37
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"IZTACALA"

" CAPACITACION A PARAPROFESIONALES: PROFESORES DE PRIMARIA PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES A SUS ALUMNOS MEDIANTE EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO "

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :

GARCIA LINALDI MARIA AURORA
RANGEL VELAZQUEZ MARIA SANDRA

ASESOR: MTRA. MA. REFUGIO RIOS SALDAÑA

LOS REYES IZTACALA, MEXICO 1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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.

AGRADECIMIENTOS

Refugio Ríos Saldaña. Los que triunfan no son los que no se equivocan, sino los que --- aprenden de sus errores; haciendo errores --- aprendemos. Gracias por ayudarnos a superarnos.

Alejandra Salguero Velázquez. La mejor -- manera de corregir y de apoyar es con una --- sonrisa.

Enrique Rojas Servín. Usar lo que se tiene - dejando de intentar solucionar los problemas.

Agradecemos también a todas las personas que colaboraron de alguna u otra manera con nuestro trabajo, principalmente a las profesoras de la Escuela Primaria "Maestra Dionisia Zamora Pallares", así como a Isabel F., - Gustavo, Julieta, Isabel V.

A todos ellos gracias por el tiempo que nos brindaron y por sus comentarios para la realización de la tesis.

AURORA Y SANDRA

Gracias a Dios por permitirme haber
llegado a este momento y por tener a mi familia
conmigo para compartir con ellos este logro.

A mis padres, Jesús y Margarita por
estar a mi lado y por lo que siempre me han dado.

A mis hermanas, Esther y Rebeca
por ayudarme a realizar muchas cosas.

Dedico este trabajo a mis padres y además
a Mario y Pablo, los dos pequeñitos que me
trajeron gran alegría, ternura y muchas cosas
buenas.

AURORA

Gracias a Dios, por que me dió la oportunidad de haber concluído una de mis metas y por tener a una familia tan unida que me apoyó siempre.

A "El Tigre", a quien detrás de ese duro carácter hay un gran corazón, quien me enseñó a enfrentar la vida con valor y decisión. Gracias Padre.

A Flora, que me ha enseñado y corregido como una AMIGA en mis momentos de desorientación, en los de felicidad para alentarme y en los de tristeza para consolarme y aconsejarme. Gracias Madre.

A mis hermanos: Rocio, Claudia y Martin, que me han legado una personalidad de servicio y entrega respetando mi individualidad, quienes se privaron de muchas cosas por sacar adelante mi formación profesional.

A Maribel, Iraís, Aurora, Arumi, Bety y Damián , ya que nuestra amistad se ha creado a base de alegrías y tristezas. En donde la fortaleza del hombre se prueba en la desgracia y la fidelidad de un amigo en la tempestad.

Dedico este trabajo a: Izahamara, Nazareth, Alan, Aily, Daniela, José y Alejandro, quienes me han dado amor y ternura, a los que quiero mucho. Por ello me gustaría que se fijaran metas esforzándose mucho por alcanzarlas.

S A N D R A

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCION 1

1. MARCO TEORICO DE LAS HABILIDADES SOCIALES. 4

1.1 Antecedentes históricos. 4

1.2 Conceptualización de las habilidades sociales. 14

1.3 Entrenamiento de las habilidades sociales mediante el aprendizaje estructurado. 19

1.3.1 Modelamiento. 22

1.3.2 Juego de roles. 24

1.3.3 Retroalimentación. 26

1.3.4 Entrenamiento para la transferencia. 29

1.4 Descripción de una sesión mediante el aprendizaje estructurado. 33

2. DESPROFESIONALIZACION. 35

2.1 Funciones generales del psicólogo. 35

2.2 La capacitación como una función de desarrollo. 38

2.3 Definición e importancia de la desprofesionalización. 41

3. REPORTE DE INVESTIGACION: "Capacitación a paraprofesionales: profesores de primaria, para el entrenamiento de habilidades sociales a sus alumnos mediante el Aprendizaje Estructurado". 51

3.1 Método. 53

3.2 Procedimiento. 54

3.3 Resultados. 60

3.3.1 Análisis cualitativo. 60

3.3.2 Análisis cuantitativo. 63

CONCLUSIONES 76

BIBLIOGRAFIA 83

ANEXOS

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue capacitar a profesores de primaria para el entrenamiento de habilidades sociales a sus alumnos. Para ello se aplicó el paquete de entrenamiento de habilidades sociales denominado **Aprendizaje Estructurado** y propuesto por McGinnis y Goldstein (1984) a una muestra de 15 profesoras de una escuela primaria.

Los resultados fueron analizados tanto cualitativa como cuantitativamente, obteniendo evidencia suficiente para apoyar la efectividad de la capacitación y encontrándose incremento sobre la información que tienen las profesoras sobre el tema después de asistir al curso.

Se concluye que el entrenamiento en habilidades sociales puede ser utilizado como una herramienta práctica, barata y dinámica. Además, que es de gran importancia capacitar a los profesores para crear multiplicadores en el entrenamiento a sus alumnos para ser socialmente hábiles, prevenir problemas de conducta o de rechazo con sus compañeros de clase y disminuir los conflictos interpersonales dentro de su grupo social. A su vez, el entrenamiento a paraprofesionales favorece la intervención en un mayor número de individuos y pone énfasis en la importancia de la desprofesionalización.

INTRODUCCION

El cambio de un país depende fundamentalmente de la educación, no sólo cómo la transmisión de un cúmulo de informaciones, sino como la educación integral que permita que los individuos desarrollen repertorios conductuales adecuados para la convivencia humana.

La educación que normalmente recibimos no nos adiestra necesariamente para comunicarnos positivamente con los demás; por el contrario, aprendemos a tergiversar los mensajes, a sentirnos inseguros, a ocultar o reprimir nuestros sentimientos y deseos, a convertir nuestra expresión en posibles agresiones que lastiman y nos hacen sentirnos culpables después. Así, por ejemplo, para el éxito de una relación humana es indispensable una comunicación adecuada, en la cual se encuentra como variable principal el saber expresar y recibir los mensajes que se transmiten. Esto hace verdaderamente importante que lo que se dice sea reflejo de lo que realmente se piensa, cree o siente y también deje abierta la posibilidad de que el diálogo continúe adecuadamente.

Dentro de esta diversidad del comportamiento humano se encuentran las habilidades sociales, las cuales son un conjunto de conductas que nos ayudan a transmitir sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de forma adecuada a la situación que se presente. Dichas habilidades se deben fomentar desde la infancia, porque de esta manera se estará trabajando a nivel preventivo

de futuros trastornos sociales y personales, tanto en la adolescencia como en la etapa adulta. De igual forma, las conductas socialmente desadaptadas que se presentan en nuestra sociedad, se transmiten significativamente de generación en generación, por eso la importancia de atenderlas a tiempo.

De este modo, el objetivo del presente reporte de investigación fue capacitar a paraprofesionales, específicamente a profesores de primaria para que entrenaran habilidades sociales a sus alumnos; en tanto que el esquema general para el desarrollo de este trabajo se describe a continuación.

En el Capítulo Uno se señalan los antecedentes que han tenido las habilidades sociales, se dá la definición de éstas y se explica su entrenamiento a través de un paquete tecnológico denominado Aprendizaje Estructurado, tomando en cuenta las cuatro técnicas que lo componen, como son: Modelamiento, Juego de Roles, Retroalimentación y Entrenamiento para la transferencia; terminando este apartado con una descripción clara y sencilla de una sesión de entrenamiento.

En cuanto al Capítulo Dos, se describe la función del psicólogo, como el elemento más valioso para capacitar a otros profesionistas, de igual forma se menciona la gran importancia de otra función del psicólogo, denominada desprofesionalización, entendida ésta como la transmisión de conocimientos y experiencias a otra persona.

Por su parte, en el Capítulo Tres se describe la metodología utilizada para

la presente investigación, así como los resultados de la misma.

Finalmente se incluye en los Anexos, una copia del material didáctico utilizado a lo largo del trabajo para que sirva de guía a próximas investigaciones.

Esperamos que este trabajo sea analizado por el lector no sólo en contenido y esfuerzo, sino también en carencias y deficiencias.

CAPITULO UNO

MARCO TEORICO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

1.1 Antecedentes históricos.

Los fenómenos asociados con la adquisición de respuestas o aprendizaje de repertorios prosociales, son fundamentales en el desarrollo humano. Anteriormente los psicólogos del aprendizaje no se ocuparon mucho del aprendizaje social específicamente; en cambio, trataron de desarrollar un conjunto de principios básicos que explican el aprendizaje en cualquier situación.

Los modelos E-R (estímulo-respuesta) de aprendizaje han surgido de las investigaciones hechas en el laboratorio con animales, las cuales han sido criticadas porque extrapolaron algunos principios al comportamiento humano, pero no por esto hay que dejar de reconocer que juegan un papel importante en las generalizaciones realizadas para entender la conducta del individuo.

A medida que el hombre ha tenido que luchar por su supervivencia, se ha visto en la necesidad de establecer lineamientos a su conducta que le permitan tener un desarrollo social armónico, es decir, como todo individuo al ser por naturaleza social, está siendo influído por una serie de factores sociales que en ocasiones provocan la emisión de determinados patrones de conducta y la supresión de aquellos que no favorecen su desarrollo adaptativo. Por lo tanto,

conocer la manera en que la gente adquiere predisposiciones para el comportamiento, es de suma importancia para comprender la naturaleza social del hombre.

De esta forma, las características sociales son de gran valor para su adaptación como por ejemplo el lenguaje, los valores y las actitudes de una persona. Estas son adquiridas en su experiencia con un conjunto particular de ambientes sociales y son capacidades comportamentales que sobrepasan el simple condicionamiento. Estas características capacitan al individuo para beneficiarse con las experiencias de sus semejantes, aún cuando no se encuentre formalmente en una situación de aprendizaje, este aspecto se toma en cuenta dentro de la teoría del aprendizaje social. Dicha teoría se enfoca en todo aquello que puede aprender el ser humano mediante la observación del comportamiento de otros (Aprendizaje Vicario u Observacional).

Kanfer y Phillips (1980) realizaron una revisión de diversos experimentos sobre aprendizaje vicario, la cual les permitió dividirlos en cinco categorías, que tienen implicaciones diferentes en la explicación teórica, sobre los procesos de aprendizaje por observación, dichas categorías son las siguientes:

1.- **Los diseños de dependencia del compañero.** En este procedimiento experimental, el sujeto observa la conducta de un modelo y luego es recompensado por ejecutar la misma respuesta. Todo lo que requiere es que el sujeto imite la respuesta del modelo sin conocer las señales particulares a las que

responde aquél y sin observar sus consecuencias positivas.

2.- **Los estudios de identificación.** Se utiliza el término identificación para caracterizar una relación espacial entre la persona y su modelo, lo que implica una imitación específica de respuesta además de la incorporación de acciones emocionales, amplios sistemas de significado y valores morales.

3.- **Los diseños de co-aprendizaje.** Esta situación se caracteriza por la facilitación debida a la presencia de otro individuo que realiza la misma tarea que el sujeto experimental. El aprendizaje vicario en este modelo, no depende de la imitación estricta de la respuesta ya que el observador puede beneficiarse con la información disponible a través de la observación del comportamiento del modelo, de sus errores y de sus respuestas correctas.

4.- **Los experimentos del condicionamiento vicario clásico.** La respuesta emocional provocada vicariamente se condiciona por contigüidad temporal, a estímulos que solían resultar neutrales. En experimentos con humanos generalmente se expone un modelo a una experiencia dolorosa en presencia de un estímulo neutral (estímulo condicionado). Se dice que el observador ha adquirido la respuesta emocional por condicionamiento clásico vicario cuando exhibe respuestas emocionales ante el solo estímulo condicionado, aunque nunca haya experimentado el estímulo incondicionado. La observación de experiencias dolorosas o frustrantes en un modelo, no siempre dá lugar a una excitación emocional tan intensa como lo hace una experiencia directa o imaginada, aunque

la observación sí produce alguna excitación. La interpretación que haga el sujeto de la observación afectará su respuesta y por lo tanto, la emoción vicaria modifica la ejecución posterior que realice el observador en la misma tarea.

5.- Los modelos de aprendizaje sin ensayo. Estos examinan los comportamientos del sujeto después de la observación de un modelo, sin práctica aparente o refuerzo contingente de la ejecución del observador.

Dentro de ésta última categoría se encuentran los aspectos introducidos por uno de los autores reconocido ampliamente, como es Bandura (1965), el cual hace referencia al término de aprendizaje sin ensayo cuando el observador adquiere nuevas asociaciones entre estímulo-respuesta (E-R), aún cuando no haya una oportunidad explícita para ensayar el comportamiento ni una consecuencia obvia reforzante de aquél. Señala que el término aprendizaje abarca los casos en que la conducta de una persona cambia como resultado de sus experiencias, lo cual implica desde el aprendizaje de una habilidad hasta el aprendizaje de normas de conducta esperadas por la sociedad y en este mismo principio se encuentra subyacente el aprendizaje de cualquier conducta. Las situaciones como tales tienen un significado diferencial para cada persona y ejercerán una influencia diferente dependiendo de las experiencias previas en esas situaciones, es decir, el individuo selecciona y evalúa la información que recibe del exterior.

Propone una teoría de contigüidad para el aprendizaje de observación,

donde los elementos perceptuales, simbólicos y sensoriales poseen propiedades de señal que posteriormente sirven de estímulos discriminativos para las mismas respuestas abiertas que se han observado, en esta forma el observador aprende a asociar ciertas respuestas con las condiciones observadas. Estas asociaciones, sin ejecución del comportamiento real proporcionan las bases de la imitación cuando el observador se encuentra en la misma situación en que ha estado el modelo y cuando está suficientemente motivado para actuar (Bandura, 1965).

Así mismo, demostró que la gente aprende una conducta sin necesidad de que la refuercen y que no es lo mismo aprender una conducta que realizarla. Para que se realice el aprendizaje vicario no se requiere del reforzamiento del modelo, sin embargo, sí es importante ver a un modelo reforzado o castigado porque ésto demuestra cuáles son los comportamientos correctos e incorrectos y las posibles consecuencias si se imita dicho modelo. Así, el observar un comportamiento recompensado tiende a mejorar la imitación y el observar consecuencias aversivas, tiende a inhibirla.

De igual manera, Bandura y Walters (1982) señalan que el aprendizaje vicario hace referencia a una situación interpersonal de aprendizaje en la cual el sujeto (observador) adquiere las conductas realizadas por otros (modelo).

Para Bandura (1977) se encuentran implicados cuatro procesos dentro del aprendizaje vicario, éstos son:

1.- **Atención.** Encaminada a discriminar los aspectos relevantes o irrelevantes

de la conducta del modelo.

2.- **Retención.** Permite mantener a largo plazo las conductas modeladas, ocurre cuando la conducta demostrada es clasificada o codificada por el observador.

3.- **Procesos de reproducción motora.** Estos procesos son importantes para poner en marcha las respuestas aprendidas.

4.- **Procesos motivacionales.** Posibilitan que el aprendizaje sea puesto en práctica.

Con lo anterior se tiene que los sujetos responden no sólo por simple imitación de un comportamiento recompensado sino también por la atención que pongan al modelo, por la interpretación que realicen, por las propias actitudes y por otras variables. Dentro de esas variables que intervienen en el comportamiento imitativo están las características relativamente permanentes de los modelos, como es el estatus de poder que éste tenga, es decir, cuando el modelo es poderoso porque en el pasado o presente ha controlado el acceso a los medios que valora el observador. En cuanto a las características del observador que afectan el grado o calidad de la imitación y son de naturaleza más temporal, se tienen el nivel de excitación fisiológica (por ejemplo, sudoración en las manos), dependencia, autoestima, experiencias anteriores de fracaso o de aislamiento social y un estado afectivo congruente con las respuestas del modelo

(Kanfer y Phillips, 1980).

Otro aspecto a tomar en cuenta es la historia de aprendizaje social del individuo porque puede modificar su susceptibilidad a la influencia social que ejerce el refuerzo a los procedimientos del modelo. Aunque se dan diferencias individuales en cuanto a la susceptibilidad a la influencia social, casi siempre es posible predecir cuáles serán los refuerzos efectivos para la mayoría de los miembros de determinado grupo, ya que los miembros de todo grupo comparten muchas experiencias sociales (Bandura y Walters 1982).

A su vez, es importante que las pautas de conducta aprendidas tiendan a generalizarse a situaciones distintas de aquellas en que se aprendieron, por lo que el grado de generalización estará en función del parecido entre la situación original del aprendizaje y el nuevo grupo de señales de estimulación. De este modo, Peck y Witlow (1984) señalan que lo aprendido en una situación no siempre se generaliza por completo a otra, puede ocurrir alguna generalización si la persona se coloca en una situación similar a aquella en la que ocurrió el aprendizaje original; mientras más distintas sean las situaciones será menor la generalización. El ambiente de una persona se refiere a algo más que un simple lugar, ya que incluye también a otras personas, su conducta y cualquier cosa o acontecimiento externo al individuo.

Por otra parte, la investigación de laboratorio se ha ocupado del aprendizaje por observación de diversas conductas como por ejemplo, el estudio de Legerstee

(1991), el cual hace notar que la imitación es una respuesta social que tiene implicaciones para el desarrollo de la comunicación no verbal (gestual) y del habla. Así mismo, se han realizado investigaciones sobre la imitación de conductas agresivas; al respecto Bandura y Ribes (1984) manifiestan que las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresivamente pero tal aprendizaje rara vez se expresará si la conducta no tiene valor funcional para ellas o si está sancionada de manera negativa, aunque las características sociales determinarán en gran parte si los individuos ponen en práctica o no lo que han aprendido.

Estos son algunos ejemplos que apoyan la idea de que la imitación juega un papel importante en la adquisición de conductas adaptadas y desadaptadas. Los comportamientos de desadaptación se originan cuando muchas de las acciones aprendidas mediante la observación de grupos de compañeros o dentro de la familia, dejan de ser aceptadas en una comunidad más amplia. En tanto que las conductas adaptadas son aquellas aceptadas socialmente, dentro de éstas se encuentran a las habilidades sociales que debe poseer una persona para su mejor convivencia humana. Para abordar la manera en que éstas pueden adquirirse, se toma como punto de referencia la teoría del aprendizaje social.

Para Phillips (1985, citádo en Caballo) el movimiento de las habilidades sociales ha tenido una serie de raíces históricas, algunas de las cuales no han sido reconocidas suficientemente ya que los primeros intentos para su

entrenamiento se remontan a diversos trabajos realizados con niños, en los cuales se estudiaron elementos de la conducta social de los pequeños; aspecto que hoy en día se podría considerar dentro del campo de las habilidades sociales.

Por su parte, Caballo (1991) señala que los orígenes del movimiento de las habilidades sociales tienen principalmente tres fuentes y son las siguientes:

1.- Las dos primeras fuentes tuvieron lugar en Estados Unidos; la primera de ellas se apoya en el trabajo de Salter (1949) denominado "terapia de reflejos condicionados", influído por los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior, referente a que toda conducta (aún la más compleja) está formada por secuencias de estímulos y respuestas. Más tarde Wolpe (1958) retomó las ideas de Salter, que hasta entonces no habían tenido mucha difusión y utilizó por primera vez el término de conducta asertiva. Posteriormente, Lazarus (1966), Wolpe y Lazarus (1966) incluyeron el entrenamiento asertivo como una técnica de terapia de conducta para su empleo en la práctica clínica.

