 1984).

Ahora bien, no todas las soluciones del método de Solución de Problemas resultan las mejores, algunas veces descubrirán debidamente en la solución, que requieren modificaciones o rechazo para obtener un buen resultado. Los participantes deberán entender que las decisiones siempre están abiertas para revisiones aceptables mutuamente (Jacobo, 1984).

En la figura 1 se representa el proceso que debería seguirse para tomar una decisión importante y compleja.

Otros puntos importantes que deben tomarse en cuenta para que el método para solucionar problemas sea más efectivo, - de acuerdo a Jacobo (1984) son los siguientes:

1) Incluir en la solución de problemas sólo los que están involucrados en el problema, los que están en conflicto y quienes se verán afectados por la solución.

2) Escuchar los sentimientos de los demás involucrados en el problema y enviar sus propios sentimientos clara y congruentemente (escuchar activamente).

3) Ponerse al mismo nivel físico de "ojo con ojo" ayudará a crear una atmósfera de comunicación favorable al método. Asegúrese que no está encontrando usted al método para solucionar problemas, preconcebida en mente.

**FALTAN
PAGINAS**

168 - 169

4.6.3 PRACTICA 2

Objetivo: El participante resolverá un problema en cooperación con otros compañeros, con el fin de que detecte ciertas características de su comportamiento, los cuales podrán contribuir u obstruir la solución de un problema en común.

Dinámica: Rompecabezas (Acevedo, 1990).

Duración: 50 minutos.

Material: Juegos de hexágonos cortados, copias de instrucciones para los participantes, pizarrón, hojas, lápices y mesas.

Instrucciones:

- El instructor pedirá al grupo que se divida en subgrupos de 6 personas: 5 participantes y un Juez-Observador.

- Se inicia el ejercicio con una discusión sobre el significado de colaboración. Las sugerencias que se obtengan serán anotadas en el pizarrón.

- Se introducirán ideas como: la contribución que cada individuo tenga en la solución de tareas; así como lo que los otros miembros del grupo pueden contribuir.

- Terminada la discusión, se entregarán las copias de las INSTRUCCIONES ESPECIFICAS.

- El instructor repartirá a cada grupo un paquete con 5 sobres, los cuales se abrirán hasta que se les de la señal.

- Las instrucciones serán leídas en voz alta por algún vo

luntario.

- Transcurrido un tiempo razonable terminará el ejercicio y se pasará a la discusión general, que se centrará en los sentimientos generales durante el ejercicio. Los jueces-observadores leerán sus observaciones.

Instrucciones para los participantes:

- En este paquete hay 5 sobres que contienen piezas de -- cartón para formar hexágonos.

- La tarea de su grupo consiste en formar 5 hexágonos de igual tamaño sin que sobren piezas. La tarea no estará terminada sino hasta que cada miembro del grupo tenga frente a sí un hexágono perfecto y del mismo tamaño que los del resto del grupo.

Hay ciertas limitaciones o reglas que es necesario observar durante este ejercicio:

1. Ningún miembro del grupo puede hablar.

2. Ningún miembro puede pedir a otro pieza alguna o hacer señales para sugerir que él necesita determinada parte para -- completar su cuadro.

3. Lo único que pueden hacer los miembros, es dar y recibir piezas de los demás miembros.

¿Están claras las instrucciones? Espere la señal del instructor y comiencen a trabajar.

Instrucciones al Juez-Observador:

- Su trabajo es parte como observador y parte como juez.-
Asegúrese de que cada participante obedezca las reglas.

1. No se permite hablar, hacer señales con las manos o --
con la vista, ni ninguna otra forma de comunicación entre los_
cinco miembros del grupo.

2. Los participantes pueden dar piezas a los otros miem--
bros del grupo pero no podrán tomar por su propia voluntad pie_
zas que no le hayan sido ofrecidas.

3. Los participantes no podran arrojar sus piezas al cen-
tro de la mesa para que los demás las tomen; tienen que dar --
las piezas directamente a una persona definida.

4. Un miembro podrá dar todas las piezas de su hexágono,_
aún cuando ya lo hubiera terminado, si así lo considera perti-
nente.

Procure que estas reglas sean cumplidas.

Ahora bien, en su papel de observador, trate usted de ---
guiarse por lo siguiente:

1.- ¿Quién está dispuesto a dar a otros las piezas de su_
hexágono?

