



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

**“HABILIDADES PSICOSOCIALES PARA ADOLESCENTES CON INADAPTACIÓN  
SOCIAL QUE CURSAN EL 2° GRADO DE SECUNDARIA”**

# **T E S I S**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA:**

**PRESENTAN:**

**Eréndira Roxana Alquicira Mireles**

**David Iván Flores Ruiz**

**Maritza Quiroz Acevedo**

Asesor de Tesis

**Dr. Alejandro Zuvire Cabello**

## AGRADECIMIENTOS

### Queremos agradecer a:

Dr. Alejandro Zuvire Cabello, por su apoyo y dirección en la realización de ésta Tesis.

Dr. Francisco Fernández Paredes y a la Dra. Maria Antonieta Castro García por facilitar el acceso y retroalimentar el trabajo de campo en la Clínica integral para la adolescencia.

A los Catedráticos: Gustavo Martínez Tejeda, Leticia Vega de Hoyos y Jorge Mendoza por su disposición para supervisar nuestro trabajo de Tesis.

A los adolescentes y sus familias ya que son la motivación de la presente investigación así como por su constancia y dedicación en el taller.

*Eréndira Roxana Alquicira Mireles*

*David Iván Flores Ruiz*

*Maritza Quiroz Acevedo.*

## AGRADECIMIENTOS PERSONALES

**Dedico esta tesis:**

A mis padres, a mi hermano y a mis tíos, por su apoyo incondicional y constantes desvelos no solo en la carrera, sino a lo largo de mi vida como estudiante y como persona, ya que sin sus cuidados, consejos, apoyo e incluso regaños no hubiera logrado culminar satisfactoriamente diversas etapas de mi vida.

*Eréndira Roxana Alquicira Mireles*

## AGRADECIMIENTOS PERSONALES

*Esta producción es un regalo simbólico que quiero dedicar a mi Padre y Madre así como a mis hermanos, deseo que siempre estén conscientes que les Amo. Que reconozco que la familia es la atmósfera idónea para trascender, sin perder las aspiraciones de realización personal.*

*Cada uno ocupa un lugar diferenciado y significativo por que cada uno de ustedes es único, por ello agradezco*

*A mi Padre, **Joel**, por su ejemplo basado en valores como la responsabilidad y honestidad.*

*A mi Madre, **Martha**, por su cuidado durante momentos difíciles de mi vida, así como por su sentido del humor.*

*A mi hermano **Martín**, por ser una motivación, una chispa de vida, que contagiaba su entusiasmo y energía, siempre te recordare hermano.*

*A mi hermana **Arelí Jael**, por su cariño, comprensión, por escucharme y ser un ejemplo espiritual para mí; por su deseo de superación y lucha por crecer afectiva e intelectualmente.*

*A mi hermano **Joel Abner**, por ser paciente y disponible para brindarme ayuda, por su audacia para conducirse en la vida y por seguir siempre sus sueños y metas.*

*A cada uno de ustedes gracias por apoyar mi desarrollo afectivo, espiritual e intelectual, ¡que Nuestro Dios, recompense su manera de actuar!*

***Les Ama David Iván Flores Ruiz.***

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>Introducción</b> .....  | 9  |
| <b>Planteamiento del Problema</b> .....                                      | 11 |
| <b>Justificación</b> .....   | 12 |
| <b>Objetivos Generales</b> .....   | 14 |
| <b>Objetivos Específicos</b> .....   | 14 |
| <b>Marco Teórico</b> .....   | 15 |
| <b>Adolescencia</b> .....  | 15 |
| Conceptualización de Adolescencia .....                                      | 15 |
| Adolescencia y características a nivel psicológico.....                      | 16 |
| Adolescencia y escuela.....  | 25 |
| Adolescencia y familia .....   | 25 |
| El Adolescente con Habilidades deficientes.....                              | 26 |
| Adolescencia e inadaptación social .....                                     | 27 |
| <b>Inadaptación Social</b> .....   | 28 |
| Conceptualización de la Inadaptación .....                                   | 28 |
| Características del inadaptado social .....                                  | 33 |
| Perfil del menor inadaptado en la escuela .....                              | 37 |
| Socialización Escolar .....  | 38 |
| Proceso de socialización de la inadaptación social .....                     | 41 |
| <b>Agentes socializadores que pueden causar la Inadaptación Social</b> ..... | 44 |
| La familia como causal de inadaptación social .....                          | 44 |
| La escuela como factor de inadaptación.....                                  | 45 |
| <b>La labor Educativa ante la Inadaptación Social</b> .....                  | 46 |
| El centro escolar ante la inadaptación social .....                          | 47 |
| Prevención e Intervención.....   | 48 |
| Prevención en la Familia.....  | 49 |
| Prevención en la Institución Escolar .....                                   | 50 |
| Función del Orientador Educativo.....  | 51 |

|   |            |
|---|------------|
| Se comprende el malestar del profesorado .....  | 54         |
| El papel del maestro en la detención y prevención.....  | 55         |
| Necesidades Educativas Especiales e Integración Educativa .....                                     | 61         |
| Concepto de Necesidades Educativas Especiales .....   | 61         |
| Integración Educativa .....   | 62         |
| <b>Derechos Educativos Internacionales .....</b>  | <b>65</b>  |
| Los derechos educativos en la Constitución Mexicana.....  | 68         |
| Ley General de Educación en México .....  | 70         |
| Derechos Asertivos.....   | 75         |
| <b>Habilidades Sociales como una opción Psicopedagógica para mejorar<br/>la socialización .....</b> | <b>78</b>  |
| Concepto de Habilidades Sociales .....  | 78         |
| Marco Histórico de las Habilidades Sociales .....   | 79         |
| Fundamentos Teóricos de las Habilidades Psicosociales.....  | 84         |
| Aportes de las Habilidades Psicosociales a los educandos.....                                       | 94         |
| Evaluación de las Habilidades Sociales.....   | 101        |
| Entrenamiento en Habilidades Sociales .....   | 104        |
| <b>Metodología .....</b>  | <b>113</b> |
| Estudio.....  | 113        |
| Diseño .....  | 113        |
| Objetivos Generales .....   | 114        |
| Objetivos Específicos .....   | 114        |
| Variables.....  | 115        |
| Hipótesis.....  | 115        |
| Sujetos.....  | 116        |
| Escenario.....  | 116        |
| Instrumento.....  | 117        |
| Procedimiento.....  | 121        |
| Experiencia vivida en Habilidades Psicosociales.....  | 122        |
| Análisis Estadístico.....   | 123        |

|  |     |
|--|-----|
| Estadístico de Prueba.....   | 123 |
| <b>Análisis de Datos</b> .....   | 124 |
| <b>Resultados</b> .....  | 137 |
| <b>Conclusiones</b> .....  | 140 |
| <b>Bibliografía</b> .....  | 148 |
| <b>Anexos</b> .....  | 154 |
| Anexo 1: Programa de Habilidades para la Vida .....                      | 155 |
| Anexo 2: Factores de riesgo y protectores .....                          | 275 |
| Anexo 3: Categorías y áreas que avalúan la escala de habilidades.....    | 277 |
| Anexo 4: Instrumento de Evaluación (Escala de Habilidades Sociales)..... | 278 |
| Anexo 5: Fotografías del taller de habilidades psicosociales .....       | 280 |

## RESUMEN

La presente investigación reporta los resultados obtenidos de la aplicación y evaluación de un programa de intervención a adolescentes de 2° grado de secundaria que presentan problemas de adaptación social; a través de la instrucción de Habilidades Psicosociales que desarrollan la autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir “no” y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones con el sexo opuesto.

La muestra comprende 40 alumnos referidos a la clínica de atención Integral para la adolescencia perteneciente al Hospital Materno Infantil Inguarán, por problemas de inadaptación Social para lo cual se realizó un estudio cuasiexperimental con prueba-posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control). Encontrando que: el grupo experimental tuvo mejoras en sus Habilidades Sociales posterior a la aplicación del taller; no así en el grupo control; en la comparación de ambos grupos (control y experimental). El grupo experimental mejoro significativamente en contraste con el control.

En conclusión, la escuela en su carácter formativo ha puesto como prioridad el desarrollo de las funciones cognitivas, dejando a un lado la socialización; el sistema educativo con sus reformas constitucionales y sus programas de atención a esta población como USAER y el departamento de Orientación Educativa, resultan obsoletos, se aplican parcialmente o es necesario una ampliación de los mismos para coadyuvar en la socialización de los adolescentes, por lo anterior ésta tesis resulta ser una alternativa eficaz, concreta y de fácil aplicación para la prevención e intervención de la inadaptación social.

## INTRODUCCIÓN

Caglar (1993) menciona que en los primeros tiempos, la responsabilidad del fracaso escolar se atribuyó exclusivamente al alumno cuyos tropiezos se asimilaban a sus defectos, ya se tratara de lentitud, pereza, atolondramiento o insuficiencia intelectual, se consideró solamente al alumno como responsable de su dificultad para conformarse a las normas establecidas por la escuela. Más tarde, la falla se desplazó del alumno hacia la escuela, considerada únicamente bajo sus aspectos didácticos, cuando aún no se conocía (o era negada enseguida) la dinámica de la relación educativa como elemento determinante en cuanto a la calidad de adaptación del alumno a la escuela.

Después, cuando se reconoció la importancia de los factores socioeconómicos y socioculturales sobre los logros escolares, apareció la noción de desventaja cultural. Paralelamente y gracias al esclarecimiento psicológico, se operó un cambio a la escena escolar; el alumno se esfuma frente al adolescente. En adelante, el psicólogo tratará de considerar la dinámica personal del adolescente, así como también la dinámica de su relación familiar.

Este nuevo intento trata de hacer evidentes –por medio del enfoque sistémico - el sentido y la función de ciertos fracasos pedagógicos –síntoma de disfuncionamiento social- En suma, la comprensión del alumno regular y del alumno problema, así como la calidad de la ayuda psicopedagógica pasan, en adelante, por la consideración de los componentes psicológicos, pedagógicos y sociológicos de la adaptación escolar.

Partiendo de esta visión, expondremos y analizaremos las dificultades de adaptación que presenta el adolescente por manifestar actitudes y conductas poco favorecedoras de sus relaciones interpersonales.

Sabemos que la etapa de la adolescencia (Dolto, 2004), como otras etapas de cambio, provocan un desequilibrio, ello debido a la metamorfosis que el adolescente experimenta en lo biológico, en lo psicológico, en lo cognitivo y en lo social. En consecuencia, la personalidad se hace frágil y vulnerable generando inestabilidad que se refleja en los escenarios (escolar y social).

El conflicto propio de esta etapa, junto a las dificultades familiares (disfuncionalidad familiar, ruptura por separación de los padres, violación a los derechos individuales de los niños, entre otros) y las dificultades para enrolarse en el nuevo sistema de educación

secundaria y su proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden desencadenar dificultades en la interacción con sus iguales así como la autoridad, inhibiendo la sociabilidad y en consecuencia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Goldstein (1989), tales adolescentes han sido encasillados como inadaptados, por sus manifestaciones conductuales de agresión, inmadurez o retraimiento, que al no contenerse y manejarse acertadamente ha provocado fracaso escolar y deserción escolar.

En el presente trabajo, abordaremos cinco capítulos teóricos importantes, para realizar este recorrido comenzamos:

En el primer capítulo con la adolescencia bajo un enfoque evolutivo, sus principales características y los conflictos centrales que pueden desencadenar en problemas de interacción social.

El segundo capítulo está dedicado a exponer el concepto de inadaptación social, características, proceso de socialización y causas de la inadaptación social.

En el tercer capítulo se explica el que hacer de la educación ante la inadaptación social, para atender y sumar a éstos adolescentes a la visión integradora de la escuela.

El cuarto capítulo hace mención de los derechos educativos nacionales e internacionales que todo menor de edad tiene.

El quinto capítulo aborda desde la perspectiva psicoeducativa la inadaptación social para así, mediante un programa de Habilidades Psicosociales, reeducar la conducta habilidosa de los adolescentes y les permita integrarse en forma funcional.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Clínica para la Adolescencia existen dos grupos ( A ) y ( B ), ambos constituidos por adolescentes de 13 y 14 años de edad, los cuales estudian el 2° año de secundaria, referidos por docentes de sus escuelas y diagnosticados por los psicólogos como Inadaptados Sociales.

Nosotros consideramos que si aplicamos un programa de Habilidades Psicosociales en el grupo experimental ( A ), contrastándolo con el grupo control ( B ), los primeros desarrollarán sus destrezas psicosociales que les permitan aprender a procesar y reaccionar activamente a las influencias sociales y ambientales de manera prosocial y funcional; por lo anterior, nuestro planteamiento del problema es:

¿Sí las Habilidades Psicosociales ayudan a modificar la conducta para la integración al contexto escolar y social de los Adolescentes con Inadaptación Social de 13 y 14 años de edad que cursan el 2° grado de Secundaria?

## JUSTIFICACIÓN

La razón por la que decidimos intervenir en la inadaptación social en los adolescentes, es la de ofertar una alternativa psicopedagógica para la clínica de la adolescencia, ya que este “problema” es la primera causa de consulta en dicha clínica y la población mas frecuente es la de los adolescentes de segundo grado; no por ello pretendemos defender ni justificar la conducta “inadaptada”, si no acercarnos a la vida de los adolescentes que han adoptado formas de conducta que no dan posibilidades de desarrollo personal y de convivencia adecuada, y que esta misma conducta se ha manifestado en el contexto familiar, social y obviamente en la escuela, misma institución educativa que no se ha caracterizado por preocupación por el menor inadaptado, la escuela en su carácter formativo tanto en el ámbito cognitivo como en el socializador ha puesto como prioridad el desarrollo de las funciones cognitivas, dejando a un lado la socialización; lo que ha desencadenado que, pocas veces sea capaz de ofrecer respuesta adecuadas a las necesidades educativas especiales de los/as alumnos/as y, en muchos casos, agravan los problemas en vez de apoyar, y algunas veces son castigados, suspendidos y hasta expulsados de la institución, olvidando o dejando de lado los derechos constitucionales, los derechos de los niños y de los adolescentes, así como la ley general de educación en México que declaran los derechos a la educación y a la instrucción de todos los niños, y que la escuela a veces niega.

Por lo anterior y retomando la razón básica que es la de ofertar una alternativa educativa a dichos adolescentes se plantea un programa de intervención en habilidades Psicosociales, con la intención de que los adolescentes puedan conseguir resultados satisfactorios en aquellos tipos de situaciones sociales en que sus habilidades actuales sean inadecuadas, esto se pretende lograr a través del aprendizaje de las habilidades Psicosociales, mismas que se eligieron por que la competencia psicosocial cumple una función importante en la promoción de la salud en su sentido más amplio, en especial en el caso de los problemas del comportamiento, y cuando éste depende de la incapacidad del individuo para enfrentarse de forma efectiva con el estrés y las presiones de la vida. Las destrezas psicosociales, permiten a las personas transformar conocimientos, actitudes y valores en habilidades, es decir, saber qué hacer y cómo hacerlo.

Con mucha facilidad se asume que la gente joven aprende estas habilidades por el camino, cuando en verdad su enseñanza casi nunca se aborda en forma específica ni en los hogares, ni en las escuelas. En el caso de los niños y jóvenes provenientes de las familias más pobres, la situación es peor, ya que la falta de educación escolarizada, recursos y oportunidades en los padres facilita el establecimiento de ciclos transgeneracionales de desventaja y postergación material y psicosocial.

El énfasis en habilidades *psicosociales* se distingue por ofertar ésta alternativa desde otra perspectiva ya que enseñan destrezas vocacionales, se centran en aspectos prácticos de la vida diaria. Esta propuesta asume que el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, así como la prevención de problemas psicosociales, requiere la adquisición de competencias y habilidades específicas a nivel físico, psicológico, social, cognitivo, moral y vocacional.

## **OBJETIVOS GENERALES**

- ❖ Mejorar el proceso de integración del Adolescente con Inadaptación Social en su ámbito escolar, familiar y social, mediante un programa de Habilidades Psicosociales que promueven respeto, tolerancia, solidaridad, integridad, sensibilidad social, adaptación al cambio y resistencia a las influencias sociales negativas.
  
- ❖ Aplicar y evaluar un programa de Habilidades Psicosociales para adolescentes con Inadaptación Social que permita desarrollar e instrumentar la comunicación e interacción efectiva en conjunto con pensamiento, sentimientos y acciones que ayuden al adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- \* Propiciar el reconocimiento de las Habilidades Psicosociales y su utilidad en el sentido personal y social.
- \* Informar de las nociones y conceptos de Habilidades Psicosociales.
- \* Instruir y reeducar el manejo y empleo de las Habilidades Psicosociales.
- \* Promover estrategias de observación, recepción y escucha, necesarias para comunicarse con otras personas.
- \* Que el adolescente reconozca sus propios sentimientos y el de los demás, para que sea consciente y responsable de cómo influyen en su comportamiento social y para que responda a ellos de forma apropiada.
- \* Desarrollar actitudes y conductas cívicas y de convivencia, respecto a las normas y costumbres sociales del entorno escolar, familiar y social.

## Adolescencia

### ***Conceptualización de la adolescencia***

Como hablar de adolescencia sino definiéndola, sin embargo ello no resulta sencillo, esto debido a que no hay una definición única.

Según Hurlock (1971), la palabra adolescencia se deriva de la voz latina “adoleceré” que significa crecer o desarrollarse hacia la madurez. (Pág. 17)

Sociológicamente la adolescencia es el período de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma.

Cronológicamente es el lapso que comprende desde aproximadamente los 12 ó 13 años de edad hasta los primeros de la segunda década, con grandes variaciones individuales y culturales. Tiende a iniciarse antes en las niñas que en los varones y acortarse en las sociedades más primitivas.

Según Stanley (citado en Carneiro 1990), psicológicamente la adolescencia es un nuevo nacimiento.

Habremos de detenernos aquí, pues nuestro análisis parte de la psicología en general y en lo específico desde el discurso de la psicología educativa.

Así Hall fue el primer psicólogo en establecer una psicología de la adolescencia como un hecho en sí, apoyándose de métodos científicos para su estudio. La adolescencia según Stanley (citado en Carneiro 1990). “Es un periodo que inicia en la pubertad alrededor de los 12 o 13 años, hasta alcanzar la adultez entre los 22 y 25 años. Sus características están dadas en función de la vida emotiva del adolescente por ser muy contradictoria y cambiante”. (pág.70)

Para Dolto (2004) “La adolescencia es una fase de mutación; es de vital importancia como lo es para el niño pequeño el mismísimo hecho del nacimiento y los primeros 15 días de vida. (pág.10)

Erickson, E. (citado en Palacios, 1990) denominó la adolescencia como “una moratoria social, un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles adultos”. (Pág.299)

Piaget (1973) señala que psicológicamente la adolescencia es la edad en la que el individuo se integra dentro de la sociedad de los adultos, la edad en la que ya no se siente por debajo del nivel de los mayores, sino igual al adulto, por lo menos en cuanto a los derechos y, más frecuentemente por encima de él, de acuerdo con el narcisismo propio de la etapa.

Blos (1990) “emplea el término de adolescencia para calificar los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad, o sea, a las manifestaciones físicas de la maduración sexual. (Pág. 82) Este autor divide la adolescencia en cinco etapas:

1. Preadolescencia de los 10 a los 12 años.
2. Adolescencia temprana de los 13 a los 14 años.
3. Adolescencia propiamente dicha de los 15 a los 17 años.
4. Adolescencia tardía de los 18 a los 20 años.
5. Postadolescencia de los 20 a los 25 años.

Palacios (1990) lo define como un periodo psicosociológico que se prolonga varios años y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. Además de considerarlo como hecho psicosociológico no universal y que adopta la expresión circunstancial de tipo geográfico y temporal histórico-social en que se desarrolla. (Pág. 301)

### ***El adolescente y sus características a nivel psicológico***

Retomando a Mauricio Knobel, Arminda Aberastury, Erick Erickson, Peter Blos, Jean Piaget, Conapo, Gesell Arnold y Dunphy, retomaremos las características que exponen estos teóricos a afín de ofrecer una breve descripción de las características de esta etapa de una manera ecléctica y desde una perspectiva evolutiva.

## *Aislamiento*

En congruencia con el Conapo (1982) cuando el joven ha experimentado los cambios puberales, y al percibir el impulso sexual con una fuerza y unas características desconocidas hasta entonces; su sentir y su pensar se transforman, su personalidad no posee todavía los mecanismos necesarios para dirigir y canalizar adecuadamente este impulso, por lo que se ve en la necesidad de ir elaborando conductas adaptativas a su nueva situación.

Al principio el joven se desconcierta ante su nueva situación y se retrae o aísla del mundo exterior en especial de su familia. El encerrarse en sí mismo se explica por una necesidad imperiosa del comprender lo que esta pasando.

En muchas ocasiones el cambio es tan rápido y desproporcionado que dificulta reconocer su figura anterior y entorpece sus movimientos, lo que también los lleva a adoptar una actitud hosca, que los aparta de la gente.

La autoestima y la confianza en si mismos sufre por igual un deterioro. El/la joven se enfrentan a la dura realidad de que, en ese momento, su imagen real no responde a la ideal, basada en los estereotipos culturales de belleza.

La nueva cualidad del impulso sexual y el establecimiento del pensamiento formal, dan al joven una nueva percepción del medio ambiente y de sí mismo. La disparidad con la que se presenta el desarrollo de los jóvenes, el ideal que tienen sobre la belleza física y las comparaciones que surgen entre ellos, son factores que ocasionan su desconcierto y que contribuyen al surgimiento de la crisis de identidad.

## *Búsqueda de sí mismo e identidad*

Según Knobel (citado en Aberastury, 1987) el acontecimiento de la maduración genital es lo que marca gran parte de las modalidades de conducta del adolescente.

La "idea de sí mismo" que es el conocimiento de la individualidad biológica y social atraviesa por una crisis para establecer un nuevo y pleno conocimiento de sí mismo y se fortalece la entidad yoica. En este proceso el individuo se ve forzado a adaptarse a su evolución y trabajar su duelo con respecto al cuerpo infantil que obliga a una modificación en el esquema corporal (es decir una modificación en la representación mental que el sujeto tiene de su propio cuerpo) y del conocimiento físico del mismo.

Logrando un autoconcepto, que va estructurándose conforme ocurren los cambios y se va integrando con las concepciones que tienen de él en la familia, en la escuela, así como, los grupos e instituciones sociales en los que se encuentra inmerso.

Así, el adolescente necesita darle a todo este proceso evolutivo una continuidad dentro de la personalidad, por lo que se establece una búsqueda de un nuevo sentimiento de continuidad y mismidad.

Según Erickson (citado en Cueli, 1992) el problema clave de la identidad consiste en la dificultad que atraviesa y por lo que el yo debe tener la capacidad de mantener la mismidad y la continuidad frente a un destino cambiante. En esta búsqueda de identidad, el adolescente recurre a situaciones que se presentan como más favorables en el momento; una de ellas es la uniformidad, que brinda seguridad y estima personal, ocurre aquí el proceso de identificación masiva donde todos se identifican con cada uno y que explica por lo menos en parte, el proceso grupal del que participa.

La situación cambiante del adolescente obliga a la reestructuración permanente externa e interna que son vividas como instrucciones dentro del equilibrio logrado en la infancia, que obligan al adolescente, en el proceso para lograr su identidad, a tratar de refugiarse férreamente en su pasado mientras trate de visualizarse intensamente en el futuro. Se realiza un verdadero proceso de duelo en el cual al principio niega la pérdida de sus componentes infantiles y tiene dificultades en aceptar las cualidades más adultas que se van imponiendo, provocando los cambios biológicos gran preocupación, sentimientos de extrañeza e insatisfacción.

La identidad adolescente es la que se caracteriza por el cambio de relación del individuo, básicamente con sus padres; por supuesto la separación de estos comienza desde el nacimiento, sin embargo es en la adolescencia cuando estos quieren desesperadamente ser ellos mismos dado que luchan por "alcanzar la madurez "

Aun así el proceso está jaloneado por micro duelos; aquí se inicia el duelo mucho más evidente y significativo (el duelo por los padres de la infancia a quienes tanto se les necesitaba y de los cuáles se podía depender) el cual acompaña a los duelos por el rol y la identidad infantil.

## *La tendencia grupal*

Ya se ha señalado que en su búsqueda de identidad (Aberastury, 1987) el adolescente recurre como comportamiento defensivo a la búsqueda de uniformidad, que puede brindar seguridad y estima personal. A veces el proceso es tan intenso que la separación del grupo parece casi imposible y el individuo pertenece más al grupo de coetáneos que al grupo familiar. Por ello se inclina a los dictados del grupo en cuanto a modas, vestimenta, costumbres, preferencias de distinto tipo etcétera.

Por otro lado, en su esfuerzo de mantener una identidad distinta por oposición a la del grupo familiar llevan al adolescente o al grupo mismo a manifestar actuación que representen de manera clara la oposición al grupo familiar.

Siguiendo esta característica Dunphy (citado en Lehalle, 1990) distingue cinco estadios de desarrollo Estadio 1: Se observan camarillas unisexuales aisladas. Estadio 2: Inicio de la banda. Camarillas unisexuales con interacciones entre grupos. Estadio 3: La banda en periodo de estructuración. Camarillas unisexuales cuyos miembros de mejor status forman una camarilla heterosexual. Estadio 4: Banda típica. Camarillas heterosexuales sólidamente asociadas. Estadio 5: Inicio de desintegración de la banda grupo de parejas de débil asociación.