2.- Una segunda fuente importante del campo de las habilidades sociales la constituyen los trabajos de Zigler y Phillips (1960, 1961) sobre "competencia social". Estas áreas de investigación con adultos institucionalizados mostró que cuanto más elevada es la competencia social de los pacientes que son internados en el hospital, menor es la duración de su estancia en él y más baja su tasa de recaída.

3.- La tercera fuente se originó en Inglaterra y basa las raíces históricas del

constructo de las habilidades sociales en el concepto de "habilidad" aplicado a las interacciones hombre-máquina en donde la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisorias, motoras y otras relativas al procesamiento de la información. Así, Argyle y Kendon (1967) señalaban que una habilidad puede definirse "...como una actividad organizada, coordinada en relación con un objeto o una situación que implica una cadena de mecanismos sensoriales, centrales y motores; una de las características principales es que la actuación o secuencia de actos, se halla continuamente bajo el control de la entrada de información sensorial..." (p.56). La aplicación del concepto "habilidad" a los sistemas hombre-máquina dió lugar a diversos trabajos sobre las habilidades sociales en Inglaterra.

En general, se señaló que el individuo no puede vivir aislado ya que se encuentra inmerso en una sociedad, la cual lo influye proporcionándole una serie de factores sociales que favorecen o inhiben la emisión de determinados patrones de conducta.

El ser humano se encuentra bajo un constante proceso de aprendizaje, tanto con la experiencia directa como mediante la observación del comportamiento de otras personas, dicho aprendizaje se dá desde que es infante hasta que es adulto.

Una de las teorías más importantes que se ocupa del fenómeno del

comportamiento social, es la teoría del Aprendizaje Social y sin duda uno de los autores más reconocidos en el tema es Bandura, quien toma en cuenta a la persona, su conducta y el ambiente. Es así que a partir de esta teoría se aborda la manera en que se adquieren diversas conductas, específicamente las habilidades sociales. Para hablar de éstas, es necesario reafirmar el hecho de que el ser humano no puede vivir aisladamente y que su conducta afecta de una u otra forma a las personas con las que convive, por eso es importante profundizar en el análisis de las relaciones interpersonales y crear individuos con destrezas que le permitan relacionarse con personas que sean o no de su clase social, sexo o edad; que sepan solucionar situaciones de conflicto de forma positiva, tomar decisiones, etcétera.

Por tal motivo, a continuación se revisan las habilidades sociales, desde su definición hasta la importancia de poseerlas para mantener relaciones interpersonales satisfactorias.

1.2 Conceptualización de habilidad social.

Los planteamientos teóricos suscitan problemas metodológicos, como los referentes a la medición de lo que se define como habilidad, competencia o destreza social. Las decisiones metodológicas se basarán en el tipo de estudio que se realice, ya sea fisiológico, conductual, social o la interacción de estos tres aspectos.

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural

determinado porque los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre, por lo tanto, la conducta considerada apropiada en una situación puede ser inapropiada en otra (Caballo, 1991).

Bellack y Morrison (1985) señalan que las costumbres sociales, la moda, el estilo de vestir y el lenguaje cambian durante la vida de una persona, por tanto uno tiene que continuar aprendiendo con el fin de seguir siendo socialmente hábil. A este respecto las habilidades pueden también perderse por falta de uso, después de algunos largos periódos de aislamiento. La actuación social puede ser también inhibida o dificultada por perturbaciones cognitivas y afectivas, como por ejemplo el estado de ánimo de una persona.

Se han dado numerosas definiciones pero no se ha llegado a un acuerdo sobre cuando se puede considerar a una conducta socialmente hábil. Aunque no existe una definición generalmente aceptada, hay un acuerdo general sobre lo que conlleva el concepto de habilidad social. Según Caballo (1987), el uso explícito del término "habilidad" significa que la conducta interpersonal consiste en un conjunto de capacidades de actuación aprendidas en donde la probabilidad de ocurrencia de cualquier habilidad en diversas situaciones está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos. Por

consiguiente, una forma adecuada para definir la conducta socialmente hábil implica tomar en cuenta tres componentes de dicha habilidad que son:

1.- Una dimensión conductual (tipo de habilidad).

2.- Una dimensión personal (las variables cognoscitivas).

3.- Una dimensión situacional (el contexto ambiental).

Para Alberti (1977, citado en Caballo) la habilidad social es: a) una característica de la conducta no de la persona; b) una característica específica a la persona y a la situación, no universal; c) debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales; d) está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción.

Esto quiere decir que no existe una forma correcta de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques diferentes que pueden variar de acuerdo con el individuo. Así dos personas pueden comportarse de manera diferente en una misma situación o una persona comportarse muy diferente en dos situaciones semejantes y ser consideradas ambas respuestas con el mismo grado de habilidad social.

Existe gran diversidad de definiciones de habilidad social, algunas resaltan el contenido, otras consideran las consecuencias y otras señalan ambos aspectos. El contenido se enfoca principalmente a la expresión de la conducta (opiniones, sentimientos, deseos, etcétera.) mientras que las consecuencias se refieren principalmente al refuerzo social. Para cualquier definición de habilidad

social debería de tomarse en cuenta tanto el contenido como las consecuencias de las conductas interpersonales, por tal motivo, el presente trabajo se basa en la definición propuesta por Caballo (1987) por considerarla la más completa ya que toma en cuenta ambos aspectos, ésta es la siguiente:

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

Es muy importante que las personas tengan y manifiesten esas conductas que se consideran hábiles, porque de no ser así, se estarán creando diversos problemas. De este modo, se han realizado investigaciones que intentan relacionar algunos problemas o trastornos conductuales con la deficiencia de destrezas sociales particulares. Algunas investigaciones que ayudan a ejemplificar lo anterior, son:

El trabajo de Sánchez y Lewinsohn (1980), en el que demuestra una alta correlación entre la depresión y la asertividad, donde los pacientes depresivos a

medida que exhibían mayor asertividad, demostraban depresión menos intensa.

Por su parte, Sarason y Sarason (1981) enseñaron habilidades sociales a un grupo de estudiantes que presentaban altas tasas de ausentismo y delincuencia. Los sujetos que recibieron el tratamiento especial demostraron posteriormente una mayor eficiencia para resolver un problema mediante demostración práctica. A través del seguimiento se observó un aumento en la tasa de puntualidad, disminución del ausentismo y de las conductas por trastornos de conducta social.

Más tarde, Daniels (1990) entrenó habilidades sociales a estudiantes de primaria que presentaban conductas problemáticas de rencor, agresión y no cooperación; encontrando que tuvieron significativas mejorías en las habilidades sociales después del tratamiento.

Posteriormente, Rasing (1993) entrenó conductas sociales en niños con impedimentos físicos referidos a problemas de lenguaje e incapacidad para escuchar. El entrenamiento fué efectivo para incrementar habilidades tales como saludar, esperar su turno, la interacción inicial y dar ayuda, las cuales fueron mantenidas por varias semanas. Este tipo de estudios es importante porque se expone a los sujetos que presentan algún impedimento físico a un programa de entrenamiento para el logro de su competencia social, mismo que los beneficia porque muchas de las veces reciben un trato discriminatorio en su vida diaria.

Cabe recordar la importancia acerca de que las personas sean socialmente

hábiles, esto implica que puedan expresar derechos, opiniones y gustos sin dañar a los demás, evitando así situaciones de conflicto, porque si no lo son, pueden crearse patrones de conductas inadecuados como el consumo de alcohol, drogas, depresión, agresión, etcétera, por esto es necesario entrenar a los individuos para que posean las habilidades que les permitan mantener una relación interpersonal satisfactoria. De esta forma, en el siguiente apartado se presenta el conjunto de técnicas que permite hacerlo.

1.3 Entrenamiento de habilidades sociales mediante el Aprendizaje Estructurado.

Como se señaló anteriormente, existe evidencia que intenta relacionar la incompetencia social con diversos trastornos de conducta tales como: el consumo de alcohol, drogas, el comportamiento agresivo, la delincuencia, la depresión, los trastornos de ansiedad, el comportamiento generado después de algún impedimento físico o invalidez. Ante la presencia de estos trastornos es importante que se lleve a cabo el entrenamiento en habilidades sociales porque constituye un procedimiento básico de tratamiento para la rehabilitación de pacientes con trastornos de conducta debidos al déficit o inexistencia de habilidades, pero también puede servir como una opción para la prevención primaria o secundaria en poblaciones que no presentan ninguna dificultad, con el propósito de optimizar su ejecución, mejorar sus roles de participación y evitar problemas conductuales derivados de la carencia de habilidades sociales. Para

lograr ésto, primeramente se debe concientizar a la población de buscar el servicio de un profesional en cualquier momento aunque no tenga ningún conflicto, porque la mayoría de las veces sólo acuden a éste cuando se les presenta un problema grave que obstaculice su desarrollo.

El entrenamiento en habilidades sociales se refiere a las estrategias o procedimientos que sirven para mejorar o incrementar la competencia de las personas en situaciones específicas de su vida.

El entrenamiento de habilidades sociales se adhiere a un enfoque conductual de adquisición de la respuesta, es decir, normalmente se concentra en el aprendizaje de un nuevo repertorio de respuestas. Para el entrenamiento de habilidades sociales se han empleado diversos procedimientos o técnicas, algunas de las más utilizadas son: el modelamiento, el juego de roles o ensayo conductual y la retroalimentación. A pesar de que estas técnicas por sí mismas logran buenos resultados existe una tendencia a integrarlas para formar con ellas paquetes de entrenamiento que son más efectivos, en comparación con el uso de técnicas aisladas, ya que en los paquetes, el individuo se encuentra participativo y en las técnicas aisladas, por ejemplo en el modelamiento, el sujeto permanece pasivo observando la demostración de ciertas habilidades.

Una de las modalidades de las técnicas en paquete es el denominado "Aprendizaje Estructurado" el cual es un paquete técnologico desarrollado y estudiado por Goldstein (1981) y constituye una aproximación de gran

efectividad para el entrenamiento de una amplia gama de habilidades. Dicho autor definió este procedimiento como: "...la enseñanza planeada y sistemática de conductas específicas conscientemete requeridas por el individuo con el fin de lograr un funcionamiento efectivo y satisfactorio durante el mayor tiempo posible, en una amplia variedad de contextos interpersonales positivos, negativos y neutros..." (Goldstein 1981, p.3). El aprendizaje estructurado está compuesto de cuatro técnicas específicas: modelamiento, juego de roles o ensayo conductual, reforzamiento social o retroalimentación y entrenamiento para la transferencia.

De forma general, el aprendizaje estructurado consiste primeramente en desglosar cada habilidad que se va a entrenar en partes que la constituyen o pasos conductuales. Se muestran entonces ejemplos de personas desarrollando estos pasos conductuales de forma adecuada (modelamiento), enseguida los observadores repiten o practican la parte de la habilidad que han visto (juego de roles) y reciben aprobación o elogio a la conducta más conveniente o parecida a la del modelo (retroalimentación). Finalmente se utiliza una serie de procedimientos que aumenta la probabilidad de uso de estas nuevas habilidades aprendidas por las personas en las situaciones de la vida real (entrenamiento para la transferencia).

Más adelante se describen detalladamente las técnicas y las condiciones que favorecen o ayudan a que se lleve a cabo cada una de ellas.

1.3.1 Modelamiento.

El modelamiento es una técnica efectiva, confiable y rápida para el aprendizaje, fortalecimiento o debilitamiento de conductas.

Goldstein, Sprafkin y Gershaw (1976) señalan que el aprendizaje de la gente por modelamiento se da bajo ciertas circunstancias específicas y que la investigación sobre modelamiento ha identificado diversas condiciones que aumentan su efectividad, a las cuales se les llama favorecedores del modelamiento y son:

- Características del modelo. El modelamiento más efectivo puede ocurrir cuando el modelo (persona que va a ser imitada): a) parezca ser experto o altamente habilidoso; b) sea de alto estatus; c) controle premios deseados por el observador; d) sea del mismo sexo y edad aproximada a la del observador; f) sea premiado por su conducta. Es más probable imitar a la gente agradable, experta y que recibe premios (reforzamiento), especialmente cuando el premio en particular involucra algo que también desea el observador.
- Características de la representación del modelamiento. Ocurrirá un modelamiento más efectivo cuando la conducta que va a ser imitada se represente: a) de forma clara y detallada; b) cuando se presenten en orden de lo menos a lo más complejo; c) con constantes repeticiones para facilitar un sobreaprendizaje; d) cuando se usen diferentes modelos, en vez de uno en particular.

- Características del observador. Se presentará un modelamiento más efectivo cuando el que va a aprender: a) sea similar al modelo en actitud hacia la habilidad; b) sea premiado por ejecutar las conductas que fueron modeladas.

Se han realizado investigaciones sobre diversas conductas que pueden ser aprendidas, fortalecidas o debilitadas a través del modelamiento, mismas que prueban su efectividad como técnica tanto en situaciones de laboratorio como en escenarios de la vida real, como por ejemplo, el diseño experimental llevado a cabo por Baldwin (1992) para explorar los efectos de dos estrategias de modelamiento (una referida a la variabilidad del escenario y otra a la variabilidad del modelo exhibido), sobre una conducta modelada en un programa de entrenamiento sobre comunicación asertiva, encontrando que los efectos de los escenarios múltiples fueron insignificantes, pero la combinación de los modelos positivo y negativo exhibidos, tuvieron efectos favorables sobre la generalización del aprendizaje.

Los resultados positivos de las investigaciones sobre el modelamiento indican que es una técnica importante para enseñar conductas, pero sola es insuficiente porque con frecuencia sus resultados son a corto plazo. El aprendizaje es más amplio cuando la persona tiene oportunidad de practicar o ensayar la conducta ejecutada por el modelo, este aspecto se aborda en la segunda técnica que conforma el aprendizaje estructurado llamada juego de roles.

1.3.2 Juego de roles.

El juego de roles es una práctica conductual sistematizada de la habilidad observada, tal y como operaría en condiciones de la vida cotidiana. En la ejecución del juego de roles se pide al participante (actor principal) que tome un rol, es decir, que se comporte de cierta manera representando o actuando la habilidad en cuestión junto con otra persona (coactor).

Dicha habilidad se divide primeramente en varios componentes llamados pasos conductuales, cuyo cumplimiento ordenado conduce a la emisión de la habilidad. Se puede poseer un número diferente de pasos conductuales dependiendo de la habilidad que se trate.

El uso del juego de roles, la actuación, el ensayo conductual y métodos similares ayudan a la persona a cambiar su conducta o actitud en dirección del rol que está jugando.

Los favorecedores del juego de roles, semejantes a los favorecedores del modelamiento, son procedimientos que incrementan la probabilidad de que el cambio de conductas perdure. Específicamente, el cambio de conducta del juego de roles será mayor y más duradero cuando se:

1.- Seleccione la parte en la que participará el observador, tomando en cuenta su opinión en todo momento.

2.- Distribuyan los roles de manera democrática y pública.

3.- Se premie, apruebe o refuerce la representación de las conductas del juego

de roles (Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976).

Por su parte, también se han realizado investigaciones que presentan el valor del juego de roles, como por ejemplo, el estudio realizado por Houser y cols. (1993) con padres solteros y sus hijos adolescentes en donde emplearon el juego de roles como uno de los métodos de entrenamiento para la solución de conflictos originados por su estructura familiar y por el desarrollo de factores (como el movimiento de los adolescentes hacia su independencia) los cuales traen consigo que padres e hijos se encuentren bajo estrés. Estos autores sugieren que los conflictos resultantes de esas experiencias familiares, pueden beneficiarse con el entrenamiento en la resolución de conflictos mediante el juego de roles.

El juego de roles puede ser visto como una técnica necesaria pero insuficiente para el cambio conductual. Aunque se hagan muchos intentos por ayudar a una persona a realizar cambios conductuales con el modelamiento o el juego de roles, son insuficientes si se aplican aisladamente. La combinación de ambos es provechosa para que la persona sepa cómo hacerlo, no obstante, esta combinación también es insuficiente para la persona pasiva, ya que es necesario que ésta sepa por qué deberá comportarse de otra manera. Para ello se necesita agregar un componente motivánte o un incentivo, como es la retroalimentación, considerada como el tercer componente del aprendizaje estructurado.

1.3.3 Retroalimentación.

McGinnis y Goldstein (1984) se refieren a la retroalimentación como la información proporcionada al estudiante, sobre como ha jugado su rol, particularmente qué tan bien desempeña los pasos conductuales de la habilidad correspondientes a la representación de la persona que sirvió de modelo, después la retroalimentación puede tomar la forma de construcción de una serie de sugerencias con el fin de mejorar y premiar empleando los diferentes tipos de reforzamiento.

El reforzamiento se refiere a cualquier evento que sirva para incrementar la probabilidad de que ocurra la conducta y se encuentran tres tipos:

1) Reforzamiento material (como la comida y el dinero);

2) Reforzamiento social (como elogio o aprobación de otros);

3) Autorreforzamiento (es una evaluación de la persona sobre su propia conducta).

El entrenamiento efectivo debe darse atendiendo apropiadamente a los tres tipos de reforzamiento; el reforzamiento material puede ser visto como la base necesaria, sin la cual el alto nivel de reforzamiento (social y autorreforzamiento) no puede funcionar.

Para que sea efectiva y permanente la influencia de reforzamiento en una ejecución, es necesario tener en cuenta varias características de los reforzadores que sean utilizados, como son:

1) Tipo de reforzamiento: este va a ser particular para cada persona ya que lo que una observa como experiencia recompensante, para otros puede ser neutral o no reforzante. Ciertos tipos de reforzadores tales como aprobación, comida, afecto y dinero, tienen una alta probabilidad de servir como reforzadores efectivos para más personas, pero éste no será siempre el caso. La propia historia de reforzamiento del individuo y su necesidad en ese momento, influirá para que el reforzador deseado sea un suceso reforzante, por lo tanto, es importante que todos los procedimientos de entrenamiento tomen en cuenta la historia de reforzamiento individual y las necesidades actuales del observador que va a participar.

2) Demora del reforzamiento: El cambio de conducta ocurre efectivamente cuando el reforzamiento sigue inmediatamente después de la conducta deseada.

3) Reforzamiento contingente a la respuesta: se refiere a que el aprendiz adquiera la relación entre la conducta emitida y la recompensa recibida.

4) Cantidad y calidad de reforzamiento: éstas también determinan la ejecución del observador. En ocasiones, incrementar ciertos tipos de reforzamiento hace que aumente la ejecución, pero este aumento se dá con incrementos muy pequeños.

5) Oportunidad del reforzamiento: un requisito adicional para una ejecución exitosa y consistente es que la conducta reforzada deba ocurrir con suficiente frecuencia para poder otorgar el reforzamiento.

6) Reforzamiento parcial (intermitente): se refiere al reforzamiento de sólo

algunas de las respuestas correctas de la persona. Puede darse de diversas formas como es, el reforzamiento de tipo fijo (por ejemplo una vez cada cinco minutos), sobre un número fijo de respuestas (ejemplo, cada cinco respuestas correctas), sobre un programa de respuestas (se escoge azarozamente el tiempo o respuestas correctas para premiar dentro de cierto límite), y sobre otros programas (McGinnis y Goldstein, 1984).