2.- ¿Hubo alguien que terminara su hexágono y luego se de-
dico a observar la batalla de los demás para formar su hexágo-
no?

3.- ¿Hay algún participante que batalle con sus piezas y_
no pueda terminar su hexágono, pero se muestra reacio a entre-
gar una o más de ellas a sus otros compañeros?

4.- ¿Cuántos de los participantes parecen estar mentalmente involucrados en la formación de los hexágonos?

5.- Verifique periódicamente el nivel de frustración y ansiedad. ¿Quién está literalmente jalándose el cabello?

6.- ¿Hubo algún punto crítico después del cual el grupo comenzó a colaborar realmente?

7.- ¿Trató alguien de violar las reglas ya sea hablando o haciendo señas como medio de ayuda a los compañeros a formar sus hexágonos?

ISTRUCCIONES ESPECIFICAS:

- El paquete contiene 5 sobres con piezas de cartulina -- que han sido cortadas en diferentes formas y que cuando son -- acomodadas en forma apropiada, formarán cinco hexágonos del -- mismo tamaño.

- Para preparar un juego de materiales, se corto 5 hexágonos iguales de 20 cms. por lado.

- Las piezas estan cortadas de tal manera que todas las -- piezas "A" son del mismo tamaño, las piezas "B" igual, y así -- sucesivamente.

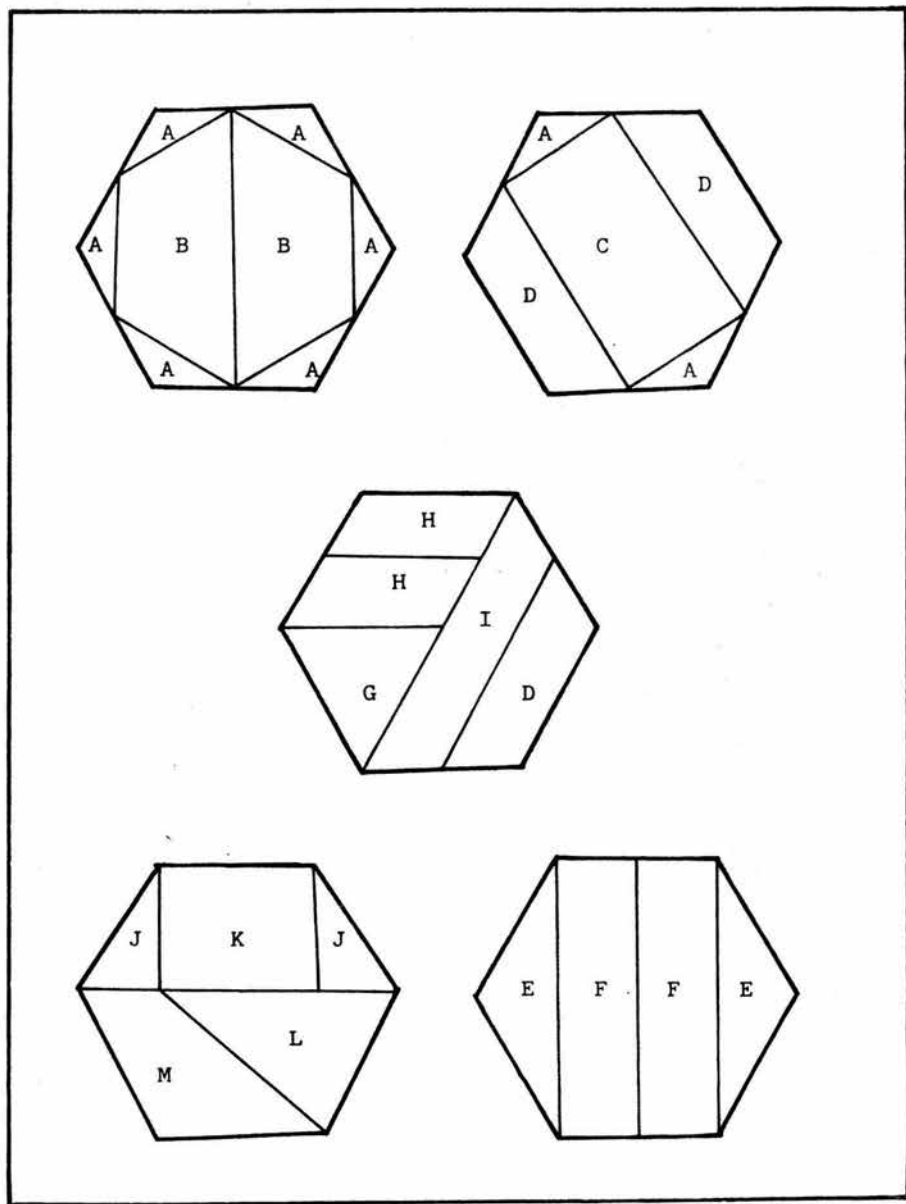
- El sobre 1 contiene las piezas A, A, C, E, I, L.