Cabe mencionar que el fenómeno grupal de esta forma adquiere una importancia trascendental ya que se transfiere al grupo gran parte de la dependencia que anteriormente se mantenía con la estructura familiar y con los padres en especial.

El grupo constituye así la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individualización adulta.

## *Contradicciones sucesivas en las manifestaciones de la conducta*

De acuerdo con Knobel (citado en Aberastury 1987) el adolescente no puede mantener una línea de conducta rígida, permanente y absoluta, aunque muchas veces la intenta y la busca. Dado la crisis de identidad que atraviesa, lo hace vulnerable a la oscilación de conductas que por un lado desea introyectar y reflejar a la vez. Dado que la personalidad en este momento se halla permeable en la reestructuración de su autoreconocimiento y autoconcepto.

## *Constantes fluctuaciones del humor y el estado de ánimo*

Según Knobel (citado en Aberastury 1987) los duelos que se experimentan por el rol, cuerpo infantil y por los padres de la infancia a quienes tanto se les necesitaba y de los cuáles se podía depender, generan las fluctuaciones del humor y el estado de ánimo como un sentimiento básico de ansiedad y depresión. Siguiendo a Gesell (1992) el adolescente también se manifiesta sensible, con ataques de irritación, agresividad, necesidad de discutir, inquieto y temeroso.

## *Las transformaciones intelectuales*

La necesidad que la realidad impone de renunciar al cuerpo, al rol y a los padres de la infancia obliga también al adolescente a recurrir al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren dentro de si mismo y que no puede evitar.

De acuerdo con Aberastury (1987) se presenta un incremento de la intelectualización que lleva a la preocupación por principios éticos, filosóficos y sociales. Ello es factible, puesto que la adolescencia abre la puerta a un nuevo mundo que conlleva importantes y profundos cambios con relación a las transformaciones en el pensamiento.

Este pensamiento, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, se ha denominado en la tradición piagetiana “pensamiento formal y representa al estadio de las operaciones formales”.

Así, Piaget e Inhelder (1980) consideran que el estadio de las operaciones formales podrían resumirse en una serie de características que han sido clasificadas en:

- \* *Características estructurales* que se caracterizan por formar parte de las estructuras lógicas aun más elaboradas que las operaciones concretas. Más específicamente son dos las estructuras lógicas propias del pensamiento formal: El grupo INRC o grupo de las cuatro transformaciones y el retículo de las dieciséis operaciones binarias.
- \* *Características funcionales* que se refieren a los rasgos generales de este tipo de pensamiento que presentan formas, enfoques o estrategias para resolver problemas. Pero se consideran tres características funcionales a este período:

1. La realidad es concebida como un subconjunto de lo posible. El adolescente cuando se le representa un problema, no solo tiene en cuenta los datos reales presentes, sino que además prevé las situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos. Estas relaciones serán analizadas de manera lógica y sujeta a contraste con la realidad mediante la experimentación. Podríamos señalar que a diferencia del estadio anterior, lo real está subordinado a lo posible. Gracias a esta nueva propiedad, posee ahora la capacidad potencial de concebir y elaborar todas o casi todas las situaciones posibles que podrían coexistir con la situación dada, conceptualizando con una mayor precisión el planteamiento y resolución de un problema determinado. Así este pensamiento previsor de nuevas situaciones posibles aunado al dominio de la combinatoria, será capaz no sólo de relacionar cada causa aislada con el efecto, sino de considerar todas las combinaciones posibles entre las distintas causas que determinan dicho efecto.
  
2. El carácter hipotético deductivo. Las teorías cobran un carácter hipotético, es decir se utiliza una estrategia que consiste en formular un conjunto de explicaciones posibles y posteriormente someterlas a prueba. Pero la capacidad de comprobación del adolescente no se reduce a una o dos hipótesis sino que pueden llevar a cabo varias de ellas en forma simultáneamente o sucesivamente. Además es necesario utilizar el razonamiento deductivo que le permita señalar cuáles son las consecuencias de las acciones sobre la realidad, es decir que como consecuencia de aplicar el razonamiento deductivo, es capaz de comprobar sistemáticamente el valor de cada una de sus hipótesis que se le ocurren; ello sobre la base del esquema de control de variables que consiste en variar sistemáticamente un factor o variable cada vez mientras los demás factores se mantienen constantes.
  
3. El carácter proposicional. Esta propiedad tiene una estrecha relación con las dos anteriores, los sujetos se sirven de proposiciones verbales como medio idóneo en el que expresan sus hipótesis y razonamientos, así como los resultados que obtienen. Las proposiciones son esencialmente afirmaciones sobre “lo que puede ser posible”. Así pues, el adolescente trabaja intelectualmente no sólo con objetos reales sino con representaciones proposicionales de los objetos. Donde

el lenguaje es el vehículo ideal para estas representaciones, a la vez que desempeña una labor de importancia creciente en el pensamiento formal. Además de las características anteriores, Inhelder y Piaget establecen otra característica de este estadio, los “*esquemas operacionales formales*” a través de los cuales el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con su propia experiencia. El esquema es entendido como un proceso interno, organizado y no necesariamente consciente, que descansa sobre la nueva información ya almacenada en nuestra mente. Constituye la unidad básica a través de la cual representamos nuestro conocimiento, y que se va modificando paulatinamente con el contexto de nuestra experiencia. Así los esquemas adquieren una capacidad predictiva, anticipadora, de aquellos aspectos del ambiente que le son significativos, consistiendo su flexibilidad en la capacidad para acomodarse a las demandas del medio, a la vez que integrar información nueva, promovida por su propia activación intelectual, así se distinguen ocho esquemas operacionales formales que corresponden a los diversos conceptos y estrategias de razonamiento.

Siguiendo las transformaciones que ocurren en el pensamiento del adolescente podemos hablar del desarrollo evolutivo de la moral del que Kohlberg (citado en Lehalle 1990) ha distinguido tres grandes niveles, subdividiéndolos cada uno en dos estadios.

Nivel de moralidad *pre-convencional*. En este nivel el control de la conducta es exterior al sujeto. Las acciones son consideradas buenas o malas según criterios prácticos y no con relación a unos valores abstractos.

Estadio 1: Los sujetos se refieren a las consecuencias de la acción (premio /castigo) o bien, por comodidad, se conforman a juicios de personas consideradas poderosas o prestigiosas; o sea, que sólo cuenta el sujeto individual y las consecuencias que para él tienen su acción y no se considera la intención del acto.

Estadio 2: Las acciones justas son las correspondientes a las necesidades del yo o, eventualmente de los demás. Empieza a considerar la perspectiva ajena. Los sujetos de este estadio pueden ser conscientes del relativismo de los puntos de vista, no todo el mundo tiene necesariamente los mismos intereses ni los mismos objetivos. Pero ese descentramiento es únicamente pragmático.

Nivel de moralidad *convencional*: Este nivel supone una representación de valores y de las expectativas del grupo social o de familia. El sujeto considera normal – y moral- conformarse con estas expectativas y respetar el orden convencional.

Estadio 3: En esta fase, “el sujeto considera que actúa bien si es “amable”, si gusta, si ayuda a los demás, y los demás lo aprueban”. Por lo tanto, lo que importa es el hecho de estar de acuerdo con los demás, de ser amado y no, las consecuencias físicas o personales de la acción. Existe entonces conformidad con los estereotipos y consideración de las intenciones en el juicio de los actos.

Estadio 4: En esta fase las reglas sociales y las convencionales son aceptadas incondicionalmente. Hay que hacer lo que se debe hacer y la moralidad del “orden social” prima sobre las demás consideraciones. El individuo debe subordinar sus necesidades a las necesidades del grupo y además es por interés de los propios individuos que debe preservarse el orden social.

Nivel de la moralidad *post – convencional*: Se trata en este punto de un regreso al individuo pero por razones distintas a las manifestadas en los estadios 1 y 2. Este nivel post-convencional es ideológicamente interesante, ya que consiste esencialmente en desprenderse de un orden social concebido como prescriptivo para pasar a considerar el relativismo de los valores.

Estadio 5: En este estadio hay toma de conciencia del hecho de que las reglas morales dependen del acuerdo de los miembros del grupo social. Se trata entonces de la moralidad del “contrato social” y de la aceptación democrática de la ley. El deber resulta de ese contrato y es relativo a él.

Estadio 6: Más allá de la autoridad de los grupos existe la elaboración de principios éticos universales. Estos principios pueden entonces conducir al individuo a la toma de posiciones minoritarias respecto del grupo social.

### *La expresión sexual*

De acuerdo con Aberastury (1987) el enamoramiento apasionado es también un fenómeno que adquiere características singulares en la adolescencia y que presenta todo el aspecto de los vínculos intensos pero frágiles de la relación interpersonal adolescente. Los y las jóvenes salen de la etapa de aislamiento cuando logran establecer un cierto

dominio en su conducta. Compensar las pérdidas que ocurren dentro de si mismo y que no puede evitar.

Los adolescentes buscan intensamente identificarse con personas ajenas al hogar, para romper así las ligas emocionales infantiles con su familia y establecer más adelante relaciones de tipo adulto.

Como consecuencia a lo anterior y debido a la falta de apoyo del superyo (Conapo 1982), el yo estructura ejecutiva de la personalidad, también se debilita. Así mismo romper el vínculo emocional con el progenitor del mismo sexo también origina incertidumbre sobre la identidad sexual; por eso buscan en amigos del mismo sexo aquellos elementos que asimilados, enriquezcan su personalidad y les ayuden lograr esa identidad diferenciada.

En esta etapa como en la anterior, los procesos que siguen a el/la joven son distintos, aunque ambos se dirigen hacia un amigo del mismo sexo. Esta amistad exige la idealización de la persona, con la que engrandece y eleva psíquicamente a la persona.

Este proceso conocido como estadio homosexual de la adolescencia no implica una orientación sexual definitiva, y generalmente se trata de un episodio transitorio.

Así el fortalecimiento del ideal del yo quizás sea la razón más poderosa para romper con el amigo, ya que dicha estructura psíquica funciona ahora independientemente de la persona que lo representaba en el mundo externo.

A continuación se da una apertura a la heterosexualidad (Conapo 1982). La declinación de la tendencia homosexual transitoria, marca el inicio de una nueva etapa. La conducta se orienta hacia la heterosexualidad.

En ese momento, el adolescente se encuentra capacitado para hacer elecciones amorosas heterosexuales. Los impulsos pregenitales se han ubicado como una iniciación a la relación sexual coital. Por ello es necesario que los adolescentes vivan experiencias en las que conozcan profundamente al otro sexo, para que después hagan una elección heterosexual adecuada.

Para poder establecer un verdadero vínculo afectivo con un compañero y poder compartir, recibir e interactuar, se requiere que la personalidad tome dimensiones normales. El enamoramiento caracterizado por un sentimiento de estar completo, acentúa los rasgos femeninos y masculinos, el joven deposita en la muchacha las cualidades femeninas que en su cultura son indeseables para él.

En la fase final del proceso de experimentación heterosexual puede darse la relación coital según señala Blos (1990).

El final de la adolescencia se puede definir por sus aspectos psicológicos. El adolescente realiza acciones con objetivos a largo plazo recomendándose a la realidad; hay estabilidad en sus emociones y flexibilidad para comprometerse y postergar acciones.

Finalmente, la elección de pareja adquiere una mejor orientación. Se tiene más claro el tipo de persona con la que se quiere formar pareja, e incluso se formalizan las relaciones amorosas.

Después de comentar algunas de las características del adolescente, nos evocaremos a las manifestaciones de tales características en los escenarios que participa el adolescente.

### ***Adolescencia y escuela***

En esta etapa de vida, él adolescente se encuentra escolarizado en la realidad mexicana en el nivel correspondiente al nivel medio (secundaria). De acuerdo con Caglar (1993), la adaptación del alumno a la escuela depende de una pluralidad de factores y de su constante interacción.

La entrada a la gran escuela secundaria caracterizada por la transformación en cuanto al número y tipo de docentes (con sus respectivas personalidades) implica adaptarse a la nueva relación con ellos; el nuevo rol como alumno-adolescente dentro de un marco reglamentario escolar y en general reenfrentarse al universo ya antes vivido en la escuela primaria; pero reestructurado por su singularidad misma y en relación a su familia, el grupo-clase y el grupo de los compañeros.

### ***Adolescencia y familia***

Los progresos del adolescente hacia la madurez social afectan las relaciones hacia sus padres, sus crecientes compromisos con el grupo de amigos y las actividades heterosexuales, significa que ahora el adolescente dirige hacia otros individuos el interés y el afecto.

Según Knobel (citado en Aberastury 1987) dado que una tarea básica concomitante a la identidad del adolescente es la de ir separándose de los padres, lo que esta favorecido por los cambios biológicos imponiéndolo en este momento cronológico del individuo.

Ante ello la familia, la escuela y el contexto pueda contribuir a que ésta (adolescencia) se viva con mayor o con menor dificultad el proceso; sin embargo el hecho mismo de la adolescencia, junto con todas sus características; puede desencadenar *problemas de interacción social*, tales como los que a continuación se mencionan en:

### ***El adolescente con habilidades deficientes***

Quay, Peterson y colaboradores (citados en Goldstein, 1989) emplearon estimaciones observacionales de la conducta con profesores, padres, personal clínico y trabajadores sociales; material de historiales de casos; respuestas dadas por los mismos adolescentes en test de personalidad, y otro tipo de información. Con el empleo de estas técnicas estadísticas multivariadas aplicadas a la información disponible, se elaboró un modelo de clasificación de tres categorías: agresividad, retraimiento e inmadurez, para diagnosticar al adolescente con habilidades deficientes.

- a) **Agresión:** Esta clasificación refleja conductas específicas tales como combatividad, desestructuración, destructividad, crueldad, irritabilidad, belicosidad, desafío a la autoridad, irresponsabilidad, necesidad de llamar la atención, bajos niveles de sentimiento de culpabilidad. Quay (citado en Goldstein 1989), dice que lo esencial de este modelo es una agresividad antisocial activa que inevitablemente se traduce en conflictos con los padres, compañeros e instituciones sociales. Los niños y adolescentes que se ajustan a esta descripción en extremo pueden llegar a tener problemas con los tribunales y las instituciones para delincuentes.
- b) **Retraimiento:** El prototipo de conducta caracterizado por el retraimiento se ha designado de varias formas: excesivamente inhibido, problema de personalidad, neurótico con perturbaciones, interiorización y retraimiento. Este modelo de trastorno conductual, presenta también otros síntomas: depresión, sentimientos de inferioridad, timidez, ansiedad, hipersensibilidad y aislamiento.
- c) **Inmadurez:** Esta tercera clase de trastornos conductuales se ha identificado en base a las muestras de adolescentes que concurren a escuelas públicas, clínicas de ayuda a la infancia e instituciones para delincuentes. Presenta las siguientes características:

escasa capacidad de concentración, torpeza, preferencia por los compañeros menores, incompetencia y tendencia a la ensoñación. En este modelo de inmadurez se manifiestan una serie de conductas que corresponden al desarrollo normal de un niño en edades tempranas pero que se han vuelto inadecuadas en relación a las expectativas que la sociedad tiene de un adolescente.

De acuerdo con Goldstein (1989), las descripciones anteriores se basan en lo que hace cada adolescente; pero desde la perspectiva de las deficiencias en el aprendizaje, también es aconsejable tener en cuenta lo que no hace. Así, el agresivo no solo es violento, se pelea y tiene, en general, actitudes antisociales, sino que además carece de capacidad para ejercer control sobre sí mismo, negociar, pedir permiso, evitar situaciones conflictivas, comprender sentimientos de los demás y enfrentarse con situaciones negativas.

El joven retraído, de forma similar, presenta deficiencias en las actitudes prosociales, como mantener una conversación, integrarse a un grupo, enfrentarse al miedo, tomar decisiones, responder con convicción y enfrentarse con los mensajes contradictorios. Así mismo, ésta clase de adolescentes tiene dificultades para expresar o recibir disculpas, quejas o instrucciones.

Dichas deficiencias pueden intervenir con un programa de habilidades sociales, aunque en esta investigación solo intervenimos con los adolescentes con agresión (inadaptados sociales) ya que es la primera causa de consulta en la clínica de la adolescencia. Hablamos mas ampliamente de los beneficios que el programa de habilidades sociales brinda, en el capítulo de *Habilidades Sociales como alternativa psicoeducativa para la Inadaptación Social*. Ahora continuaremos hablando mas profundamente de la inadaptación social en los adolescentes.

### ***Adolescencia e Inadaptación Social***

Como hemos señalado la adolescencia es una etapa conflictiva dado los cambios que se establecen en los aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Dicha ruptura del equilibrio puede degenerar en problemas de conducta en interacción con el contexto, afectando los diferentes nichos de desarrollo como el familiar, el escolar y el social.

Según Ortega (1994) de no dirigirse y contenerse “la conducta” desencadena en patología desde el punto de vista de la psicología clínica, desde el discurso que nos ocupa la psicología educativa en “*dificultades de interacción*” que inhiben los objetivos de la educación como: la socialización, el proceso psicosocial que permite el proceso enseñanza aprendizaje del adolescente en la escuela secundaria.

Siguiendo esta línea, abordaremos estas manifestaciones conductuales en el siguiente apartado a fin de ampliar, las causas y efectos que producen las dificultades de interacción en la adolescencia en los escenarios antes mencionados.

## **Inadaptación Social**

### ***Conceptualización de la Inadaptación***

En este apartado abordaremos, reflexionaremos y explicaremos con detalle la inadaptación social, ya que este es el tema medular de nuestra investigación, misma donde se refleja una determinada manera de ver el problema, ésta de acuerdo a la perspectiva de la ciencia educativa con la que nos, corresponde abordarlo y que es la Psicología Educativa.

Siguiendo a Valverde (1993), Algo que debe evitar el científico es emitir juicios categóricos. Nadie puede estar seguro de estar en posesión de la verdad. En consecuencia si el lector discrepa, lo hace con todo derecho, y si se siente ofendido, les presentamos nuestras excusas, ya que es un tema duro y complejo. Donde nuestra postura ha de ser necesariamente tajante es en el abordaje de ofertar una alternativa de prevención, detención e intervención.

Entendiendo que el investigador de las ciencias humanas ha de estar comprometido con la realidad que estudia, aunque también ha de saber que su percepción de esa realidad es necesariamente parcial. Por eso solo podemos aproximarnos a la realidad de los otros si somos capaces de relativizar nuestra propia realidad, de comprender que hay otros individuos que viven otras vidas, que se relacionan con otras realidades y que perciben las mismas cosas que percibimos nosotros en ocasiones de una manera muy diferente.

La realidad psicosocial según Valverde (1993) en que se manifiesta la conducta inadaptada es situacional, esta localizada en un determinado tiempo y espacio, y ha de ser estudiado no sólo en relación con esos condicionantes espacio-temporales sino, además,

en una perspectiva dinámica. En este sentido, la percepción de los fenómenos sociales se ha de realizar en función del sistema social en que se produzca, de sus características culturales, de su organización y del momento histórico.

“No pretendemos defender ni justificar un determinado tipo de conducta que se denomina inadaptada. La misión científica no es valorar, ni juzgar, si no describir y explicar, es decir, comprender la conducta compleja social del ser humano, que no puede ser comprendida si no somos capaces de relativizar nuestras propias normas, si no sabemos ponernos en el lugar del otro y si no nos acercamos a su vida lo más libres posibles de nuestras propias parcialidades”. (Pág. 97)

Comenzaremos explicando el concepto de Inadaptación social, mismo que no es fácil de determinar, ya que según Ortes (1996) el término está muy contaminado por cuantiosos significados del sentido común y de la vida cotidiana que desvirtúa y confunde al término. Así la inadaptación puede ser la incapacidad de adaptarse a una situación determinada de forma puntual o permanente, podría ser desajuste personal, el conflicto o fricción en el ambiente, podría ser la persona que fracasa ante los estímulos sociales, podría ser un comportamiento asocial o antisocial, comportamiento inestable etc.

De acuerdo con Vega (2001) El término desde una perspectiva etimológica implica un sentido peyorativo, ya que indica no (in) existe adaptación como también su carga negativa en otras palabras asociales, disociales, desadaptados.

Pero para acercarnos a la personalización del significado desde la Psicología Educativa, comenzaremos abordando cronológicamente algunos de los conceptos de inadaptación.

Siguiendo a Berhely (citado en Rodríguez 1997) el término de inadaptación puede considerarse desde diversos puntos de vista:

1. Como incapacidad de un individuo para adaptar su conducta a las condiciones del medio.
2. Como inferioridad de estructura (física o mental) de un individuo, que origina su incapacidad para enfrentarse con éxito a las exigencias del medio.
3. Como adopción de formas de conducta que se apartan de modo señalado y persistente de las formas que dan posibilidades de vida y convivencia social armoniosa y constructiva.
4. Como una creación de progreso y cultura que pugnan con los medios tradicionales.

En el primer caso, la inadaptación de conducta al medio, se dan cuando el sujeto no es apto para sujetarse al mismo. Lo encontramos muy comúnmente en los casos de cambio de ambiente (rural a urbano), o de evolución demasiado rápida del mismo. En el segundo caso las inferioridades de estructura física y mental dificultan gradualmente la adaptación, pero no por fuerza lo impiden. El tercer caso, cuando se adoptan formas de conducta que no dan posibilidades de desarrollo personal y de convivencia adecuada, este es el más adecuada para estudiar en forma amplia la inadaptación social de menores. Ya que aquí se puede incluir la inadaptación social de las subculturas.

Nos encontramos con el problema de las subculturas criminales, de los “barrio bajos” criminógenos, en los cuales la actitud criminógena es el patrón de reacción común.

En estos casos no podemos hablar de inadaptación al medio, pues el menor, al actuar en forma delictuosas, actúa de acuerdo con su medio; aquí podría pensarse en desadaptación si el menor no cometiera delitos.

En el último. En cuarto caso, se pugna con los medios tradicionales, surge con mayor frecuencia en momentos de crisis; prueba de ello lo son los movimientos sociales que se han rebelado en diversas partes del mundo contra estructuras caducas.

Tocaven (citado en Rodríguez 1997 Pág. 87) que considera a la inadaptación “como una forma de conducta inadecuada que afecta a las buenas relaciones entre el sujeto y su medio físico y social”, por lo tanto podemos considerar como adaptado al sujeto en quien, el desarrollo de sus posibilidades individuales, alcance el mejor grado posible, sin que las relaciones con su medio se vean perturbadas de una manera ostensible.

De acuerdo con el autor citado existen tres tipos de inadaptación:

1. La adaptación difícil. Es donde el individuo se niega a la evolución biopsicosocial, adhiriéndose a pautas que le proporcionan seguridad y confort como:
  - a. La oposición, es la reacción activa de la adaptación difícil y lleva consigo la búsqueda de apoyo y de la expresión en la rebeldía.
  - b. La rebeldía, ésta, puede expresarse indistintamente dentro o fuera del contexto familiar, aunque generalmente se observa fuera de la familia transferida al medio escolar.
  - c. La turbulencia emocional reactiva, ella, tiene algunos brotes de expresión, pero afortunadamente son pocos los que llegan a convertirse en hechos

antisociales. (en su gran mayoría el grado de inadaptación no es lo bastante trascendente, y el menor deseo de recobrar el contacto social, cuya ausencia le hace sufrir, por lo que se dirige entonces hacia grupos y organizaciones juveniles diversas)

2. La no adaptación: (al sobrepasar los límites de la conducta reactiva ingresa al campo de la patología.)

- a. Este tipo de conducta es propio de los deficientes mentales y los que presentan alteraciones emocionales, porque en ellos la dificultad evoluciona en el sentido de la inadaptación,
- b. Así mismo, por mas consciente o inconsciente que el menor esté afectado por el abandono social, es perfectamente susceptible de plegarse a las leyes y principios de la lógica en las relaciones cotidianas con toda persona valuada como no necesaria para el mantenimiento de su seguridad o para la satisfacción de su necesidad de amor, conduciéndose con seguridad "normalmente". Dependiendo de la estructura y madures del "Yo", existen tres categorías de sistemas neuróticos observados en sujetos inadaptados.

3. La adaptación al grupo patológico. Es aquella en la que los jóvenes inadaptados a las exigencias y realidades de nuestra sociedad contemporánea, que viven en profundo rencor por los valores tradicionales, con acendrado odio por la autoridad y que confrontan un status de inseguridad por el rechazo social, encuentran en la violencia una confianza que los reasegura, obteniendo de la asociación con sus iguales la perpetuación de los sentimientos con significancia y pertenencia, necesarios para su equilibrio afectivo emocional.

En estos grupos o pandillas, realizan los inadaptados actos ilícitos, disturbios callejeros, asaltos y robos, pleitos entre grupos rivales, etc., que se manifiestan por su abierta hostilidad, y total repudio a lo que presente el orden y la autoridad.

Por otro lado y de acuerdo con Torres (1978) El hecho del que el comportamiento sea considerado como normal o anormal o inadaptado depende no solo del comportamiento en sí, sino también de:

- En que contexto social se de.
- Quien sea el individuo que manifiesta el comportamiento.
- Quien sea encargado de evaluarlo.
- Cual se la distancia entre el contexto social de ambos.
- Cuales sean las consecuencias de ese comportamiento.

Es decir, un mismo comportamiento puede ser considerado de diversas maneras. Y sin embargo, algo tan ambiguo y tan parcial de una manera casi unánime por las ciencias humanas. Que ser normal es:

- Aquel que no se considera y, sobre todo, que no es considerado como afecto a los problemas de competencia psiquiátrica y la psicología clínica.
- Aquel que se tolera a si mismo y es tolerado.
- Aquel que goza de una situación tal que le permite comportamientos que no serían tolerados si formara parte de un grupo social diferente o si ejerciera una menor influencia sobre su ambiente.
- Aquel que no pone en peligro las estructuras de poder.
- Aquel que tiene suerte de formar parte de la definición convencional de normalidad.