Al igual que en el juego de roles, se han realizado investigaciones al respecto de la retroalimentación que prueban su efectividad como técnica para el mejoramiento y fortalecimiento de conductas, las cuales han presentado que el reforzamiento puede incrementar, decrementar o cambiar las opiniones, actitudes y un amplio rango de conductas de los sujetos. Así tenemos el trabajo de Bradley y Houghton (1992) quienes presentaron que conductas inapropiadas realizadas por una niña, tales como chuparse los dedos, el pelo y la ropa pueden reducirse con un procedimiento de costo de respuestas y de reforzamiento social, desvaneciendo gradualmente el primero para emplear este último con más fuerza. Por su parte, Vollmer y cols. (1993) demostraron que el tratamiento de reforzamiento de otras conductas y el reforzamiento no contingente, son procedimientos altamente efectivos en la reducción de conductas autodestructivas de mujeres que presentaban retardo en el desarrollo.

Existe evidencia de que el modelamiento, juego de roles y el reforzamiento

tienen buenos resultados como técnicas aisladas, pero si se combinan producen resultados más efectivos.

Proporcionando oportunidades para el juego de roles o práctica de conductas correctas se provee al sujeto de oportunidades para representar estas conductas, pero también es necesario que las realice en situaciones reales, esto es parte de la cuarta técnica del aprendizaje estructurado llamada entrenamiento para la transferencia, misma que responde al último propósito de cualquier técnica, transferir lo que se ha aprendido en escenarios de enseñanza a situaciones de la vida real.

Enseguida se menciona esta última técnica que compone el aprendizaje estructurado y las condiciones que la favorecen.

1.3.4 Entrenamiento para la transferencia.

El principal interés de cualquier programa de entrenamiento y donde más fracasan no es en la ejecución del aprendiz en el lugar de entrenamiento, sino en la ejecución de conductas en los escenarios de la vida real. Si se desarrolla una ejecución satisfactoria en el lugar de enseñanza, se espera que con el entrenamiento para la transferencia se maximizen los cambios para que tales ejecuciones continúen de forma duradera en el trabajo, calle, casa o en otros lugares y momentos donde sea apropiado (McGinnis y Goldstein, 1984).

El entrenamiento para la transferencia intenta facilitar la extensión de las

conductas recientemente aprendidas en el ambiente de entrenamiento a las situaciones de la vida real.

La investigación ha identificado un número de favorecedores para la transferencia que proporcionan una alta probabilidad de éxito en la misma. De este modo, para McGinnis y Goldstein (1984) la transferencia y el entrenamiento de las conductas aprendidas se puede favorecer por:

1) Los ambientes de enseñanza y los materiales. La generalización o transferencia se facilitan cuando el ambiente en el cual se dá la enseñanza es muy semejante al ambiente natural donde se usarán las habilidades. Se ha comprobado que entre más parecido sea el ambiente de entrenamiento al ambiente natural (muebles, materiales, etcétera) será más fácil la transferencia, por eso se tratará de hacer lo más semejante uno del otro para mejorar la transferencia.

2) Sistemas de reforzamiento. Una parte necesaria para la transferencia es continuar el reforzamiento de manera consistente para después reducirlo o hacerlo intermitente.

3) Tareas de instrucción. Dentro de este punto se pretende realizar varias actividades como son:

- reafirmar el aprendizaje de la habilidad mediante la práctica en diferentes circunstancias, con múltiples juego de roles y con la asignación de tareas en casa;

- retirar sistemáticamente la instrucción y sustituírla por revisiones periódicas;
- instruir al aprendiz para realizar la habilidad cuando las condiciones indiquen que ésta puede usarse;
- planear oportunidades donde los observadores puedan practicar las habilidades aprendidas en la sesión de entrenamiento.

Al igual que en las otras técnicas, se han realizado diversas investigaciones sobre el entrenamiento para la transferencia que prueban su efectividad, como por ejemplo el trabajo de Magpusao y Cipani (1989) donde investigaron los efectos de variables instruccionales sobre la adquisición, generalización y discriminación de los componentes de una respuesta solicitada en un niño con retardo en el desarrollo, encontrando que tal respuesta se generaliza a una condición con un estímulo nuevo y se produce en un contexto natural con el entrenamiento para la transferencia. Además el trabajo de Gist y cols.(1990) que demuestra la eficacia del entrenamiento para la transferencia de una tarea nueva realizada por estudiantes, encontrando que los aprendices exhibieron altas tasas en la generalización de habilidades y sobre todo un alto nivel de ejecución sobre la tarea transferida.

En base a lo anterior, existen diversos procedimientos o estrategias que permiten incrementar o dotar de habilidades sociales a las personas para mejorar

sus relaciones interpersonales. En esta variedad de procedimientos se encuentran las técnicas aisladas y las técnicas conjuntas que forman paquetes de entrenamiento, dentro de estas últimas encontramos el modelamiento, el juego de roles, la retroalimentación y el entrenamiento para la transferencia, que son cuatro de las técnicas conductuales que en su conjunto forman el paquete denominado Aprendizaje Estructurado, el cual ha resultado de suma utilidad para el entrenamiento de habilidades sociales. Dicho entrenamiento puede darse tanto a personas con problemas o trastornos conductuales como a personas sin ningún problema aparente, para lograr que ambas se adapten a su medio social y por lo tanto tengan un óptimo desarrollo.

El entrenar a este tipo de personas permite realizar actividades de prevención y rehabilitación, llevadas a cabo principalmente por psicólogos, pero también por aquellas personas que estén capacitadas, es decir, que hayan recibido los conocimientos necesarios para hacer este trabajo, como por ejemplo el padre de familia, el profesor u otros a quienes se les denomina paraprofesionales.

De este modo, en el siguiente capítulo se exponen las actividades que realiza el psicólogo en su campo principalmente la denominada como desprofesionalización, misma que se refiere a la relación que se da entre un profesional y un paraprofesional, donde el primero transmite sus conocimientos a éste último; pero antes se describe la forma de llevar a cabo una sesión de

aprendizaje estructurado para el entrenamiento de habilidades sociales.

1.4. Descripción de una sesión mediante el Aprendizaje Estructurado.

Anteriormente se señaló en qué consiste cada técnica que compone el Aprendizaje Estructurado para entrenar habilidades sociales y ahora es importante tener una guía para dirigir una sesión de entrenamiento, por lo que se describe la forma de cómo trabajarla.

Primeramente antes de iniciar una sesión se deben revisar las habilidades sociales que sugieren McGinnis y Goldstein (1984) para que posean los individuos (ver anexo 1), con base a este conjunto de habilidades se hace una evaluación inicial dentro de una población de estudiantes y se eligen a los que son deficientes en algunas de éstas. Enseguida, estos sujetos son agrupados de acuerdo al tipo y al grado de habilidad que carezcan o bien de acuerdo a circunstancias naturales (grado, edad, sexo, etcétera) buscando con esto que existan similitudes entre ellos.

Para una sesión de entrenamiento, los grupos están constituídos de 5 a 8 estudiantes y 2 entrenadores encargados del desarrollo de las sesiones. Una vez que se ha determinado una habilidad en común para entrenar, se discute su utilidad y se analizan los pasos conductuales que la integran; posteriormente se modela a los participantes la forma correcta de emitir los pasos conductuales; enseguida, se instiga a los participantes para que también mediante el ensayo

conductual practiquen la emisión de la habilidad de la misma manera que lo hicieron los modelos y después se procura dar retroalimentación sobre la ejecución de cada participante (comentarios y segerencias para mejorar la ejecución).

Finalmente se estructura la tarea, la cual permitirá la transferencia del aprendizaje logrado en la situación de entrenamiento a los ambientes naturales. La estructuración de la tarea supone la planificación de los pasos conductuales, la elección de la persona y el contexto que enmarcaran la práctica; la ejecución de estas tareas se discute durante los primeros minutos de la siguiente sesión. Antes de comenzar a entrenar la siguiente habilidad, se analizan las dificultades surgidas y la opinión del sujeto sobre la calidad de su ejecución. El resto de las sesiones de entrenamiento siguen la misma secuencia anterior.

CAPITULO DOS

DESPROFESIONALIZACION

2.1 Funciones generales del psicólogo.

El estudio de la psicología abarca los conocimientos respecto a la interacción del organismo y su medio, es decir, estudia el comportamiento del individuo así como los aspectos técnicos aplicados y dirigidos a la solución de problemas en situaciones de naturaleza social.

La actividad genérica del psicólogo como profesional se enfoca en aquellas situaciones sociales en que es determinante el factor humano. Ribes y cols. (1986) definen cinco funciones profesionales del psicólogo en relación con los factores humanos:

1.- Funciones de detección de problemas: definida en términos de carencias de comportamiento socialmente deseables y de potencialidades cuyo desarrollo es requerido para satisfacer prioridades individuales o sociales. Esta función comprende las áreas tradicionales de la evaluación y el diagnóstico.

2.- Funciones de desarrollo: consiste en promover cambios de nivel o de grupo para facilitar la adaptación conductual necesaria para el cumplimiento de objetivos, en lo que a recursos humanos se refiere. Esta función incluye fundamentalmente lo que en forma tradicional se ha denominado educación y

capacitación.

3.- Funciones de rehabilitación: dirigidas a la superación de aspectos deficitarios en el comportamiento de individuos o de grupos y comprende actividades de reeducación.

4.- Funciones de planeación y prevención: relacionadas con el diseño de ambientes, predicción de problemas a mediano y largo plazo, difusión de algunas actividades profesionales de apoyo entre personal paraprofesional y no profesional.

5.- Funciones de investigación: se dirigen a la evaluación controlada de instrumentos de medida, a las condiciones para llevar a efecto una tecnología y las aportaciones de otras disciplinas al campo de la psicología.

Estas funciones generales del psicólogo como especialista en el comportamiento inciden en áreas problema y escenarios sociales de índole variada. Las funciones de desarrollo, rehabilitación y prevención son tareas fundamentalmente educativas en el sentido amplio del término.

De este modo, para Ribes y cols. (1986) algunas de las actividades específicas, técnicas y procedimientos que desarrolla el psicólogo en el campo de la educación son:

a) En la detección de problemas, realiza registros específicos, entrevistas dirigidas y no dirigidas, encuestas y círculos de discusión;

b) Elabora diseños curriculares a través de procedimientos, como la especificación de objetivos, la formación de sistemas de evaluación. Asimismo, diseña programas de contenidos académicos, en los cuales puede trabajar conjuntamente con los especialistas en la materia;

c) Estructura sistemas motivacionales para mejorar repertorios educativos particulares, aplicando procedimientos como el manejo de contingencias, la reorganización del medio, la dinámica de grupo, etcétera;

d) Proporciona entrenamiento a paraprofesionales empleando técnicas como talleres, conferencias y asesoría individual;

e) Trabaja en el desarrollo de repertorios específicos, como los motores, verbales, sensoperceptuales, sociales y académicos, mediante el uso de técnicas como el modelamiento;

f) Proporciona orientación vocacional que puede darse por medio de filmes, folletos, conferencias, asesorías individuales y observación directa.

Existen tres tipos de escenarios básicos en los cuales trabaja el psicólogo educativo, estos son las escuelas, las instituciones educativas no escolares y los escenarios naturales donde se realiza una actividad institucional.

Las escuelas se dividen en preescolares, primarias, secundarias, de educación media básica y de educación superior; las instituciones educativas no escolares incluyen hospicios, reclusorios, asilos y guarderías. Hay actividades de tipo institucional que se realizan en escenarios naturales como fábricas, centros

religiosos y sociales.

En todos los centros educativos, el lugar de trabajo del psicólogo depende tanto del programa que desarrolle como de las instalaciones con que cuente dependiendo de la institución. Dichas instalaciones pueden ser patios o salones de juego, estancias de descanso, salones de clase, laboratorios, talleres, etcétera. Algunos ejemplos de las instalaciones que se emplean en el desarrollo de programas educativos son: un programa de desarrollo de conductas motoras gruesas se realizará principalmente en patios de juego, salones de clase, u otros, según las características de la población. El entrenamiento a profesores a través de un determinado programa se efectuará en salones de clase o salas de junta.

En general, el psicólogo se desarrolla en diferentes campos, por tanto tiene que realizar diversas funciones y actividades en cada uno de ellos. Así, se tiene que en el campo de la educación puede realizar funciones como la detección y prevención de problemas; la rehabilitación y superación de las deficiencias conductuales para cumplir un objetivo determinado. Dentro de esta última función se incluye lo referente a la educación y capacitación, la cual se describe enseguida.

2.2 La capacitación como una función de desarrollo.

Cualquier actividad humana necesita de la educación para perfeccionarla y cada actividad es distinta en cuanto a sus propósitos, problemas, recursos y

posibilidades; la capacitación es un ejemplo de esta diversidad. La educación debe ser práctica y debe ayudar a las personas a identificar sus responsabilidades y ser eficientes por sus resultados, para dar solución a los problemas que le aquejan.

Cuervo (1981) manifiesta que la tecnología educacional, didáctica o institucional reflejan una forma determinada de conducir una acción con fines educativos. La tecnología instruccional es "...una forma sistemática de planificar, conducir y evaluar un proceso de enseñanza-aprendizaje, basada en el conocimiento del desarrollo humano empleando recursos humanos y no humanos para alcanzar una instrucción efectiva..." (p.16). Esta definición se refiere al empleo tanto de comportamientos humanos como de técnicas, materiales, etcétera, por lo que se deduce que el capacitador o instructor es a su vez un elemento de la tecnología educacional y se requiere que esté bien capacitado para desempeñarse apropiadamente. Para lograr esta capacitación, un aspecto importante es el manejo de la tecnología instruccional; los instructores deben aprender observando y efectuando la aplicación de técnicas. Las técnicas que son susceptibles de utilizarse en el proceso de instrucción se clasifican de acuerdo al grado de participación de las personas que conforman los grupos de trabajo.

La capacitación es un proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado para proporcionarle a una persona conocimientos, desarrollarle habilidades y actitudes para que alcance los objetivos propuestos. La ventaja de que el psicólogo se

inserte en este proceso es que se encarga de fungir como instructor de los temas que es especialista y también tiene a su cargo la formación de paraprofesionales, es decir, le proporciona elementos psicopedagógicos al personal especializado de un determinado lugar, con el fin de que estas personas puedan enseñar a otras.

Mendoza (1986) señala que la capacitación no es una actividad mecánica y 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 de las personas. El punto adecuado de partida de las acciones de capacitación está en la determinación de necesidades que le dá sentido y dimensión al resto de las actividades del proceso.

Por su parte, Siliceo (1986) se refiere a la capacitación como el medio o instrumento que enseña, desarrolla sistemáticamente y coloca a cualquier persona en circunstancias de competencia. Asimismo señala las etapas que se deben seguir en la función de capacitación:

1.- Prevención: investigación para determinar las necesidades reales que existen a corto, mediano y largo plazo.

2.- Planeación: una vez señaladas las necesidades que han de satisfacerse, fijar los objetivos que se deban lograr.

3.- Definir los contenidos de educación necesarios, es decir, los temas, materias y áreas que deben ser cubiertas en los cursos.

4.- Señalar la forma y método de instrucción conveniente para el curso.

5.- Después de haber determinado el contenido, la forma y realizado el curso, se deberá evaluar.

6.- Realizar un seguimiento o continuación de la capacitación.

La capacitación es un proceso de formación o de enseñanza-aprendizaje como se refieren algunos autores, además es una actividad que requiere de la participación de todas las personas involucradas en ella, ya que tanto las personas que llevan a cabo dicha actividad (instructores) como las que reciben la información permanecen participativas y no únicamente como observadores o receptores.

Dentro de la capacitación se necesita tener presente algunos pasos para realizarla, primeramente detectar las necesidades que se deben satisfacer, después determinar la metodología que se considere pertinente en cada caso, finalmente evaluar la capacitación y dar seguimiento a la misma. Por otra parte, como se indicó el psicólogo realiza algunas actividades para cumplir con diversas funciones, entre las que se encuentra la función de capacitación y la denominada como desprofesionalización; ésta última se señala detalladamente en el siguiente inciso.

2.3 Definición e importancia de la desprofesionalización.

Dentro de las actividades profesionales del psicólogo se encuentran por

una parte, la intervención directa en la solución de problemas concretos o en el desarrollo de soluciones y por otra, su actividad mediada por paraprofesionales y no profesionales. Esta última contempla la desprofesionalización del psicólogo al aplicar soluciones concretas y plantear su actividad como creador de tecnología en la prevención de los problemas conductuales a nivel comunitario.

De acuerdo con Roth (1986), el ejercicio profesional del psicólogo se emitió tradicionalmente en dos posibilidades, una circunscrita a la práctica privada que restringe su beneficio a la minoría capaz de comprar un servicio y la otra, se inscribe en el marco de la acción institucional que repercute sobre grupos de población mayores y sobre una gama de problemas prioritarios. Una opción a estas dos posibilidades es el desempeño comunitario, en el que las decisiones, metas y objetivos que rigen la práctica psicológica, surgen de los requerimientos de los propios miembros de la comunidad. Es en el desempeño comunitario donde el concepto de la desprofesionalización cobra particular significado como forma de profesionalización de la psicología.

La desprofesionalización es fundamental porque transfiere a amplias capas de no profesionales y profesionales, la información y los procedimientos tecnológicos de la disciplina con el fin de permitir su aplicación extendida y permanente por parte de aquellos que tradicionalmente han sido receptores de los servicios de tal manera que puedan usarlos de acuerdo con sus valores y objetivos; también es importante porque probabiliza la multiplicación gradual de

la acción, es decir, tiene un alcance ilimitado de los beneficios que supone la técnica desprofesionalizada. Orozco y Salas (1980) consideran a la desprofesionalización como una relación social que se desarrolla en condiciones histórico sociales concretas y al igual que cualquier fenómeno social, debe ser comprendido como la síntesis de múltiples determinaciones, es decir, no se puede entender a la desprofesionalización como la transmisión lineal de una serie de conocimientos sino que se debe entender como un proceso bilateral, porque tanto el profesional como el no profesional se ven afectados por este proceso, en base al cual modifican en diferente grado su apreciación de la realidad de los distintos fenómenos sociales.

Por su parte, Bernal y cols. (1980) suponen que la desprofesionalización está adquiriendo un carácter de desarrollo científico popular, ya que es una forma de poner el conocimiento científico al alcance de los sectores populares. El hecho de utilizar a los miembros de la comunidad como mediadores entre psicólogos y los restantes miembros de la misma, tiene varias ventajas; una de ellas es que los paraprofesionales y no profesionales miembros de la comunidad conviven directa y constantemente con los habitantes de ésta, lo que representa un mayor conocimiento de sus problemas y posibles soluciones. Además cualquier problema que se presente en la comunidad, será analizado en diferente forma de como lo analizaría el profesional, ya que la perspectiva de la realidad para ambos es diferente al igual que las condiciones socioeconómicas y culturales en que han

vivido.

En muchas ocasiones la desprofesionalización implica una relación no solo entre profesionistas y no profesionistas, sino que implica también una relación de dos profesionistas de diferentes ciencias. Cuando se presenta esta situación, es decir, que un psicólogo entrene a cualquier otro profesionista en el uso de técnicas y conocimientos propios de esta ciencia, se dice que este último es un paraprofesionista de la psicología.

Para O'Leary (en Bijou y Ribes, 1979), un paraprofesional es alguien que trabaja con una persona que tiene un grado certificado o licencia profesional; entonces puede ser un paraprofesional, el asistente de un médico, el técnico en psicología, el asistente de un profesor, es decir, los adultos que ayudan a un profesional. Cualquier paraprofesional puede cumplir las funciones igual que los profesionales, si se les otorga un adecuado adiestramiento.