- El sobre 2 contiene las piezas A, A, B, F, H, M.

- El sobre 3 contiene las piezas A, A, D, E, J.

- El sobre 4 contiene las piezas A, D, J, H.

- El sobre 5 contiene las piezas A, B, D, F, G, K.



MODELOS PARA HACER LOS ROMPECABEZAS

4.6.4 PRACTICA 3

Objetivo: El participante solucionará un problema, el --- cual se presente en su trabajo; con el propósito de que resuelva un problema que se manifieste en su ambiente.

Dinámica: El Legado (Acevedo, 1990).

Duración: 30 minutos.

Material: Hojas, lápices y Formato para Solución de Pro--blemas.

Instrucciones:

- Se le pedirá a cada participante que escriba un problema que tenga o haya tenido con su trabajo. Posteriormente se - eligira uno al azar, con el fin de que sea el de debate en el_ejercicio.

- Cada participante preparará una lista personal de alternativas sin comunicarse con los demás, durante 5 minutos.

- Posteriormente el instructor pedirá al grupo que se dividan en subgrupos de 3 y que elijan un representante. Entre - los 3 intercambiaran información, llegando a un resultado único, durante 10 minutos.

- A continuación se llevará a cabo un plenario entre los_representantes de cada subgrupo, para efectuar intercambios y_llegar a una solución común. Se dará un tiempo de 10 minutos.

- Si antes del lapso de 10 minutos el grupo llega a una - solución, se detiene el ejercicio. Por el contrario, si al finalizar el tiempo no se ha adoptado ninguna solución final, el

instructor interrumpe la tarea.

- Terminada esta etapa, se analiza las experiencias en --
función de las semejanzas y discrepancias que hayan tenido, --
tratando de llegar a conclusiones.

4.6.5 PRACTICA 4

Objetivo: El participante dirá la relación existente entre la solución de problemas y la autoestima.

Dinámica: Génesis de la Motivación (Acevedo, 1990).

Duración: 60 minutos.

Material: Hojas y lápices.

Instrucciones:

- El instructor promueve una discusión preliminar en la cual se destacan los conceptos de lugares, ideas, cosas y personas que generan en los participantes situaciones y ambientes gratificantes y autoestimantes, proporcionándoles motivos para actuar en la propia consecuencia de sus metas familiares, sociales y laborales.

- Se forman subgrupos de 4 a 5 personas y se plantea que el objetivo del ejercicio es escribir, ensayar y representar una obra de teatro, utilizando diálogos, mímica y creatividad personal. El tema se construirá de acuerdo a algún o algunos problemas que hayan tenido cada uno de los participantes, de tal manera que el resultado de la conjunción sea: a) presentación de la situación, b) planteamiento de la situación, c) solución de la situación y d) sentimientos y/o comportamientos de la situación, que tengan una duración máxima de 10 minutos en escena.

- Para diseñar la escenificación se contará con 10 minutos

- Al terminar las representaciones, se pasa a una discusión libre en la cual se analizan las representaciones y se --

trata de llegar a conclusiones confrontandolas con la autoestima que genera en los participantes.

FORMATO PARA SOLUCION DE PROBLEMAS

1. DEFINICION Y FORMULACION DEL PROBLEMA

a) DEFINICION DE LA SITUACION, INCLUYENDO DETALLES IM
PORTANTES.

- ANTECEDENTES:

- SITUACION PROBLEMA ESPECIFICO:

2. ALTERNATIVAS:

1.- _____

2.- _____

3. CONSECUENCIAS DE AL
TERNATIVAS:

1.- _____

2.- _____

3.-

3.-

4.-

4.-

4. ELECCION DE LAS ALTERNATIVAS CON ESTRATEGIA

4.7 CLAUSURA

4.7.1 PRACTICA 1

Objetivo: El participante concluirá el evento a través de una clausura emotiva y gratificante, que le permita un crecimiento individual.