En resumen, será normal aquel que se adapta o se conforma a las reglas del juego y, por tanto, no tiene graves problema ni los plantea.

Torres (1978), dice: “Si consideramos que un desviado es como la mala hierba, que amenaza la armonía y estabilidad de un campo de trigo, aconsejáramos su destrucción (o su reconversión en trigo, si esto fuese posible), pero si consideramos la mala hierba como alternativa individual o minoritaria, que tiene derecho a desarrollar su propio potencial de creación, aconsejaríamos su cultivo o, al menos, el respeto a su espacio de vida. Porque, si es cierto que el ciudadano tiene derecho a no ser robado o asaltado, también lo es que todos, y no solo unos pocos, tiene derecho a la escuelas eficaces que les posibiliten un adecuado desarrollo de sus potencialidades individuales”. (Pág. 122)

Así, Lafón (citado en Pere 2000 Pág. 52) declara que:”se trata de un niño que, por sus, anomalías, la insuficiencia de sus aptitudes, o por defecto de su carácter, queda al margen o en conflicto prolongado con las realidades o exigencias de un medio conforme a su edad o a su origen social”.

Díaz (1990), señala que: “El inadaptado, difícil, niño problema, es un sujeto que a pesar de poseer inteligencia normal y no presentar ningún déficit en sus sentidos y desarrollo, esta en conflicto con el ambiente y consigo mismo”. (Pág.24)

Merino (1993), refiere que el inadaptación es cuando “el individuo que por falta de una adecuada educación no ha desarrollado de forma pertinente sus facultades psicológicas, intelectuales y sociales cuyo desarrollo se ha visto entorpecido por agentes socializadores, estos agentes los han orillado a adoptar conductas autodestructivas que tienen repercusiones en todos los sentidos”. (Pág. 28)

El termino “inadaptación” difiere de la deficiencia, enfermedad o invalidez, y también difiere de las discapacidades psíquicas, intelectuales, físicas o sensoriales es evidente que no facilitaran la adaptación social. Pero las dificultades para estos sujetos se dan en unos determinados contextos y en unas definidas condiciones familiares, escolares, y sociales; ya que no es la discapacidad en sí la que determina la inadaptación, sino la definición y práctica social llevada a cabo acerca de unos sujetos con unas características personales o sociales que, por otra parte, no se pueden observar en una perspectiva estática. Aunque las posibilidades de inadaptación social se extienden a sujetos con discapacidades así como a sujetos “normales” o “sanos” físicamente.

Es pertinente aclarar que al presentar distintas definiciones, se trata de encuadrar conceptualmente a nuestro lector más que hacer un abordaje teórico-filosófico de la “inadaptación social”. En consecuencia a continuación describimos las características que le dan singularidad a dicho fenómeno social en los individuos.

### ***Características del inadaptado social***

Estos menores presentan según Lemp (1977) un gran sentimiento de inferioridad, no se valoran igualmente cuando se comparan con los demás, no se quieren asimismo porque no se han sentido queridos por sus padres, no pueden tener confianza por que nunca se ha tenido autoconfianza en ellos.

Así intentan ocultar su sentimiento de inferioridad a través de una reacción hostil, de una posición de autosuficiencia, de aparente seguridad en sí mismos con una postura muy rígida.

La mayoría de estos menores realizan su autoreconocimiento a partir de sus déficits, ignorando sus fortalezas, gestando que su autopercepción sea muy negativa, lo

que les genera un sentimiento de inferioridad. Pero muchas veces la imagen que tienen de ellos mismos es distorsionada porque se basa en concepciones imaginarias. A veces, como un mecanismo de compensación aparece un sentimiento de autoglorificación.

La percepción que tienen de los demás es también fantaseada y cargada de proyecciones. Las relaciones suelen ser pobres y poco gratificantes dada su falta de habilidades por lo que se suelen aislar. Muchos carecen de empatía.

Según Viu (citado en Fernández De Castro, 1994) La conducta antisocial de estos menores cuando se repite continuamente y les impide la adaptación, se deslizan hacia lo patológico. Asimismo, algunos presentan un déficit estructural de la personalidad, es decir un trastorno del desarrollo que afecta a las funciones del "YO".

Esto se refleja en la imposibilidad de realizar un autoanálisis real, al demostrar incapacidad de aprender de los propios errores, en la falta de planificación del futuro, en su conducta impulsiva y desenfrenada, en la falta de habilidades sociales y en su carácter vivencial que es indefinido, inseguro, sugestionable y versátil.

Otro trastorno frecuente en estos menores es la depresión que aparece negada en la mayoría de los casos por los propios menores. Las consecuencias de la depresión serían:

1. Escasa respuesta ante los estímulos y el acercamiento afectivo, inexpressión de los afectos, la inhibición y la apatía, la inhabilidad social, la escasa cooperación, las dificultades para establecer relaciones humanas satisfactorias y en ocasiones el aislamiento social.
2. La autodesvalorización, el pesimismo, la falta de ilusión, de esperanza, el no tener expectativas de lograr en el futuro, el abandono, las ideas de fatalidad al destino y en una pasividad resignada.
3. El sentimiento de ser víctima de la injusticia de los demás, lo que da lugar a continuas quejas, a culpar a los demás sin asumir responsabilidades.
4. Los sentimientos de rabia y cólera por el daño sufrido expresados en ataques a la sociedad.
5. La sobrecarga psíquica, la irritación interna, la ansiedad e inquietud psicomotriz que busca y obtiene alivio en la actuación antisocial.

En cuanto a los trastornos de la personalidad, algunos menores presentan si no un cuadro de psicopatía firmemente estructurado, sí al menos suficiente rasgo psicopáticos (como apreciar que sus infracciones están motivadas por este trastorno de personalidad). Pero es realmente una minoría de estos menores quienes pueden ser evaluados de psicópatas; la mayoría responden, según el autor, más bien a una personalidad frágil, empobrecida, con muy escasos recursos, *en los que la infracción es más el fruto de la inhabilidad que de la personalidad psicópata*. Otros trastornos emocionales y del comportamiento que aparecen son el trastorno disocial y el trastorno límite de la personalidad.

De acuerdo con Valverde (1993) La perspectiva psicológica va a profundizar en la dialéctica entre inadaptado y el entorno social, centrándose especialmente en la consideración del sujeto inadaptado.

1.- En cuanto a la afectividad:

- Labilidad afectiva.
- Dureza emocional.
- Indiferencia.
- Bajo autoconcepto.
- Depresión latente.
- Ansiedad.
- Inestabilidad emocional.

2.-En cuanto a la relación interpersonal y social:

- Escaso desarrollo moral.
- Tendencia a descargar en otros responsabilidades.
- Identificación con valores antisociales.
- Resentimiento.
- Rechazo de la autoridad.
- Retraimiento social.
- Egocentrismo.
- Descontrol del comportamiento.
- Sentimientos de inferioridad.

- Ausencia de sentimientos de culpabilidad.
- Rigidez.
- Agresividad.
- Extraversión.
- Incapacidad de asumir responsabilidades.
- Incapacidad para diferir las gratificaciones.

### 3.-En cuanto a la capacidad cognoscitiva:

- Bajo nivel en la inteligencia.
- Bajo rendimiento escolar.
- Dificultades de aprendizaje.
- Déficit de integración social-cognitiva.

En general, éstas son las principales características que se han ido encontrando a lo largo de más de cincuenta años de investigaciones

De acuerdo con Jünger-Tas (1993), el nivel de estrés suele ser alto en estos menores y su empobrecimiento personal (falta de habilidades sociales, escasos recursos, etc.). Hace que no puedan afrontar dicha situación de estrés. Esta tensión a veces se manifiesta a través de ansiedad difusa, de una inquietud que puede llegar a la hiperactividad y al déficit de atención.

Hay también un escaso deseo e interés en procesar los estímulos emocionales lo que les lleva a un retraimiento social, un aislamiento y a mostrarse como personas frías. Se detecta en ellos dos emociones básicas: la rabia y la depresión; además, las emociones más frecuentes que poseen son:

- Una intensa necesidad de ser atendido, “mirado”, querido y valorado.
- Un sentimiento de ser utilizado, maltratado y abandonado.
- Un sentimiento de estar solo, indefenso.
- Un sentimiento de fragilidad.
- Un sentimiento de sobrecarga.
- Un sentimiento de maldad.

Por lo anterior, reaccionan con comportamientos narcisistas, con una reacción hostil y un continuo acting out maniaco y transgrediendo los límites.

### ***Perfil del menor inadaptado en la escuela***

De acuerdo con Trianes, et al (1999), el perfil de un menor con conducta desviada o con problemas de adaptación, varía según el conflicto familiar o personal de su historia de vida, pero cualquiera que sea el problema siempre se ha de manifestar en la escuela.

Como antecedente puede robar dinero u otras pertenencias de sus compañeros y maestros, realizar actos de vandalismo y daños a las instalaciones o mobiliario, y manifiesta rasgos de infractor.

El inadaptado social de acuerdo con Trianes, et al (1999) es aquel en el que encontramos comportamientos agresivos hacia los iguales y adultos, Así, arremete y no respeta los derechos del compañero, provocando conflictos en la interacción y dificultando las relaciones interpersonales.

El sujeto manifiesta conductas agresivas en dirección:

*Hacia: si mismo:*

Autolastimarse, tener poco cuidado personal, ir desaliñado.

*Hacia el medio:*

Destruir objetos, no cuidar los materiales escolares, pequeños hurtos, etc.

*Hacia los compañeros:*

Empuja, quita cosa, golpea, etc.

En incontables ocasiones los comportamientos agresivos se acompañan de conductas molestas (por ejemplo interrumpir reiteradamente al maestro, moverse de su asiento, llamar la atención en clase, entre otras) que perturba en la atmósfera de clase y obligan al maestro a detener la marcha normal del aula e intentar restablecer la atención de los alumnos.

Estos adolescentes son rechazados por sus compañeros de clase, mismos que los describen como: agresivos, hiperactivos, que son los que siempre comienzan las peleas, que desobedecen las normas sociales, perturban el clima de clase y que tienen problemas con el profesor (Trianes 1999).

En cuanto a las características de su personalidad, no confía en nadie; su aprovechamiento es deficiente o reprobatorio aún cuando tiene toda la capacidad; no

acostumbra hacer tareas, leer o estudiar; no le gusta tener contacto con los maestros; critica severamente a los compañeros sobresalientes quienes se convierten en las primeras víctimas de sus bromas y travesuras; se muestra retador y a la defensiva sin motivo aparente.

En el salón se envuelve en sus pensamientos y se desconecta del dinamismo de la clase; es apático o francamente inquieto, inestable e indisciplinado; toma a mal la ayuda que se le ofrece; huye del grupo de iguales; pelea fácilmente; es testarudo, violento, agresivo y poco afectuoso; sobresale su conflicto con cualquier figura de autoridad, incluso la del maestro, además de una baja tolerancia a la frustración, por nombrar sólo algunas características.

En el ámbito afectivo, muy a menudo padece de indiferencia y frialdad, ya que pocas veces ha recibido amor y afecto, o lo ha hecho de una manera parca y disfuncional; debido a que no domina sus emociones, es inconstante, impaciente, indisciplinado; esconde sus sentimientos, sus pensamientos o sus actos; el miedo y la necesidad de protección por temor al futuro, la desconfianza, el egoísmo y las tensiones internas, provocan su poca sociabilidad en el ambiente escolar.

Algunas de las manifestaciones en el medio escolar son, conductas agresivas, uso y abuso de drogas, baja motivación para estudio, conducta de oposición hacía el sistema escolar (Suele considerárseles como: “objetores escolares”). “fracaso escolar”, este último hace que el inadaptado perciba a la escuela como algo inútil para él; algo que no merece la pena, porque lo que se aprende en los libros no sirve para nada. La escuela es percibida como poco motivadora. Tal desvalorización hace que la mayoría de los inadaptados no se beneficien de las posibilidades socializadoras de la escuela; Valverde (citado en Vega 2001).

### ***Socialización Escolar***

La escolarización representa un papel muy relevante en la socialización del alumno .A partir de los cuatro o cinco años la escuela es el centro de la vida del individuo. En ella confluye el influjo de los compañeros, del profesor y de la propia escuela en cuanto institución Ahora analizaremos el efecto de estos tres agentes socializadores dentro de la escuela. (Vega 1986)

## *Compañeros*

Las relaciones entre compañeros contribuyen al desarrollo de la competencia social del sujeto. En todas las culturas, las relaciones entre compañeros afectan el curso de socialización tan profundamente como cualquier acontecimiento social en el que participen los alumnos.

La capacidad de desarrollar modos eficaces de expresión emocional y para evaluar la realidad social, deriva de la interacción con otros compañeros, además de la interacción con adultos. Esta adaptación social es favorecida tanto por el intercambio con compañeros de la misma edad como con compañeros de edades diferentes, al igual que compañeros del mismo sexo o del sexo opuesto. (Vega 1986)

La adaptación social requiere buscar ayuda (dependencia), como ofrecerla (cuidados y afecto); ser pasivo y ser sociable; atacar (agresión) y controlar la hostilidad propia. Es probable que algunas de estas situaciones se den con mayor frecuencia con compañeros más jóvenes (cuidados); otras con compañeros de la misma edad (agresión); y otras con adolescentes mayores (dependencia).

### *Efectos socializantes de los compañeros*

Los efectos concretos que tiene sobre el adolescente se refieren a la transmisión de información, funciones terapéuticas, la personalidad, la agresión, el comportamiento típico del sexo, el comportamiento positivo y la inteligencia social. Una de las funciones que cumplen los alumnos con sus compañeros es la transmisión de información.

Al igual que lo hacen los padres, informan sobre aquellos comportamientos que son pertinentes en diferentes situaciones, sobre determinados tipos de relación, por ejemplo, con el líder, o sobre formas de afrontar la hostilidad. La transmisión de información puede ser tanto explícita como implícita a través de procedimientos relacionados con el condicionamiento clásico o el operante.

Los compañeros cumplen con funciones terapéuticas importantes. Se ha demostrado que las relaciones con los compañeros son buenos indicadores del comportamiento social en la edad adulta. El grado de aceptación de los compañeros es un buen predictor de la salud mental posterior. Se ha encontrado correlaciones entre las relaciones con los compañeros y la vulnerabilidad emocional en la edad adulta. Esto hace

pensar que las relaciones con los compañeros desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad. El tipo de problemas que viven los individuos de la misma edad es bastante homogéneo, y por eso son los compañeros quienes mejor pueden comprenderse y ayudarse mutuamente.

Los compañeros influyen sobre las dimensiones de la personalidad, como el auto concepto, así mismo influyen al establecimiento del nivel de aspiraciones. Cuando el adolescente es aceptado por el grupo, su autoconcepto se fortalece, mientras que los rechazos hacen que se debilite. Por su parte, cada adolescente está efectuando comparaciones con sus compañeros en una gran cantidad de dimensiones como ya se menciono en el apartado de adolescencia.

Los adolescentes y niño aprenden en la interacción con sus compañeros y con el profesor dentro de la institución escolar.

### *El profesor*

La acción socializante del profesor se realiza básicamente a través de técnicas de modelado y de reforzamiento, ya que se ha encontrado que algunas características de la personalidad del profesor, sobre todo su forma de relacionarse los alumnos a través de las técnicas disciplinarias que usa y el tipo de comportamientos que refuerza o castiga, influyen en la socialización del alumno.

El profesor en tanto “modelo” propicia procesos de imitación de distinto nivel como en función de las características que como tal favorecen. Los profesores reforzantes y atractivos son más imitados ya que favorecen la emulación del alumno. (Vega 1986)

### *Institución escolar*

Los efectos de la escolarización se manifiestan en un rendimiento académico y en el progreso cognitivo e intelectual general del alumno. También se manifiesta en el desarrollo personal y social. Aquí vamos a centrarnos al agente socializador. (Vega 1986)

Hay tres facetas de la socialización que se han estudiado en el contexto escolar:

- a) El sentido del yo del alumno, para su desarrollo es importante que la proporción de éxitos del alumno supere a la de los fracasos.

- b) Su ajuste personal a la escuela: La adaptación del niño a la escuela se puede observar en sus actitudes hacía la propia escuela, en la motivación, los comportamientos aceptables en al escuela como la (iniciativa), en el trabajo y en la conformidad, y la posible ansiedad o fobia que pueda despertar la situación escolar.
- c) Sus relaciones sociales: Los efectos de la escuela se manifiestan también en las relaciones sociales. Los sujetos que asisten a la escuela interactúan más frecuentemente y a edades más tempranas tanto en ambientes naturales, como en situaciones difíciles. La escuela no se incrementa en algunos casos el comportamiento agresivo sino también el prosocial.

En suma el estilo de interacción del profesor, los compañeros y la instrucción escolar, reflejaran de forma general la socialización del individuo.

### *Cultura y Conducta Social*

Retomando a Blyth (1980) muchas creencias y conductas se derivan de las experiencias en la infancia que son compartidos por los problemas de una sociedad y son reforzados a lo largo de la vida personal por el hecho mismo de lo que forma parte; por lo que los seres humanos buscan respuestas de otros individuos y del ambiente físico. En interacción con el medio social un individuo aprende a esperara ciertas reacciones por parte de sus interacciones o experiencias conductuales.

### ***Proceso de socialización de la Inadaptación Social***

Siguiendo a Vega (2001), encontramos dos perspectivas la individualista y la social. En la primera el inadaptado carga no solo con todas sus dificultades sociales sino también con las responsabilidades de la misma, la inadaptación queda reducida a una “patología personal”.

Desde la perspectiva psicosocial, la inadaptación es considerada más bien como una patología social, donde unos individuos muy concretos, más allá de sus dificultades personales, son victima de una sociedad enferma, “inadaptada”, incapaz de respetar sus derechos al no poner a su alcance los recursos necesarios para su pleno desarrollo personal, cuando la familia no lo hace o el entorno no está lleno de limitaciones.

Esta perspectiva coincide con la teoría de Gramsci (1987) donde define al hombre como el conjunto de sus relaciones históricamente determinadas.

Desde esta lectura social se busca su origen a los factores que han podido contribuir a que la inadaptación aparezca y que refuerza los aspectos más negativos de esta situación.

Por lo tanto, la perspectiva social explica que la cultura en que se nace y de la que se nutre el desarrollo es lo determinante. Si bien es cierto que la mente humana tiene una base biológica, pero lo que se haga con ella depende de las experiencias y de la cultura que dan contenidos a las capacidades posibilitadas por dicha base. En consecuencia partiremos de algunos autores para sostener esta afirmación.

### *Bajo el enfoque del aprendizaje social*

Bandura, et al (1979) demostró que algunos estímulos pueden evocar conductas agresivas y violentas en individuos que no parecen estar frustrados. El hecho de ver a otra persona comportarse agresivamente puede incrementar la conducta agresiva de los niños pequeños. En algunos experimentos, los autores vieron que los niños no circunscribían su conducta a una manera de imitación e inventaban formas de agresiones nuevas y creativas. Los efectos del modelo tendían a generalizarse.

En este aprendizaje de conductas, observaron que las consecuencias de la conducta tienen que ver con el aprendizaje de la misma. Si el modelo agresivo era recompensado por su conducta agresiva, quienes lo presenciaban eran después más agresivos.

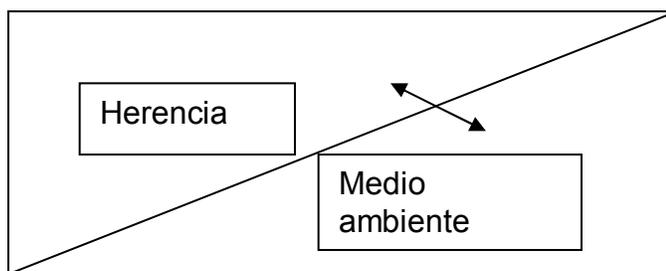
Bandura (1979) y sus colaboradores dieron un paso más al informarnos sobre los factores que influyen en la probabilidad de que el sujeto imite posteriormente las respuestas que ha adquirido por medio de la observación de modelos: los niños tienden a imitar más las acciones de los modelos.

Así mismo afirma que los procesos cognoscitivos desempeñan un papel destacado en la adquisición de nuevas pautas conductuales o maneras de actuar a través de la observación.

Al observar a otros, el niño se forma una concepción de cómo se ejecutan las pautas de conductas nuevas, y en una oportunidad posterior esta concepción o construcción mental de las pautas de respuesta sirve de guía para la conducta.

Burgaleta (1983) dice que: El ser humano, especialmente en sus primeros años es un proyecto que se va haciéndose mediante la continua interacción entre unas estructuras neuronales, extraordinariamente complejas y hábiles, y un medio ambiente que actúa sobre la potencialidad de nuestro sistema nervioso, concentrado y orientado progresivamente su maduración. Avia (1978) expone:

- 1º. Que la conducta viene determinada por un proceso continuo de interacción multidimensional entre individuo y la situación en que se encuentra. Un a especie de series complementarias.



- 2º. Que en el proceso de interacción, el individuo es un agente intencional activo. Desde la experiencia de su vida, el muchacho inadaptado selecciona las situaciones para acercarse a aquellas que le hayan proporcionado algún tipo de satisfacción y huye de las que han tenido consecuencias habitualmente frustrantes. Así se acercara a la calle, donde es más frecuente que haya tenido unas experiencias satisfactorias. Y se alejara de la relación institucional, como la escuela, en la que su experiencia ha sido frecuentemente desvalorizada y que debe de tener su participación en la socialización del individuo como ya se menciono anteriormente.

Una vez explicada las características generales, de la socialización. Se hace necesario exponer algunos de los agentes socializadores importantes que influyen para la inadaptación social.

## **Agentes socializadores que pueden causar Inadaptación Social**

### ***La familia como causal de inadaptación social***

De los agentes socializadores, el primero y más importante es la familia, debido a su influencia temprana en la formación del individuo, ya que es la realidad social más cercana a toda persona, y de la cual dependerá buena parte del desarrollo humano de cada uno de sus miembros.

En mayor o menor grado, dentro de la familia se realizan numerosas funciones de tipo económico, afectivo, religioso, de protección y de identificación del menor, las cuales contribuyen a desarrollar y formar la personalidad. La marca de su influencia continuará presente a lo largo de la vida.

Ya que el hombre se desarrolla dentro de la institución familiar, y si esta no cumple su misión, aquel será perjudicado, ya que los aspectos de la vida familiar causan daños profundos a la personalidad.

Se ha demostrado según De La Vega (1987) que cuando hay gran infelicidad entre los padres aumenta la posibilidad de que los individuos cometan actos de inadaptación y que los niños criados en hogares felices son menos propensos a conductas delictivas que los que proceden de hogares infelices.

Aparentemente, la discordia matrimonial tiende a exponer al niño a influencias delictivas, tal vez debido a un franco rechazo o descuido, o por que mina el respeto de los padres y por lo tanto la fuerza de autoridad.

Según Ortega (1994) la antisociabilidad de los padres; la crisis de autoridad en la familia; la disfuncionalidad familiar; las relaciones deterioradas entre padres e hijos; las familias numerosas; la miseria y marginación, entre otras aspectos, provocan en el menor la inadaptación.

Además, la falta de orden, de organización, del sentido de responsabilidad de los padres, el hábito generalizado de vivir sus impulsiones, conducen al adolescente a funcionar solamente según el principio de placer y lo vuelven inepto para seguir una consigna, para aceptar las reglas y las leyes del grupo clase o del grupo de los compañeros.

Según Caglar (1993) los adolescentes nacidos en familias desunidas o disfuncionales, presentan con frecuencia dificultades de carácter o afectivas. Los

desórdenes que engendran las perturbaciones o la fragmentación del grupo familiar son: inseguridad afectiva, miedo hacia el abandono, culpabilidad, angustia y los comportamientos que en ellos se pueden ocasionar son: inestabilidad, necesidad creciente de protección, pasividad, huida de la realidad, actitudes de renuncia o trastornos del carácter que repercuten negativamente sobre el trabajo escolar del adolescente.

### ***La escuela como factor de inadaptación***

Las instituciones educativas no se han caracterizado por su preocupación por el menor inadaptado. La escuela, en su carácter formativo tanto en el ámbito cognitivo como en el socializador ha puesto como prioridad el desarrollo de las funciones cognitivas, dejando aun lado la socialización; en otras palabras los contenidos actitudinales no han recibido la misma importancia, lo que ha desencadenado que, pocas veces es capaz de ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos especiales y, en muchos casos, agravan los problemas que ya de por sí sufren algunos de ellos.

Esto se explica porque normalmente se desentienden de los educandos que por su conducta irregular crean problemas en la institución, y muestran preferencia por quienes obtienen las mejores calificaciones y comportamiento. Nos encontramos ante dos caras de la escuela y una gran duda ¿la escuela es un servicio para todos y por tanto, que se ajusta a todos, o es un servicio exclusivo y selectivo para los que obtienen mejores notas? También es común encontrar adolescentes que no logran un rendimiento escolar adecuado simplemente porque sufren de una insuficiencia física (como miopía) o problemas de aprendizaje, dislexia, dislalia, deficiencia auditiva, entre otros.

Al no detectarse y atenderse a tiempo por maestros o padres, los alumnos pasan por ser perezosos o tontos antes de considerar que requieren atención educativa especial en su proceso educativo; como consecuencia, éstos pueden desertar de la escuela.