Según Ayllon y Wright (en Bijou y Ribes, 1979), el personal paraprofesional constituye un nuevo medio para presentar cuidado y asistencia en tres tipos principales de situaciones sociales, las cuales son: las instituciones correccionales y de trastorno mental, el hogar y la escuela. En cada una de estas tres situaciones, las conductas meta pueden ser, las que consisten en eliminar conductas inconvenientes y las que consisten en producir y mantener conductas apropiadas.

Asimismo, se han realizado investigaciones sobre entrenamiento a

paraprofesionales en diversas situaciones como por ejemplo el estudio de Lichtenberg y cols. (1988) quienes entrenaron a paraprofesionales para la evaluación y tratamiento de pacientes diagnosticados con desórdenes mentales, el cual consistió de lecturas grupales semanalmente, películas y sesiones inviduales de supervisión. Estos autores hacen notar que con el entrenamiento a paraprofesionales se puede ofrecer un amplio rango de servicios psicológicos.

Más tarde, Becker y cols. (1993) trabajaron con directores de programas sobre el daño cerebral encontrando que la mayoría de los participantes se apoyó en el entrenamiento del personal profesional y paraprofesional.

Por otra parte, es importante que tanto profesionales como paraprofesionales estén conscientes y participen en la acción preventiva de muchas situaciones o conductas problemas para ayudar a mantener una mejor convivencia social. De este modo, Roth (1986) relaciona el concepto de prevención con la competencia social. La prevención para que pueda identificarse con la competencia social, debe entenderse como la acción dinámica formativa, en lugar de la pasiva informativa de práctica más difundida. La información trasciende la simple divulgación de temas de interés para centrarse en el desarrollo de repertorios conductuales alternativos al problema que se pretende prevenir.

Muchos problemas vinculados con la psicopatología pueden llegar a correlacionarse con un marcado déficit de competencia social. Por esta razón, al

existir un sector poblacional incapáz de relacionarse socialmente, de expresar clara y directamente sus sentimientos, de solucionar problemas cotidianos, tomar decisiones, de negociar conflictos, controlar su ambiente inmediato, este sector puede ser considerado de alto riesgo para la psicopatología. En este caso, una acción a tiempo entendida como el entrenamiento de habilidades sociales puede adquirir un carácter eminentemente preventivo.

De este modo, la familia, la escuela y la comunidad son instancias que constituyen el soporte social de la acción preventiva, al facilitar el comportamiento social. La comunidad puede contribuir al soporte de la actividad preventiva desarrollando principalmente actividades alternativas a aquellas que propician los diferentes problemas. La labor preventiva en el nivel familar se define mediante el fortalecimiento de los repertorios con el fin de optimizar su estructura y funcionamiento. Se espera que la familia sea responsable de la generación de habilidades sociales en sus miembros, pero esta instancia se ha visto en la necesidad de depositar esa responsabilidad en la escuela, al verse con frecuencia afectada por diversas situaciones, algunas de ellas asociadas a una paulatina perdida de oportunidades para el ejercicio de sus funciones, como es el hecho de que ambos padres se vean obligados a incoporarse al ámbito laboral para sacar adelante sus problemas económicos.

Por su parte, la escuela como institución formativa no está preparada para responder efectivamente a la exigencia planteada por este cambio en las normas

familiares, porque al abocarse con exclusividad a la formación de repertorios académicos, desatiende la preparación social del alumno; lo que trae consigo que el niño no reciba (ni de su grupo familiar, ni del sistema escolar) el tipo de entrenamiento que es imprescindible para su óptimo desempeño como ser humano.

Sin embargo, hay que tener presente que en algunos casos los niños quedan a cargo de los cuidados de otro familiar como los abuelos o tíos, enfrentándose así a tres tipos de educación diferentes (escuela-padres-otros) y en otras ocasiones los padres de familia (específicamente las madres) no trabajan, por lo tanto sí tienen la oportunidad o el tiempo de ser ellos los encargados de la generación de habilidades sociales de sus hijos, pero aún así dejan esa obligación a la escuela. En dado caso que todas las familias llevaran a cabo este tipo de entrenamiento que les permite a sus miembros un mejor ajuste con su grupo social, primeramente es necesario informar o entrenar a los padres, porque si ellos tienen grandes deficiencias en su comportamiento social, entonces van a transmitir lo mismo a sus hijos y en lugar de que la familia sea una instancia de acción preventiva va a ser un elemento que origine en sus miembros deficiencias para relacionarse o para resolver problemas.

Asimismo, McGinnis y Goldstein (1984) manifiestan que los profesores tienen que asumir e incrementar su responsabiliad para enseñar habilidades sociales y conductuales apropiadas a sus alumnos porque la mayoría de ellos se

enfrentan a situaciones en donde los niños se comportan de manera agresiva, retraída o presentan otro tipo de desorden conductual que interfiere en su desarrollo y en sus relaciones interpersonales. Así es que el profesor sería la persona adecuada si se le capacita en la utilización de técnicas de modificación de conducta para manipular el ambiente escolar y posiblemente extraescolar del alumno con el fin de que éste adquiera ciertos repertorios conductuales.

Muchas inteverciones educativas se han centrado en decrementar las conductas inapropiadas e indeseables de los niños, pero no se ocupan en dotarles de habilidades sociales alternativas, esto implica que carezcan o posean debilmente las conductas necesarias para ser socialmente competentes.

Los paraprofesionales en la situación escolar se han esforzado por producir y mantener varios tipos de conducta meta, como por ejemplo, conductas que son necesarias para una atmósfera de aprendizaje, destrezas académicas específicas y conductas de interacción social. Para que un programa educativo logre una influencia general y de largo alcance es importante que extienda su trabajo a otras esferas de la vida y no se limite al aula. Los cambios conductuales efectuados dentro del salón de clases no siempre traen consigo conductas semejantes en el hogar, por consiguiente en los programas educativos, el paraprofesional debe enseñar a los padres a que refuercen la conducta social y el empeño que ponga el niño en educarse a una edad temprana.

En general, como se describe en este capítulo, se entiende como desprofesionalización de la psicología que los miembros de la comunidad (tanto profesionistas como no profesionistas) adquieran de manera informal los elementos propios de esta disciplina con el fin de aplicarlos a diferentes problemas psicológicos que se les presenten.

Por otra parte, la familia, la comunidad y la escuela, son entidades sociales de gran importancia y a ésta última se le concebía como el centro en donde los niños aprenden cuestiones académicas exclusivamente, por lo tanto, se le daba poca importancia al desarrollo de comportamientos sociales adecuados. Tal aspecto que les correspondía anteriormente a los padres de familia, se le ha delegado ahora a la escuela específicamente a los profesores, los cuales deben interesarse tanto en el desarrollo y optimización de sus capacidades académicas como en enseñarles comportamientos sociales a sus alumnos que les permitan un mejor ajuste con su grupo social.

Es aquí donde el profesor puede emplearse y fungir como paraprofesional ampliando eficazmente los alcances de los servicios psiológicos al generar y entrenar en los niños las conductas que son aceptadas socialmente para una mejor convivencia y adaptación a su medio, por tal motivo para que el profesor pueda realizar esta actividad de conviertirse en paraprofesional, necesita recibir los conocimientos y estar capacitado para desempeñar dicho trabajo.

Para ejemplificar lo anterior más adelante se presenta el reporte de una capacitación llevada a cabo con profesores de primaria, la cual consistió en dotarles de elementos básicos para que entrenaran habilidades sociales a sus alumnos.

CAPITULO TRES

CAPACITACION A PARAPROFESIONALES: "PROFESORES DE PRIMARIA PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES A SUS ALUMNOS MEDIANTE EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO"

Dentro de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y la Educación (U.I.I.C.S.E.), se encuentra adscrito el Proyecto de Educación para la Salud, mismo que integra la línea de "FORMACION COMUNITARIA Y PREVENCION SOCIAL". En ésta se desarrollan diversas investigaciones, una de ellas es el protocolo denominado "Evaluación del paquete Aprendizaje Estructurado como técnica de entrenamiento en habilidades sociales a paraprofesionales: profesores de educación primaria". Dicho protocolo de investigación general (veáse anexo 2) estuvo conformado por cuatro fases:

- **Fase I.-** En ésta se llevó a cabo un estudio piloto para probar la funcionalidad del paquete de evaluación de las habilidades sociales y poder adecuarlo posteriormente a la población mexicana.
- **Fase II.-** Se realizó una capacitación a profesores de primaria para la evaluación de habilidades sociales a sus alumnos mediante el paquete.
- **Fase III.-** Consistió en una capacitación a los profesores para el entrenamiento de habilidades sociales mediante el aprendizaje estructurado.
- **Fase IV.-** Esta fase consiste en llevar a cabo un seguimiento.

El presente reporte forma parte del proyecto de investigación general, ya que nuestra participación fue la realización de la fase III, por lo que sólo se reporta ésta a continuación.

En este estudio se utilizó un diseño pretest-entrenamiento-postest; el procedimiento de elección fue un muestreo no probabilístico accidental, ya que se aprovechó una muestra disponible.

Las variables involucradas se refieren por una parte, a la presentación del curso de capacitación para el entrenamiento de habilidades sociales, la cual representa la variable independiente. Por otra parte, la variable dependiente se refiere a la adquisición de conocimientos teórico-prácticos por parte de los profesores para entrenar habilidades sociales a sus alumnos. Esta última medida en términos de las calificaciones obtenidas por los profesores en las evaluaciones hechas antes y después del curso de capacitación (conocimientos teóricos) además por las observaciones que se les hicieron durante la implementación del aprendizaje estructurado con sus alumnos (conocimientos prácticos).

3.1 Método.

Participantes:

En esta investigación participaron voluntariamente 15 profesoras del turno matutino que impartían clases en diferentes grados:

NUMERO DE PROFESORAS	GRADO
2	Primero
3	Segundo
3	Tercero
3	Cuarto
1	Ed.Física
1	Ed. Artística
1	Profa. Adjunta
1	Subdirectora

Escenario:

La capacitación se desarrolló en las instalaciones de la Escuela Primaria Pública "Maestra Dionisia Zamora Pallares" clave 11-300-81-VI-X, ubicada en Presas Solís y Salinillas s/n, Unidad Loma Hermosa, Col. Irrigación, México, D.F.

Se trabajó en el salón de profesores que se empleaba para dar clases de computación a los alumnos de dicha escuela; el salón contenía luz y ventilación apropiada, cuatro mesas y varias sillas de diferentes tamaños; tres estantes, uno

se empleaba para guardar papelería, en el otro se encontraba un equipo de cómputo y en el último estaba un equipo completo de videograbación.

Materiales:

- Se utilizaron lápices.
- 19 gafetes con el nombre de cada una de las docentes.
- 10 hojas de rotafolio que contenían información sobre los temas tratados durante el curso.
- 15 manuales sobre el entrenamiento de habilidades sociales elaborados por las instructoras (ver anexo 3).
- 30 cuestionarios, compuestos por 20 reactivos con respuestas de opción múltiple, con el cual se exploraron los temas de habilidades sociales, aprendizaje estructurado, modelamiento, juego de roles, retroalimentación y entrenamiento para la transferencia (ver anexo 4).
- 15 hojas de tarea (veáse anexo 5).
- Una lista de asistencia con los nombres de las profesoras para hacerles entrega de una constancia al final del curso.
- Un equipo completo de videograbación, para filmar a las profesoras cuando dirigieran una sesión de aprendizaje estructurado con sus alumnos.

3.2 Procedimiento.

Como se mencionó anteriormente, el proyecto general estuvo compuesto

por cuatro fases, de las cuales sólo se reporta la tercera a continuación.

DESCRIPCION DE LA FASE III.

En esta fase se aplicó el curso de capacitación a profesores para el entrenamiento de habilidades sociales, mismo que se desarrolló en dos etapas:

ETAPA 1.- En esta etapa se realizaron los trámites administrativos y de información, cubriendo las siguientes actividades:

- Se visitó la escuela primaria para informar a la directora del plantel en qué consistía el curso de capacitación para el entrenamiento de habilidades sociales que se pretendía llevar a cabo con los profesores; ella se mostró muy interesada y señaló fechas tentativas para el curso.
- Se visitó nuevamente la escuela para confirmar los días ya programados.
- Se hizo una presentación y exposición de un panorama general sobre el curso de capacitación, de tal forma que los docentes decidieran su participación en el mismo.

ETAPA 2.- En esta etapa se realizó el curso de capacitación para el entrenamiento de habilidades sociales a lo largo de cinco sesiones (veáse anexo 6).

Sesión 1.

En esta sesión se mostró a las profesoras el programa para desarrollar la capacitación y la forma de trabajar. Después se realizó una pre-evaluación para

conocer la información que tenían sobre el tema, mediante la aplicación de un cuestionario (ver anexo 4).

Sesión 2.

Se dió a conocer una definición de habilidad social y su relación con los problemas conductuales con la finalidad de homogeneizar dicho concepto entre las profesoras, para ello se trabajó con una técnica de integración (ver anexo 7).

Para terminar esta sesión, se les informó sobre las consideraciones preliminares para llevar a cabo una sesión de aprendizaje estructurado tratando aspectos referentes al ambiente físico, frecuencia y duración de las sesiones (veáse anexo 8).

Sesión 3.

Se expusieron las técnicas que componen el aprendizaje estructurado (modelamiento, juego de de roles, retroalimentación y entrenamiento para la transferencia) y las condiciones que favorecen a cada una de ellas. Posteriormente se exploraron los contenidos del aprendizaje estructurado mediante una serie de preguntas, para ver si habían quedado claros.

Para finalizar esta sesión se desarrolló una práctica vivencial con las profesoras. Como primer paso las instructoras establecieron las reglas para iniciar una sesión de aprendizaje estructurado, que fueron:

1.- No burlarse de los actores.

2.- Permanecer callados mientras se realiza la actuación.

3.- Levantar la mano para hablar.

4.- Dar retroalimentación constructiva.

Después se eligió conjuntamente con las profesoras la habilidad a trabajar denominada como "afrontar el enojo"; ésta fue definida como:

"Expresar enfado o enojo sin causar molestias a otra persona".

Enseguida se establecieron los pasos conductuales de dicha habilidad, mismos que pueden guiar a la persona hacia una ejecución más exitosa de ésta, los cuales se presentan a continuación:

1.- Calmarse, contando hasta diez.

2.- Pensar en alguna alternativa:

a) alejarse de la situación por un momento;

b) hacer una actividad que nos guste;

c) tratar de relajarse;

d) hablar con la persona que nos hizo enojar de forma amigable.

3.- Actuar la mejor alternativa.

El siguiente paso consistió en dar a conocer una consigna, es decir, el planteamiento de una situación particular en la que se practicaría la habilidad, siendo ésta:

"Me encuentro trabajando tranquilamente en mi escritorio y una persona tira a propósito mis papeles al piso".

Posteriormente las instructoras mostraron de forma práctica cada una de

las técnicas que componen el Aprendizaje Estructurado, realizando las actividades de la siguiente manera:

MODELAMIENTO: Para la enseñanza de esta técnica, una de las instructoras fungió como actor principal (modeló la forma de llevar a cabo la habilidad) y una profesora participó como coactor (tirando a propósito los papeles al piso).

JUEGO DE ROLES: Para el desarrollo de esta técnica dos profesoras voluntarias actuaron la habilidad de manera similar al modelo, mientras que el resto del grupo fungió como observador registrando que se cumplieran las reglas y los pasos conductuales de la habilidad en la misma consigna.

RETROALIMENTACION: Al término del juego de roles, tanto las instructoras como el resto del grupo hicieron comentarios y sugerencias a la actuación, haciendo hincapié en los aspectos positivos de la misma y en los que deberían de mejorar.

ENTRENAMIENTO PARA LA TRANSFERENCIA: Durante el desarrollo de esta técnica, se señaló que la hoja de tarea (ver anexo 5) es uno de los favorecedores para la transferencia y el mantenimiento de las conductas aprendidas, además se les proporcionó una hoja a cada una de ellas y se explicó la forma de llenado.

Al final de la sesión se hizo entrega del manual de entrenamiento de habilidades sociales, mencionado en el apartado de materiales.

Sesión 4.

En esta sesión se realizó una segunda capacitación práctica con otra habilidad, denominada como "autocontrol", definida así: "Dotar al estudiante de alternativas para controlarse en una situación de conflicto".

Para ello, participaron dos profesoras realizando la misma actividad de dirigir una sesión de aprendizaje estructurado, ambas trataron de llevarla a cabo siguiendo los pasos efectuados por las instructoras en la sesión anterior, cambiando únicamente la consigna y los pasos conductuales debido a que era otra habilidad. Los pasos conductuales fueron:

1.- Calmarse contando hasta diez.

2.- Pensar en algunas alternativas:

   a) caminar por un rato;

   b) hacer un ejercicio de relajación;

   c) hablar con alguien;

   d) escribir lo que sientas.

3.- Actuar la mejor opción.

Posteriormente se negoció la posibilidad de filmar a las participantes cuando implementaran una sesión de aprendizaje estructurado con sus alumnos y se decidió filmar sólo a dos de ellas, una de primer año y otra de tercero.

Para finalizar esta sesión se filmó a la profesora de primer año, la cual trabajó la habilidad de "autocontrol" con siete de sus alumnos.

Sesión 5.

Se grabó a la profesora de tercer año, quien trabajó la habilidad de "afrontar el enojo" con un grupo de ocho niños y dos niñas del mismo grado. En esta misma sesión se presentaron las grabaciones a todas las asistentes para hacer sugerencias y comentarios de acuerdo a las actuaciones de las dos profesoras que fueron filmadas.

Enseguida se realizó una post-evaluación sobre los conocimientos adquiridos durante el curso de capacitación, además se pidió a las profesoras que escribieran sus comentarios sobre éste y se concluyó con la entrega de constancias por su asistencia al mismo.

3.3 Resultados.

Los resultados del curso de capacitación para el entrenamiento de habilidades sociales fueron analizados tanto cualitativa como cuantitativamente. Dentro de la primera se hizo una descripción de las actividades realizadas por las profesoras que participaron. Para el segundo análisis se hicieron comparaciones pre-post evaluación y se aplicó un análisis estadístico que permitiera conocer si las diferencias entre ambas condiciones fueron significativas.

3.3.1. Análisis cualitativo.

De todas las profesoras que asistieron al curso, sólo cuatro participaron

activamente dirigiendo la forma de llevar a cabo el entrenamiento mediante el aprendizaje estructurado, las dos primeras trabajaron con el resto de las docentes suponiendo que eran un grupo de niños, mientras que las otras dos lo hicieron con un grupo pequeño de alumnos, siendo estas últimas las únicas que fueron filmadas.

De las actividades efectuadas por cada una de ellas se encontró lo siguiente:

Participante 1.- Trabajó la habilidad de autocontrol, observándose que no tuvo control del grupo, se notó nerviosa y terminó su participación antes de iniciar con el modelamiento.

Participante 2.- Participó trabajando la misma habilidad y suponiendo también que las demás eran un grupo de niños, se observó que ésta a diferencia de la anterior, dirigió con gran fluidez la sesión de aprendizaje estructurado, cumpliendo con todos los pasos que lo componen.