Dinámica: Clausura Informal (Acevedo, 1990).

Duración: 30 minutos.

Material: Diplomas o Constancias de participación.

Instrucciones:

- El instructor al verificar sus objetivos de aprendizaje y las expectativas del grupo, anuncia el término del evento.

- Puede hablar de las clausuras de corte institucional y grandielocuentes para destacar la frialdad de las mismas.

- Invita pues, al grupo a participar en una clausura más cordial y calurosa y pasa a explicar en qué consiste.

- El tomará un Diploma y se lo entregará a la persona designataria del mismo.

- Al entregarlo le dirá al interesado lo que aprendió gracias a su participación. Destacando los aspectos más sobresalientes de este aprendizaje en términos de descubrimientos personales significativos.

- Asimismo, éste lo entregará al siguiente participante, expresándoles su aprendizaje particularizado y así sucesivamente.

te hasta el último que le referirá a todo el grupo, en conjunto, su aprendizaje.

- Hay que hacer hincapié al grupo de que se esfuerce en encontrar estos elementos de aprendizaje proporcionados por -- sus compañeros.

- Se aclara que el orden de los diplomas está dispuesto -- al azar.

- Se desarrolla el ejercicio y al finalizar se dan las -- gracias.

BIBLIOGRAFIA DEL PROGRAMA

- Acevedo, A. APRENDER JUGANDO/60 DINAMICAS VIVENCIALES. _
Tomo 2. Ed. Limusa. México, 1990.
- Aguilar, E. 20 FORMAS DE AMARGARSE LA VIDA... Y COMO --
EVITARLO. Ed. Pax-México. México, 1984.
- Aguirre, M., Arredondo, M. y Pérez, G. MANUAL DE DIDAC-
TICA GENERAL. Ed. Edicol. México, 1972.
- Blanchard, K. y Johnson, S. EL EJECUTIVO AL MINUTO/NUE-
VAS TECNICAS DE DIRECCION. Ed. Grijalbo. México, 1986.
- Blanchard, K. y Lorber, R. EL EJECUTIVO AL MINUTO EN --
ACCION. Ed. Grijalbo. México, 1985.
- Branden, N. COMO MEJORAR SU AUTOESTIMA. 2a ed. Ed. Pai-

dos. México, 1988.

- Carrasco, J. L. TERAPIA COGNOSCITIVA CONDUCTUAL PARA ESTABLECER CONDUCTA ASERTIVA. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala, 1983.

- Cavazos, M. ADMINISTRACION POR OBJETIVOS. Instituto de Administración Moderna, S/F.

- Centro de Capacitación y Desarrollo. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. REDACCION DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE. Secretaría de Salud. Subsecretaría de Regulación Sanitaria y Desarrollo, S/F.

- Departamento de Capacitación y Desarrollo. MANUAL DEL CURSO ASERTIVIDAD GERENCIAL. Subdirección de Administración y Desarrollo de Personal, 1986.

- Dirección de Capacitación y Desarrollo. MANUAL DE FORMACION DE INSTRUCTORES. Dirección General de Recursos Humanos, 1982.

- Ellis, A. y Abrahams, E. TERAPIA RACIONAL EMOTIVA. Ed. Pax-México. México, 1980.

- Fensterheim, H. y Baer, J. NO DIGA SI CUANDO QUIERE DECIR NO. Ed. Grijalbo. México, 1977.

- Geldard, F. A. FUNDAMENTOS DE PSICOLOGIA. Ed. Trillas. México, 1978.

- Goldstein, A. P., Soprafkin, R. P. y Gershaw, N. J. SE LO QUE ANDA MAL, PERO... NO SE QUE HACER. Ed. Diana. México, 1983.