Así, los niños con una o más dificultades de adaptación, obtienen logros académicos pobres, sus maestros los consideran alumnos indisciplinados y sus compañeros de clase, como torpes. Esto propicia que se etiquete y estigmatice al niño, ocasionando tarde o temprano su alejamiento parcial o total del medio escolar.

Este fracaso hace que el niño tenga una autoimagen negativa y que genere una mayor necesidad de éxito a través de circunstancias y medios disfuncionales que podría traducirse en incentivos económicos y psicológicos para cometer conductas ilícitas. Todo

esto, combinado con un ambiente familiar y socioeconómico desfavorable, puede desembocar en la conducta infractora de los menores.

En consecuencia, el hecho de no adaptarse al ambiente escolar crea una resistencia al proceso de socialización y esta frustración lo lleva a buscar actividades gratificantes desencadenando en vandalismo, farmacodependencia y vagancia.

La relación entre escolaridad e inadaptación social ha estado en discusión desde hace tiempo. La mayoría de los autores piensan que los retrasos y fracasos escolares están estrechamente relacionados con el problema antisocial y que el aumento de la criminalidad de menores refleja un fracaso en la educación.

La democratización de la enseñanza de acuerdo con De la Vega (1987) ha desarrollado mecanismos sociales que permiten a la escuela conservar su función selectiva y su capacidad para ubicar a la población en el esquema de la división del trabajo, con lo cual perpetua.

En este sentido, la existencia de cada vez más niños y adolescentes con problemas de adaptación, constituye una llamada de atención al compromiso que tenemos de generar los recursos y condiciones educativas para dar una respuesta educativa urgente y permanente para su desarrollo, superación y supervivencia según Miret (1986). Es por esa respuesta educativa que el maestro debe comprometerse en la detección de estos adolescentes.

Hemos encuadrado teóricamente la concepción de la “inadaptación social” en su definición conceptual, así mismo los agentes que contribuyen en la gesta de dicha conducta y sus agentes (familiares, escolares y sociales), las características manifestadas por tales individuos; desde lo general en lo social y desde lo específico en el ámbito educativo. En consecuencia se hace necesario abordar las líneas de acción preventiva y de intervención de dicho fenómeno psicosocial que repercute en el proceso educativo, es por ello que a continuación abordamos la labor que debe ejercer la educación en estos adolescentes.

### **La labor Educativa ante la Inadaptación Social**

Pérez-Olagüe (1993) menciona que la labor educativa para los adolescentes inadaptados no es exclusiva de instituciones especiales, asistenciales o de beneficencia, más aún cuando éstas reciben al adolescente, cuando la inadaptación los ha llevado a

situaciones extremas, ésta tarea se convierte en compromiso de todo sistema educativo y de la sociedad en general, pues estos problemas también incumben a las ciencias de la educación y se amplían en todos los ámbitos de la vida social, política, económica y cultural de un país.

La educación debe orientar nuestras acciones hacia una sociedad de la inclusión. Ello permitirá abordar la educación en un sentido globalizador e integrador que permita a todos los individuos y grupos sociales a que, como dice Vega (1991) Partiendo del principio básico del derecho a la educación que toda persona tiene, nuestro punto de arranque ha de ser el derecho que toda persona con inadaptación social posee a que se le ofrezcan los medios que necesiten para su pleno desarrollo.

### ***El centro escolar ante la Inadaptación Social***

Atender el fenómeno de la inadaptación, conlleva una respuesta social amplia y ambiciosa en este sentido son necesarias de acuerdo con Vega (2001) políticas ante la inadaptación en las siguientes áreas:



Sin dejar de reconocer el hecho de que estas políticas son necesarias. Centraremos la atención en el ámbito educativo debido a nuestra perspectiva de indagación. En consecuencia la escuela, desde su ámbito de acción, no puede permanecer al margen, por ello los centros educativos debieran convertirse, en un conjunto de instituciones coadyuvantes en la conquista de mayores cuotas de justicia social, en la lucha contra la desigualdad y la opresión, como lo indica Vega (2001). En este sentido, el compromiso del centro escolar, va desde:

- 1) La prevención primaria: atacar dentro de sus posibilidades los factores que provocan la inadaptación;
- 2) La secundaria: detención y tratamiento precoz de los problemas) hasta...
- 3) La prevención terciaria (con su colaboración tanto en el tratamiento especializado como en la reinserción social)

### ***Prevención e intervención***

Comenzaremos este apartado proporcionando el concepto de prevención, que en la tesis en cuestión debe entenderse como la de prever, conocer de ante mano un daño.

La etimología de la palabra prevención nos dice que se trata de actuar antes de que venga el problema (pre-venir). La prevención de la inadaptación es, pues, la puesta en marcha de los medios adecuados para evitar que el problema de la inadaptación exista.

De acuerdo con Rodríguez (1997), prevenir la inadaptación social es el conocer con anticipación la probabilidad de una conducta criminal, disponiendo los medios necesarios para evitarla. Es también la posibilidad de prevenir la inadaptación social en un momento anterior a que los individuos se vean envueltos en actos delictivos y/o criminales y por supuesto en los trámites oficiales, como el contacto con la policía, y la de la comparecencia ante los tribunales. En la práctica, esto significa que se debe de intervenir en cuanto haya indicadores de conducta antisocial, delictiva e intervenir en los ambientes y en la conducta de los sujetos, para que se pueda ayudar (Rafael Sajón. 2000), los contextos en el que se puede intervenir son:

## ***Prevención en la familia***

Las familias de los chicos delincuentes suelen tener múltiples problemas, tanto de índole socio-económica (pobres ingresos, bajo nivel cultural, aislamiento social), como en su misma estructura y dinámica (dificultades de comunicación y de relación entre sus miembros, malos tratos entre otros). De ahí que los enfoques preventivos más interesantes ubicados en la familia, hayan intentado potenciar los recursos personales y sociales de esa familia, con objeto de que pueda modificar las circunstancias que le incapacitan un funcionamiento socialmente integrado. Esto puede exigir, en ocasiones, que junto a la ayuda especializada educativa se ofrezca asistencia social para hacer frente a las necesidades económicas más urgentes. En otros casos, el apoyo psicopedagógico en el ámbito familiar ha de incluir como uno de los objetivos inmediatos la implicación de los padres (ambos) en programas de entrenamiento prevención.

En definitiva, son muchas las circunstancias adversas que deben superar un profesional o equipo de profesionales, para conseguir que la familia acceda primero, y continúe después, en un programa de prevención de la inadaptación social. Y no olvidamos las razones actitudinales de los padres, es decir, el considerar inútil el esfuerzo, o el rehusar a participar en algo cuyo problema es “responsabilidad exclusiva” del hijo.

Por ello tienen un gran valor los programas que los actores del centro educativo elaboren y ejerzan en la práctica en el *entrenamiento de padres a través de conferencias y talleres para los mismos*. A fin de instruir a los padres a ser agentes de cambio de las conductas problemáticas de sus hijos. Así como proveer a los padres de la información básica acerca del proceso de desarrollo del adolescente, con objeto de vigilar el proceso funcional de desarrollo evolutivo del mismo. Se les dirige a reforzar más, a criticar menos, y a ser más atentos y consistentes en su crianza” Morton y Ewald (citado en Vega 2001 Pág. 277).

De acuerdo a Patterson (1982), las familias de los menores inadaptados se caracterizan por funcionar dentro de un modelo restringido de interacción familiar, donde las estrategias más utilizadas son la amenaza, las rabietas y el castigo. En base con lo anterior, resulta obvia la necesidad de este tipo de programas para romper con círculos viciosos.

Otra estrategia importante para prevenir la inadaptación social radica en lograr disminuir la violencia familiar, es decir, la agresión hacia la esposa (generalmente) y

especialmente hacia los hijos. Por dos razones Nietzel y Himelein, (citado en De La Vega1987). Primero, porque el maltrato de la mujer o los hijos es un delito en si mismo, y especialmente abusivo para la sociedad. Y en segundo lugar, porque tenemos cada vez más evidencias de que el haber sufrido maltrato en la niñez es un indicador de riesgo para cometer delitos en la juventud y edad adulta.

### ***Prevención en la institución escolar***

Un lugar ideal para prevenir la inadaptación social sería la escuela, esto es debido a que los adolescentes pasan una elevada proporción de sus vidas dentro de ella, y es la escuela, la cual constituye una organización social además de ser un establecimiento educativo donde se encuentran grandes diversificaciones de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, entre las que se encuentra los problemas de conducta y fracaso escolar que pueden llevar a la inadaptación social; éstas variaciones van mucho más allá de las que se pueden esperar sobre la base de las diferencias en el alumnado.

La conducta de los adolescentes cambia en el transcurso de un época escolar y las diferencias en los patrones de cambio (el empeoramiento o mejoría con el tiempo) se relacionan sistemáticamente con las características de las escuelas en la que se encuentra dicho alumnado ya que son organizaciones sociales y educativas, que deben encargarse de ambos aspectos el desarrollo cognitivo y social. (Maughan, 1994; Mortinlore, 1995b; Rutter, 1983b citado en Granada: Comares, 1995).

De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que las escuelas ejercen igualmente un considerable efecto sobre la conducta (de igual forma que en lo cognitivo) y los logros de los sujetos, motivo por el cual podría ser un contexto ideal para la prevención.

Esto indica que la escolarización eficaz se caracteriza por una dirección fuerte y positiva, unas altas expectativas por parte de los profesores hacía los alumnos, un seguimiento sistemático del progreso de los mismos, un ambiente motivador para que los alumnos asuman responsabilidades y se impliquen en la vida de la escuela, un uso apropiado de recompensas e incentivos, involucramiento de los padres en las actividades de la escuela, la utilización de la planificación conjunta y una aproximación coherente a los alumnos, la insistencia académica y el centrar la atención en el aprendizaje y una

enseñanza de alta calidad y con sentido (Mortimore, 1995b; Reynolds 1996 citado en Rodríguez, 1997).

*Ante esto daría la impresión de que es cosa sencilla utilizar los hallazgos antes mencionados, de la investigación Psicopedagógica para mejorar las escuelas en aspectos que redujeran la conducta perturbadora y el fracaso escolar y por lo tanto (indirectamente) redujesen la inadaptación social. Sin embargo hemos de comprender la situación a la que se ve encarado el orientador educativo y el docente, y la función que deben o deberían de tener estos ante dicha problemática.*

### **Función del Orientador Educativo**

La función del orientador educativo de acuerdo con Alonso (1995) es la de atender a los alumnos cuando presentan problemas, con el fin de tratar de conseguir que los resuelvan y puedan integrarse a las clases. No se trata de separar a los alumnos buenos – los que no dan problemas- de aquellos que dan problemas y de que el orientador atienda a estos últimos.

Se trata de que la comunidad educativa, actuando de forma flexible y acorde a las necesidades de cada alumno, les facilite las ayudas necesarias para que puedan progresar; en este caso, el trabajo del orientador debe cumplir una doble función, por un lado, asesorar a la propia comunidad sobre las formas en que debe ajustar su actividad para contribuir a que todos los alumnos progresen en la rumbo esperada; y por otro, promover conjuntamente con los miembros de dicha comunidad las actuaciones necesarias para que ésta pueda cumplir con sus objetivos.

Asesorar a la comunidad educativa y promover las actuaciones necesarias en cada momento según Alonso (1995) requiere conocimientos de distintos tipos, por un lado, conocimientos de carácter general sobre las condiciones que constituyen el contexto dentro del cual han de desarrollar su actividad. Es preciso que orientadores tengan claro que significa “ayudar a alumnos diversos” a alcanzar los objetivos educativos. También es preciso que conozcan las implicaciones para la actividad orientadora que se derivan tanto de la forma en que los alumnos adquieren distintos tipos de conocimientos y habilidades.

Por otro lado, el desarrollo de la actividad orientadora requiere conocimientos teóricos y metodológicos que permitan asesorar a los miembros de la comunidad sobre cómo facilitar la adquisición de los distintos objetivos educativos y promover acciones

encaminadas a que los educadores tengan la capacidad de actuar del modo más adecuado. En primer lugar, la comunidad educativa debe conseguir que los alumnos aprendan a pensar, por otra parte, cuando un alumno no progresa lo primero es saber respecto a qué criterio no progresa para poder determinar qué capacidades necesita poner en juego y qué ayudas proporcionarle para que las desarrolle.

### *Problemas de Interacción Social*

La falta de sociabilidad y de actitudes solidarias dependen de las experiencias del sujeto en su interacción con los demás, experiencias que cobran significado a partir de las reacciones afectivas que ha experimentado y del modo en que ha entendido e interpretado la situación, algo que depende a su vez tanto de su desarrollo cognitivo como del aprendizaje. El problema que esta situación plantea al orientador según Alonso (1995) es la de afrontar el análisis de los modos de interacción que se dan en el contexto escolar con el propósito de identificar qué formas de actuación pueden ayudar a prevenir tales problemas, para favorecer el desarrollo de la competencia social y las actitudes prosociales

### *Competencia social, cooperación, altruismo: objetivos a conseguir*

Hay situaciones en que la agresividad, la falta de cooperación o el retraimiento de un alumno ponen de manifiesto que su forma de relacionarse con los demás no es la adecuada, razón por la que de acuerdo con Alonso (1995) puede que sus profesores pidan la ayuda del orientador. Por ello, los profesores que quieran facilitar el desarrollo de la competencia social, lo primero que probablemente se preguntarán en relación con tales capacidades y actitudes es ¿qué es lo que puedo considerar como criterio de que mis alumnos están adquiriendo o no una adecuada competencia social y una actitud solidaria hacia los demás?

Son varios los criterios que los orientadores pueden y deben señalar como referentes para orientar la actividad de los profesores de modo que facilite el desarrollo de pautas deseables de interacción y relación social. Es preciso hacer referencia a lo que comúnmente se conoce como habilidades sociales, esto es, a una serie de comportamientos interpersonales verbales y no verbales, más o menos complejos, a

través de los cuales las personas influimos en aquellos con los que interactuamos, obteniendo de ellos consecuencias favorables y suprimiendo o evitando efectos desfavorables.

El principio fundamental que hace que un comportamiento dado se considere como socialmente hábil es que maximice las consecuencias favorables y minimice o suprima las desfavorables en una situación de interacción concreta.

Otro criterio al que los orientadores deberían dar referencia, son las conductas prosociales y de ayuda desinteresada. Se da el nombre de conductas prosociales a todas aquellas que benefician a otras personas y que se realizan voluntariamente.

Uno de los factores más importantes que influyen en el hecho de que las personas entablen o no relaciones con otras y en la forma de comunicarse y comportarse en situaciones interpersonales según Alonso (1995) son las propias motivaciones y el modo en que se percibe que la situación de interacción puede facilitar u obstruir la consecución de las propias metas. Este hecho permite pensar que muchos de los problemas y dificultades que surgen en las relaciones interpersonales –comportamientos no cooperativos, actitudes inflexibles, tendencias a evitar la interacción social, conductas agresivas, etc.- puede deberse a que se da un desajuste entre las metas que persiguen los distintos sujetos que intervienen en la situación de interacción.

Los tipos de conductas cuya adquisición se debe facilitar si se desea que los alumnos lleguen a actuar de forma socialmente competente, cooperativa y altruista, así como de los factores que influyen en su adquisición, ofrece a orientadores la base a partir de la cual puedan elaborar y ofrecer propuestas de actuación a la comunidad educativa que sean incluidas en el Proyecto Curricular del Centro. No obstante, dado que orientadores actúan en el contexto social definido por las características de los profesores del centro, es preciso considerar posibilidades de actuación que no sean excluyentes, pero que cada una de las cuales suponga un grado diferente de integración en el currículo.

En primer lugar, cabe la posibilidad de considerar el desarrollo de la competencia social y las conductas altruistas como algo que compete sólo principalmente a la escuela y en manera alguna directa al profesor. La escuela debería intervenir tan solo en el caso de desviaciones extremas –conductas agresivas o retraimiento excesivo-, a través fundamentalmente del orientador y solo de modo superficial el profesor. Este enfoque implica un tratamiento de las capacidades de relación social centrada en el sujeto y sus problemas.

Por otro lado, la que deriva del hecho de que la propia actividad escolar puede estar contribuyendo a la existencia, mantenimiento o agravamiento del problema; y finalmente la que deriva de los propios objetivos curriculares que establecen la necesidad de que la institución contribuya al desarrollo positivo de una adecuada capacidad de interacción social.

Se sugiere la posibilidad de intervenir en relación con el conjunto de los alumnos mediante programas de carácter preventivo, realizados desde los servicios de orientación en relación con los tutores, o si fuera posible durante la enseñanza obligatoria, mediante la creación de un área específica.

Sin embargo, intervenir mediante programas desarrollados paralelamente al resto de las actividades escolares y no de forma integrada con las mismas puede ser poco efectivo si el desarrollo de éstas sigue dando lugar a la aparición o cristalización de problemas de interacción social, dado que el contexto en que se realizan las actividades queda intacto. Frente a esto puede pensarse que lo que los alumnos aprenden en el contexto de las sesiones del programa puede generalizarse a las situaciones de clase.

### ***Se comprende el malestar del profesorado***

Si miramos al presente, en la visión de escuela comprensiva e integradora, donde son comunes lemas como: “todos iguales todos diferentes” o “una escuela para todos”; si bien es cierto que se ha reconocido el derecho a la educación; la maquinaria escolar no se ha preparado para atender dicha innovación educativa que con lleva una idea dinámica ligada a un proceso constante.

Generando en consecuencia solo un “efecto escaparate”, bajo el que las administraciones fundamentan el cambio centrado en conseguir la mejora de la calidad de vida, de la asistencia, de la educación, etc., con los mínimos gastos, mínimos cambios y el mayor control en “la gestión de riesgo”. Es decir se trata de cambiar todo, sin que nadie cambie, lo que revela una sociedad inmovilista como lo señala Morquecho (citado en Vega 2001).

Dado que el cambio que se pide a la escuela afecta sobre todo, a los profesores quienes “no saben actuar con los conflictivos”; el papel tradicional del profesorado, respetado y valorado por los alumnos, y por los padres como trasmisor de los

conocimientos específicos, y autoridad reconocida e insustituible para el aprendizaje de los alumnos, ha ido desdibujándose y transformándose.

Como señala Marchesi (2001) de forma precisa y clara el cambio en el papel de los docentes, con una cultura de negociación, una enseñanza para todos los alumnos, una mayor participación en los proyectos del centro escolar, una enseñanza abierta al exterior de la escuela.

A los profesores corresponden más responsabilidades en las decisiones sobre el currículo, sobre la organización de la enseñanza, la oferta educativa y gestión de los recursos; se pide trabajo más reflexivo y creativo.

Este perfil implica a la vez que exige mayor competencia profesional, así el docente debe enfrentarse a una cultura de aprendizaje más amplia, cambiante y con límites menos precisos. Dado que ahora ha de compartir su función con otras instancias como la familia en particular y en lo general la sociedad.

Aunque la prevención de la inadaptación social en la escuela sería importante ya que la literatura empírica ha demostrado que la gran mayoría de los delincuentes juveniles son fracasados escolares y como vimos anteriormente otro hallazgo consistente es que los trastornos de conducta en la escuela se relacionan con la conducta delictiva posterior. No resulta claro, sin embargo, si el fracaso escolar es una causa de inadaptación social, si la conducta perturbadora en el aula es la que provoca el fracaso escolar, o si ambos son manifestaciones de uno, pero el patrón desviado anterior, puede ser un detonante para dicho hecho (Elliot et al, citado en Sajon 2000).

Por ello bosquejamos lo que de acuerdo con Ortega (1994) estaría centrado el papel del docente.

### ***El papel del maestro en la detección y prevención***

Es de gran importancia asimismo la contribución del maestro para la prevención, ya que es uno de las personas que se encuentran cerca de los alumnos regulares que no está implicada en procesos de desviación de conducta o indisciplina; sin embargo, es ahí donde el educador puede detectar a los menores o a grupos de alto riesgo, con base en el fracaso escolar y sus irregularidades de conducta en el salón de clases. Ni el maestro ni la escuela pueden desentenderse de estos casos y cuando se presenten, se debe intervenir en forma adecuada (Ortega 1994).

Aunque el maestro no tiene que ser especialista en este tipo de problemas y su diagnóstico, no por ello está exento de reconocer y reportar las alteraciones de conducta de sus alumnos y ofrecer la primera ayuda de la escuela.

Además, por razón de ética profesional, es bien sabido que al enfrentarnos a problemas que no estamos capacitados para resolver, lo más indicado es remitir el caso a especialistas en la materia; si el maestro en vez de ignorar, agredir o castigar al alumno problemático reporta esta situación, se podrá ayudar al adolescente más rápido y la labor preventiva de la escuela resultaría muy valiosa para el futuro del menor.

En este sentido, basta con ser un buen observador para detectar a un menor en riesgo y subsanar en la medida de lo posible sus problemas. Por supuesto que *“el maestro debe tener una formación e información mínimas para comprender cuándo un alumno (a) manifiesta conductas perturbadoras para aceptarlo y ayudarlo”* y no se convierta el maestro en un reforzador de la indisciplina. Resulta triste ver cómo en la mayoría de los casos, el maestro expulsa al menor y lo ridiculiza delante de todo el grupo. Sin duda ésta es una salida cómoda y muy poco ética. Este hecho se convierte en el primer eslabón de una cadena imparable de estigmatización y marginación que continuará a lo largo de la vida del menor, es por ello que el maestro debe de evitar dicha estigmatización y en lugar de ello, debe de apoyar al alumno según Roy (1987).

Por la trascendencia del maestro como educador, su conocimiento profundo o al menos parcial del problema de la conducta desviada, inadaptada o infractora, es la mejor forma de ayudar y orienta al alumno en una labor preventiva y valiosa.

Antes de mencionar algunos parámetros útiles para maestros en el manejo y orientación del menor con problemas de conducta o inadaptación, se debe tomar en cuenta que:

- \* El alumno inadaptado no es desobediente sino que esencialmente es incapaz de obedecer. No se opone a la normatividad escolar por simple gusto sino porque no comprende la trascendencia de sus actos en detrimento de sí mismo y del bien de sus compañeros; su conducta es un grito desesperado de ayuda y un reflejo de sus problemas personales y familiares.
- \* El alumno inadaptado pasa por un proceso extraordinario donde sus pautas evolutivas y de desarrollo no coinciden con las del resto del grupo; se encuentra en un estado afectivo inestable, por lo que el maestro debe actuar de una manera más

personalizada con el menor y adecuar las tareas y actividades escolares a sus posibilidades.

- \* El maestro debe tener paciencia y madurez para manejar las actitudes negativas y agresivas del menor; el maestro que reacciona violentamente satisface sus propias necesidades y muestra franca incompetencia para manejar el problema y hacerse obedecer mediante métodos racionales. Debe comprender que sus objetivos no son los del menor inadaptado; si sólo le interesa que se cumplan al pie de la letra los requisitos académicos, el proceso enseñanza-aprendizaje será estereotipado y rígido y el menor no podrá entrar en él por más que lo intente.
- \* La conducta impulsiva y en casos hiperactiva del menor inadaptado debe aprovecharse y canalizarse a actividades y tareas en donde asuma cierto grado de responsabilidad o se mantenga activo, ayudando al mismo educador en tareas relacionadas con el trabajo en clase. Esto propicia una relación más estrecha con él y evita que disperse su atención, cree problemas y distraiga a sus compañeros.
- \* Evitar en todo momento ser autoritario y suprimir cualquier imposición y forzamiento, buscando identificarse emocionalmente con el menor y tratarlo con afecto para que recobre la confianza en los mayores y en las figuras de autoridad que lo rodean y lo han defraudado.
- \* Reconocer sus logros y hacerlos patentes por pequeños que éstos sean para que poco a poco se restaure su seguridad y confianza perdida y eleve su deteriorada autoestima.
- \* El maestro debe persuadir al menor inadaptado a acatar las órdenes y sujetarse a las normas de la clase, sin valerse de chantajes, castigos, premios o negociaciones que lo condicionen a hacer las cosas por presión o miedo y no por convicción de lo que es mejor para él.
- \* Cuando el menor cometa una falta o no cumpla lo encomendado, el maestro no debe ridiculizarlo frente al grupo ni compararlo con otros compañeros. Tal conducta genera odio y resentimiento hacia ellos, él mismo pierde respeto y gana indiferencia y rencor, además de causar profundos daños en su autoestima. Ante todo, debe evitar el reproche; por el contrario, debe impulsar al menor a que se desarrolle en plenitud dentro de sus posibilidades.
- \* Finalmente, para no extender más esta reflexión, el educador no debe olvidar que un alumno por más inadaptado o difícil que sea es un niño que tiene pleno derecho a la

educación y a recibir instrucción escolarizada normal en todos los sentidos. Por ello habrá de evitarse cualquier intento de marginación o estigmatización que lo aleje parcial o totalmente de la escuela.

Con estos puntos se desea resaltar la importancia de que el docente y la escuela realicen un esfuerzo para recuperar al menor inadaptado antes de que sea tarde. A pesar de que la escuela recibe críticas y tiene limitaciones conocidas; lo esencial es estar conscientes de que el trabajo colegiado podrá incidir en la transformación de estos menores.

Los esfuerzos en esta labor educativa darán sus frutos, que no pueden perderse por más que existan muchos factores antieducativos y marginales en nuestra sociedad. Estos esfuerzos no son aislados. Tarde o temprano se entrelazarán e impulsarán poco a poco el cambio que apremia en beneficio del menor, de sus familias y la sociedad en conjunto.