Participante 3.- Se observó que les explicó claramente utilizando un lenguaje apropiado al nivel del niño. Para señalar la consigna y los pasos conductuales de la habilidad se dirigió únicamente a dos niños que había pasado al frente (quienes serían los actores en el juego de roles) mientras que los demás, aunque ponían atención, se distraían con facilidad. Esto fue incorrecto porque las indicaciones debieron de darse a todo el grupo y no sólo a dos de ellos en particular. La profesora manifestó que no podía continuar con la sesión porque

estaba confundida, siendo esto un indicativo de que conocía los pasos que debería realizar pero no el orden en que se presentaban, además, aunque contara con la información o conocimientos teóricos dados en el curso, no los llevaba a la práctica completamente porque cometía algunos errores, por lo que se cree conveniente ejercitarlos más de forma práctica.

Participante 4.- Se ofreció voluntariamente para participar, trabajando con diez niños de tercer año, quienes se encontraban participativos, no obstante que los observadores y los actores se reían con frecuencia. La profesora dirigió la sesión sin equivocarse, lo que demuestra que puede seguir implementando una sesión de aprendizaje estructurado para el entrenamiento de habilidades sociales con sus alumnos porque manejó los elementos teórico-prácticos con fluidez.

Por otra parte, se tenía programado mostrar a todas las participantes la filmación hecha a las dos profesoras para que se diera retroalimentación sobre sus respectivas actuaciones; sin embargo, se presentaron algunas dificultades (tales como: se veía la imagen y no se escuchaba o viceversa) que impidieron lograr dicho objetivo. A pesar de los esfuerzos por solucionar este contratiempo, no se les mostraron las grabaciones adecuadamente, ya que solo se presentó la imagen sin sonido y tuvo que comentarse lo que había sucedido. Así mismo, las dos profesoras que fueron filmadas hicieron comentarios sobre su propia actuación como por ejemplo, que debieron dirigirse a todo el grupo y no a un niño

en especial y que mejorarían su actuación con más práctica.

En cuanto a los comentarios que hicieron sobre el curso de capacitación, manifestaron en general que fue interesante, positivo y útil para el trabajo con los niños estimulándolos así para su desempeño profesional, además que el tiempo de éste fue muy breve por eso les hubiera gustado tener más tiempo de práctica (ver comentario en el anexo 9).

3.3.2 Análisis cuantitativo.

Dentro del análisis cuantitativo se aplicó la prueba estadística de rangos señalados T de Wilcoxon, ya que los datos de este estudio se encuentran en una escala de medición ordinal (Silva, 1982) y es una misma muestra medida dos veces (muestras relacionadas); dicha prueba permitió comparar las evaluaciones hechas a las profesoras antes y después del curso de capacitación para conocer si existían diferencias significativas sobre la información que tenían en ambas condiciones.

De las 15 profesoras que asistieron al curso, sólo se tomaron en cuenta las evaluaciones de 13 de ellas, porque de las dos restantes sólo se tenía una de las dos evaluaciones, ya que en esos días no asistieron o no concluyeron la sesión. Por esta razón, al realizar el análisis estadístico la muestra se redujo a 13 profesoras.

Al aplicar la prueba estadística se obtuvo evidencia suficiente para apoyar

la efectividad de la capacitación y se encontró que la información que tienen las profesoras sobre el entrenamiento de habilidades sociales mediante el aprendizaje estructurado fue mayor después de asistir al curso ($T = 3$, $P < 0.05$).

Del cuestionario de evaluación compuesto por 20 reactivos, se asignó a cada uno un valor de 0.5; ésto permitió obtener una calificación máxima de 10 para las que contestaran correctamente todo el cuestionario y una calificación mínima de 5 para las que resolvieran menos de la mitad del mismo.

De este modo, en la figura 1 se presentan las calificaciones obtenidas por las profesoras en los cuestionarios de la pre y post-evaluación. Con respecto a la calificación mínima (5), se encontró en la pre-evaluación un 31% de los casos, lo que nos indica que las profesoras no carecían completamente de información sobre habilidades sociales; en relación a la calificación de 6, se encontró un porcentaje de 38 casos en la pre-evaluación y de 23% en la calificación de 7. Por su parte en las calificaciones de 8 y 9 se presentaron más casos en la post-evaluación, reafirmando con esto la adquisición de los aspectos teóricos por parte de las profesoras (38% y 23 % respectivamente).

Es conveniente recordar que el cuestionario de evaluación estaba integrado por seis temas o contenidos, los cuales fueron sobre habilidades sociales, aprendizaje estructurado, modelamiento, juego de roles, retroalimentación y entrenamiento para la transferencia. A continuación se presentan los porcentajes de los casos en donde se respondió correctamente a cada una de las preguntas

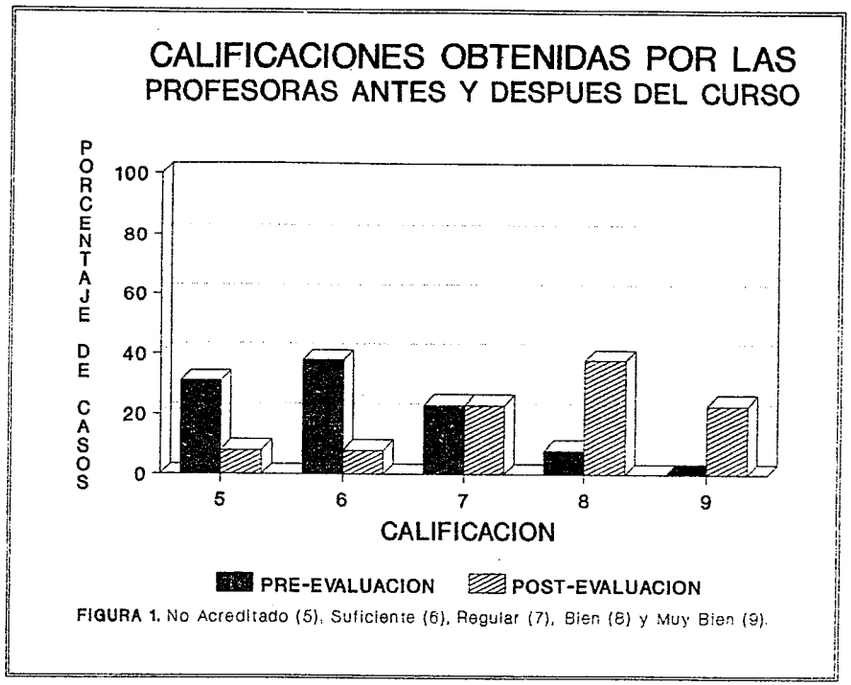


FIGURA 1. No Acreditado (5), Suficiente (6), Regular (7), Bien (8) y Muy Bien (9).

de dichos temas durante la pre y post-evaluación.

En la figura 2 se muestran los reactivos del tema de habilidades sociales, compuesto de la pregunta 1 a la 5 del cuestionario, referentes a la información sobre problemas conductuales, déficit, ejemplos y definición de habilidad social, así como la importancia de entrenarlas. En el primer y tercer reactivo se observa un decremento en el porcentaje de los sujetos durante la post-evaluación; lo anterior demuestra la dificultad de adquirir esa información por parte de una de las profesoras que no estuvo presente cuando se explicó el tema. En el segundo y quinto reactivo se observa un incremento de sujetos en la post-evaluación; el cuarto reactivo fue el que mostró un mayor incremento de sujetos que respondieron correctamente a éste, lo que nos indica que la mayoría de ellos adquirieron la definición de habilidad social dada en el curso.

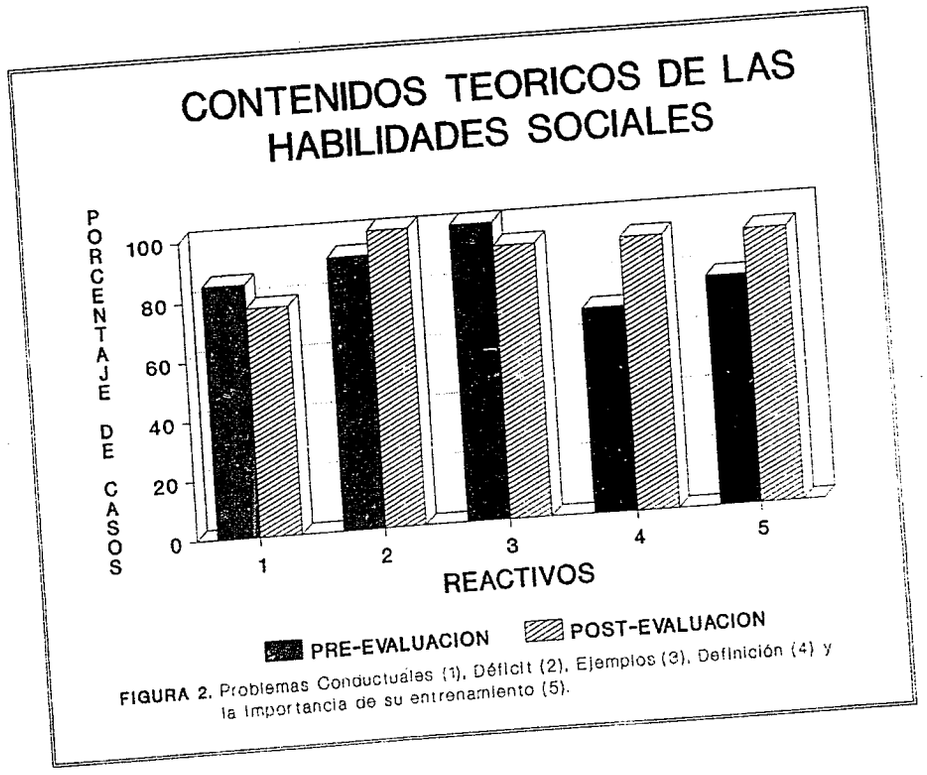


FIGURA 2. Problemas Conductuales (1), Déficit (2), Ejemplos (3), Definición (4) y la importancia de su entrenamiento (5).

Por su parte, los reactivos que evaluaron el tema de aprendizaje estructurado se muestran en la figura 3 y fueron los números del 6 al 8, 19 y 20, los cuales abarcan información sobre su definición, técnicas que lo integran, propósito del paquete requisito de aplicación y escenario de entrenamiento. En ella se puede apreciar que en el reactivo 8 no se presentaron cambios en el porcentaje de casos durante las dos condiciones; en cambio, en el reactivo 6 se encontró un incremento del 15%, a diferencia de los reactivos 7, 19 y 20 en donde el incremento entre la pre y post-evaluación fue mucho mayor (54%, 39% y 31% respectivamente), lo que nos demuestra que estos tres últimos reactivos fueron los adquiridos por la mayoría de las participantes, principalmente el que se refiere a las técnicas que integran el aprendizaje estructurado.

En cuanto a las preguntas que exploraron los contenidos acerca del modelamiento (del número 9 al 12) referentes a su definición, tipos de modelado, características del modelo y favorecedores de la técnica, se presentan en la figura 4. En relación a los tres primeros reactivos se observó un incremento de 47%, 24% y 31% respectivamente, siendo el reactivo 9 referente a la definición del modelamiento el que adquirió la mayor parte de las profesoras. En cambio en el número 12 durante la pre-evaluación se presentó un porcentaje de 15 casos y de 0 en la post-evaluación, probablemente porque en la primera respondieron azarozamente y en segunda confundieron la información con la del juego de roles, ya que en las sesiones donde se realizaron las prácticas vivenciales, las

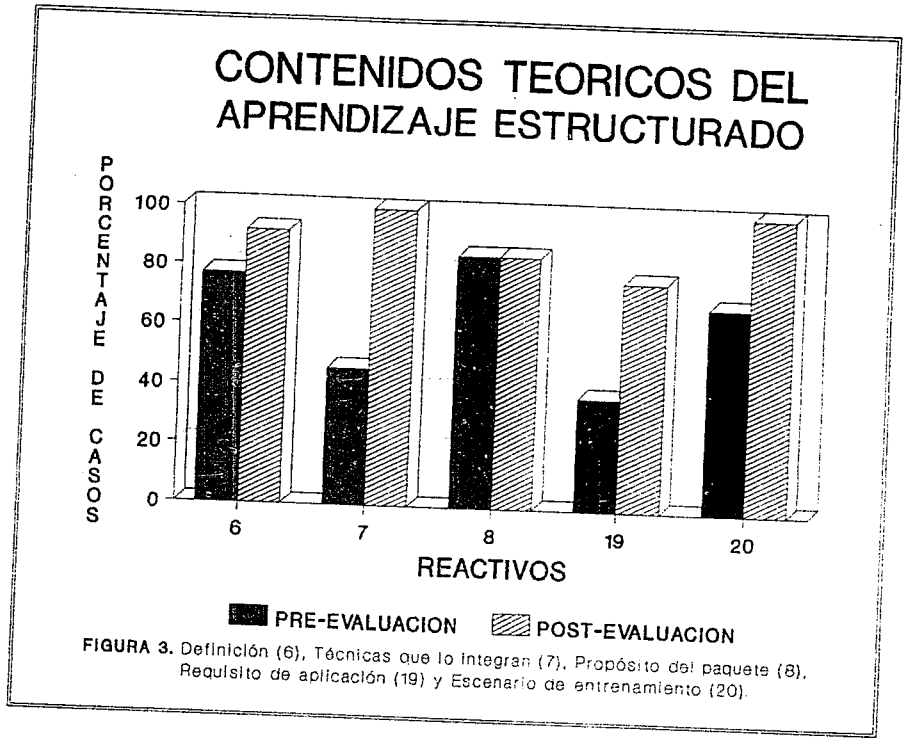


FIGURA 3. Definición (6), Técnicas que lo integran (7), Propósito del paquete (8), Requisito de aplicación (19) y Escenario de entrenamiento (20).

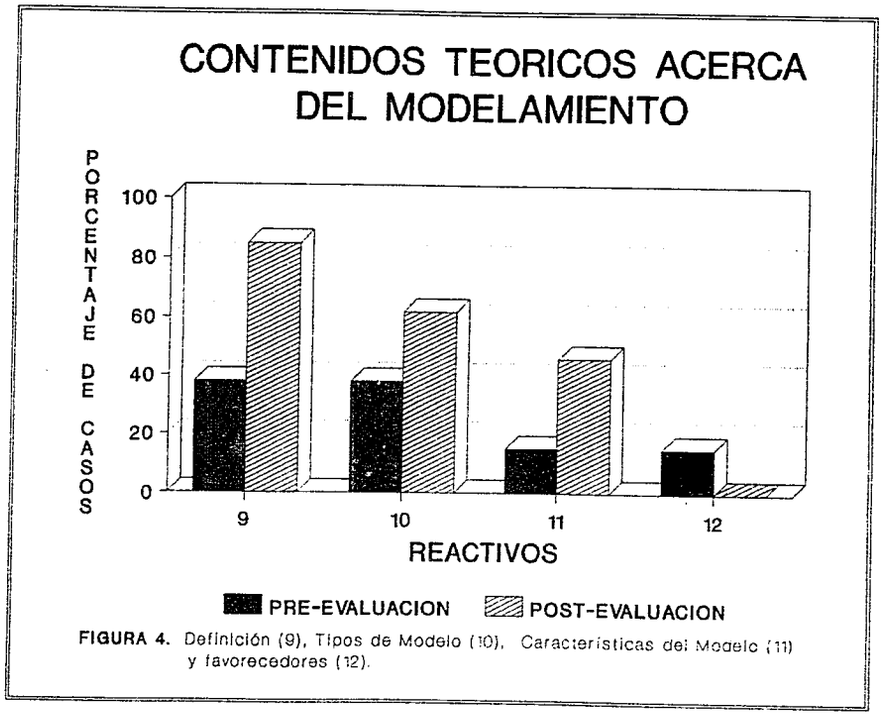


FIGURA 4. Definición (9), Tipos de Modelo (10), Características del Modelo (11) y favorecedores (12).

profesoras cuestionaban más al respecto.

En la figura 5 se pueden observar los reactivos que exploraron la información acerca del juego de roles (números 13 y 14) sobre la definición y los favorecedores del mismo. En relación al primero, el porcentaje de sujetos fue mayor en la pre-evaluación (69%) que en la post-evaluación, esto nos permite señalar que a las profesoras se les dificultó adquirir la definición de juego de roles, a diferencia del reactivo 14 en donde hubo un incremento del 15%.

Las preguntas que evaluaron el tema de la retroalimentación (15 y 16) se presentan en la figura 6 y se refieren a su definición y a los tipos de reforzamiento. En el primer reactivo se encontró un incremento del 15% a diferencia del segundo que fue mucho mayor (24%), lo que demuestra que a las asistentes se les facilitó más reconocer los tipos de reforzamiento.

Por último, en la figura 7 se muestran los reactivos utilizados para evaluar la información sobre el entrenamiento para la transferencia (17 y 18) como su definición y los aspectos que la favorecen para su aprendizaje; en ambos se observó un incremento del 39% y 15% en la post-evaluación respectivamente, siendo más significativo el incremento del reactivo 17 demostrando que la mayoría de las participantes adquirieron la definición del entrenamiento para la transferencia.

En general, al comparar la información que tienen las profesoras sobre el entrenamiento de habilidades sociales antes y después del curso, se encontró que

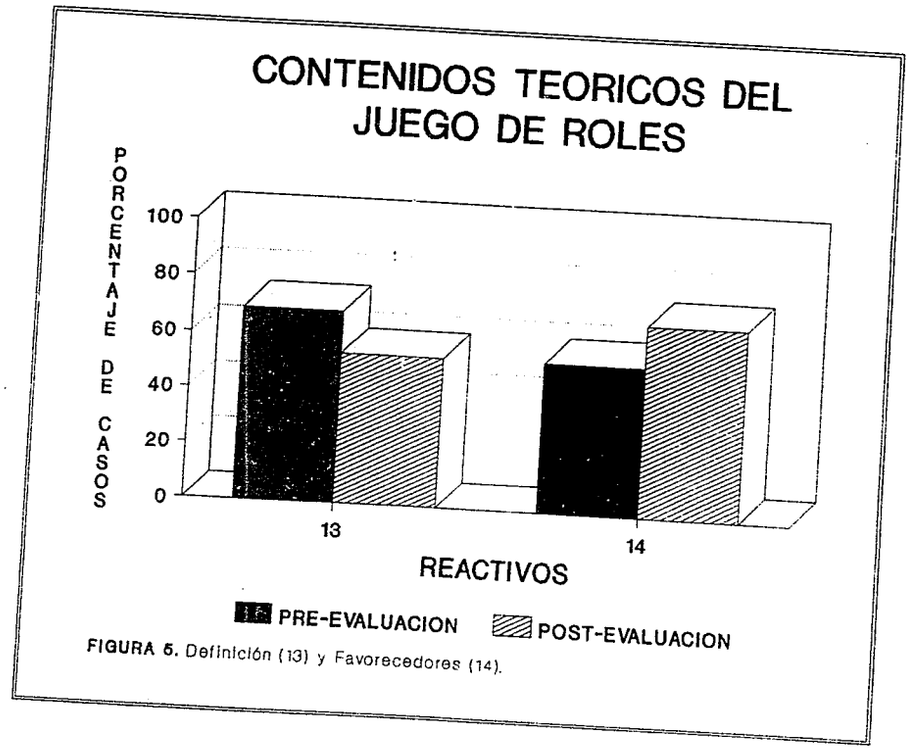


FIGURA 5. Definición (13) y Favorecedores (14).