- Guzmán, L. y Puente, M. A. DESARROLLO PERSONAL-INTEGRACION COMUNITARIA. Ed. Contraste. México, 1986.
- Jacobo, L. LIDERAZGO SITUACIONAL. Grupo Contelmex, 1984.
- Mahoney, M. J. COGNICION Y MODIFICACION DE CONDUCTA. Ed. Trillas. México, 1983.
- MANUAL DE PROCEDIMIENTOS CLINICOS. Coordinación de Psicología Clínica. ENEP Iztacala, S/F.
- Moran, O. EL ENTRENAMIENTO EN SOLUCION DE PROBLEMAS --- APLICADO A LOS CONFLICTOS DE INTERACCION PADRES-ADOLESCENTES. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala, 1984.
- Rich, A. R. y Schroeder, H. E. Research Issues in Assertiveness Training. PSYCHOLOGICAL BOLLETIN. 1976. Vol. 83. No. 6 Pp. 1081-1096.
- Rimm, D. C. y Masters, J. C. TERAPIA DE LA CONDUCTA/TECNICAS Y HALLAZGOS EMPIRICOS. Ed. Trillas. México, 1987.
- Rodríguez, M. y Marquéz, M. MANEJO DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES. 2a ed. Ed. Manual Moderno. México, 1988.
- Rosenbaum, B. L. COMO MOTIVAR A LOS EMPLEADOS DE HOY/MO DELOS MOTIVACIONALES PARA GERENTES Y SUPERVISORES. Ed. McGraw-Hill. México, 1987.
- Sánchez, P. y Trejo, S. LA PARTICIPACION EN LA SOLUCION DE PROBLEMAS COLECTIVOS EN UN AMBIENTE LABORAL. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala, 1984.
- Satir, V. EN CONTACTO INTIMO/COMO RELACIONARSE CON UNO MISMO Y CON LOS DEMAS. 3a ed. Ed. Concepto. México, 1981.

- Secord, P. F. y Backman, C. W. PSICOLOGIA SOCIAL. Ed. -
Mc-Graw-Hill. México, 1981.

CONCLUSIONES

Con el desarrollo del presente trabajo, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- Uno de los retos fundamentales que tiene el psicólogo de nuestro tiempo, es descubrir formas distintas de interacciones, de manera tal que posibiliten la expresión creativa de la libertad y la espontaneidad de los seres humanos, logrando que conserven su autoestima, y así, contribuir a que mantengan la de otros.

- Las organizaciones laborales como lugar para favorecer este propósito es atractiva, dado que la mayoría de la gente --gasta casi la mitad de sus horas de vigilia en el mundo del --trabajo; además de que las organizaciones tienen gran relación con el bienestar de nuestra sociedad.

- La psicología dentro de las organizaciones ha permitido lograr avances importantes en la comprensión del hombre en los ámbitos laborales, pero, sin embargo, podemos ver que aún no es posible hablar de una autorrealización del hombre en el trabajo.

- A pesar de los esfuerzos que ha realizado el psicólogo dentro de las organizaciones por ir expandiéndose cada vez más e ir manteniendo estas demandas, se puede observar que aún no han atendido completamente las demandas de autoestimación de la gente; ya que solamente se basan en las necesidades sociales y no en las necesidades inherentes de los seres humanos para usar sus aptitudes y capacidades de una forma madura y creativa, que sirvan como una extensión de la propia personalidad.

- Las organizaciones son un medio para que a través de la capacitación y el perfeccionamiento de los atributos del hombre, se logre que el ser humano alcance una expresión creativa y autorrealizante.

- El área de la capacitación es un buen medio para lograr nuestra finalidad, pero, como se puede apreciar la capacitación esta casi en su totalidad encaminada a los criterios de comercialización, productividad y éxito en materia de resultados, faltando una profunda y sólida enseñanza humanista, tan ineludible, pues sirve para integrar y perfeccionar la visión del hombre de nuestra época y sobre todo de nuestro país.

- Dentro de las organizaciones se requiere una capacitación que este orientada hacia el desarrollo del hombre, es decir, el perfeccionamiento de su personalidad, dando oportunidad al psicólogo de ser objeto o sujeto de un programa adecuado de capacitación.

- A través de la autoestima, se puede lograr que el hom--

bre desarrolle su creatividad, no sólo en provecho de sí mismo, sino también de los que lo rodean.

- En el entorno industrial, la autoestima proporciona --- grandes beneficios, ya que uno de los factores que contribuye a transformar el trabajo en una de las primeras necesidades de la vida es el aumento de la actividad creadora, la cual puede_ lograrse por medio de la autoestima.

- Esta actividad creadora del individuo logra que la gente se sienta más segura de sí misma, de sus decisiones que toma, más satisfecho de su trabajo, entablará relaciones enriquecedoras con sus compañeros de trabajo; lo cual lograra un aumento en la productividad.