Como muestra de que existe esta posibilidad, recordemos que la escuela verdaderamente educativa ya es de por sí preventiva y, al mismo tiempo, terapéutica en los conflictos de adaptación de los alumnos. Por otro lado, es urgente elevar la calidad educativa de las escuelas, donde parte de su responsabilidad es y será integrar al menor inadaptado.

Se requiere, pues, mejorar ante todo la "calidad educativa", tarea nada fácil por cierto. En el sistema educativo mexicano prevalecen factores que la merman y condicionan. Mientras más rígido y estandarizado sea el sistema escolar y se carezca de mecanismos adecuados y maestros por lo menos sensibles -sin decir capacitados- para detectar, canalizar o atender en forma especial a esta población, tanto más se incrementará el número de alumnos excluidos, ya sea inadaptado o regular. Merino (1993)

Por ello, la Pedagogía y la Psicología asumen su responsabilidad mediante la investigación y elaboración de políticas, estrategias, programas y técnicas de intervención para formar a los educandos cuyo desarrollo se ha visto entorpecido por los agentes socializadores.

Éstos agentes los han orillado a adoptar conductas autodestructivas que tienen repercusiones en todos los sentidos. Sin embargo, la intervención educativa en este rubro no es fácil porque el fenómeno de la inadaptación no es unidireccional. Se trata de un problema geométrico de inadaptaciones y contradicciones de la sociedad consigo misma,

de ésta con el individuo inadaptado y de éste con la sociedad. La desadaptación no se genera espontáneamente. Detrás existen como ya hemos visto problemas familiares, sociales e institucionales y, por ende, una disyuntiva mucho más amplia donde intervienen aspectos de toda índole.

Desafortunadamente de acuerdo con Ortega (1994) lo que sobresale en la educación de esta población es la débil conciencia social y política al respecto, y la escasa -por no decir nula- existencia de recursos destinados para su atención. La educación para esta población ha ocupado lugares de marginación y se ha confundido al menor "en peligro" con el menor "peligroso".

La educación de y para los menores con problemas de adaptación, lejos de recibir una connotación positiva como "educación especial", ha degenerado en una etiqueta marginante y estigmatizante de "educación correctiva para problemáticos". Este hecho contraviene de lleno los principios y objetivos de la educación, si entendemos por ésta el perfeccionamiento intencional de las facultades y capacidades humanas sin distinción y para todos, que toma recursos y metodologías específicas aplicables a las características de los educandos a quienes se dirige.

De aquí se desprende un principio pedagógico esencial: todo proceso educativo debe ser individualizado. En este sentido la educación para los inadaptados sociales participa de los mismos fines y métodos pedagógicos de la educación, pero éstos tienen que adecuarse a las peculiaridades y perfil de desarrollo de esta población.

Por ello Leal (1993) menciona que la labor educativa para estos menores no es exclusiva de instituciones de readaptación social, asistenciales o de beneficencia, más aún cuando éstas reciben al menor, cuando la inadaptación los ha llevado a situaciones extremas, ésta tarea se convierte en compromiso de todo el sistema educativo y de la sociedad en general, pues estos problemas trascienden las fronteras de las Ciencias de la Educación y se amplían a todos los ámbitos de la vida social, política, económica y cultural de una nación.

La educación debe orientar nuestras acciones hacia una sociedad de la inclusión. Ello permitirá abordar la educación en un sentido globalizador e integrador que permita a todos los individuos y grupos sociales a que, como dice Vega (1991) "Partiendo del principio básico del derecho a la educación que toda persona tiene, nuestro punto de arranque ha de ser el derecho que toda persona con problema de inadaptación social posee a que se le ofrezca los medios que necesite para su pleno desarrollo como tal".

Múgica (1991) nos habla de rasgos que caracterizan el perfil profesional idóneo del educador que trabaja en la prevención y tratamiento de la marginación e inadaptación social y en la promoción social de los diferentes colectivos y sujetos de la comunidad:

Este profesional realiza intervenciones de promoción, preventivas y rehabilitadoras que consisten en conocer y actuar sobre el cúmulo de circunstancias personales y sociales que inciden en el desarrollo de los procesos de marginación e inadaptación social.

- \* El profesional educador debe estar integrado en un equipo de profesionales que orienten a su acción en la misma dirección: intervención global coordinada.
- \* Debe articular la relación teoría-práctica adecuadamente.
- \* El profesional de la educación debe poseer una titulación universitaria.
- \* El educador debe de poseer conocimiento y dominio básico de estrategias y técnica de intervención para poder desempeñar su propia función.

Guerau (citado en Pere 2000), desde una perspectiva humanista, hace una propuesta para concretar lo que es común y esencial en la profesión del educador, llamado tradicionalmente especializado, sea cual sea el campo en que ejerza su función:

- 1) No trabaja con problemas, sino con personas que tiene serios problemas.
- 2) El educador que trabaja con situaciones y personas en proceso de marginación e inadaptación es un catalizador de los procesos vitales que puedan emerger en las realidades físicas y sociales.

En este apartado hemos explicado de manera amplia los agentes que auxilian la prevención e intervención en dicha problemática socioeducativa, misma que se puede o debe abordar también desde:

## **Necesidades Educativas Especiales e Integración Educativa**

Ya que se parte de la premisa de que todos los adolescentes tienen necesidades educativas, pero no todos tienen las mismas necesidades, ni requieren el mismo tipo de ayudas. En efecto algunos requieren de ayudas extraordinarias por presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE). Pero ¿qué se entiende por Necesidades Educativas Especiales?, y ¿por qué podemos ubicar el fenómeno de la “inadaptación social” dentro de las mismas?; se dará respuesta a estas y otras preguntas en el siguiente capítulo.

### ***Necesidades Educativas Especiales***

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) según González (1999) se puede definir como *“la atención prestada a niños y adolescentes que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquica, sensorial o que están en situación de riesgo social o de desventaja por factores de origen social, económico o cultural, que no les permite seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. A través de estas atenciones especiales se pretende conseguir el máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de éstos alumnos, respetando las diferencias individuales que presentan en su desarrollo.

El objetivo de las NEE según Bautista (1993) es proporcionar a los alumnos que lo necesiten, una educación integral que les facilite una mejor calidad de vida en todos los ámbitos. En términos generales, el sujeto que necesita atenciones educativas especiales, no es un enfermo mental como han afirmado los modelos derivados de la medicina psiquiátrica y la psicología clínica, hay que atender a los factores socioculturales, psicológicos y ambientales, además de los internos del sujeto.

González (1999) deriva varias causas de las Necesidades Educativas Especiales, las cuales son:

- \* *Causas de origen Biológico*, debidas a factores innatos o hereditarios, determinados por factores de naturaleza genética y hereditaria (prenatales, perinatales) que cada individuo se encuentra al nacer y que le son dados al margen de su voluntad, tales como las lesiones, daños, alteraciones con las que se pueden nacer.
- \* *Causas de origen Psicológico*, debido a factores propios del individuo, tales como alteraciones de los procesos internos, tener un semblante sereno, irritable, etc.

- \* *Causas de origen Sociológico*, entre otros el nivel económico, cultural, recibir malos trataos, etc.

Por tanto se puede decir que los sujetos que tienen NEE incluye tanto a *los que tienen problemas para conducirse adecuadamente en una institución, como los que no se valen por sí mismos para satisfacer las necesidades más elementales de la vida cotidiana, en aspectos tales como el cuidado personal, la seguridad corporal, hasta los que no aceptan las normas sociales y de convivencias, los valores culturales por ejemplo. En términos estrictos podemos indicar que los sujetos que necesitan atenciones educativas especiales, son los que presentan problemas de comportamiento, de aprendizaje, de madurez personal y/o social.*

### ***Integración Educativa***

Caglar (1993), menciona que en los primeros tiempos, la responsabilidad del fracaso escolar se atribuyó exclusivamente al alumno, cuyos tropiezos se asimilaban a sus defectos. Ya se tratara de lentitud, pereza, atolondramiento o insuficiencia intelectual, se consideró solamente al alumno como responsable de su dificultad para conformarse a las normas establecidas por la escuela. Más tarde, la falla se desplazó del alumno hacia la escuela, considerada únicamente bajo sus aspectos didácticos, cuando aún no se conocía (o era negada enseguida) la dinámica de la relación educativa como elemento determinante en cuanto a la calidad de adaptación del alumno a la escuela. Después, cuando se reconoció la importancia de los factores socioeconómicos y socioculturales sobre los logros escolares, apareció la noción de desventaja cultural.

Paralelamente y gracias al esclarecimiento psicológico, se operó un cambio a la escena escolar; el alumno se esfuma frente al adolescente y toda la concepción del examen psicológico se encuentra modificada. En adelante, el psicólogo tratará de considerar la dinámica personal del adolescente, así como también su dinámica de su relación familiar. Este nuevo intento trata, no de sustituir las pruebas (test) que se han aplicado tradicionalmente, sino más bien de esclarecer la interpretación de los resultados. En fin, hacer evidentes –por medio del enfoque sistémico en terapia familiar- el sentido y la función de ciertos fracasos pedagógicos y sociales –síntomas del disfuncionamiento en la familia-, al introducir la entrevista familiar en el examen psicológico del adolescente. En

suma, la comprensión del alumno regular y del alumno problema, así como la calidad de la ayuda psicopedagógica pasan, en adelante, por la consideración de los componentes psicológicos, pedagógicos y sociológicos de la adaptación escolar.

Partiendo de esta visión interactiva, nos referimos a que todos los adolescentes tienen necesidades educativas, pero no todos tienen las mismas necesidades, ni requieren el mismo tipo de ayudas.

Cabe señalar que la concepción de tales individuos (Machersi, 2001) sufrió un cambio radical en los años 60's que podemos enunciar como:

1. *Una nueva concepción del desarrollo y la deficiencia.* En que se estudia la discapacidad no como una situación interna al alumno, sino que se le considera en relación con los factores ambientales y especialmente, con la respuesta que la escuela proporciona.
2. *Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y las diferencias individuales.* Lo que implica que las nuevas teorías del desarrollo y del aprendizaje sean más interactivas y se apartan de los modelos anteriores que subrayan la influencia determinante del desarrollo sobre el aprendizaje. Se destaca el papel activo del aprendiz y la importancia de que los profesores tengan en cuenta su nivel inicial de conocimientos y le ayuden a completarlos o a reorganizarlos.
3. *La revisión de la evaluación psicométrica.* Por una parte se considera que los resultados de las pruebas no deben servir para clasificar a los alumnos. De ahí que nuevos sistemas de evaluación se abren camino, basándose en el estudio de las potencialidades de aprendizaje de los alumnos en la que deben colaborar tanto profesores como psicólogos educativos. Los instrumentos de valoración están más relacionados con el currículo y tiene como objetivo principal, orientar la práctica educativa.
4. *La extensión de la educación obligatoria.* Las escuelas ordinarias tienen que enseñar a todos los alumnos a fin de que ésta sea comprensiva, es decir, integradora y no segregadora.

5. *El abandono escolar.* La noción del fracaso escolar se sitúa prioritariamente en factores sociales, culturales y educativos; así mismo se replantea las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia.
6. *Las experiencias positivas para la integración.*
7. *La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales.* Los planteamientos integradores se hacen patentes debido a la atención en los servicios sociales, recibiendo apoyo médico, psicológico y educativo.
8. *Los movimientos sociales a favor de la igualdad.*

Todos estos factores favorecen el cambio y la transformación en la manera de percibir y entender la discapacidad desde una perspectiva educativa. Así mismo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) había comenzado a utilizarse en los años 60's. Sin embargo éste no había sido capaz de modificar los esquemas vigentes en la educación especial. No fue sino el informe Warnock (1978) quien reconoce que agrupar las dificultades de los adolescentes en categorías, no es beneficioso, argumentando cuatro razones principales:

1. Muchos niños y adolescentes están afectados por varias discapacidades.
2. Las categorías confunden qué tipo de educación especial se requiere, ya que promueve la idea que todos los adolescentes que están en la misma categoría, tienen similares necesidades educativas.
3. Las categorías promueven la segregación.
4. Las categorías no incluyen a muchos adolescentes que requieren de atención debido a que estas no contemplan sus necesidades.

El informe considera más relevante emplear el término de Necesidades Educativas Especiales debido a que presenta cuatro características principales:

1. Afecta a un continuo de alumnos.
2. Es un concepto relativo.

3. Se refiere a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula.
4. Supone la provisión de recursos extraordinarios.

Éste nuevo enfoque ha ampliado la perspectiva en el campo de la educación especial, ha situado en la propia escuela la mayor parte de los problemas de los alumnos, debido a ello es necesario un replanteamiento en sus objetivos a fin de reformar el sistema educativo.

En suma el análisis de la misión, visión y acción que todo centro educativo debe elaborar a través del proyecto educativo a fin de ofertar ayudas preventivas y paliativas del fenómeno de la “inadaptación social” , ya que estos adolescentes como cualquier otro, tienen derechos civiles, para que la educación se les brinde, esto de acuerdo a elaboración de modificaciones a las leyes internacionales y nacionales que ha venido a gestar el reconocimiento a la obligación y el derecho que tienen todos los individuos a una educación con equidad e igualdad en consecuencia en lo que precede enunciaremos estos.

### **Derechos Educativos Internacionales**

#### *El derecho a la educación*

El gran reto del siglo XXI, en una perspectiva cultural y social, señala Mayor (2000), “es que la educación llegue a todos y que, favoreciendo un proceso de formación continua, sea realmente un instrumento de integración social y de la sociedad de la formación basada en las nuevas tecnologías, donde el papel del maestro, se traduzca en un educador que despierta la creatividad latente en cada alumno”.

El principio rector de la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) no puede ser mas claro y puede servir de guía: “las escuelas deben recoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Así, los derechos de los niños y adolescentes son de todas las personas que tienen menos de dieciocho años. No importa su raza, su color o su religión; no importa en qué país vivan, ni con quién vivan; no importa si son pobres o ricos; no importa qué idioma

hablen o en qué religión profesen. No importa que sean hombres o mujeres ni cómo sea su familia.

*Artículo 1º:* El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

*Artículo 2º:* El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

*Artículo 3º:* El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

*Artículo 4º:* El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

*Artículo 5º:* El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

*Artículo 6º:* El niño, para el pleno desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de

subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

*Artículo 7º:* El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

*Artículo 8º:* El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

*Artículo 9º:* El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

*Artículo 10º:* El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa, o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

En nuestra realidad mexicana, la Constitución Nacional de los Estados Unidos Mexicanos; encontramos también el derecho; que reconocen los principios de equidad e igualdad de la población en su legítimo derecho a la educación que a continuación enunciamos:

## ***Derechos educativos en la Constitución Mexicana***

*Artículo 3°:* Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I.- La educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II.- El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de

fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III.- Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;

IV.- Toda la educación que el Estado imparta será gratuita; Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

V.- Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

- a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
- b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII.- Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación

y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

VIII.-El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

### ***Ley General de Educación en México***

#### **CAPÍTULO I**

##### **Disposiciones Generales**

ARTÍCULO 1º.- Esta Ley regula la educación que imparten el Estado-Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social. La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

ARTÍCULO 2º.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales

aplicables. La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7°.

ARTÍCULO 3°.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

ARTÍCULO 4°.- Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y la secundaria.

ARTÍCULO 5°.- La educación que el Estado imparta será laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

ARTÍCULO 6°.- La educación que el Estado imparta será gratuita. Las donaciones destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo.

ARTÍCULO 7°.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

- I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

- III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- IV.- Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas;
- V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;
- VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;
- VII.- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;
- VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllas que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;
- IX.- Estimular la educación física y la práctica del deporte;
- X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;
- XI.- Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente, y
- XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

### CAPÍTULO III

#### De la equidad en la educación

ARTÍCULO 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo,

una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

ARTÍCULO 33.- Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo las actividades siguientes:

- I.- Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;
- II.- Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades;
- III.- Promoverán centros de desarrollo infantil, centros de integración social, internados, albergues escolares e infantiles y demás planteles que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos;

## CAPÍTULO IV

### Del proceso educativo

#### SECCIÓN 1. De los tipos y modalidades de educación

ARTÍCULO 37.- La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

ARTÍCULO 38.- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

ARTÍCULO 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

ARTÍCULO 40.- La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos.

ARTÍCULO 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllas con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

ARTÍCULO 42.- En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.

En concreto enunciamos algunos de los derechos de las personas asertivas que fueron utilizados a en el desarrollo del taller de habilidades psicosociales y que promovieron el aprendizaje de nuevas conductas prosociales adecuadas a su contexto.

## ***Derechos Asertivos***

Además de conocer los derechos civiles, es importante desarrollar una filosofía asertiva básica, que la aserción y no la manipulación, la negociación, más que, sumisión o la hostilidad, enriquecen la vida y conducen a relaciones más satisfactorias con la gente (Lega, 1997). Según estos autores, esa filosofía entraña las siguientes creencias fundamentales:

- \* Cuando defendemos nuestros derechos y nos manifestamos a los demás como somos, ganamos nuestro propio respeto y el respeto de los demás.
- \* Es conveniente no tratar de vivir nuestra vida intentando no herir *nunca* a los demás bajo *ninguna* circunstancia, ya que al final terminamos haciéndonos daño a nosotros mismos y a los demás.
- \* Si sacrificamos nuestra integridad y negamos nuestros sentimientos, las relaciones se suelen dañar o se evita que se desarrollen. Igualmente, las relaciones también se deterioran cuando tratamos de controlar a los demás por medio de la hostilidad, la intimidación o la culpa.
- \* Las relaciones personales se vuelven más auténticas y satisfactorias cuando compartimos nuestras reacciones sinceras con otras personas y no impedimos que los demás compartan sus reacciones con nosotros.
- \* El no permitir que los demás conozcan lo que pensamos y sentimos es tan poco considerado como el no escuchar lo que piensan y sienten los otros.
- \* Cuando sacrificamos con frecuencia nuestros derechos, enseñamos a los demás a que se aprovechen de nosotros.
- \* Si actuamos de forma asertiva y les hacemos saber a los demás cómo nos afecta su conducta, les estamos dando una oportunidad de cambiar su comportamiento y les estamos mostrando respeto por su derecho a saber en qué posición se encuentran ante nosotros.

- \* La aceptación de los derechos humanos básicos es también un requisito importante para el establecimiento de una filosofía asertiva. Nuestros derechos humanos provienen de la idea de que todos somos creados iguales, en un sentido moral, y que nos tenemos que tratar como tales.
- \* En las relaciones sociales, entre dos iguales, ninguna persona tiene privilegios exclusivos, porque las necesidades y los objetivos de cada persona tienen que ser valorados igualmente. Un derecho humano básico en el contexto de la asertividad es algo que todo el mundo tiene derecho a ser (por ejemplo: ser independiente), tener (por ejemplo: tener sentimientos y opiniones propios) o hacer (por ejemplo: pedir lo que se quiere) en virtud de su existencia como seres humanos.
- \* La premisa subyacente del comportamiento asertivo es humanista: no producir tensión o ansiedad indebida en los demás y fomentar el crecimiento y el progreso de cada persona.
- \* Un tipo de derechos que se confunde frecuentemente con los derechos humanos básicos es el derecho de *rol*. Los derechos humanos pueden generalizarse a todo el mundo, mientras que los derechos de rol. Son aquellos que posee una persona en virtud de un contrato formal o informal para ejercer ciertas responsabilidades o emplear determinadas habilidades.

Para ayudar a diferenciar estos dos tipos de derechos se puede realizar el siguiente ejercicio. Se escribe en un papel una lista de derechos que pensamos que pertenecen a cada uno de los miembros de parejas complementarias como padre/hijo, jefe/empleado, hombre/mujer, etc. Los derechos que dependan del papel que la persona representa en cada una de estas parejas serían derechos de rol y no podrían generalizarse a todos los miembros de las distintas parejas, algo que sí ocurriría en caso de ser derechos humanos básicos.

Dado que no toda la gente reconoce los mismos derechos humanos básicos, pueden plantearse conflictos. Puesto que la asertividad se basa en la capacidad para defender los propios derechos humanos básicos sin violar los de los demás, una habilidad

primaria para llegar a ser más asertivo consiste en aprender a definir e identificar los derechos humanos básicos, distintos de derechos de rol, y comprender sus orígenes y limitaciones. (Jakubowski citado por Lega 1997) señala cuatro razones por las que es importante desarrollar un sistema de creencias que ayude a las personas a sostener y justificar su actuación asertiva:

- 1) La persona puede continuar creyendo en su derecho a actuar asertivamente, incluso cuando es criticado injustamente por su conducta asertiva;
- 2) Puede contra atacar cualquier culpa irracional que pueda ocurrir más tarde como resultado de haberse comportado asertivamente;
- 3) Puede estar orgulloso de su aserción incluso en el caso de que a nadie más le agrade su conducta, y
- 4) Será más probable que se comporte asertivamente.

Aceptar los derechos civiles y asertivos nos lleva actuar a partir de ellos de una manera responsable no significa exigir más de lo que uno se merezca, ni ser insensible a los demás. Los derechos asertivos y civiles pueden expresarse de forma considerada y humana, manifestando lo que somos sin hacer daño a los demás.

Como ya hemos visto en los capítulos anteriores, a la adolescencia como una etapa vulnerable; la descripción y conceptualización; la labor educativa y los derechos de los adolescentes con inadaptación social se pudo dar cuenta el lector que este problema es multifactorial y que debiera abordarse multidiciplinariamente, ya que es un problema complejo, pero a la conclusión que llegamos, de acuerdo a la perspectiva que nos corresponde abordarlo, es que el inadaptado social, obviamente tiene problemas para socializarse y de no manejarse acertadamente este problema, podría provocar el fracaso escolar y deserción escolar e incluso la expulsión del centro escolar; es por ello que nos dimos a la tarea de hacer una propuesta alternativa, que apoye a estos sujetos en el entrenamiento en Habilidades Sociales como una opción psicopedagógica para mejorar su socialización.

Aquí explicamos ampliamente, ¿Qué son estas habilidades?, ¿Por que pueden ser optimas en el tratamiento de la inadaptación social?, estas y otras preguntas se analizaran en el siguiente apartado.

## **Habilidades Sociales: Una opción Psicopedagógica para mejorar la socialización**

### ***Concepto de Habilidades Sociales***

Con frecuencia, los clínicos, terapeutas y psicólogos, observan la dificultad que experimentan muchos de sus pacientes para manejar las relaciones interpersonales, que adolecen de las habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás en las interacciones cotidianas. Durante la infancia, pueden ser esos niños que parecen incapaces de establecer relaciones de juego cooperativas con sus pares y no manifiestan las habilidades de interacción prosocial necesarias para desarrollar y mantener una amistad.

En la adolescencia, el individuo se enfrenta con situaciones nuevas que requieren habilidades sociales más complejas, incluidos el inicio de la conducta heterosocial y la puesta en marcha de habilidades conversacionales para conocer gente y hacer amigos.

De acuerdo con Kelly (2000), podemos definir a las habilidades sociales como “aquellas conductas aprendidas que ponen a juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo.”

La etiqueta general de “entrenamiento de las habilidades sociales”, se refiere al método de tratamiento de una serie de déficits interpersonales y específicos. Se tiene éxito con un amplio rango de poblaciones, entre las que se incluyen las siguientes: pacientes psiquiátricos crónicos, personas con retraso mental, niños aislados, reservados o poco asertivos, individuos con ansiedad social, adolescentes y estudiantes universitarios, con dificultades de adaptación social que carecen de la habilidad para manejar eficazmente ciertos tipos de situaciones muy concretas, entre otras.

Según Kelly (2000) una manera de categorizar o definir las habilidades interpersonales se basa en función o utilidad para el individuo. Algunas sirven para facilitar el establecimiento de relaciones con los demás, otras, aunque se emplean en un contexto interpersonal, sirven para alcanzar objetivos o conseguir reforzadores que, en sí, no son de naturaleza social. Otras, principalmente para impedir que los demás eliminen o bloqueen el reforzamiento al que el individuo tiene derecho. Es por eso, que para enseñar nuevas habilidades sociales, es preciso definir objetivamente aquellas conductas que hacen habilidoso un determinado tipo de interacción.

El análisis conductual de las habilidades puede aplicarse no sólo a la oposición asertiva, sino a cualquier forma de competencia social. Puede observarse cuán hábilmente inicia o mantiene conversaciones un individuo, maneja entrevistas de trabajo, aborda personas o elogia las acciones de los demás. En el caso de los niños, es posible observar diferencias en el juego y la conducta social de los niños populares e impopulares.

El objetivo del entrenamiento de las habilidades sociales (Kelly 2000) es incrementar directamente la competencia conductual de los individuos, con el fin de que puedan conseguir resultados satisfactorios en aquellos tipos de situaciones sociales en que sus habilidades actuales sean inadecuadas. *Por tanto, el blanco de la intervención es la conducta social actual* propiamente dicha, más que los factores tempranos que se postula contribuyeron a los déficits. A medida que se aprenden y practican nuevas habilidades sociales en el ambiente de la terapia o entrenamiento, y a medida que las manifiesta en situaciones del ambiente natural que antes resultaban problemáticas, se irán consiguiendo resultados más satisfactorios en esas situaciones; la auto evaluación y la auto percepción de competencia de la persona se harán, en consecuencia, más positivas.

Así pues, el entrenamiento de las habilidades sociales supone que, independientemente de por qué una persona no haya aprendido a manejar con éxito ciertas interacciones personales, puede aprender competencias conductuales más efectivas si se definen con claridad las competencias deseadas y si se aplican sistemáticamente los principios del aprendizaje para incrementarlas.