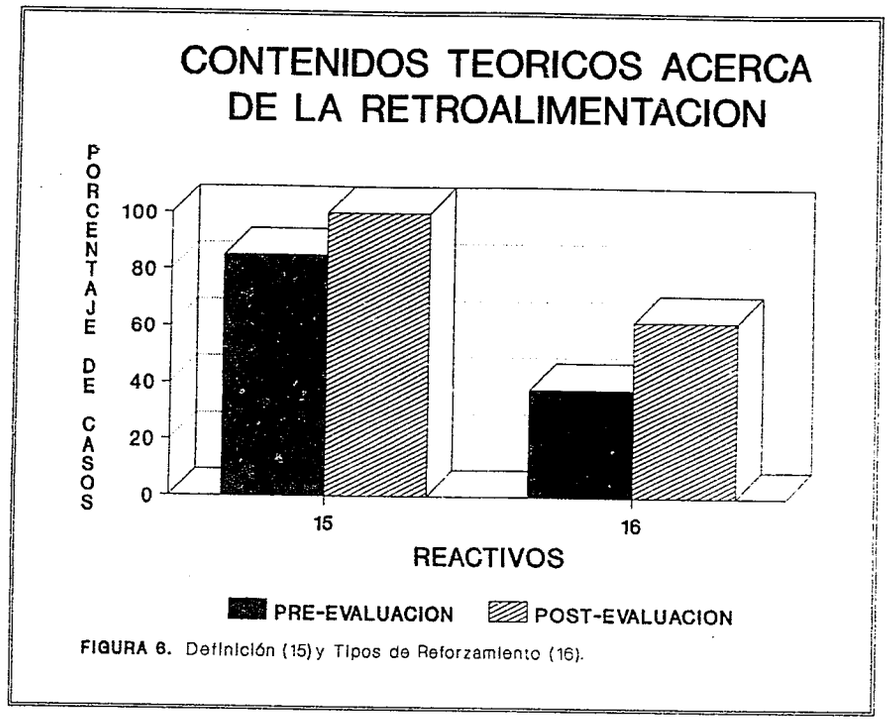


FIGURA 6. Definición (15) y Tipos de Reforzamiento (16).

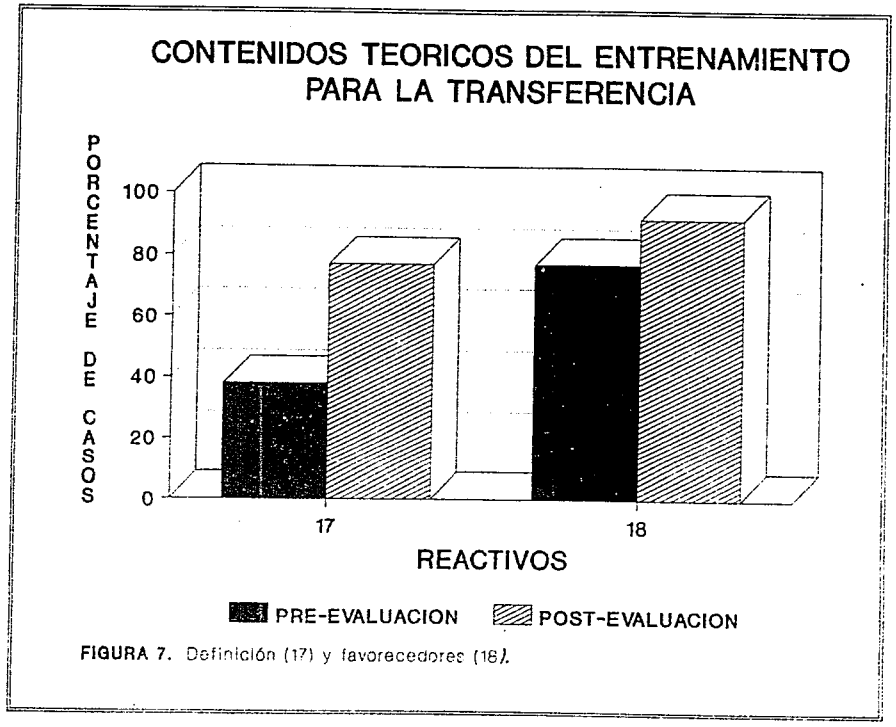


FIGURA 7. Definición (17) y favorecedores (18).

el 85% de la muestra en estudio (11 profesoras) tuvieron un cambio notorio al incrementar su información con respecto a los contenidos enseñados en la capacitación. Así mismo, la información adquirida por la mayoría de las participantes (concimientos teóricos) fue la referente a las definiciones de habilidad social, modelamiento y entrenamiento para la transferencia; las técnicas que integran el aprendizaje estructurado, los favorecedores del juego de roles y los tipos de reforzamiento.

Finalmente, se puede concluir que el curso tuvo efectos positivos en las profesoras, ya que les permitió conocer más sobre el tema de las habilidades sociales, la importancia de poseerlas y además la manera de entrenarlas mediante el aprendizaje estructurado lo que favorece y enriquece el desarrollo de las relaciones interpersonales de ellas mismas y principalmente de los alumnos que entrenen.

CONCLUSIONES

Se tiene presente la gran importancia que posee el papel de la imitación en el aprendizaje de cualquier conducta. Dentro de las conductas necesarias para la adaptación del individuo a su medio social, se encuentra el campo de las habilidades sociales, el cual sigue siendo un área de continua investigación.

Existen numerosas definiciones sobre dicho tema, pero no se ha llegado a un acuerdo consistente sobre como concebirla; sin embargo, debe considerárseles dentro de un marco cultural, situación y contexto determinados, ya que tales habilidades pueden variar dependiendo de algunos factores tales como la edad, el sexo, la educación, las propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognoscitivas, estado emocional de la persona, etcétera. Así mismo, no existe únicamente una forma de comportarse que sea universal, sino una serie de planteamientos diferentes que pueden variar de acuerdo con el individuo.

Además, se han realizado diversos estudios que intentan relacionar la deficiencia de habilidades con algunos trastornos conductuales como la depresión, la agresividad, el consumo de alcohol y otros, por esta razón es necesario entrenar a los individuos para decrementar dichos problemas. En dado caso de que no los tengan, es importante también entrenarlos para evitar que se generen estas conductas o simplemente para mejorar y optimizar su

comportamiento en su vida diaria.

Existen varios procedimientos para su entrenamiento, uno de ellos es el denominado Aprendizaje Estructurado, el cual es un paquete tecnológico compuesto por cuatro técnicas conductuales (modelamiento, juego de roles, retroalimentación y entrenamiento para la transferencia) que en su conjunto resultan de suma utilidad para entrenar habilidades sociales, además este paquete puede ser utilizado como una herramienta práctica, dinámica y barata.

La persona encargada para realizar la tarea de entrenar las habilidades sociales sería el psicólogo y éste a su vez puede transmitir sus conocimientos capacitando tanto a profesionistas como a no profesionistas, para que ellos también colaboren con la misma tarea; ésto favorece la intervención y permite ampliar los beneficios para más áreas de la población, lo cual resalta la importancia de la actividad denominada como desprofesionalización. Entre las personas a las que el psicólogo puede capacitar se encuentran los profesores quienes son los profesionales que tienen a su alcance la posibilidad de manipular el ambiente escolar y tal vez extraescolar del alumno con la finalidad de que éste adquiera ciertos repertorios conductuales. Así, con el hecho de capacitar a los profesores se crean multiplicadores en el entrenamiento a sus alumnos para ser socialmente hábiles, prevenir problemas conductuales y disminuir los conflictos interpersonales dentro de su grupo social. No hay que olvidar que el profesor debe recibir el apoyo de otras personas, principalmente de los padres de familia,

para que se realice ese trabajo con óptimos resultados.

Una forma de ejemplificar lo anterior, es la capacitación llevada a cabo a un grupo de profesores de educación primaria para que ellos entrenaran habilidades sociales a sus alumnos, descrita en el capítulo tres del presente trabajo.

En el transcurso de dicha capacitación se presentaron diversas situaciones que interfirieron en la misma. Inicialmente, durante la primera etapa referida a los trámites administrativos y de información, en una de las actividades que consistió en darles a los profesores un panorama general del curso, uno de ellos mostró una actitud apática señalando que este sería más carga de trabajo, aunado a las demás actividades que tendrían por hacer, así que después no asistió al curso.

Durante la segunda etapa de la capacitación, específicamente en la cuarta sesión, se modificó otra de las actividades en donde se pretendía filmar a todas las profesoras asistentes al curso cuando implementaran una sesión de aprendizaje estructurado, pero por haber tenido poco tiempo y varias asistentes (15 profesoras) se decidió filmar solamente a dos voluntarias.

Así mismo, debemos señalar que las actividades programadas para cada sesión se modificaron por cuestiones de tiempo, es decir, las actividades se recorrieron para las siguientes sesiones porque no alcanzaba el tiempo y ésto ocasionaba que la información se diera rápidamente.

Un aspecto más a considerar es la influencia negativa de algunos factores

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

en la implementación del curso, como fue el horario en que se llevó a cabo y la cantidad de trabajo que constantemente manifestaban tener las profesoras.

En cuanto al horario, éste fué asignado por la directora quien consideró el más conveniente para que los niños no perdieran mucho tiempo de clases y para que las profesoras tuvieran la facilidad de asistir, ya que al elegir un horario después de clases, no tendrían la misma probabilidad y disposición de asistir, por tener que dedicarse a otras actividades. Por tal motivo la directora nos permitió trabajar media hora antes de que los niños salieran al recreo y durante éste, lo que significó que aún estando dentro del salón se trabajara con muchísimo ruido; aspecto que provocó dificultad para escuchar y molestias tanto a las profesoras como a las personas que impartimos el curso.

En relación a la cantidad de trabajo, se reflejaba en que algunas de ellas no llegaban puntualmente a las sesiones, en la continua entrada y salida del salón para atender otros asuntos (llamadas telefónicas, firmar y enviar oficios, etcétera) y en la realización de otra actividad durante una sesión por parte de una de ellas (la elaboración de un exámen de matemáticas). Lo anterior justifica el hecho de que el número de asistentes al curso fuera variable, además se presentaron dos casos de ausencia, uno donde la profesora solicitó permiso para faltar tres días porque necesitaba resolver unos trámites administrativos y el otro caso por motivo de enfermedad.

Sin embargo, no todo resultó negativo ya que se presentaron situaciones

muy favorables que en alguna medida ayudaron para que el curso se impartiera con entusiasmo. Primero, la flexibilidad de la directora para permitirnos trabajar en la institución. Segundo, nos invitaron a compartir una celebración que los padres de familia habían realizado con motivo del Día del Maestro, lo que en cierta forma sirvió para relacionarnos más con ellos. Tercero, a lo largo de todo el entrenamiento hubo profesoras muy interesadas para participar en cada actividad que se les asignaba, que hacían preguntas y escribían notas. Por último, otro aspecto favorable fueron sus comentarios así como el obsequiar un presente a los instructores como gesto de gratitud.

Por otro lado, los resultados obtenidos nos permiten corroborar lo planteado por Mendoza (1986) sobre que la capacitación exige cooperación, participación y compromiso de todos los involucrados en ella, dado que busca generar o modificar el comportamiento de las personas, porque es un evento eminentemente humano.

Así mismo, conforme a los resultados nos permitimos mencionar algunas sugerencias metodológicas para futuras investigaciones sobre el tema. Primero, aumentar más sesiones dentro del curso de capacitación, en donde las instructoras implementen el entrenamiento de habilidades sociales mediante el aprendizaje estructurado con los niños seleccionados, para que las profesoras que asistan, observen la forma en que se dirige y esto permita un mejor aprendizaje. Segundo, realizar el curso durante las fechas que representen menos carga de

trabajo para ellas. Tercero, es conveniente llevar a cabo un seguimiento para ver si las profesoras aplican con sus alumnos lo aprendido en el curso de capacitación.

A su vez podemos concluir que tradicionalmente la sociedad tiene la idea equivocada de que el psicólogo actúa únicamente en presencia de trastornos mentales y se niega a ver en el profesionista, a alguien que puede prevenir y/o modificar problemas de tipo emocional o interpersonal, por lo tanto la labor del psicólogo se ha visto en cierta forma obstaculizada por esta idea equivocada.

Por su parte las condiciones económicas, sociales y culturales de nuestro país, descartan la participación del psicológo en instituciones de tipo educativo, incluso esta situación también se manifiesta en aquellas instituciones de carácter particular que cuentan con él, porque restringen su campo de acción.

Hay que destacar que en su gran mayoría los profesores asumen una actitud de indiferencia al no aceptar que otro profesionista, en este caso el psicólogo, les coordine en su labor como educadores, como agentes de cambio en los patrones de conducta de sus alumnos. Probablemente los profesores consideran que su participación en la labor docente ha sido la más adecuada, lo que origina en ellos una desmotivación que se refleja desde una participación obligada y desinteresada hasta la falta de asistencia en algunos cursos que se les imparten.

Es de suma importancia que todo el personal que contribuye en la

formación de los educandos, esté consciente de que forma parte de un trabajo interdisciplinario y se involucre activamente en el mismo. A su vez, los profesores enfrentan con la actitud negativa de los padres de familia para reafirmar o reforzar en el hogar los conocimientos académicos o habilidades sociales que ellos les enseñan a sus alumnos. Por su parte, el psicológo también puede motivar, informar y hacerles entender a los padres de familia, que resulta imprescindible que exista cooperación entre los profesores y ellos para la educación y formación de los niños, porque la enseñanza de las habilidades sociales en etapas tempranas de la vida puede mejorar el desarrollo de serias dificultades en la adolescencia y en la etapa adulta.

Finalmente, en el sistema educativo no hay una continuidad en el aspecto académico, mucho menos en otras cuestiones, por lo que es importante que en todas las escuelas se integre un departamento psicopedagógico encargado de implementar cualquier tipo de entrenamiento (como por ejemplo el entrenamiento en habilidades sociales) o encargado de capacitar a los profesores para que ellos realicen dicho entrenamiento a sus alumnos, pero ésto se debe hacer desde el primer año a nivel de primaria en adelante y además dar seguimiento al mismo.

BIBLIOGRAFIA

- Ayllon, T. y Wright, P. "Nuevos papeles para el profesional". En: Bijou, S. y Ribes, E. (1979) Modificación de conducta. Problemas y extenciones. México, Ed.Trillas, Cap. 11, p. 197-213.

- Baldwin, T. (1992). "Effects of alternative modeling strategies on outcomes of interpersonal-skills training". Journal of Applied Psychology. vol. 77, No. 2, p.147-154.

- Bandura, A. (1965). "Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses". Journal of Personality and Social Psichology. No. 1, p.589-595.

- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change". Psichological Review. Vol. 84, p.191-225.

- Bandura, A. y Ribes E. (1984). Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia. México, Ed. Trillas, p. 309-320.

- Bandura, A. y Walters, R. (1982). Aprendizaje social y desarrollo de la

personalidad. Madrid, Ed. Alianza, p. 15-88.

- Becker, H.; Harrell, W. y Keller, L. (1993). "A survey of professional and paraprofessional training needs for traumatic brain injury rehabilitation". Journal of Head Trauma Rehabilitation. Vol. 8, No. 1, p.88-101.

- Bellack, A. y Morrison, R. (1985) "Interpersonal dysfunction". En: Bellack, M.; Hersen, M. y Kazdin, A. International Handbook of Behavior Modification and Therapy. Nueva York, Guilford Press.

- Bernal, T.; Brea, L. y Correa, E. (1980). La desprofesionalización como objetivo de la psicología social comunitaria. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM, ENEP-Iztacala.

- Bradley, L. y Houghton, S.(1992). "The reduction of inappropiate sucking behavior in a 7 year old girl through responses-cost and social reinforcement procedures". Behavior Change, Vol. 9, No. 4, p.254-257.

- Caballo, V. (1987). "Las habilidades sociales; un marco teórico." En:

Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia, Cap. 1, p. 1-25.

- Caballo, V. (1991). "El entrenamiento en habilidades sociales". En: Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid, Ed. Siglo veintiuno, Cap. 18, p. 403-434.

- Cuervo, P. (1981). "Tecnología educativa en la formación de instructores". En: Pedagogía para el entrenamiento. México, CENAPRO, ARMO, Vol. XI, No. 44, p. 9-21.

- Daniels, A. (1990). "Social skills training for primary age children". Educational Psychology in Practice. Vol. 6, No. 3, p.159-162.

- Gist, M.; Bavetta, A. y Stevens, C. (1990). "Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level". Personnel Psychology, Vol. 43, No. 3, p. 501-523.

- Goldstein, A. (1981). Psychological skill training: The Structured Learning Technique. United States of America, Pergamon Press, p. 3.

- Goldstein, A.; Sprafkin, R.; Gershaw, N. (1976). Skill training for community living: Applyng Structured Learning Therapy. United States of America, Pergamon Press, p. 1-26.

- Houser, R.; Daniels, J.; D'Andrea, M. y Konstam, V. (1993). "A sistematic behaviorally based technique for resolving conflicts between adolescents and their single parents". Child and Family Behavior Therapy, Vol. 15, No. 3, p. 17-31.

- Kanfer, F. y Phillips, J. (1980). "Aprendizaje social y ensayo de comportamiento". En: Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento. México, Ed. Trillas, Cap. 5, p. 211-267.

- Legerstee, M. (1991). "The role of person and object in eliciting early imitation". Journal of Experimental Child Psychology. Vol. 51, No. 3, p. 423-433.

- Lichtenberg, P.; Heck, G. y Turner, A. (1988). "Medical psychotherapy with elderly psychiatric inpatients: uses of paraprofessionals in treatment". Medical Phychotherapy and International Journal. Vol. 1, p. 87-93.

- Magpusao, B. y Cipani, E. (1989)."Spontaneous requesting-acquisition, generalization and discriminative components: A single case study". Mental Handicap Research. Vol. 2, No. 1, p. 61-72.

- McGinnis, E. y Goldstein, A. (1984). Skill Streaming the elementary school child: a guide for teaching prosocial skills. Research Press Company.

- Mendoza, A. (1986). "Importancia de la determinación de necesidades de capacitación". En: Manual para determinar necesidades de capacitación. México, Ed. Trillas, Cap. 4, p. 35-36.

- O'Leary, K. "El ingreso del paraprofesional en el aula". En: Bijou, S. y Ribes, E. (1979). Modificación de conducta. Problemas y extensiones. México, Ed. Trillas, Cap. 9, p. 161-185.

- Orozco, H. y Salas, E. (1980). Entrenamiento a no-profesionales: un punto de vista de la desprofesionalización de la psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM, ENEP-Iztacala, p.30-33.

- Peck, D. y Witlow, D. (1984). Enfoque sobre la teoría de la personalidad. México, Ed. CECSA.

- Rasing, E. (1993). "Effects of a multifaceted training procedure on the social behaviors of hearing-impaired children with severe language disabilities: A replication". Journal of Applied Behavior Analysis. Vol. 26, No. 3. p.405-406.

- Ribes, E.; Fernández, C.; Rueda, M.; Talento, M. y López, F. (1986). Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral. México, Ed. Trillas, p. 58-59, 361-367.

- Roth, E. (1986). Competencia social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Ed. Trillas, Cap. 1 y 2, p. 15-50.

- Sánchez, V. y Lewinsohn, P. (1980). "Assertive behavior and depression". Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 48, No. 1, p. 119-120.

- Sarason, I. y Sarason, B. (1981). "Teaching cognitive and social skills to high school students". Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 49, No. 7, p. 908-918.