- Cuando más alta es la autoestima del individuo, más preparado estará para enfrentar las adversidades, más posibilidades tendrá de entablar relaciones con sus compañeros de trabajo, con su familia, con sus amigos, y en fin, con toda aquella gente que se relaciona con él.

- Un factor que es importante en la formación de la autoestima, es el entorno social, ya que los seres humanos no solo interactúan como miembros aislados, sino también como miembros de grupo.

- Con esto, no queremos afirmar que lo social sea el único factor para la formación del sí mismo, pero gran parte de los actos del individuo están supeditados, ante todo, a sus motivos sociales.

-A pesar de que cada uno de nosotros es el responsable final de la autoestima, tenemos la opción de favorecer o atacar la autoestima de cualquier persona que tratemos, así como los demás tienen la misma oportunidad en sus interacciones con

nosotros.

- Una persona con autoestima alta aprecia su propio valer, tiene actitudes favorables hacia sí misma, y así, al apreciar su propio valer esta dispuesta a aquilatar y respetar el valer de los demás.

- Por consiguiente, es importante que las personas conserven una autoestima alta, ya que si no es así, la baja autoestima puede provocarle repercusiones psicológicas tales como: sentimientos de ineptitud, inseguridad, dudas sobre sí mismo, temor y miedo a participar plenamente en la vida. Les resulta difícil oír, ver y pensar con claridad, por lo tanto, tienen mayor propensión a pisotear y despreciar a otros, o de ser pisoteados y despreciados.

- Todo esto evita que el hombre se arriesgue en la búsqueda de nuevas soluciones para los problemas, se fije metas para lograr sus propósitos, tenga pensamientos positivos hacia él - o hacia las personas que lo rodean y actúe asertivamente; dando lugar a un comportamiento aún más destructivo.

- Un programa de capacitación que contemple estos elementos, contribuirá para que el hombre logre su máxima expresión creativa, creándole los instrumentos esenciales para conocerse, para percibir la realidad en que forma parte y para actuar --- creadoramente en función de una interacción entre su actividad y su ambiente, consiguiendo entonces, su plenitud en el entorno.

- Dicho programa representa un beneficio para la organización, no solamente en beneficio de un personal más capacitado y satisfecho, sino también en relación a sus recursos económicos, ya que sus costos no son muy elevados, dado el tipo de material que se requiere para su realización.

- El programa está elaborado para que sea proporcionado a todo tipo de niveles dentro de la organización -obreros, em---pleados, gerentes, directores, subgerentes-, ya que esta elaborado para el entendimiento y superación de todos.

- El presente trabajo cumple con los objetivos planteados y deja abierto el camino para, en un futuro, desarrollar dicho programa, el cual representa un paso hacia la autorrealización del ser humano por medio de la autoestima.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, E. K. 20 FORMAS DE AMARGARSE LA VIDA... Y COMO EVITARLO. Ed. Pax-México, 1984.
- Arreguin, J. S. y Zavala, N. C. LA APLICACION DEL ANALISIS CONDUCTUAL EN EL AREA DE CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO DENTRO DE UNA EMPRESA. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala, 1986.
- Bass, B. M. PSICOLOGIA DE LAS ORGANIZACIONES. Ed. Continental. México, 1972.
- Blanchard, K. y Johnson, S. EL EJECUTIVO AL MINUTO/NUEVAS TECNICAS DE DIRECCION. Ed. Grijalbo. México, 1986.
- Blum, M. L. y Naylor, J. C. PSICOLOGIA INDUSTRIAL/SUS FUNDAMENTOS TEORICOS Y SOCIALES. Ed. Trillas. México, 1985.