En la evaluación y el entrenamiento de las habilidades sociales, lo que se pretende es determinar los componentes conductuales específicos que constituyen el tipo de habilidad deseada y, a partir de aquí, enseñar sistemáticamente al individuo falto de habilidades las conductas componentes que se hayan identificado.

Por lo anterior, es importante retomar parte de los fundamentos teóricos de las habilidades sociales.

### **Marco histórico de las Habilidades Sociales**

Los orígenes remotos del movimiento de las habilidades sociales podrían remontarse a los años 30's, cuando, según Phillips (1985), especialmente desde la psicología social, varios autores estudiaban la conducta social en niños bajo distintos aspectos que actualmente podríamos considerar incluidos en el campo de las habilidades

sociales. Así por ejemplo, Williams (citado en Phillips, 1985) estudiando el desarrollo social de los niños, identifica lo que hoy llamamos *asertividad* (buscar aprobación social, ser simpático, responsable, etc.) y su importante influjo en la conducta social de los niños, pero su enfoque era excesivamente mentalista, pues explicaba la conducta social de los niños en función de variables internas, dando un papel secundario a las ambientales.

Más adelante, como comenta Munné (1989) en sus revisiones, algunos teóricos neofreudianos como Sullivan, Horney, Adler, White, etc., al poner objeciones al énfasis instintivista de Freud, favorecieron un modelo más interpersonal del desarrollo de la personalidad y de las habilidades sociales, lo que subraya Kelly (1987); tales teorías (Sullivan, 1953, Horney, 1945; Adler, 1931) analizan las relaciones sociales tempranas y la personalidad, y describen los aspectos poco adaptativos del funcionamiento social del individuo, aunque como indica Kelly (1987), la terapia se dirige a la reconstrucción analítica interpretativa de las exigencias tempranas, sin centrarse directamente en enseñar al sujeto nuevas competencias sociales.

Sin embargo, según Gismerero (2002) el estudio sistemático de las Habilidades Psicosociales se llega desde distintas vías:

- \* La primera, habitualmente considerada como la más importante, se inicia en el trabajo de Salter (citado en Gismerero, 2002) *Conditioned reflex therapy*, y está muy influida por los estudios pavlovianos sobre actividad nerviosa superior. En la década de los 70's aparecen numerosas publicaciones sobre el tema, que demuestra el auge que éste va adquiriendo dentro del estudio de la modificación de conducta. Se estudia la conducta asertiva y se investiga sobre tratamientos o programas de entrenamiento efectivos para reducir el déficit en asertividad o habilidades sociales.
- \* Una segunda vía está constituida por los trabajos de Zigler y Phillips (citado en Gismerero, 2002) sobre la competencia social que, desde la psicología social, investigaron con adultos institucionalizados y observaron que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes internados en el hospital, menor era la duración de su estancia en él y más baja su tasa de recaída. El nivel de competencia social anterior a la hospitalización era mejor predictor al ajuste post-hospitalización que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo concreto de tratamiento recibido en el hospital.

- \* Por otra parte, en los años 50's aumentó el interés por las habilidades sociales y su entrenamiento en el campo de la psicología social y del trabajo; en la Universidad de Michigan se realizaron algunos estudios de campo que mostraban ciertos aspectos del estilo más eficaz de supervisión laboral. A nivel educativo, también se han estudiado y desarrollado programas de habilidades sociales entre los niños, dada su importancia en variables educativas como el rendimiento académico, el autoconcepto y el autoestima.
  
- \* Otra de las raíces históricas del movimiento de las habilidades sociales tiene origen en Inglaterra, donde se realizaron importantes investigaciones de laboratorio sobre los procesos básicos de interacción social. Así, en Oxford se llegó a la formulación de un modelo de competencia social basado en las similitudes entre la conducta social y la ejecución de habilidades motoras, dando lugar a un copioso trabajo en la que se incorporaba la importancia de las señales no verbales.

En consecuencia presentamos algunos de los programas más utilizados en el entrenamiento de las habilidades sociales:

*Algunos programas de Habilidades Sociales \**

| <b>Año de publicación</b>       | <b>Programa</b>  | <b>Autores</b>   | <b>Objetivo</b>  | <b>Dirigida a Edades</b>           |
|---------------------------------|--|--|--|------------------------------------|
| 1983 (inglés)<br>1987 (español) | El programa de Habilidades Sociales en la Infancia                                     | Michelson, L.;<br>Sugai, D.P. ;<br>Word, R. P. y A. E.   | Enseñar y mejorar las habilidades interpersonales y de comunicación para preparar al niño/a para la participación competente y eficaz en diversos aspectos   | Infancia                           |
| 1987                            | Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales en niños                             | Kelly, J. A  | Aumentar la felicidad, autoestima e integración en el grupo del niño/a como tal  | Infancia                           |
| 1987, 1996                      | Programas conductuales Alternativos (PCA)  | Verdugo, M. A.   | La normalización e integración social de personas adolescentes y adultas con discapacidad o desventaja social, la cual depende en gran manera del logro de una integración laboral adecuada y de la consecución de unos niveles mínimos de independencia y adaptación a la comunidad | Adolescentes 12- 13 años y adultos |
| 1989                            | El aprendizaje estructurado  | Goldstein, A. P.;<br>Sprafkin, R.P.;<br>Gershaw, N.J. y Klein, P.  | Ayudar a los adolescentes a que desarrollen habilidades para afrontar los conflictos y para que confíen en sus propias capacidades para resolverlos, de tal forma que puedan beneficiarse de la educación  | Adolescentes                       |
| 1990                            | El programa de Habilidades Sociales en Niños (Guía práctica para padres y profesorado) | Alvarez Pillado, A.;<br>Álvarez-Monteserín, Ma. A.;<br>Cañas Motalvo, A.;<br>Jiménez Ramírez, S. y Petit, Ma. J. | Aprender desde pequeños y a través de tareas sencillas, a ser libres, críticos, responsables y solidarios  | Niños de 3 a 6 años                |
| 1992                            | Aprendiendo a Comunicarme con eficacia (P.R.E.C.I.SO)                                  | García, E. M. y Magaz, a.  | Ayudar a los adolescentes a desenvolverse con mayor eficacia en sus relaciones sociales  | Adolescencia                       |

\* Cuadro elaborado a partir de los criterios de Luca De Tena (2001) por los tesisistas.

| <b>Año de publicación</b>        | <b>Programa</b>   | <b>Autores</b>                                      | <b>Objetivo</b>   | <b>Dirigida a Edades</b>                        |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| 1993(castellano)<br>1986(ingles) | Programa de resolución de conflictos  | DZurilla, T. J.                                     | Ayudar a las personas a identificar y resolver los problemas cotidianos que son antecedentes de respuestas ajustadas y, al mismo tiempo, enseñar habilidades generales que le permitirán sobrellevar conflictos futuros con mayor efectividad e independencia                               | No especificada                                 |
| 1993                             | Programa de Habilidades de interacción social(PEHIS)  | Monjas, Ma. I.                                      | Promover la competencia social en niños/as en edad escolar lo que significa el fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social   | Educación infantil, primaria y secundaria       |
| 1993                             | Habilidades Sociales  | Caballo, V. E.                                      | La mejora del rendimiento social de la persona  | Población joven y adulta                        |
| 1994                             | Refuerzo de habilidades sociales  | Vallés Arándiga, A.                                 | Propuesta de trabajo integrada dentro de los contenidos actitudinales favorecedores de una mejora de la comunicación de los niños/as  | Segundo y tercer ciclo de primaria; Secundaria  |
| 1996                             | Programa de habilidades sociales en la Educación Infantil   | Álvarez, J.   | Promover la competencia social en niños/as en educación Infantil  | Alumnado de educación infantil                  |
| 1998                             | Habilidades de interacción y autonomía social   | Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra | Desarrollar habilidades y destrezas necesarias para beneficiarse de la convivencia y la interacción con los compañeros/as   | Jóvenes en general y aquellos que presentan NEE |
| 2000                             | Habilidades para Vivir. Una propuesta pedagógica para la promoción del Desarrollo Humano y la prevención de problemas Psicosociales | Leonardo Mantilla Castellanos.                      | Habilidades para la Vida contribuye a que los estudiantes y sus familias desarrollen y fortalezcan las <i>destrezas psicosociales</i> necesarias para la construcción de procesos personales, familiares y comunitarios de convivencia pacífica y resolución no violenta de los conflictos. | Adolescentes con Inadaptación Social.           |

## Fundamentos teóricos de Habilidades Sociales

Basándonos en el programa de intervención de habilidades para la vida, hemos identificado tres corrientes teóricas del desarrollo humano que sustentan dicho programa, en las cuales se encuentra, la corriente Psicosocial, cognitiva, y constructivista. Estas teorías respaldan las categorías clave con las que cuenta dicho programa: habilidades sociales o interpersonales; habilidades cognitivas; y habilidades para enfrentar emociones. A continuación abordamos de grosso modo cada una de las corrientes Psicológica y su influencia en dicho programa.

### *Corriente psicosocial*

El programa toma fundamentos teóricos de la corriente psicosocial, ya que por el proceso de la socialización el sujeto logra entenderse a sí mismo, a los demás y las relaciones humanas, y así va desarrollando dimensiones tales como:

La conciencia social: que es para aprender a evaluarse a sí mismo y sus habilidades en forma, comienzan a reflexionar sobre sus éxitos y fracasos y a emparejar sus logros con metas internas y estándares externos, el proceso de autoevaluación se complica debido a las presiones a las que se ven expuestos con respecto al conformismo, la competencia y la necesidad de aprobación (Newman, 1998).

La autoeficiencia: es otra dimensión del desarrollo del concepto de sí mismo. La autoeficiencia puede describirse como “el grado en que los individuos se ven a sí mismos como valiosos, como gente causalmente importante y como personas efectivas para dar forma a los eventos y resultados de sus vidas (Tyler, 1991).

Las interacciones sociales: se hacen cada vez más complicadas conforme el niño avanza hacia la adolescencia. Se pasa más tiempo con compañeros, y aumentan las interacciones con pares del sexo opuesto. Esta parte de la socialización es importante ya que el sujeto aprende ya a ser competente y productivo o a sentirse inferiores, lo cual puede llevar a consecuencias sociales, intelectuales y emocionales duraderas (Hansen y cols., 1998; Csikszentmihalyi y Schneider, 2000).

Otra dimensión positiva es la de “otorgar autonomía psicológica”, la que se define como “hasta dónde los padres animan y permiten que el adolescente desarrolle sus propias opiniones y creencias. La confianza interpersonal, definida como la expectativa

general de que otras personas sean fiables y dignas de confianza, es una dimensión importante de la competencia social. En la investigación se ha determinado que las personas que confían en los demás son capaces de infundir confianza, son agradables a sus compañeros, hacen amigos fácilmente y son más autónomas al hacer y ejecutar planes de vida (Tyler, 1991).

Finalmente, el desarrollo moral es una dimensión importante del desarrollo humano. Puede ser definido como el “desarrollo de valores y normas que una persona utiliza para balancear o juzgar los intereses conflictivos de sí mismo y los demás.” (Westen, 1996). Sin embargo, las diferentes escuelas de pensamiento ofrecen perspectivas muy diversas de esta definición y de cómo los niños desarrollan el razonamiento y la conducta moral. Los *conductistas* creen que la conducta moral, como cualquier otra conducta, es aprendida a través de procesos de condicionamiento y modelo. Los teóricos *cognoscitivistas*, por otra parte argumentan que el desarrollo moral procede de una secuencia exactamente igual al desarrollo del conocimiento en el niño.

Kohlberg describe las etapas del desarrollo que van desde la preocupación de un niño por las consecuencias de una conducta, hasta los juicios morales que incorporan los derechos de los demás, y eventualmente incorporan principios universales de ética (Newman y Newman, 1998; Kohlberg, 1976).

### *Implicación de la corriente Psicosocial en el programa*

La teoría del Aprendizaje Social ejerció dos influencias importantes en el desarrollo de programas de habilidades para la vida. Una fue la necesidad de proveer a los niños con métodos o habilidades para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluyendo la reducción del estrés, el autocontrol y la toma de decisiones. Lo segundo fue la inclusión de las observaciones, representaciones, y componentes de educación de los pares además de la simple instrucción.

- Habilidades para interactuar
- Habilidades para conversar
- Habilidades relacionadas con el conocimiento social, percepción, codificación y descodificación de emociones, toma de perspectivas, razonamiento interpersonal y solución interpersonal de problemas.

- Toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento crítico/creativo, comunicación, relaciones interpersonales, conciencia de sí mismo/empatía y capacidad para enfrentar emociones/estrés.
- Negociación/rechazo

En resumen, los jóvenes deben de pasar a través de estas dimensiones como cambios para adquirir y /o mejorar las habilidades requeridas para realizar una transición saludable a la adultez. “Con el entrenamiento de habilidades Psicosociales existe una gran posibilidad de que surjan resultado positivos, para que el sujeto interactúe con los adolescentes de tal manera que fomenten el crecimiento y desarrollo.” (Eccles, 1999).

### Corriente cognitiva

Aquí visualizamos la intervención centrada en el alumno bajo el enfoque cognitivo-conductual, ya que bajo este enfoque se encuentra diseñado el programa de intervención de habilidades Psicosociales.

#### *Intervención centrada en el alumno*

La intervención centrada en el alumno tiene como propósito, evitar o disminuir problemas posteriores que puedan predecirse que van a desarrollarse a partir de las dificultades que presenta el alumno en los primeros niveles de la escolaridad.

Se aplica tradicionalmente en intervenciones centradas en personas. En este caso, la intervención puede tener diferentes matices, cuando se aplica al mundo educativo (Moreno, 1997):

- *Preventivo*, cuando tiene como objetivo reducir o eliminar el efecto potencial de factores de riesgo del alumno.
- *Corrector*, cuando su objetivo es normalizar la conducta del alumno, eliminando problemas o enseñando habilidades para resolver deficiencias.
- *Atenuador*, cuando persigue disminuir las consecuencias negativas de factores como por ejemplo, ambientes familiares deprivados o problematizados, falta de medios económicos, etc.

Este tipo de intervención es un proceso que se desarrolla en el tiempo, y adopta la forma de programa concreto, con objetivos, procedimientos y temporización definidos.

### *Enfoque cognitivo-conductual*

El enfoque cognitivo-conductual pone de manifiesto la importancia de los procesos cognitivos (percepciones, auto-afirmaciones, expectativas, atribuciones, estrategias, solución de problemas) en el aprendizaje y dominio de las conductas sociales (habilidades sociales). La intervención cognitiva trabaja sobre los aspectos internos de los sujetos, que subyacen a las conductas sociales retraídas y antisociales (Kazdin, 1988).

Siguiendo a Hughes (citado en Trianes 1999), la intervención basada en la terapia cognitivo-conductual se caracterizan por los siguientes supuestos:

- A) Los pensamientos, representaciones, percepciones y otros mediadores cognitivos afectan la conducta social. Por ello intervenir sobre la cognición es una estrategia efectiva para cambiar la ejecución de la conducta.
- B) Las personas son participantes activos en su propio aprendizaje, y no meros receptores pasivos de influencia ambientales.
- C) La intervención sobre constructor cognitivos comparte con otros tipos de intervención, una metodología de investigación científica y con métodos objetivos.

Este tipo de terapia pone especial énfasis en la participación activa del alumno y en el entrenamiento, autorregulación y auto-terapia como forma optima de mejorar la generalización de los resultados así como de que el propio sujeto sea capaz de regular su propia conducta.

La terapia cognitivo-conductual es un término genérico que se refiere a las terapias que incorporan tanto intervenciones conductuales (intentos directos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando el comportamiento) como intervenciones cognitivas (intentos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando las evaluaciones y los patrones de pensamiento del individuo).

Ambos tipos de intervenciones se basan en la suposición de que un aprendizaje anterior está produciendo actualmente consecuencias desadaptativas y que el propósito

de la terapia consiste en reducir el malestar o la conducta no deseados desaprendiendo lo aprendido o proporcionando experiencias de aprendizaje nuevas, más adaptativas.

Los psicólogos cognitivo-conductuales creen que el cambio de los síntomas tienen lugar una vez producido el cambio cognitivo; este último se origina a través de una serie de posibles intervenciones, incluyendo la práctica de nuevas conductas, el análisis de patrones erróneos de pensamiento y la enseñanza de un diálogo con uno mismo más adaptativo, estando relacionado también el mantenimiento posterior de las ganancias con los cambios cognitivos.

### *Las aplicaciones de la terapia cognitivo-conductual*

Las terapias cognitivo-conductuales incorporan procedimientos conductuales y cognitivos en su aplicación a los distintos problemas. Se han propuesto tres clases principales de terapias cognitivo-conductuales:

1. Los métodos de *reestructuración cognitiva*, que suponen que los problemas emocionales son una consecuencia de pensamientos desadaptativos y, por lo tanto, sus intervenciones tratan de establecer patrones de pensamiento más adaptativos.
2. Las terapias de *habilidades de afrontamiento*, que tratan de desarrollar un repertorio de habilidades para ayudar al individuo a afrontar una serie de situaciones estresantes.
3. Las terapias de *solución de problemas*, que constituyen una combinación de los dos tipos anteriores y que se centran en el desarrollo de estrategias generales para tratar con un amplio rango de problemas personales, insistiendo en la importancia de una activa colaboración entre el individuo y el entrenador.

La terapia cognitivo-conductual en niños y adolescentes, en el campo de la inadaptación social, ha sido ampliamente utilizada para mejorar las habilidades sociales, mimas en las que ahondaremos en el siguiente apartado, Ya que son estas con las que queremos reeducar en los adolescentes.

## *Modelo cognitivo del aprendizaje social*

Esta teoría, se conoce como el Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social, ya que está basada en gran parte en el trabajo de investigación de Bandura, misma que lo llevó a la conclusión de que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción (cómo los padres, maestros y otras autoridades y modelos les indican que deben comportarse), lo mismo que por medio de la observación (cómo ven que los adultos y sus pares se comportan). Su conducta se consolida, o es modificada, conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a sus conductas. Los niños aprenden a comportarse, entonces, a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal (Bandura, 1977b).

Por lo anterior, se sugiere que a los sujetos se les debe enseñarse habilidades por medio de un proceso de **instrucción, ensayo y retroalimentación**, antes de hacerlo con una simple instrucción (Ladd y Mize, 1983). Bandura también hizo hincapié en que la autoeficiencia, definida como la confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, es importante para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente. Así, el desarrollo de habilidades no sólo se convierte en una cuestión de comportamiento externo, sino de cualidades internas (tales como la autosuficiencia) que apoyan tales conductas (Bandura, 1977).

## *Solución cognitiva de problemas*

Este modelo de construcción de aptitudes de prevención primaria se basa en la teoría de que la enseñanza de habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema en niños a temprana edad puede reducir y prevenir conductas negativas inhibidas e impulsivas. La investigación muestra diferentes niveles de habilidades interpersonales de pensamiento en niños que exhiben conductas sociales positivas, en contraposición con niños que exhiben conductas de alto riesgo en forma temprana (incluyendo conductas antisociales, incapacidad para enfrentarse a la frustración, y malas relaciones con los pares). Las habilidades se enfocan tanto en la capacidad de generar *soluciones alternativas* a un problema interpersonal como a desarrollar el concepto de *consecuencias* de distintas conductas. Se encontró que las relaciones entre estas

habilidades de solución de problemas y el ajuste social estaban presentes en los niños de preescolar y jardín de infancia, pero también lo estaban en adolescentes y adultos.

La intervención llamada ICPS, por sus siglas en inglés (“Yo Puedo Solucionar el Problema”), desarrolla habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema, empezando en preescolar y con el fin último de prevenir problemas más serios en el futuro, al enfrentarse a los pronosticadores de conducta muy temprano en la vida. Resolver problemas hipotéticos, pensar en voz alta, juegos de *rol* y dar información de retroalimentación son algunas de las metodologías para enseñar estas habilidades.

Las investigaciones llevadas a cabo con preescolares y niños en jardín de infancia demostraron que aquellos que recibían un entrenamiento ICPS se convertían en individuos con mayor habilidad para enfrentar problemas típicos de la vida diaria que aquellos que no recibieron el entrenamiento. Al aprender a considerar más soluciones y consecuencias, se convertían en personas con mayor capacidad para enfrentar la frustración, mayor capacidad para esperar y para ser menos emocionales y agresivas cuando las metas no pudieron alcanzarse inmediatamente (Shure y Spivack, 1980). *Así, la solución de problemas, especialmente en lo que aplica a situaciones sociales o interpersonales, y comenzando muy temprano en la vida, es una parte importante de los programas de habilidades para la vida.*

### *Inteligencias múltiples: Incluyendo la inteligencia emocional*

La teoría de las inteligencias múltiples tiene implicaciones importantes para los sistemas educativos, y para incorporar el enfoque de las habilidades para la vida a la promoción y prevención. Reconocer otras inteligencias más allá de las habilidades verbales y matemáticas tradicionales, implica que los maestros deben enseñar esta gama más amplia de habilidades.

En segundo lugar, se necesitan varios métodos de instrucción en el aula para involucrar a los estudiantes en los diferentes estilos de aprendizaje.

Esto implica el uso de métodos de aprendizaje participativo y activo, y el estímulo del uso de la inteligencia musical, espacial, naturalista y otras. Además, esto permite a los niños y jóvenes utilizar diferentes inteligencias de forma simultánea.

Otros investigadores han ampliado el pensamiento en las dos inteligencias “personales”: inteligencia interpersonal, es decir, la habilidad para entender y discernir los

sentimientos e intenciones de otros, y la inteligencia intrapersonal, como la habilidad para comprender los propios sentimientos y motivaciones. Daniel Goleman popularizó esta idea en su libro, *Emotional Intelligence*, en donde arguye que saber cómo manejar las emociones propias es tan importante para tener éxito en la vida como lo es el intelecto (Goleman, 1997). Esta idea ha servido como base en trabajos de aprendizaje social y emocional (Weissberg y cols., 1998; Hawkins y cols., 1992).

### *Resiliencia y riesgo*

La teoría de resiliencia y riesgo trata de explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras. La teoría de resiliencia arguye que hay factores internos y externos que protegen contra el estrés social o el riesgo a la pobreza, la ansiedad o el abuso.

Si un niño cuenta con factores protectores fuertes, podrá resistir las conductas poco saludables que a menudo resultan de estos elementos de estrés o de riesgo. Los factores de protección interna incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social de la familia y la comunidad, tales como modelos positivos o servicios de salud (Luthar y Zigler, 1991; Rutter, 1987). De acuerdo a Bernard (1991), las características que distinguen a los jóvenes adaptables son la capacidad social, las habilidades de resolución de conflictos, autonomía y tener un sentido de propósito. Aunque el medio social de estos individuos está marcado por el riesgo, también tienen “cualidades protectoras, incluyendo personas que se preocupan y les apoyan, grandes expectativas y oportunidades de participación y compromiso.” (Meyer y Farrell, 1998, pág. 472).

### *Aportaciones de la corriente cognitiva al programa*

- Solución de problemas
- La disminución de la agresividad
- Responder ante la adversidad, y son los rasgos que caracterizan a los jóvenes resistentes.
- Aserción, responsabilidad, empatía y autocontrol
- Solución de conflictos, y el control de la ira etc.

- Ejercicios de relajación y formación de confianza

## Corriente constructivista

La psicología constructivista se basa en que el desarrollo individual, incluyendo las facultades mentales superiores, está radicado en interacciones sociales. Se cree que el desarrollo cognitivo de un niño es un proceso de colaboración, que tiene lugar a través de la interacción con otras personas y con el entorno. Por lo tanto, el desarrollo del conocimiento no se centra sólo en el individuo, sino en lo que éste llega a aprender y comprender mediante las interacciones sociales.

Las teorías de Piaget y Vygotsky sugieren que un mecanismo clave en el desarrollo del niño es el conflicto cognitivo que surge en la interacción social. La contradicción surgida entre el conocimiento actual del niño y sus interacciones con otras personas, sobre todo con pares ligeramente mayores o más capacitados, lo cual obliga al niño a cuestionar sus creencias actuales, incorporar nueva información o experiencias y buscar nuevos niveles de comprensión.

Vygotsky argumenta que “El aprendizaje despierta una serie de procesos de desarrollo internos que sólo se ponen en marcha cuando el niño interactúa con personas de su entorno y con sus pares” (Vygotsky, 1978, pág. 90). El aprendizaje es visto como cultural y contextualmente específico, donde la separación del individuo de sus influencias sociales es algo imposible.

Un elemento clave en las teorías de Vygotsky es la idea de la zona de desarrollo proximal (ZDP). Vygotsky sostiene que para entender la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, es necesario distinguir entre dos niveles distintos de desarrollo: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El desarrollo real se refiere a la resolución de problemas que el niño puede realizar solo, mientras que el desarrollo potencial ocurre cuando el niño resuelve problemas bajo la supervisión de un adulto o de pares más capacitados.

Por último, desde la psicología constructivista, el entorno de aprendizaje es sumamente importante a la hora de guiar el desarrollo del niño y, por otra parte, será influenciado por el aprendizaje de colaboración y las interacciones de pares en curso.

La psicología constructivista aporta al enfoque de habilidades para la vida de tres maneras.

La primera es la importancia de la colaboración entre pares como base de las habilidades de aprendizaje, sobre todo para la resolución de problemas.

En segundo lugar, el enfoque constructivista subraya la importancia que tiene contexto cultural a la hora de dar significado a los currículos de habilidades para la vida; los mismos adolescentes ayudan a crear el contenido a través de la interacción entre la información verídica y su entorno cultural.

Por último, esta perspectiva reconoce que el desarrollo de habilidades a través de la interacción del individuo con su entorno social puede influir a los principiantes y al entorno (grupo de pares, aula, grupo juvenil, etc.).