- Siliceo, A. (1986). Capacitación y desarrollo de personal. México, Ed. Limusa, p. 13-20.

- Silva, A. (1982). "Las variables y las escalas de medición en psicología". En: Métodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico. México, Ed. Trillas, Cap. 4, p. 103-125.

- Vollmer, T.; Iwata, B.; Zarcone, J., Smith, R. y Mazaleski, J. (1993). "The role of attention in the treatment of attention-maintained self-injurious behavior: Noncontingent reinforcement and differential reinforcement of other behavior". Journal of Applied Behavior Analysis. Vol. 26, No. 1, p. 9-21.

ANEXOS

ANEXO 1

LISTA DE HABILIDADES SOCIALES

Se considera que una serie de habilidades sociales están relacionadas con la competencia de los niños, las cuales se agrupan en cinco grupos y son las siguientes:

I. **HABILIDADES BASICAS.**

1.- ESCUCHAR: Escuchar cuando alguien está hablando y esforzarse por comprender lo que se dice.

2.- PEDIR AYUDA: Decir cuando se necesita ayuda y saber solicitarla de manera amable.

3.- AGRADECER: Decir gracias cuando se recibe ayuda o favores de otros.

4.- CUMPLIR CON LOS MATERIALES REQUERIDOS PARA LA CLASE: Llevar a la clase los materiales necesarios.

5.- SEGUIR INSTRUCCIONES: Comprender y seguir lo que se indique o solicite.

6.- CONCLUIR LA TAREA: Completar las tareas independientemente del nivel académico.

7.- PARTICIPAR EN LAS DISCUSIONES DE GRUPO: Participar en las discusiones de clase de acuerdo con las reglas del grupo.

8.- OFRECER AYUDA A UN ADULTO: Ofrecer ayuda a un adulto en el momento adecuado y de forma apropiada.

9.- PREGUNTAR: Saber cómo y cuándo preguntar a otra persona sobre algún problema o tema.

10.- PONER ATENCION: Poner atención a la clase, ignorando las distracciones tanto del salón como del exterior.

11.- ACEPTAR CORRECCIONES: Hacer las correcciones necesarias a las tareas sin sentirse demasiado frustrado.

12.- BUSCAR ACTIVIDADES: Realizar alguna actividad cuando se tiene tiempo libre.

13.- ESTABLECER UNA META: Fijarse metas reales y llevar a cabo las actividades necesarias para lograrlas.

II. **HABILIDADES PARA HACER AMIGOS.**

14.- PRESENTARSE A SI MISMO:Presentarse a sí mismo de una forma apropiada con las personas que no lo conocen.

15.- INICIAR UNA CONVERSACION: Iniciar una conversación con otras personas.

16.- TERMINAR UNA CONVERSACION: Finalizar una conversación de una forma adecuada cuando esto sea necesario.

17.- PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DE GRUPO: Participar en las actividades del grupo de froma apropiada a la situación.

18.- JUGAR EN GRUPO: Jugar con sus compañeros de clase, ajustándose a las reglas del juego.

19.- PEDIR FAVORES: Pedir un favor a otra persona amablemente.

20.- OFRECER AYUDA A SUS COMPAÑEROS DE CLASE: Ofrecer ayuda a otro compañero de su clase, cuando éste la necesite.

21.- HACER UN CUMPLIDO: Hacer comentarios agradables a otros.

22.- ACEPTAR UN CUMPLIDO:Aceptar de manera amigable los comentarios que otras personas le hagan.

23.- SUGERIR ACTIVIDADES: Proponer actividades a otros de manera amigable.

24.- COMPARTIR:Invitar de sus cosas a otros, en dado caso de no ser así, explicar las razones por las que no lo hace.

25.- DISCULPARSE: Dar disculpas de forma apropiada cuando se ha hecho algo en contra de otros.

III. **HABILIDADES PARA EXPRESAR SENTIMIENTOS.**

26.- IDENTIFICAR SENTIMIENTOS: Identificar los sentimientos (enojo, tristeza, dolor, alegria,etcétera) que se experimentan.

27.- EXPRESAR SENTIMIENTOS: Expresar sentimientos de forma aceptable.

28.- RECONOCER LOS SENTIMIENTOS DE OTROS: Reconocer y comprender de manera adecuada lo que otros sienten.

29.- ENTENDER LOS SENTIMIENTOS DE OTROS: Comprender de manera aceptable los sentimientos de otra persona.

30.- EXPRESAR INTERES POR OTRA PERSONA: Expresar interés por otros de manera adecuada.

31.- AFRONTAR EL ENOJO: Expresar enfado o enojo de forma adecuada.

32.- AFRONTAR EL ENOJO DE OTROS: Intentar comprender el enfado de otros sin enojarse uno mismo.

33.- EXPRESAR AFECTO: Permitir que otros conozcan lo que se siente por ellos y expresarlo de forma adecuada.

34.- AFRONTAR EL MIEDO: Reconocer cuando se está atemorizado y practicar estrategias que reduzcan el miedo.

35.- AUTOALABARSE: Reconocer las propias cualidades y alabarse cuando se considere merecido.

IV. HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESION.

36.- AUTOCONTROLARSE: Conocer y practicar estrategias para controlar el temperamento o excitación.

37.- PEDIR PERMISO: Saber cuándo y cómo pedir permiso para realizar una actividad.

38.- AFRONTAR LA BURLA: Saber controlarse ante la burla de los demás.

39.- EVITAR SITUACIONES QUE GENEREN PROBLEMAS SOCIALES: Alejarse de las situaciones que puedan generar problemas.

40.- ALEJARSE DE LOS PLEITOS: Practicar las formas socialmente aceptadas para manejar una posible pelea.

41.- SOLUCION DE PROBLEMAS: Buscar alternativas y elegir la mejor para dar solución a un problema.

42.- RESPONZABILIZARSE: Aceptar las consecuencias de la conducta sin ponerse a la defensiva o alterado.

43.- AFRONTAR UNA ACUSACION: Saber conducirse cuando se le acusa de algo.

44.- NEGOCIAR: Proponer y recibir ideas para llegar a un acuerdo.

V. HABILIDADES PARA AFRONTAR EL ESTRES.

45.- AFRONTAR EL ABURRIMIENTO: Seleccionar actividades cuando se está aburrido.

46.- RECONOCER UN PROBLEMA: Aceptar la responsabilidad cuando se causó un problema.

47.- QUEJARSE: Expresar el desacuerdo ante los demás de forma aceptable.

48.- RESPONDER A LA QUEJA: Llegar a una solución válida con alguien que se queja justificadamente.

49.- AFRONTAR LA DERROTA: Aceptar que se ha perdido en algún juego

o actividad, sin enfadarse o alterarse.

50.- MOSTRAR SU AFICION POR LOS DEPORTES: Expresar a otros la afición por un deporte.

51.- AFRONTAR EL RECHAZO: Aceptar el dejar de realizar una actividad con otros sin perder el control.

52.- AFRONTAR EL DESCONCIERTO: Realizar actividades que permitan sentirse menos desconsertados o cohibidos.

53.- AFRONTAR ERRORES: Deducir las razones de su error y buscar estrategias para mejorarlo en un futuro.

54.- ACEPTAR UNA NEGATIVA: Aceptar una negativa sin enfadarse o alterarse.

55.- NEGARSE: Negarse de forma adecuada a las situaciones que pueden generar algún problema.

56.- RELAJARSE: Relajarse cuando se está tenso o alterado.

57.- AFRONTAR LA PRESION DEL GRUPO: Elegir una alternativa para afrontar la presión de otros.

58.- AFRONTAR EL DESEO DE TOMAR COSAS AJENAS: Evitar el tomar cosas que son de otros, sin permiso del propietario.

59.- TOMAR DECISIONES: Analizar las posibles alternativas antes de tomar una decisión.

60.- SER HONESTO: Reconocer que se actuó mal en la realización de una actividad.

ANEXO 2

RESUMEN DEL PROYECTO GENERAL

NOMBRE DEL PROTOCOLO: "Evaluación del paquete de aprendizaje estructurado como técnica de entrenamiento en habilidades sociales a paraprofesionales: maestros de primaria".

NOMBRE DE PROYECTO: "Educación para la Salud".

LINEA: Formación Comunitaria y Prevención Social.

ANTECEDENTES

Con referencia a los protocolos de investigación que sobre agresión se han venido desarrollando en la línea de "Salud Comunitaria y Prevención Social", se ha podido detectar una gran necesidad y demanda, por parte de los profesores de primer grado de educación primaria, de capacitación que les permita tener bajo control las conductas disrruptivas de los alumnos a la hora de clase. Al respecto, el Aprendizaje Estructurado (A. E.), ha sido una técnica muy efectiva de entrenamiento a paraprofesionales.

A pesar de la probada eficacia que ha mostrado este paquete de técnicas de entrenamiento, su aplicación se limita a un número muy reducido de personas, siendo 6 como mínimo y 8 como máximo; aspecto que impide beneficiar a una población más amplia, de ahí la alternativa de entrenar a paraprofesionales,

específicamente a los profesores para que ellos a su vez enseñen a sus alumnos las habilidades sociales que sean incompatibles con las conductas disrruptivas y de esta forma incidir en una mayor población.

Dentro de los numerosos modelos de entrenamiento en habilidades sociales se encuentra el A.E., cuya efectividad ha sido probada por varios investigadores. El entrenamiento en habilidades sociales es un paquete esencial de un número de programas de investigación de amlio aspecto: rehabilitación de adicciones, trabajo con niños y adultos agresivos, terapia de pareja, entrenamiento en dominio de situaciones para personas cuyas posiciones exigen interacción social más frecuentemente (como empresarios, médicos, policias, etcétera) personas agresivos y programas de aprendizaje, entre muchos otros.

Se ha encontrado que en la escuela los niños son rechazados por sus amigos y compañeros debido a la frecuencia con que muestran conductas disrruptivas y agresivas.

El objetivo principal del presente estudio es adecuar el paquete de A.E., dirigido a profesores de primaria. Y como objetivos particulares se tienen:

1.- Evaluar la efectividad del entrenamiento a paraprofesionales.

2.- Evaluar sus efectos en la conducta agresiva.

3.- Llevar a cabo un seguimiento tanto a los niños como a los profesores.

La investigación estuvo conformada por cuatro fases:

Fase I: En ésta se llevo a cabo un estudio piloto para aprobar la

funcionalidad del paquete de evaluación de las habilidades sociales y poder adecuarlo a la población mexicana.

Fase II: Se realizó una capacitación a profesores de primaria para la evaluación de habilidades sociales a sus alumnos mediante el paquete.

Fase III: Consistió en una capacitación a los profesores para el entrenamiento de habilidades sociales mediante el aprendizaje estructurado.

Fase IV: Consiste en llevar a cabo un seguimiento.

Del desarrollo del protocolo se esperan como producto:

a) Publicación de resultados en revista especializada.

b) Presentar ponencias en coloquios y/o congresos.

METODOLOGIA

1.- Traducción del manual de McGinnis y Golstein (1984).

2.- Llevar a cabo los trámites burocráticos-administrativos que permitan el acceso a las instituciones educativas.

3.- Selección de los candidatos para la capacitación con base en los siguientes criterios:

   a) Disposición y compromiso con la investigación.

   b) Que sean profesores de primaria.

   c) Que estén interesados por la capacitación y el aprendizaje que ésta

les proporciona.

4.- Aplicación de los instrumentos de evaluación en una prueba piloto para adecuarlo a nuestra población.

5.- Readaptación del paquete de evaluación a partir de los resultados de la prueba piloto.

6.- Aplicación del paquete de entrenamiento: Aprendizaje Estructurado a la población elegida.

7.- Seguimiento.

INSTITUCIONES PARTICIPANTES: Escuelas primarias del Estado de México y áreas metropolitanas.

TIPO DE PARTICIPACION DE LAS INSTITUCIONES: La disponibilidad de los profesores de este nivel para contestar el instrumento y poder medir habilidades sociales en sus alumnos de primer año.

ANEXO 3

MANUAL DE HABILIDADES SOCIALES

I. INTRODUCCION.

II. OBJETIVO.

III. CONSIDERACIONES PRELIMINARES.

A) HABILIDADES.

B) DURACION DE LAS SESIONES.

C) AMBIENTE FISICO.

IV. DESCRIPCION DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

A) MODELAMIENTO.

B) JUEGO DE ROLES.

C) RETROALIMENTACION.

D) ENTRENAMIENTO PARA LA TRANSFERENCIA.

I. INTRODUCCION.

El contenido del presente manual está dirigido a profesores de educación primaria y se refiere a la manera de entrenar habilidades sociales a sus alumnos mediante el Aprendizaje Estructurado, ya que de este modo se probabiliza que sus alumnos incrementen su comportamiento adecuado.

Este manual pretende ser una guía para el profesor, si tuviera alguna duda por favor expóngala ante el grupo de trabajo o en especial a las personas que están llevando a cabo el curso de capacitación sobre el entrenamiento en habilidades sociales.

Cualquier comentario será de utilidad para mejorar todo nuestro trabajo. De antemano agradecemos la atención que presten tanto al manual como al curso que adicionalmente se desarrollará sobre este tema.

II. OBJETIVO.

El objetivo general de este manual es dotar a los profesores de una guía metodológica práctica que les permita llevar a cabo el entrenamiento de habilidades sociales en sus alumnos.

III. CONSIDERACIONES PRELIMINARES.

A) HABILIDADES.

Las habilidades sociales son conductas emitidas por un individuo en un

contexto interpersonal donde expresa sus derechos, opiniones, sentimientos o deseos, respetando estas mismas conductas en los demás.

Se considera que una serie de habilidades sociales están relacionadas con la competencia social de los niños , las cuales son divididas en cinco grupos.

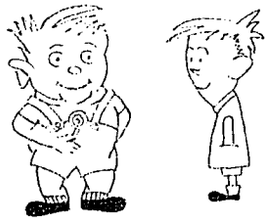
Cada habilidad se descompone en partes llamadas pasos conductuales y estos nos sirven de guía para realizar la habilidad. Los pasos conductuales se podrán modificar de acuerdo con las necesidades de cada grupo de estudiantes (por ejemplo, los pasos pueden hacerse más sencillos y detallados para los niños más pequeños).

La secuencia de las habilidades no necesariamente deberá ser enseñada como se presentan a continuación, sino que se eligirán para enseñar las habilidades relevantes a las necesidades inmediatas de los estudiantes.

HABILIDADES BASICAS

- Escuchar (pasos conductuales: mirar a la persona que habla, permanecer quieto, hacer comentarios sobre el tema).
- Pedir ayuda (decidir si se necesita ayuda, levantar la mano y esperar, preguntar de una manera amigable).
- Agradecer (elegir un buen momento, agradecer a la persona en forma amistosa).
- Cumplir con los materiales requeridos para la clase (preguntarse uno mismo los materiales que se necesitan

para la clase, reunirlos, revisarlos y mantenerlos en orden.



- Presentarse a sí mismo.
- Iniciar una conversación.
- Jugar en grupo.
- Pedir favores.
- Ofrecer ayuda a sus compañeros de clase.

HACER AMIGOS

- Identificar sus sentimientos.
- Expresar sentimientos.
- Expresar interés por otra persona.
- Afrontar el enojo.
- Expresar afecto.

- Autocontrolarse.
- Pedir permiso.
- Afrontar la burla.
- Mantenerse alejado de los problemas.

ALTERNATIVAS A LA AGRESION

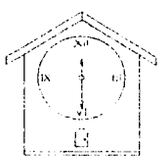
AFRONTAR EL ESTRES

- Afrontar el aburrimiento.
- Reconocer que se causó un problema.
- Quejarse.
- Responder a la queja.
- Afrontar la derrota.
- Mostrar su afición por los deportes.
- Afrontar el rechazo.

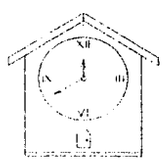
B) DURACION DE LAS SESIONES.

El aprendizaje estructurado puede realizarse con grupos pequeños de 5 a 8 estudiantes. Las sesiones de aprendizaje estructurado podrían ser lo suficientemente separadas como para dar a los niños bastante oportunidad para realizar sus tareas en el tiempo intersesiones. La duración de las sesiones va a ser menor para los niños más pequeños porque se cansan rápidamente y se distraen con facilidad, por lo que podrían ser de:

10 Y 20 GRADO



30 Y 40 GRADO



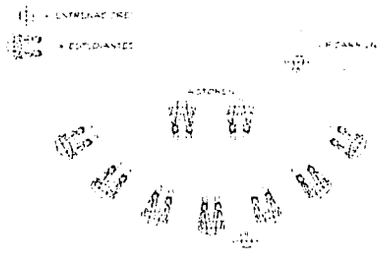
50 Y 60 GRADO

Por supuesto la cantidad y duración de las sesiones puede ser reducido o aumentado dependiendo del grado de atención, interés y madurez de los

estudiantes.

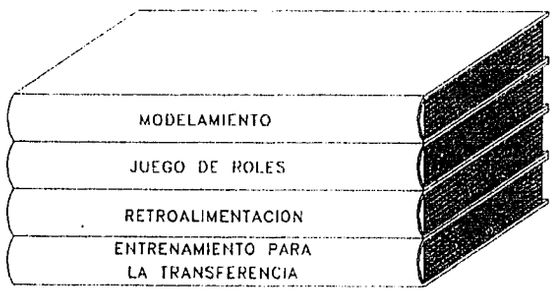
C) AMBIENTE FISICO.

Se asignará un área específica para las sesiones de grupo, las sillas se podrán acomodar en forma de semicírculo dejando disponible un área para el juego de roles, en la apertura del círculo también se colocará un pizarrón donde se escribirán cada uno de los pasos conductuales de las habilidades.



IV. DESCRIPCION DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

El aprendizaje estructurado es un paquete de cuatro técnicas conductuales, mismas que en su conjunto han resultado de suma utilidad para el entrenamiento de habilidades sociales, dichas técnicas son:



Con el aprendizaje estructurado se muestran ejemplos de personas desarrollando la habilidad (modelamiento), enseguida las estudiantes repiten la habilidad que han observado (juego de roles) y reciben de otros estudiantes y de los entrenadores sugerencias y comentarios dependiendo su actuación en el juego de roles (retroalimentación).

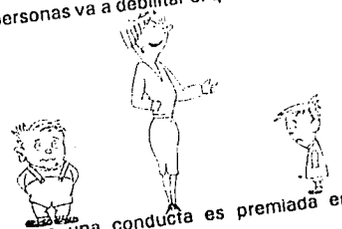
Finalmente se pretende que los estudiantes usen en las situaciones de la vida real las habilidades que aprendieron (entrenamiento para la transferencia).

A) MODELAMIENTO.

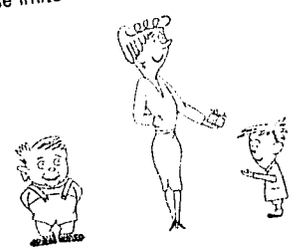
El modelamiento se define como el aprendizaje por imitación. Se identifican algunos tipos de aprendizaje por modelamiento:

1.- Aprendizaje observacional. Es el aprendizaje de nuevas conductas.

2.- Efectos inhibitorios y desinhibitorios. El observar que una conducta es castigada en otras personas va a debilitar el que no se imite esa conducta (efecto inhibitorio).



El observar que una conducta es premiada en otras personas, va a fortalecer el que se imite esa conducta (efecto desinhibitorio).