- Branden, N. COMO MEJORAR SU AUTOESTIMA. 2a ed. Ed. Paidos. México, 1988.
- Castaño, D. A. CRISIS Y DESARROLLO DE LAS ORGANIZACIONES/ UNA APROXIMACION AL TRABAJO ORGANIZADO. Ed. UNAM. México, 1984.
- Cavazos, M. ADMINISTRACION POR OBJETIVOS. Instituto de Administración Moderna, S/F.
- Coon, D. INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA/EXPLORACION Y APLICACION. Ed. SITEA. México, 1986.
- Coopersmith, S. THE ANTECEDENTS OF SELF-ESTEEM. Ed. W. H. Freeman. San Francisco, 1967.
- Dirección de Capacitación y Desarrollo. MANUAL DE FORMACION DE INSTRUCTORES. Dirección General de Recursos Humanos, 1982.
- Dunnette, M. D. y Kirchner, W. K. PSICOLOGIA INDUSTRIAL. Ed. Trillas. México, 1986.
- Erikson, E. INFANCIA Y SOCIEDAD. Ed. Paidos. Buenos Aires, 1974.
- Fleishman, E. A. y Bass, A. R. ESTUDIOS DE PSICOLOGIA INDUSTRIAL Y DEL PERSONAL. Ed. Trillas. México, 1959.
- Fromm, E. EL MIEDO A LA LIBERTAD. 4a ed. Ed. Paidos. España, 1981.
- Gómez, M. P. AUTOESTIMA: EXPECTATIVAS DE EXITO O DE FRACASO EN LA REALIZACION DE UNA TAREA. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social. Vol. I Núm. 1 México, --

1981.

- Howell, W. C. PSICOLOGIA INDUSTRIAL Y ORGANIZACIONAL/--
SUS ELEMENTOS ESENCIALES. Ed. El Manual Moderno. México, 1979.

- Jardillier, P. PSICOLOGIA INDUSTRIAL. Ed. EUBEDA. Argen-
tina, 1970.

- Korman, A. K. PSICOLOGIA DE LA INDUSTRIA Y DE LA ORGANI-
ZACION. Ed. Marova. Madrid, 1978.

- Leplat, J. y Cuny, X. PSICOLOGIA DEL TRABAJO/ENFOQUES Y
TECNICAS. Ed. Pablo del Río Editor. España, 1977.

- Maier, N. PSICOLOGIA INDUSTRIAL. Ed. Rialp. Madrid, ---
1964.

† MANUAL DE PROCEDIMIENTOS CLINICOS. Coordinación de Psi-
cología Clínica. ENEP Iztacala, S/F.

- Marroquín, J. Q. CAPACITACION A TRABAJADORES/CAPACITA--
CION DE RECURSOS HUMANOS. Ed. Gernika. México, 1978.

- Marx, C. EL MANIFIESTO COMUNISTA. Ed. Sarpe. Madrid, --
1983.

- Maslow, A. H. EL HOMBRE AUTORREALIZADO. Ed. Kairós. Mé-
xico, 1972.

* - Mendoza, A. N. MANUAL PARA DETERMINAR NECESIDADES DE CA-
PACITACION Ed. Trillas. México, 1986.

- Newcomb, T. M. MANUAL DE PSICOLOGIA SOCIAL. Ed. Eudebia.
Buenos Aires, 1950.

- Reyes, P. LIBERE SU AUTOESTIMA. Ed. Libra. México, 1988.
- Rodríguez, C. C., Díaz, J. I. y García, M. D. PROGRAMAS DE CAPACITACION Y DESARROLLO. Ed. Diana. México, 1987.
- Rodríguez, M., Pellicer, G. y Domínguez, M. AUTOESTIMA: CLAVE DEL EXITO PERSONAL. 2a ed. Ed. Manual Moderno. México, - 1988.
- Satir, V. EN CONTACTO INTIMO/COMO RELACIONARSE CON UNO MISMO Y CON LOS DEMAS. 3a ed. Ed. Concepto. México, 1981.
- Schein, E. H. PSICOLOGIA DE LA ORGANIZACION. Ed. Prentice/Hall Internacional. España, 1980.
- Schuller, R. AMOR A SI MISMO: LA CLAVE DINAMICA DEL EXITO. Ed. V Siglos. México, 1980.
- Schultz, D. P. PSICOLOGIA INDUSTRIAL. Ed. Interamericana. México, 1985.
- Secord, P. F. y Backman, C. W. PSICOLOGIA SOCIAL. Ed. - Mc Grew-Hill. México, 1981.
- Siegel, L. PSICOLOGIA DE LAS ORGANIZACIONES INDUSTRIALES. Ed. Continental. México, 1979.
- Siliceo, A. CAPACITACION Y DESARROLLO DE PERSONAL. Ed. Lj musa. México, 1987.
- Villanueva, M. A. MAS ALLA DEL PRINCIPIO DE LA AUTODESTRUCCION. Ed. Manual Moderno. México, 1988.
- Yoder, D. RELACIONES INDUSTRIALES. Ed. Continental. México, 1979.