#### *Aportaciones de la corriente constructivista*

Como se parte de los conocimientos previos de los y las estudiantes y se propicia que las herramientas proporcionadas le sirvan de base para la búsqueda de sus propias herramientas, apoya a:

- \* La interacción social en el aprendizaje de los pares, grupos cooperativos o situaciones de discusión abierta.
- \* Aprendizaje significativo a través de la interacción con el medio sociocultural y los compañeros.
- \* Juegos de *rol*
- \* Análisis de situación
- \* Debates y ponencia
- \* Análisis de contenido literario

En resumen, cada una de estas corrientes teóricas provee una pieza importante en el desarrollo de habilidades de justificación y diferenciación de perspectivas, las cuales explican la importancia de estas habilidades. Algunas teorías ponen mayor énfasis en los resultados de las conductas, justificando el desarrollo de habilidades como un medio para impulsar a los adolescentes hacia las conductas que las expectativas de desarrollo, el contexto cultural y las normas sociales consideran apropiadas. Otras se centran más en la

adquisición de habilidades que en la meta misma, ya que la aptitud en la solución de problemas, comunicación interpersonal, y solución de conflictos se pueden ver como elementos cruciales del desarrollo humano saludable.

Finalmente, algunas perspectivas teóricas ven estas habilidades para la vida como un medio para que los adolescentes participen activamente en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de construcción de normas sociales. Enseñar a los jóvenes *cómo* pensar en vez de *qué* pensar, proveerles herramientas para la solución de problemas, toma de decisiones y control de emociones, y hacerlos participar por medio de metodologías participativas y desarrollo de habilidades puede convertirse en un medio de poder, que les permita una conducta habilidosa.

### ***Aportes de las habilidades sociales a los educandos***

De acuerdo con Mantilla (2000) las condiciones de vida en los barrios pobres son conocidas como: Hogares descompuestos, desempleo crónico, vivienda inadecuada, inadaptación social común, narcotráfico, pandillas y promiscuidad sexual. Es común afirmar que la calle y los medios de comunicación han desplazado a la escuela y a la familia como medios de socialización.

Pero en esta cultura urbana emergente se encuentran también muchos valores, capacidad de supervivencia a través de redes de solidaridad, el sentido del humor, la capacidad de celebrar, así como la creatividad.

En cuanto a la educación, aún en estos ambientes es posible desarrollar acciones que promuevan el potencial humano, mediante la promoción de factores protectores individuales, ambientales y familiares, como el aumento de autoestima, la confianza en sí mismo, incluidos docentes, directivas, agentes de pastoral y personal administrativo.

Aunque es evidente que los talleres de habilidades no son una fórmula mágica y sólo tocan una parte del comportamiento humano, los cambios en las actitudes y en las prácticas sociales de profesores y estudiantes han sido significativos según Mantilla (2000).

Las violencias ocasionan destrucción de capital humano y del tejido social, deterioro de la calidad de vida, distorsión de valores, alteraciones en la salud mental, individual y colectiva, y muchas otras formas de pobreza. La violencia, especialmente la que se vive y

aprende en el hogar, tiene la posibilidad de condicionar ciclos transgeneracionales de violencia.

Las habilidades psicosociales que los adolescentes aprenden les facilita una expresión más completa y gratificante de su personalidad, y a hacer un mejor uso de los recursos internos y externos con que cuentan.

Siguiendo a Mantilla (2000), existe en la actualidad suficiente evidencia, a partir de a experiencia práctica de grupos distintos en más de veinte países del mundo y diversos proyectos de investigación, que demuestran el valor de la enseñanza de un grupo genérico de habilidades psicosociales en la promoción de la salud y el desarrollo integral de los niños y los jóvenes, así como en la prevención de problemas psicosociales y de salud específico como el abuso de sustancias psicoactivas, el tabaquismo, los embarazos no deseados en las adolescentes, la violencia y las enfermedades de transmisión sexual.

La competencia psicosocial cumple una función importante en la promoción de la salud en su sentido más amplio, en especial en el caso de los problemas de salud relacionados con el comportamiento, y cuando éste depende de la incapacidad del individuo para enfrentarse de forma efectiva con el estrés y las presiones de la vida. Las destrezas psicosociales permiten a las personas transformar conocimientos, actitudes y valores en habilidades, es decir, saber qué hacer y cómo hacerlo.

Con mucha facilidad se asume que la gente joven aprende estas habilidades por el camino, cuando en verdad su enseñanza casi nunca se aborda en forma específica ni en los hogares, ni en los mejores colegios. En el caso de los niños y jóvenes provenientes de las familias más pobres la situación es peor, ya que la falta de educación, recursos y oportunidades en los padres facilita el establecimiento de ciclos transgeneracionales de desventaja y postergación material y psicosocial.

El énfasis en habilidades *psicosociales* distingue esta estrategia de otras que enseñan destrezas vocacionales, o se centran en aspectos prácticos de la vida diaria. Esta propuesta asume que el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, así como la prevención de problemas psicosociales, requiere la adquisición de competencias y habilidades específicas a nivel físico, psicológico, social, cognitivo, moral y vocacional.

Enseguida abordamos los beneficios que da el ser una persona con conducta hábil o asertiva y de las conductas deficientes.

La conducta asertiva constituye un estilo de comportamiento que permite al individuo adaptarse al ambiente y obtener de él muchas recompensas a corto y a largo plazo. Aunque la conducta asertiva es difícil de definir debido a su especificidad situacional, a que depende de un contexto que cambia con frecuencia, podemos avanzar un bosquejo de definición que nos servirá para delimitar ese estilo de comportamiento. Así, podemos considerar que la *conducta asertiva* es ese conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1993).

No hay una única manera de comportarse asertivamente, sino una serie de estrategias diferentes que pueden variar de acuerdo con el individuo y el contexto. Así dos personas pueden comportarse de un modo totalmente distinto en una misma situación, o la misma persona actuar de manera diferente en dos situaciones similares, y ser consideradas dichas respuestas como igual de eficaces. En general, se espera que la conducta asertiva produzca refuerzo positivo más a menudo que castigo.

La probabilidad de ocurrencia de una respuesta asertiva en cualquier situación concreta está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos. Por consiguiente, una adecuada conceptualización de la conducta asertiva entraña la especificación de tres componentes de la misma, una dimensión conductual (tipos de comportamiento), una dimensión subjetiva (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental).

Diferentes situaciones requieren conductas y cogniciones diferentes. Los elementos conductuales y cognitivos necesarios para dar bien una charla son considerablemente diferentes de los elementos necesarios en una situación de relación íntima. Lo mismo sucedería cuando compartamos una situación de expresión de sentimientos negativos con otra expresión de sentimientos de amor, agrado, afecto. Podemos decir que la conducta asertiva

- Es una característica del comportamiento, no de las personas.
- Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal.

- Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales.
- Está basada en la capacidad de un individuo para escoger libremente su actuación.
- Es una característica del comportamiento socialmente eficaz, no dañino.

### *La conducta no asertiva o habilidades deficientes*

Se caracteriza por la violación de los propios derechos al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos, pensamientos y opiniones y por consiguiente permitiendo a los demás que violen nuestros sentimientos, o bien por la expresión de los pensamientos y sentimientos propios de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan fácilmente no hacernos caso. En este estilo de conducta, el mensaje total que se comunica es: "Yo no cuento" puedes aprovecharte de mí; mis sentimientos no importan - solamente los tuyos; mis pensamientos no son importantes los tuyos son los únicos que merecen la pena ser oídos; yo no soy nadie - tú eres superior-. La no aserción muestra una falta de respeto hacia las propias necesidades. También muestra a veces una sutil falta de respeto hacia la capacidad de la otra persona para vérselas con las frustraciones, llevar alguna responsabilidad, manejar los propios problemas, etc.

El objetivo de la no aserción es el apaciguar a los demás y el evitar conflictos a toda costa. Incluso aunque la no aserción le cuesta a la gente su propia integridad, la consecuencia inmediata de permitir a los individuos evitar o escapar de los conflictos productores de ansiedad es muy reforzante.

La probabilidad de que la persona que está comportándose de forma no asertiva satisfaga sus necesidades o de que sean entendidas sus opiniones se encuentra sustancialmente reducida debido a la falta de comunicación o a la comunicación indirecta o incompleta. La persona que se comporta de forma no asertiva se sentirá a menudo incomprendida, no tenida en cuenta y manipulada. Igualmente, puede sentirse molesta respecto al resultado de la situación o volverse hostil o irritada hacia la otra persona. El/ella puede sentirse mal consigo mismo como resultado de ser incapaz de expresar adecuadamente sus opiniones o sentimientos. Esto puede conducir a sentimientos de culpa, ansiedad, depresión y baja autoestima. La gente que normalmente se comporta de manera no asertiva a lo largo de una serie de situaciones puede desarrollar quejas

psicosomáticas tales como dolores de cabeza y úlceras de diversos tipos, debido a la supresión de sentimientos reprimidos.

Además, después de numerosas situaciones en las que un individuo ha sido no asertivo, es probable que termine por estallar. Hay un límite respecto a la cantidad de frustración que un individuo puede almacenar dentro de sí mismo. Desgraciadamente, en este punto, la cantidad de molestia o ira que se expresa no guarda a menudo proporción con la situación real que la ha precipitado.

El que recibe la conducta no asertiva puede experimentar también una variedad de consecuencias desfavorables. El tener que inferir constantemente lo que está "realmente diciendo" la otra persona o el tener que "leer los pensamientos del otro" es una tarea difícil y abrumadora que puede dar lugar a sentimientos de frustración o de molestia o ira hacia la persona que se está comportando de forma no asertiva. El preocuparse o sentirse culpable respecto a si uno se está aprovechando de la persona que no está diciendo realmente lo que quiere decir es desagradable y puede dar como resultado un debilitamiento de posibles sentimientos positivos que se puedan tener hacia ese individuo.

Finalmente, es una pesada carga tener la responsabilidad de tomar decisiones por otra persona y luego encontrarte con que ella puede no estar satisfecha con las elecciones que uno ha hecho.

El individuo que se comporta de manera no asertiva suele tener una evaluación de sí mismo inadecuada y negativa, sentimientos de inferioridad, una tendencia a mantener papeles subordinados en sus relaciones con los otros, una tendencia a ser excesivamente solícito del apoyo, emocional de los demás y una ansiedad interpersonal excesiva.

Ese individuo se sentirá insatisfecho, encontrando las relaciones con otros seres humanos fastidiosas o no demasiado cómodas. Esa persona estará frecuentemente haciendo cosas que no desea hacer. Está tensa y no sabe cómo relajarse. Se queja cuando se le critica en presencia de otros, pero tampoco quiere ser criticado cuando está solo. La persona que teme a las multitudes también teme a los individuos. Tiene miedo continuamente de estar molestando a la gente y llamando la atención. Temen estar ocupando demasiado espacio y respirando demasiado aire.

Como dice Salter (citado en Caballo 1993), la persona que se comporta de forma no asertiva trata de ser todo para todo el mundo y acaban no siendo nada para ellos mismos.

Son camaleones, tratando de agradar a todo el mundo con quien están. Expresan todo excepto lo que sienten. Encuentren difícil decir "no". Son agradables. Tratan de ser amigables con todo el mundo y cuando son rechazados saben que es su propia falta. Se consideran a sí mismos de mente abierta, tolerantes y democráticos. Son honestos intelectualmente, pero emocionalmente son unos mentirosos. Su cortesía es fraude. Uno no sabe nunca lo que pasa por su cabeza y esto no conduce a unas relaciones sociales cálidas. Están siempre analizando y planteando. Interactúan con su ambiente después de deliberarlo, porque no pueden actuar automáticamente. No están seguros de los sentimientos que tienen sobre nada. Son personas pasivas.

### *La conducta agresiva*

Se caracteriza por la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera tal que a menudo es deshonesto, normalmente inapropiada, y siempre viola los derechos de la otra persona. La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y anotaciones hostiles o humillantes. La agresión verbal indirecta incluye anotaciones sarcásticas, comentarios rencorosos y murmuraciones maliciosas. El objetivo usual de la agresión es la dominación y el vencer, forzando a la otra persona a perder. La victoria se asegura por medio de la humillación, la degradación, el minimizar o dominar a las demás personas de modo que lleguen a volverse más débiles y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades. El mensaje básico es: "Esto es lo que yo pienso -tú eres estúpido/a por pensar de forma diferente; esto es lo que yo quiero -lo que tú quieres no importa; esto es lo que yo siento -tus sentimientos no cuentan".

La conducta agresiva es considerada a menudo como conducta ambiciosa, puesto que se intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, apartando a un lado a la gente y a otros obstáculos en el proceso. La Conducta agresiva tiene como resultado, a corto plazo, a veces consecuencias favorables y a veces consecuencias desfavorables.

Resultados positivos inmediatos incluyen la expresión emocional, un sentimiento de poder y el conseguir objetivos y necesidades sin experimentar reacciones negativas directas de los demás. Ya que la conducta es influida más fácilmente por las consecuencias inmediatas, el logro de los objetivos deseados por medio de la conducta

agresiva es probable que refuerce este estilo de respuesta, con lo que el individuo seguirá comportándose de forma agresiva en el futuro, excepto que los sentimientos de culpa que puedan producirse sean excesivamente fuertes.

Sin embargo, las consecuencias a largo plazo suelen ser siempre negativas, incluyendo una notable tensión en la relación interpersonal con la otra persona o la evitación de futuros contactos por parte de ésta.

Ya que la expresión de las necesidades, derechos y opiniones propias y la consecución de los objetivos propuestos pueden alcanzarse a corto plazo por medio de otro estilo de conducta más adecuado, que además minimiza los problemas a largo plazo, es preferible que las personas se comporten de forma asertiva y abandonen los patrones de conducta agresivos, pasivo-agresivos o no asertivos.

### *Diferenciando el comportamiento asertivo, no asertivo y agresivo*

Las personas pueden comportarse con diferentes estilos de comportamiento. La conducta asertiva se caracteriza, como ya hemos señalado, por la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás sin violar los derechos de esas persona.

El mensaje básico de aserción es: “Es lo que yo pienso; esto es lo que yo siento; así es como veo la situación”. El mensaje expresa “Quién es la persona” y se dice sin dominar, humillar o degradar al otro individuo. El objetivo de la aserción es la comunicación y el tener y conseguir respeto, pedir juego limpio y dejar abierto el camino para el compromiso cuando se enfrentan las necesidades y derechos de dos personas.

En estos compromisos, ninguna persona sacrifica su integridad básica y los dos consiguen que se satisfagan algunas de sus necesidades. Cuando la integridad personal está en juego, un compromiso es inapropiado y no asertivo. Si no llegan a un compromiso, pueden respetar simplemente el derecho que tiene el otro a no estar de acuerdo y a no intentar imponer sus exigencias sobre la otra persona.

En este último término, cada uno puede sentirse satisfecho de haberse expresado a sí mismo, al mismo tiempo que reconocen y aceptan que su objetivo puede no haberse logrado.

La conducta asertiva no está planteada principalmente para permitir a un individuo obtener lo que él/ella quiere. Como ya hemos señalado, Su propósito es la comunicación

clara, directa y no ofensiva de las propias necesidades, opiniones, etc. Hasta el grado en que se cumpla esto, la probabilidad de lograr los propios objetivos sin negar los derechos de los demás es mayor.

La conducta asertiva en una situación; no tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre las dos partes. La ausencia total de conflicto es con frecuencia imposible. Hay ciertas situaciones en las que la conducta asertiva es apropiada y deseable, pero puede causar alguna molestia a la otra persona. Por ejemplo, el devolver una mercancía o producto defectuosos al dependiente de una tienda de una manera asertiva -o quizá de cualquier otra- puede no ser recibido de forma amigable.

De igual manera, el expresar molestia legítima o crítica justificada de manera apropiada puede provocar una reacción inicial desfavorable. El sopesar las consecuencias a corto y a largo plazo para las dos partes es lo importante. Nos parece que la conducta asertiva da como resultado la maximización de las consecuencias favorables y la minimización de las consecuencias desfavorables, para los individuos, a largo plazo.

En suma, este trabajo pretende ser una alternativa para el abordaje y manejo de los adolescentes con inadaptación social en cuanto a la promoción del respeto, tolerancia, solidaridad, integridad, sensibilidad social, adaptación al cambio y resistencia a las influencias sociales negativas para que le ayuden a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. A continuación presentamos de manera detallada la metodología a seguir en este trabajo, la cual nos guiará para abordar dicha problemática como Psicólogos Educativos en el desarrollo de una intervención psicopedagógica que favorezca las habilidades Psicosociales de los adolescentes inadaptados.

### ***Evaluación de las Habilidades Sociales***

Sin bien es cierto que las definiciones sobre lo que son las habilidades sociales varían de un autor a otro, también lo es que existen algunas características y dimensiones generales, que delimitan el concepto de Habilidad Social así entre ellas están:

- Su carácter aprendido
- La conciencia de complementariedad e independencia

- La actuación requiere no solo adaptabilidad de sus componentes a la situación social, sino además de los objetivos que se persiguen, que son únicamente comprensibles en situaciones sociales específicas.
- La habilidad social es considerada como sinónimo de eficacia del comportamiento interpersonal.

Así en sus características versan también los diferentes niveles de análisis en que se puede entender las habilidades sociales. Así se puede analizar a través de sus componentes:

**Molares:** Que considera dos o más elementos componentes conductuales específicos y sus interacciones a la hora de actuar con efectividad en una clase de situaciones.

**Moleculares:** Que recaen sobre conductuales específicos (Números de cambios de postura, número de movimientos de las piernas, número de palabras dichas etc.)

**Medidas Intermedias:** Centradas en las interacciones de las dos primeras, es decir en la interacción de los juicios globales y las medidas moleculares, es decir en la relevancia de ciertas respuestas o patrones de conducta y en la especificidad metodológica de su evaluación.

La evaluación constituye un requisito indispensable para la investigación y la intervención. Así como los indicativos de los sujetos que deberían formar parte de dicho entrenamiento, a fin de diseñar y ajustar dicho entrenamiento a la demanda específica de los sujetos. Es decir se concibe la evaluación como un proceso íntimamente ligado al de intervención, al cual precede, acompaña y sigue.

Si bien es cierto que para evaluar las Habilidades Sociales diversos tipos de instrumentos y evaluación. Sin embargo a la hora de la elección resulta indispensable conocer sus características psicométrías relacionadas con cada una de las modalidades de evaluación que sustentan su calidad científica y, por ende la validez de las inferencias que se hagan a partir de los datos obtenidos.

Es por ello que a continuación se bosquejan las cuestiones a considerar en la elección de instrumento de evaluación de las Habilidades Sociales.

De acuerdo con Gil (1998, pág. 31)

“¿Con que muestras se ha desarrollado y utilizado el instrumento?

¿Es fiable el instrumento?

- ¿Es válido el instrumento?
- ¿Es práctico el instrumento?”

Así encontramos cuestionarios, escalas e inventarios; en el caso de los cuestionarios están los:

| INTRUMENTOS  | DESCRIPCIÓN  |
|--|--|
| <b>CUESTIONARIOS DE HABILIDADES SOCIALES</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Inventario de aserción De Gambrell y Riche (1975) y Carrasco et al. (1989)</li> </ul>  | Medir Malestar y probabilidad de conductas asertivas positivas y negativas. 40 ítems likert 1-5  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Escala de Asertividad para Niños y Adolescentes (EA) De Godoy et al (1993)</li> </ul>  | Medir asertividad, agresividad y pasividad o sumisión en niños y adolescentes. 60 ítems  |
| <b>CUESTIONARIOS DE ANSIEDAD SOCIAL</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Escala de ansiedad y Evitación Social (Social Avoidance and Distress scale, SAD) De Watson y Friend (1969) y Gil (1983a)</li> </ul>  | Medir la tendencia a dar respuestas efectivas o conductuales de ansiedad en situaciones sociales. 28 ítems verdadero - falso.          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Autoinforme sobre la Seguridad de Hablar en Público (Personal Report of Confidence as a Speaker, PRCS)De Paul(1966);Gil (1983<sup>a</sup>) y Bados (1991)</li> </ul>           | Medir la ansiedad a hablar en público; 30 ítems Verdadero-Falso  |
| <b>CUESTIONARIOS COGNITIVOS</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte cognitiva (EMES-C) De Caballo (1987;Caballo y Ortega1989)</li> </ul>   | Medir la frecuencia de pensamientos negativos ante la ejecución de conductas sociales. 44 ítems/ Likert 0-4                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Escala de Miedo a la Evaluación Negativa(Fear of negative Evaluación, FNE; B-FNE: versión abreviada) de Watson y Friend (1969); B-FNE de Leary (1983) y Gil (1983a)</li> </ul> | Medir la tendencia a preocuparse por cómo los demás perciben y evalúan al sujeto; 30 ítems Verdadero- Falso B-FNE =12 ítems/Likert 1-5 |

Otros instrumentos no estandarizados y bajo un enfoque clínico son las **entrevistas**, ya que a través de estas es posible recabar del propio sujeto información de primera mano Gil, F., y León J. M. (1998) sobre sus relaciones interpersonales. En general suelen ser de tipo estructuradas donde se pretende obtener información relativa a:

- La historia de sus relaciones interpersonales.
- Las situaciones de interacción social que más problema le causan.
- La propia valoración de su comportamiento social.
- La motivación que tiene para mejorar su nivel de H. S.
- Sus expectativas sobre el entrenamiento y los objetivos que le gustaría alcanzar.

Así mismo la **observación conductual**: "La observación de las conductas de los sujetos permite conocer las respuestas manifiestas a través de las cuales, precisamente, se muestran. Existen distintas modalidades de observación que pueden diferenciarse en función del contexto en el que se tiene lugar la interacción. (Ambiente real frente a contexto artificial), la naturaleza del comportamiento (natural frente a simulado), la fuente de información (el propio sujeto, personas significativas, observadores y colaboradores), la duración (breve, semiextensa y extensa), la estructuración de la interacción (estructurada y semiestructurada, y el tipo de medida (registros conductuales frente a valoraciones globales)" Gil, F. y León J. M. (1998, pág.50)

### ***Entrenamiento en Habilidades Sociales***

"Los comportamientos sociales como todos los comportamientos en general, constan de distintos componentes motores, cognitivos y psicofisiológicos, en consecuencia los entrenamientos deben trabajar todos y cada uno de estos componentes". García (citado en Gil y León 1998 pág.64)

El entrenamiento en habilidades sociales es un procedimiento de intervención que integra un conjunto de técnicas derivadas de las teorías del aprendizaje social, de la psicología social, de la terapia de conducta y la modificación de conducta, que se aplica para que las personas adquieran habilidades que les permitan mantener interacciones más satisfactorias en las diferentes áreas de su vida.

Entre sus características principales que diferencian al entrenamiento en habilidades sociales, de otros de tipos de intervención son:

- \* Están orientados hacia la ampliación de repertorios de conducta que tiene algunos sujetos, lo que conlleva el desarrollo de habilidades nuevas y conductuales alternativas.

- \* Se basa en la colaboración activa de las personas que participan en los entrenamientos, lo que presupone su intención de cambiar, así como la aceptación y comprensión del procedimiento.
- \* Más que técnicas terapéuticas para problemas psicológicos, se consideran procedimientos Psicoeducativos de formación.
- \* Su múltiples e incuestionables ventajas, especialmente referidas a la existencia a una amplia evidencia sobre su eficacia, así como a la posibilidad de realizarse en grupo lo que, lejos de disminuirla, suele potenciar esta eficacia.

Para desarrollar un entrenamiento en Habilidades Sociales implica dos fases: la primera fase de Planificación y la segunda fase de Aplicación.

Puesto que la primera de las fases se desprende de la evaluación, en esta fase es fundamental establecer los objetivos específicos del entrenamiento, y delimitar las condiciones del entrenamiento para lo que hay que considerar:

- \* El contexto social
- \* Los criterios de éxito
- \* La decisión de si se aplicará un entrenamiento único para unas habilidades concretas.
- \* La decisión de si se hará en forma individual o grupal.
- \* La composición del grupo.
- \* Las normas de funcionamiento del grupo.
- \* El número de personas que realizarán el entrenamiento.
- \* Los criterios de selección de sujetos a entrenar.
- \* Los criterios de selección de los monitores.
- \* Numero de entrenadores o monitores.
- \* La duración de las sesiones de entrenamiento.
- \* El intervalo entre las sesiones de entrenamiento.
- \* Material de apoyo.
- \* Las técnicas que se aplicaran.