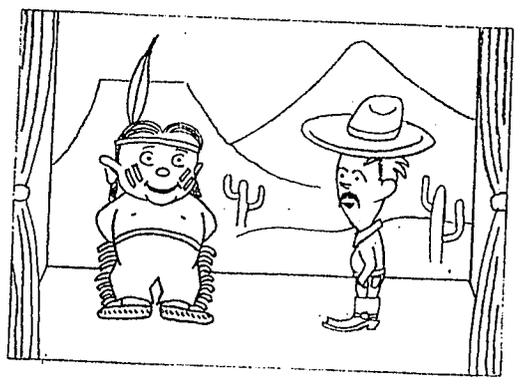
Existen diversas condiciones que favorecen la efectividad del modelamiento:

- Características del modelo: que maneje las habilidades y controle premios.
- Características de la conducta demostrada en el modelamiento: que se dé clara y detalladamente, con suficientes repeticiones para facilitar un mejor aprendizaje y con varios individuos como modelos.

B) JUEGO DE ROLES.

Es una práctica de la habilidad observada tal y como se realizaría en condiciones de la vida real.

El juego de roles es una situación en la cual un individuo es invitado a tomar un rol (comportarse de cierta manera).

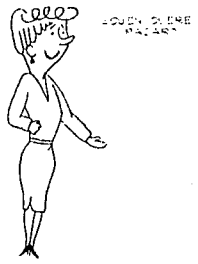


Existen ciertas condiciones que favorecen la efectividad del juego de roles:

- La distribución de los roles

que debe hacerse de una manera democrática

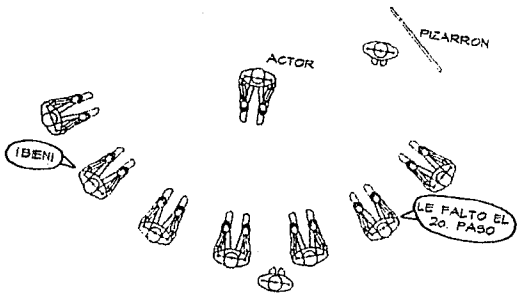
y pública.



- Improvisación en la actuación.
- Premiar por la actuación.

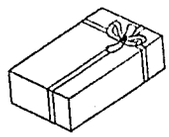
C) RETROALIMENTACION.

La ejecución de la retroalimentación es la información proporcionada al estudiante sobre cómo ha jugado su rol, particularmente que tan bien o mal desempeña los pasos conductuales de la habilidad correspondientes a la representación de la persona que sirvió de modelo.

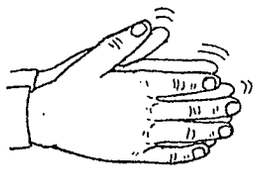


El reforzamiento es un evento que sirve para incrementar la probabilidad de que ocurra una conducta. Se encuentran tres tipos de reforzamiento:

1.- Reforzamiento material.



2.- Reforzamiento social.



¡BIEN!
¡FELICIDADES!
¡LO HICISTE MUY BIEN!

3.- Autoreforzamiento (es la evaluación positiva de la persona sobre su propia conducta).

CREO QUE ACTUE BIEN

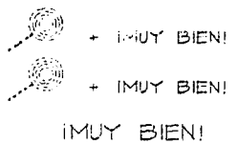
Se sugiere que el reforzamiento se otorgue de la siguiente manera:

Primeramente, dar el reforzamiento material como un dulce, acompañado de un reforzamien-

+ ¡MUY BIEN!

+ ¡MUY BIEN!

to social como "muy bien" y poco a poco dar con menos frecuencia el material y aumentar el social hasta llegar a establecer sólo el reforzamiento social.

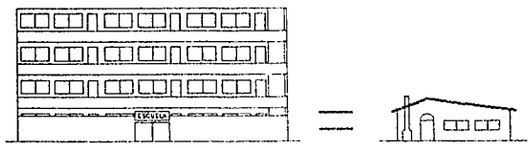


La efectividad del reforzamiento está en función de sus características, como son:

- Tipo de reforzamiento. Se debe buscar un tipo de reforzamiento que sea gratificante para cada niño ya que un reforzador no va tener el mismo efecto para todos.
- Latencia del reforzamiento. Se refiere a que el reforzador se dé inmediatamente después de la conducta deseada.

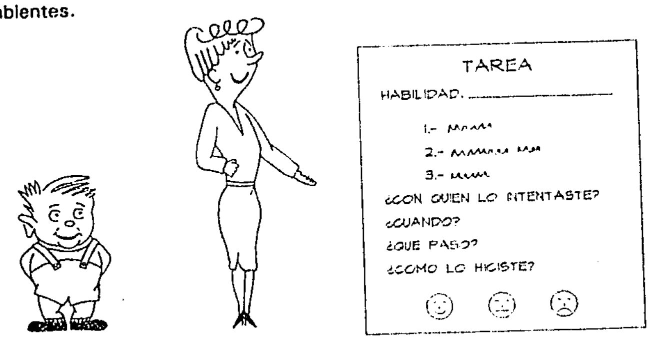
D) ENTRENAMIENTO PARA LA TRANSFERENCIA.

Facilita la extención de las conductas recientemente aprendidas en el ambiente de entrenamiento a las condiciones de la vida diaria.



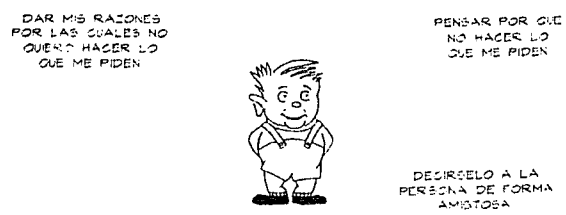
La transferencia y el modelamiento de las conductas aprendidas se puede favorecer por:

- Los ambientes de enseñanza, materiales y personal. La trasferencia se facilita cuando el ambiente en el cual se da la enseñanza es muy semejante al ambiente natural donde serán usadas las habilidades, entre mayor sea el número de elementos parecidos en el entrenamiento a las situaciones de la vida real (muebles, materiales, etcetera.), más fácil será la trasferencia.
- Sistemas de reforzamiento. Continuar con el reforzamiento de manera consistente para después reducirlo, es una parte necesaria para la transferencia.
- Tareas de instrucción. Se pueden planear sesiones periódicas de revisión de habilidades (sesiones de ayuda) que subsanaran lo pasajero de la instrucción. Además pueden dejarse tareas para que practiquen las habilidades en otros ambientes.



Ahora imagínense que está enfrente de su grupo y va a trabajar la habilidad de "decir no". Para ello no se le olvide acomodar el salón de clases de acuerdo a lo que vaya a trabajar. Antes de iniciar con el entrenamiento, establezca las reglas que le permitan tener mejor control del grupo, enseguida realice los siguientes pasos:

- Primero, establezca la habilidad a trabajar.
- Segundo, señale con ayuda del grupo los pasos de la habilidad.



- Tercero, indique al grupo la consigna a trabajar: "Decirle no a un compañero cuando quiere que me salga de clases con él".
- Cuarto, actue con otra persona la habilidad, es decir, la forma más adecuada de " decirle no " a otra persona en la situación antes señalada, para que sus alumnos observen con atención.
- Quinto, enseguida pase a dos niños, supongase que son Juanita y Pedrito, Juanita va a practicar los pasos de la habilidad. Cuando termine, el grupo le dirá

a Juanita cómo actuó y ella dirá cómo se sintió.

- Sexto, por último le dá su hoja de tarea a Juanita para que aplique la habilidad en otro lugar. Posteriormente, pasa Pedrito quien será el que aplique la habilidad y así sucesivamente.

ANEXO 4

CUESTIONARIO

NOMBRE:_____
FECHA:_____
GRADO:_____

INSTRUCCIONES: Subraye la opción que considere sea la correcta para cada oración. La finalidad del cuestionario es conocer y tener en cuenta la información que usted tiene sobre el tema. DE ANTEMANO GRACIAS POR SU COLABORACION.

1.- El aislamiento, la falta de atención y la agresividad, entre otras son:
a) habilidades sociales
b) pasos conductuales
c) problemas conductuales

2.- Cuando una persona presenta problemas conductuales e intepersonales se dice que tiene:
a) manejo en habilidades
b) pocas amistades
c) déficit en habilidades

3.- El escuchar, agradecer, iniciar una conversación y seguir instrucciones son:
a) pasos conductuales
b) habilidades sociales
c) problemas conductuales

4.- Son conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal donde expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos respetando a los demás.
a) asertividad
b) habilidad social
c) comunicación

5.- El entrenar a las personas en habilidades sociales probabiliza que éstas incrementen su:
a) problema conductual
b) comportamiento adecuado
c) comunicación no verbal

6.- Es un paquete de técnicas propuestas por Goldstein, para el entrenamiento de habilidades sociales:
a) aprendizaje observacional
b) aprendizaje estructurado
c) ensoñanza programada

7.- El aprendizaje estructurado está integrado por:
a) modelamiento
juego de roles
asertividad
retroalimentación
b) modelamiento
juego de roles
retroalimentación
entrenamiento para la transferencia
c) modelamiento
juego de roles
retroalimentación
moldeamiento

8.- Pretende que se aprendan las habilidades sociales en el ambiente de entrenamiento y se generalicen a otros ámbitos:
a) la instrucción
b) el aprendizaje estructurado
c) la comunicación

9.- Provee ejemplos o demostraciones de patrones conductuales:
a) modelamiento
b) observación
c) moldeamiento

10.- El aprendizaje observacional, los efectos inhibitorios y desinhibitorios son tipos de:
a) aprendizaje por modelamiento
b) aprendizaje para la transferencia
c) aprendizaje estructurado

11.- Cuando se dice que el actor posee un alto grado para manejar la habilidad, es del mismo sexo y controla premios, nos referimos a:
a) características del modelo
b) características del observador
c) favorecedores del juego de roles

12.- El demostrar la conducta de manera clara, detallada y con suficientes repeticiones favorecen que sea más efectivo el:
a) modelamiento
b) juego de roles
c) aprendizaje observacional

13.- Es una práctica o ejercicio sistemático de la habilidad observada tal y como se realizaría en condiciones de la vida real:
a) juego de roles
b) favorecedores del juego de role
c) entrenamiento para la transferencia

14.- La distribución de las actividades dadas de manera democrática, pública y la distribución de las mismas, son:
a) favorecedores del modelamiento
b) favorecedores juego de roles
c) favorecedores retroalimentación

15.- Permite que el grupo evalúe al participante realizando comentarios críticos y sugerencias respecto a su actuación:
a) reforzamiento parcial
b) reforzamiento material
c) retroalimentación

16.- El reforzamiento social, material y el autoreforzamiento, son tipos de:
a) modelamiento
b) reforzamiento
c) instrucción

17.- Facilita la extensión de las conductas recientemente aprendidas en el ambiente de entrenamiento a las condiciones de la vida diaria:
a) entrenamiento para la transferencia
b) reforzamiento social
c) tareas de instrucción

18.- La transferencia y el mantenimiento de las conductas aprendidas se puede favorecer por:
a) reforzamiento material y efecto deshinibitorio
b) ambientes de enseñanza y sistemas de reforzamiento
c) cambio conductual y reforzamiento parcial

19.- El tiempo para una sesión de aprendizaje estructurado va a ser diferente, dependiendo de la:
a) habilidad social
b) edad de los niños
c) los pasos conductuales.

20.- Se sugiere que el escenario de enseñanza de habilidades se amueble para simular tanto como sea posible el ambiente en el que el estudiante aplicará tales habilidades, porque esto probabiliza:
a) un déficit en habilidades
b) incrementar los problemas conductuales
c) transferir habilidades

ANEXO 5

HOJA DE TAREA

Nombre:_____ Fecha:_____

Habilidad:_____

Pasos conductuales:

1.- _____
2.- _____
3.- _____
4.- _____

¿Con quién lo intentaste?

_____

¿Dónde?

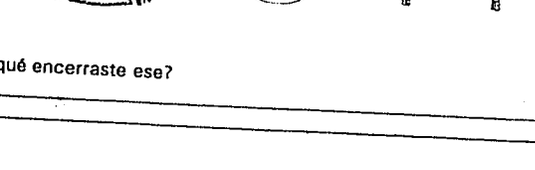
_____

¿Qué sucedió?

_____

_____

Encierra en un círculo la forma que más represente tu actuación.



¿Porqué encerraste ese?

_____

_____

"CARTA DESCRIPTIVA"

NOMBRE DEL CURSO: CAPACITACION A PROFESIONALES: PROFESORES DE PRIMARIA PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN SUS ALUMNOS.

FECHA:

DIRIGIDO A: PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA DURACION: _____

INSTRUCTORES TITULARES: GARCIA LINALDI MA. AURORA Y RANGEL VELAZQUEZ MA. SANDRA.

OBJETIVO GENERAL: LOS PROFESORES SE CONTEXTUALIZARAN EN TORNO A LAS HABILIDADES SOCIALES, ASIMISMO, ESTARAN CAPACITADOS PARA ENTRENARLAS Y FOMENTARLAS EN SUS ALUMNOS, PARA QUE ESTABLEZCAN MEJORES RELACIONES INTERPERSONALES.

OBJETIVO ESPECIFICO	SESIONES	TEMA	MATERIAL DIDACTICO	TECNICA DIDACTICA	ACTIVIDAD DEL EDUCADOR	ACTIVIDADES DE LOS EDUCANDOS	FORMAS DE EVALUACION	TIEMPO
1 Renocer y señalar la importancia de de ser socialmente competente para reducir problemas conductuales	1	Contextualización de las habilidades sociales.	- Cuestionario (pre-evaluación)	- Lluvia de ideas	- Exponer el esquema de trabajo. - Aplicar el cuestionario. - Realizar y organizar la técnica de lluvia de ideas para recordar la definición de habilidades sociales y su relación con los problemas conductuales.	- Responder el cuestionario. - Exponer ideas.	- Cuestionario	20' 40'
2 Identificar las técnicas que conforman el Aprendizaje Estructurado. Reconocer los aspectos teóricos del mismo y llevarlos a la práctica.	2	Las técnicas que integran el Aprendizaje Estructurado.	- Rotafolios - Marcadores	- Dinámica de integración.	- Exponer la definición de habilidad social y homogeneizar este concepto entre las profesoras. - Informar sobre las consideraciones preliminares para llevar a cabo una sesión de aprendizaje estructurado. - Exponer las técnicas que componen el Aprendizaje Estructurado: Modelamiento, Juego de roles, retroalimentación y entrenamiento para la transferencia.	- Poner atención. - Exponer ejemplos cotidianos de sus alumnos. - Exponer los elementos que se le pidan a través de la dinámica	A través de las respuestas que den en la dinámica.	45 min. 15 min.
	3	Ejecución del aprendizaje estructurado	- Recursos Humanos.	- Lluvia de ideas.	- Repasar las técnicas que componen el aprendizaje estructurado. - Realizar preguntas sobre los contenidos. - Organizar las actividades: elegir las habilidades a trabajar, dar instrucciones, etc.	- Participar en la técnica didáctica. - Participar y dirigir una sesión de Aprendizaje Estructurado.	En base a las actividades de los educandos.	1 hr.
3 Dirigir una sesión y entrenar habilidades sociales a los alumnos mediante el Aprendizaje Estructurado.	4	- Aplicación del Aprendizaje Estructurado.	- Equipo completo de videograbación.		- Filmar a las profesoras la forma en que implementan el Aprendizaje Estructurado con sus alumnos	- Aplicar las técnicas del Aprendizaje Estructurado con sus alumnos.	De acuerdo a la forma de dirigir la escenificación	1 hr.
	5	- Analizar las videograbaciones.	- Televisión - Videocasetera. - Cuestionario (post-evaluación)	- Lluvia de ideas (retroalimont.)	- Presentar los videos a los profesoras y hacer sugerencias o comentarios a su ejecución. - Aplicar el cuestionario (post-test). - Concluir el curso de capacitación.	- Comentar dudas a los supervisores. - Dar y recibir retroalimentación. - Responder el cuestionario. - Hacer comentarios y sobre el curso.	Cuestionario Por medio de los comentarios.	1 1/2 hr. 20 min. 10 min.

ANEXO 6

ANEXO 7

TECNICA DE INTEGRACION

OBJETIVO: Romper el clima de tensión que hay al inicio de una sesión, permitiendo que los participantes se unan e integren poco a poco por medio del juego.

MATERIALES: Un muñeco de textura suave.

PROCEDIMIENTO: Se forma con todos los integrantes un círculo, en donde primeramente, uno de ellos sostendrá al muñeco con las rodillas y lo pasará a su próximo compañero. Este a su vez hará lo mismo con la siguiente persona y así sucesivamete hasta terminar el círculo. No se puede tomar, ni acomodárselo con las manos, al que se le caiga perderá y castigará con hacerle una pregunta sobre el tema.

ANEXO 8

CONSIDERACIONES PRELIMINARES PARA LLEVAR IMPLEMENTAR UNA SESION DE APRENDIZAJE ESTRUCTURADO

AMBIENTE FISICO	- Se asignará un área específica; las sillas -- podrán acomodarse en forma de semicírculo dejando disponible un área para el -- juego de roles. - El escenario de enseñanza de habilidades - se amueblará para simular tanto como sea posible el ambiente en el que el estudiante aplicará tales habilidades sociales.
DURACION DE LAS SESIONES	- La duración va a ser menor para los niños - más pequeños, porque se cansan rápidamente y se distraen con facilidad. - La duración podría ser de 20 min. para primero y segundo grado; 30 min. para tercero y cuarto grado; 40 min. para quinto y sexto grado.
FRECUENCIA DE LAS SESIONES	- Las sesiones podrían ser lo suficientemente separadas para dar la oportunidad de -- que los estudiantes realicen su tarea. - La cantidad y duración puede ser reducido o aumentado dependiendo del grado de --- atención, interés y madurez de los estudiantes.

ANEXO 9

COMENTARIOS DE LAS PROFESORAS SOBRE EL CURSO

"Les agradezco y felicito por su gran disposición que tienen, ya que en tan corto tiempo y con la presión de trabajo por parte de nosotras, ustedes siempre tuvieron amabilidad para tratarnos.
Fueron muy claros en sus explicaciones su material fué bueno.
Esto es muy valioso para la labor del trabajo con los niños y lograr una mejor comunicación con ellos.
De este tipo de aprendizajes el maestro siempre estará en la mejor disposición de participar".

Les agradezco y felicito por su gran disposición que tienen, ya que en tan corto tiempo y con la presión de trabajo por parte de nosotras. Ustedes siempre tuvieron amabilidad para tratarnos.
Fueron muy claros en sus explicaciones su material fue muy bueno. Esto es muy valioso para la labor del trabajo con los niños y lograr una mejor comunicación con ellos.
De este tipos de aprendizajes el maestro siempre estará en la mejor disposición de participar.
Nuestras Gracias

"En general, el curso me pareció excelente y bastante útil ya que nos ayudará a mejorar nuestra labor.

Quiero agradecer a las jónenes que nos transmitieron sus conocimientos brindándonos un valioso tiempo y atención".

Maestra L. Patricia Flores

En general, el curso me pareció excelente y bastante útil ya que nos ayudará a mejorar nuestra labor.

Quiero agradecer a las jóvenes que nos transmitieron sus conocimientos brindándonos su valioso tiempo y atención

Maestra
L. Patricia Flores Flores