Una vez contemplado los aspectos antes mencionados se pasa a la segunda fase que es la de la **Aplicación** que a su vez se divide en tres subfases:

- 1) Preparación
- 2) Adquisición y
- 3) Generalización

En el proceso de **preparación**: consiste en informar a los sujetos de la evaluación efectuada, la justificación de la intervención así como explicar los pasos de que consta, de las técnicas y cuales son las situaciones sociales de la vida real en las que deberá llevarse a cabo. Finalmente, el entrenador debe reiterar de la necesidad de que todos participen de forma activa, especialmente en las prácticas fuera de las sesiones explicando que las consecuencias que pueden tener las habilidades aprendidas en la situaciones de la vida real son calve para que esas habilidades se mantengan y se generalicen a otras situaciones. Gil y León (1998)

La adquisición o entrenamiento propiamente dicho: es la fase en que los sujetos van a aprender y perfeccionar sus Habilidades Sociales. El primer paso lo constituye una vez más las Instrucciones, a continuación será preciso que cada sujeto elija una meta y seleccione una escena para prepararla con la ayuda del entrenador y de otros miembros del grupo, una vez realizado ello se aplica el segundo paso que es El Ensayo Conductual, una vez realizada éste se procede a evaluar la actuación, donde estarán involucrados el monitor y sus compañeros informándole, sobre los excesos, déficit, conductas adecuadas o inadecuadas manifestadas en la escena, siendo fundamental que el sujeto que ha practicado la escena recibirá Retroalimentación y Reforzamiento Positivo., dado que está teniendo lugar el proceso de corrección y a fin de facilitarlo conviene seleccionar un modelo para llevar acabo una muestra de esa escena en forma eficaz, así el modelo mejorará la ejecución anterior y permitirá favorecer la emisión de las conductas adecuadas a través de la observación de modelos a este paso se le llama Modelado, "Una vez concluido el proceso de corrección de la primera escena se repetirá el proceso con la escena de otro de los participantes y así representar las escenas de todos. Estas tareas pueden realizarse en subgrupos de trabajo simultáneos cuya actuación es supervisada por

algún miembro del grupo que ejecuta el papel ayudante de monitor.” Gil y León (1998 pág.83 y 84)

Al finalizar los ensayos el monitor dará instrucciones a los participantes para la realización de tareas para casa complementada con un autoregistro en el que se describa la situación.

Es de importancia señalar que para que e el proceso de aplicación resulte eficaz es imprescindible que se aplique el proceso de forma estructurada y sistemática sin olvidar ninguno de los pasos antes señalados. Así mismo a continuación se explican en que consiste cada una de las técnicas que se suelen utilizar en el proceso de adquisición.

Las instrucciones: “Las instrucciones son explicaciones claras y precisas que funcionan como instigadores de las conductas que deben ejecutarse. El monitor las utilizara para favorecer que los participantes centren su atención en determinados aspectos de su comportamiento, los ejecuten adecuadamente, y puedan ser entonces reforzados y afianzados”. Gil y León (1998 pág.84)

Las recomendaciones en este sentido son: Deben emplearse a lo largo de todo el entrenamiento, aun que de manera fundamental al inicio de cada sesión y antes de cada entrenamiento. Han de incluir:

- Información específica sobre los comportamientos adecuados
- Explicaciones claras de los mismos, empleando, si es preciso, ejemplos.
- Razones que justifiquen la importancia de dichas conductas, así como la necesidad de ejecutarlas.
- Es importante implicar a los participantes, instándoles a que aporten ejemplos o argumenten la importancia de los nuevos comportamientos.
- Deben caracterizarse por transmitir información breve, expresada en frases cortas, y con un lenguaje inteligible y libre de tecnicismos innecesarios.
- Han de enfatizarse y repetirse los conceptos clave.

Modelado: “El modelado persigue favorecer la emisión de conductas adecuadas a través de la observación de modelos que realizan y que reciben reforzamiento por ello. Consiste en que una persona, competente en las conductas objeto de entrenamiento, las emita de forma adecuada en presencia de los sujetos que van a ser entrenados, y esta

ejecución es reforzada. El sujeto puede aprender por observación tanto una conducta nueva o mejorar otra que ya existía en su repertorio.

Existen múltiples modalidades de aprendizaje de observación en función de quienes desempeñan el papel de los modelos, ya que pueden tratarse de los propios miembros del grupo de entrenamiento, de algunos de los entrenadores, o de los sujetos ajenos al grupo. También varían los diferentes tipos de modelado en función de quienes desempeñen el papel de los modelos estén presentes físicamente y realicen los comportamientos delante los sujetos, o de que su presencia sea simbólica y les observe a través de cintas grabadas, vídeos o descripciones verbales. Por último, puede optarse entre hacer observación en vivo, con un modelo observable, o hacerla de forma encubierta, imaginándose la actuación del modelo, por ejemplo, a través de las indicaciones del terapeuta.

Algunas recomendaciones para aplicar el modelado.

*Con respecto al modelo:*

- \* Ha de ser similar al observador en cuanto a factores sociales y pertenecer a grupos de referencia (edad, sexo, puesto de responsabilidad, etc.)
- \* Que no sea excesivamente competente (“master”) sino que resulte más parecido al observador (modelo que muestra un comportamiento titubeante pero que al final, con esfuerzo, consigue superar la situación: “modelo coping”).
- \* Debe mostrar una actitud amistosa y cercana hacia el observador (y no distante, fría o excesivamente técnica).
- \* Su actitud ha de ir seguida de consecuencias (sociales o materiales) positivas.
- \* Es importante que empleen varios modelos, con el fin de mostrar una diversidad de posibles estilos de actuación.

*Con respecto a la forma de presentación.*

- \* Mostrar las conductas de forma clara y precisa
- \* Exhibir las conductas de menor a mayor dificultad y complejidad, avanzando progresivamente.
- \* Repetir la técnica con el fin de favorecer condiciones de sobreaprendizaje.

- \* Abarcar secuencias de interacción completas, con sentido en si mismas(de entre uno y tres minutos)
- \* Crear condiciones óptimas para la observación, reduciendo todos aquellos estímulos distractores.

*Con respecto al observador:*

- \* Dar las instrucciones precisa para que observe al modelo y centre su atención sobre el comportamiento objetivo, advirtiéndole que debería imitarlo con posterioridad.
- \* Desarrollar en él una actitud favorable hacía el modelo.
- \* Instale a que haga un análisis de la conducta del modelo, bien de forma simultánea o posterior, con el fin de asegurar su atención y comprensión de los aspectos relevantes.
- \* Facilitar que adopte un papel activo comentando, valorando, etc., los comportamientos observados.
- \* Ofrecer la oportunidad de practicar y ensayar las conductas observadas de manera simultánea o inmediatamente después de la actuación del modelo”. Gil y León (1998 pág.85)

*Ensayo Conductual.* “Consiste en practicar masivamente las conductas que son objeto de intervención para valorarlas y en consecuencia reforzarlas o no inmediatamente. En el ensayo conductual los participantes ponen en práctica las habilidades observadas en los modelos. Pueden realizarse los ensayos de forma real o encubierta. En el primer caso los sujetos practican las conductas en situaciones de interacción social reales o simuladas, mientras que en el segundo caso se ejecutan las conductas a través de la imaginación. Puede utilizarse primero el ensayo encubierto o imaginación para ejercitar una conducta y anticipar así posibles situaciones inesperadas que puedan surgir durante el ensayo y su solución: a continuación se puede realizar el ensayo real en situaciones controladas; posteriormente se pude volver a ensayar en imaginación situaciones de la vida real; y finalmente terminar con el ensayo real en situaciones reales”. Gil y León (1998 pág.86)

*Retroalimentación y moldeado:* “En realidad la retroalimentación es parte inseparable del ensayo, suele realizarse inmediatamente después, o incluso de forma

simultánea, ya que consiste en proporcionar información al sujeto del grado de competencia que ha mostrado en la ejecución de las conductas durante el ensayo para que éste pueda perfeccionarlas.

Existen diferentes modalidades en función del canal a través del cual se proporciona la información al sujeto y de quien sea la persona que la proporciona. Con respecto al canal de comunicación existen un tipo de retroalimentación visual y otro verbal. En el primer caso el sujeto recibe la información sobre cómo ha ejecutado la conducta a través de filmaciones de las escenas, y en el segundo caso a través de los comentarios de las personas que estaban presentes durante los ensayos (monitoree y compañeros). Pese a la mayor objetividad, fiabilidad y precisión del primer método, conviene combinarlo con el segundo, dado que los sujetos tienden selectivos, fijándose más en los aspectos negativos de sus comportamientos que en los positivos.

Por otra parte, la información puede ser proporcionada por los expertos del equipo, que aportan sus conocimientos técnicos, completando y corrigiendo las conductas, o por las “iguales”, que son una fuente enriquecedora de puntos de vista similares a los del propio sujeto, proporcionando claves sobre el impacto de esos comportamientos en el grupo y facilitando la cohesión del propio grupo, así como por el propio sujeto, cuando es él mismo quien analiza su actuación, lo que potencia las capacidades de auto observación y autovaloración de su propio comportamiento”. Gil y León (1998 pág.87)

Proceso de reforzamiento: “Se trata de proporcionar consecuencias positivas al sujeto cuando éste emitido la conducta adecuada y/o ha realizado alguna de las aproximaciones que se desean fortalecer. Para ello, es precisa que la emisión de esta conducta sea seguida de la forma más inmediata posible de reforzadores positiva o bien de la desaparición de estímulos reforzadores negativos.

Según el tipo de reforzadores utilizados, puede hablarse de reforzamiento verbal y de reforzamiento material. En el primer caso los reforzadores utilizados son alabanzas, frases de reconocimiento y aprobación. En el segundo caso, los refuerzos son objetos tales como golosinas, dinero, etc., o puede utilizarse el denominado” alquiler de reforzadores”, es decir, reforzadores materiales (por ejemplo juguetes o instrumental) que pasan a pertenecer o estar la responsabilidad del sujeto durante una temporada.

Estos reforzadores pueden ser administrados por los monitores o por los propios compañeros de entrenamiento, lo que facilita la interacción entre los miembros y la cohesión grupal, o por el propio sujeto (autorefuerzo).

La administración del reforzador puede hacerse de forma continua o intermitente, pudiendo hablarse de programas de reforzamiento continuo o de reforzamiento intermitente. En el primer caso se administrara cada vez que el sujeto emita la conducta adecuada o su aproximación. Este tipo de administración de reforzadores se utiliza cuando el objetivo es el fortalecimiento de una conducta, su adquisición. Como ya se comentó cuando la conducta ya ha sido adquirida, entonces resulta más adecuado utilizar un programa de reforzamiento intermitente en el que el reforzador no sea administración en todas las ocasiones, sino solo de vez en cuando con el objetivo de conseguir que la conducta se mantenga durante más tiempo.

También varía el grado de espontaneidad con lo que los reforzadores siguen a las conductas y se pueden diferenciar entre reforzadores artificiales y reforzadores naturales. Los primeros son aquellas consecuencias que no siguen de forma natural a la emisión de la conducta, pero que son colocadas hay para fortalecerlas. Por ejemplo, un miembro del grupo describe con el máximo detalle, tal y como se le indicó, los ensayos que ha realizado en casa y el monitor le regala un libro por ello. Resulta evidente que obtener un libro no es la consecuencia natural de practicar. Por el contrario los reforzadores naturales son aquellos que de forma natural suelen seguir a la aparición de conductas adecuadas. Volviendo al caso del entrenamiento de la habilidad de mostrar desacuerdo, el reforzador natural sería, por ejemplo, que otras personas tuviesen en cuenta sus opiniones. Lógicamente, conseguir que una conducta esté reforzada de forma intermitente por reforzadores naturales y por autorefuerzos constituye una garantía para el mantenimiento de dicha conducta y su generalización". Gil y León (1998 pág.89)

La tercera subfase dentro de la adquisición es:

**Generalización:** La generalización consiste en asegurar que las conductas aprendidas en las sesiones se apliquen en situaciones distintas a aquellas en las que se produjo el entrenamiento. Para conseguir la generalización de las habilidades es imprescindible continuar practicando los comportamientos entrenados en la fase de adquisición, repitiendo la forma masiva los ensayos en diferentes situaciones y con

diferentes personas. Estas prácticas deben ejecutarse tanto en el contexto de entrenamiento como en las situaciones reales de cada una de las personas entrenadas. Como la práctica de las habilidades aprendidas es el requisito primordial para el éxito de la generalización, los miembros del equipo deben ser expertos en observar las situaciones en que demandan que se comporten hábilmente y en hacer autoregistros sobre dichas situaciones, su forma de actuar en ellas y los resultados que obtienen.

Así para conseguir una generalización eficaz uno de los aspectos que merece más atención es la selección de los reforzadores. En esta última fase es de suma importancia que se de atención a la técnica de la autoobservación ya que tiene un protagonismo fundamental.

La Autoobservación consiste en atender deliberadamente a la emisión de la propia conducta y registrarla a través de algún procedimiento ya que es necesario que el sujeto identifique las situaciones en las cuales tiene que autoobservarse.

## METODOLOGÍA

### Estudio:

Siguiendo la clasificación de Danhke (citado en Hernández 2003), del tipo de estudio depende la estrategia de investigación; por lo anterior, nuestro estudio es *correlacional*, dado que nuestro propósito es evaluar el grado de relación que existe entre las variables; programa de habilidades sociales y la conducta habilidosa.

### Diseño:

De acuerdo con Buendía (2000), debido a que los sujetos no se asignan al azar a los grupos, ni se emparejan porque tales grupos ya existían, el tipo de diseño es Cuasiexperimental con prueba-postprueba y grupos intactos. Este diseño utiliza dos grupos, uno recibe el tratamiento experimental y el otro no. Se puede controlar cuándo se aplica la variable independiente o tratamiento y cuál de los grupos recibirá el tratamiento. Los grupos son comparados en la postprueba para analizar si el tratamiento experimental tuvo un efecto sobre la variable dependiente.

Se les aplica pretest y posttest al mismo tiempo, el grupo experimental es el que recibe la variable independiente o tratamiento.

El diseño puede diagramarse de la siguiente manera:

|       |       |   |       |
|-------|-------|---|-------|
| $G_E$ | $O_1$ | X | $O_2$ |
| $G_C$ | $O_3$ | — | $O_4$ |

## **Objetivos Generales:**

- ❖ Mejorar el proceso de integración del Adolescente con Inadaptación Social en su ámbito escolar, familiar y social, mediante un programa de Habilidades Psicosociales que promueven respeto, tolerancia, solidaridad, integridad, sensibilidad social, adaptación al cambio y resistencia a las influencias sociales negativas.
  
- ❖ Aplicar y evaluar un programa de Habilidades Psicosociales para adolescentes con inadaptación Social que permita desarrollar e instrumentar la comunicación e interacción efectiva en conjunto con pensamiento, sentimientos y acciones que ayuden al adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable.

## **Objetivos Específicos:**

- \* Propiciar el reconocimiento de las Habilidades Psicosociales y su utilidad en el sentido personal y social.
- \* Informar de las nociones y conceptos de Habilidades Psicosociales
- \* Instruir y reeducar el manejo y empleo de las Habilidades Psicosociales.
- \* Promover estrategias de observación, recepción y escucha, necesarias para comunicarse con otras personas.
- \* Que el adolescente reconozca sus propios sentimientos y el de los demás para que sea consciente y responsable de cómo influyen en su comportamiento social y para que responda a ellos de forma apropiada.
- \* Desarrollar actitudes y conductas cívicas y de convivencia, respecto a las normas y costumbres sociales del entorno escolar, familiar y social.

## **Variables:**

Según Arias (1971) se entiende por variable una propiedad o atributo con respecto al cual difieren los individuos de un conjunto dado. Los individuos pueden variar con respecto a un atributo de diversas maneras.

### *Variable Independiente*

De acuerdo con Ray (citado en Arias, 1971) es aquella que va a ser manipulada por el investigador. La manipulación es física, no conceptual; es objetiva, no subjetiva; es real, no imaginaria; requiere una acción manifiesta por parte del investigador; por lo que nuestra variable independiente para esta investigación es el **Programa de Habilidades Sociales**.

### *Variable Dependiente*

De acuerdo con Arnau (1995) la variable dependiente se puede definir como aquel aspecto conductual en el que esperamos encontrar el efecto producido por los cambios operados en la variable independiente. En la investigación psicoeducativa, la variable dependiente suele ser “la conducta en algunos de sus aspectos o características”, por consiguiente, nuestra variable independiente es la **Conducta Habilidosa** la cual implica el conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones, y manejo de tensiones o estrés.

## **Hipótesis:**

**Hi.** Existen diferencias significativas en la conducta habilidosa de los adolescentes de 2° año de secundaria; antes de la aplicación del programa de habilidad social y posterior a la aplicación del mismo.

**Ho.** No existen diferencias significativas en la conducta habilidosa de los adolescentes de 2° año de secundaria; antes de la aplicación del programa de habilidad social y posterior a la aplicación del mismo.

**Sujetos:**

Se requerirá la participación de 40 adolescentes de 13 y 14 años de edad, que cursan el 2° grado de secundaria respectivamente, canalizados a la Clínica de Atención Integral para la Adolescencia por sus respectivas escuelas por presentar Inadaptación Social, los cuales fueron confirmados por los psicólogos de las Clínica.

**Grupo Experimental:**

Integrado por 20 sujetos, conformado por 12 hombres y 8 mujeres los cuales asisten a taller para manejo de tiempo libre. Con el Psicólogo David García Sánchez.

**Grupo Control:**

Integrado por 20 sujetos conformados por 11 hombres y 9 mujeres los cuales asisten a taller para manejo de tiempo libre. Con la Psicóloga Gloria Reyes Pérez.

**Escenario:**

Como señala Rojas (1986) el escenario ideal para la investigación, es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos, por lo cual nuestro escenario es la *Clínica de Atención Integral para la Adolescencia*.

**Instrumento:**

Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2002).

*Aplicación:* Individual o colectiva en adolescentes y adultos.

*Duración:* de 10 a 15 minutos aproximadamente.

*Finalidad:* Evaluación de la aserción y las habilidades sociales.

*Características básicas*

La EHS, está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit de habilidades sociales y 5 de ellos el sentido positivo. Consta de 4 alternativas de respuesta, que son:

- A. No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
- B. Más bien no tiene que ver conmigo, aunque algunas veces me ocurra.
- C. Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D. Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

A su vez, la escala se halla subdividida en 6 áreas que son:

Área I: Auto expresión en situaciones sociales.

Área II: Defensa de los propios derechos.

Área III: Expresión de enfado o disconformidad.

Área IV: Decir “no” y cortar interacciones.

Área V: Hacer peticiones.

Área VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

### *Normas de aplicación*

En la aplicación, el evaluador debe procurar un buen clima y lograr una comunicación efectiva. Las instrucciones están incluidas en la portada del auto corregible con el que se ha editado el instrumento y que recibe cada sujeto; Se recomienda que se explique en voz alta hasta conseguir que todos los sujetos los comprendan perfectamente.

Lo importante es que el sujeto se encuentre en un clima de tranquilidad y puede responder con la mayor sinceridad posible, expresando en cada situación, o como cree que tendría que responder.

Al no tratarse de una prueba de rendimiento, no hay un tiempo límite en la aplicación de la misma. Pero dada su brevedad, la mayoría de los sujetos no suelen tardar en completarla más de un cuarto de hora.

### *Corrección y puntuación*

Las contestaciones anotadas por el sujeto en el protocolo se corrigen y se puntúan de una manera muy simple. Basta con despegar la primera de las hojas del impreso auto corregible; en la hoja de copia aparecerán marcadas las respuestas del sujeto, rodeando los puntos que se consiguen con la alternativa elegida.

Las respuestas a los elementos que pertenecen a una misma subescala están en una misma columna, y por tanto sólo es necesario sumar los puntos conseguidos en cada escala y anotar esa puntuación directa (PD) en la primera de las casillas que se encuentran en la base de cada columna. Finalmente, la PD global es el resultado en las seis subescalas, y su resultado se anotará también en la casilla que está debajo de las anteriores. Estas puntuaciones directas no son interpretables por sí mismas y es necesario obtener unas puntuaciones transformadas. Las puntuaciones mínimas y máximas en la escala global y en cada una de las subescalas son:

| Puntuación | I  | II | III | IV | V  | VI | Global |
|------------|----|----|-----|----|----|----|--------|
| Mínima     | 8  | 5  | 4   | 6  | 5  | 5  | 33     |
| Máxima     | 32 | 20 | 16  | 24 | 20 | 20 | 132    |

Nota: Téngase en cuenta que toda respuesta recibe al menos un punto

Dentro de las puntuaciones transformadas encontramos los puntajes promedio que estarían del centil 25 al centil 75. Sin embargo un decremento o aumento de los respectivos centiles serían puntuaciones que rayarían en la agresión o en la inhibición. La conducta equilibradamente asertiva hablando estrictamente caería en el centil 50.

#### *Interpretación de las puntuaciones*

Con ayuda de los cantiles, el evaluador puede disponer de un primer índice global del nivel de habilidades sociales o aserción de los sujetos analizados, pero cuando se evalúan a sujetos particulares también puede manifestarse interés por disponer de información más específica sobre aquellos aspectos en los que el desempeño del sujeto pueda ser diferente según los casos dado que, la conducta asertiva es pluridimensional; una persona puede actuar asertivamente o manifestar habilidades sociales en un contexto determinado y , sin embargo, encontrarse con más dificultades en otra situación distinta.

Por tanto, la EHS permite diferenciar los perfiles individuales: sujetos con una puntuación total baja, que actúan de forma no asertiva de forma generalizada, otros con puntuación global alta, que se muestran con habilidades sociales en distintos contextos etc. Además, al disponer de las puntuaciones en las subescalas, el evaluador puede detectar, de forma individualizada, cuáles son las áreas más problemáticas en individuo concreto a la hora de tener que comportarse de forma asertiva.

Para la interpretación del significado de cada subescala:

- I. *Auto expresión en situaciones sociales.* Éste factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales: Entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc. Obtener una alta puntuación indica facilidad para las interacciones en tales contextos, para expresar las propias opiniones y sentimientos, hacer preguntas, etc.
- II. *Defensa de los propios derechos.* Una alta puntuación refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (no dejar “colarse” a alguien en una fila o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc.)

- III. *Expresión de enfado o disconformidad.* Bajo este factor subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas; una puntuación alta indica la capacidad de expresar enfado, sentimientos negativos justificados o desacuerdo con otras personas. Una puntuación baja indicaría la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás. (Aunque se trate de amigos o familiares)
- IV. *Decir no y cortar interacciones.* Refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener (tanto con un vendedor, como con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo la relación), así como negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto de la aserción en que lo crucial es poder decir “no” a otras personas y cortar las interacciones –a corto o a largo plazo- que no se desean mantener por más tiempo.
- V. *Hacer peticiones.* Esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo (que nos devuelva algo que le prestamos, que nos haga un favor), o en situaciones de consumo (en un restaurante no nos traen algo tal como lo pedimos y queremos cambiarlo, o en una tienda nos dieron mal el cambio). Una puntuación alta indicaría que la persona que la obtiene es capaz de hacer peticiones semejantes a éstas sin excesiva dificultad, mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas.
- VI. *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.* El factor se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita...) y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión se trata de intercambios positivos. Una puntuación alta indica facilidad para tales conductas, es decir, iniciativa para iniciar interacciones con el sexo opuesto, y para expresar espontáneamente lo que nos gusta del mismo. Una baja puntuación indicaría dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad tales conductas.

## **Procedimiento:**

Para la realización de esta investigación, comenzaremos por explicar a los sujetos participantes, los objetivos de nuestro trabajo.

Aplicación del pretest (Escala de Habilidades Sociales) en ambos grupos.

Iniciar trabajo con el grupo experimental en el Programa de Habilidades Sociales, el cual se llevará a cabo en 20 sesiones de 2 horas cada una los días Viernes y Sábados, en las que se trabajarán ejercicio de calentamiento, ejercicio principal y tareas cortas, con la finalidad de reeducar su conducta Habilidosa la cual implica el conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones, y manejo de tensiones o estrés.

Aplicación del postest (Escala de Habilidades Sociales) en ambos grupos.

Análisis de los datos obtenidos, así como su correlación.

Durante el proceso de la aplicación y evaluación del pretest dentro de la clínica de la adolescencia, nos percatamos de la situación del contexto del que provenían los adolescentes y del prototipo de adolescentes que tendríamos en el taller. Dentro del contexto y la población no sólo están presentes los componentes de pobreza, sino que se agregan factores de inseguridad personal, deficiencias en su relación familiar y los comportamientos violentos hacia otras personas y en ocasiones hacia si mismo.

Es así pues que comenzamos a trabajar en un panorama tan complejo y confuso, que resulto evidente que, los/las adolescentes, con inadaptación social requerían una reeducación de habilidades psicosociales, esto con la intención de apoyarles de forma inmediata a una mejor integración social. Es claro que esta acción se apoyo por la institución (clínica de la adolescencia), a través de ella y nuestras propias acciones tratamos, de generara cambios principalmente en los adolescentes, y como consecuencia, habría cambios en la estructura y dinámica familiar, y mejor comportamiento en la escuela, esto significa reducir la violencia y mejorar la autoestima, todo esto con la intención de que en los contextos en los que se desenvuelven, lo hagan con una mejor conducta habilidosa.

Durante el desarrollo del taller se encamino a que el aprendizaje y el entrenamiento de las habilidades Psicosociales no sea un entrenamiento mecánico para su aplicación, si no que el uso de las habilidades se relacione con experiencias vividas y que se apliquen

también en la vida diaria. Es por ello el uso de la bitácora, ya que en ella se anotaban situaciones y/o acciones trabajadas en la unidad de entrenamiento, además se representan situaciones dentro de la sesión, creamos rapport también con el adolescente para poder hacer un grupo integrado y un ambiente agradable y de confianza, donde todos podíamos hablar para preguntar, sugerir y hasta criticar, es decir había libre expresión.

El taller constituyó la base para construir la vivencia de habilidades psicosociales, personales y de convivencia social deseables dentro y fuera del taller.

### ***Experiencia vivida en Habilidades Psicosociales***

*Lo difícil y lo satisfactorio de la aplicación del programa:*

- ❖ Familiarizarse con el lenguaje, traducirlo a la realidad en la que viven los (las) adolescentes.
- ❖ Algunas actividades de concentración y relajación.
- ❖ Deserción de algunos adolescentes por lo extenso del programa, algunos argumentan que no se les permite faltar tanto tiempo a la escuela.
- ❖ Las condiciones y disposición siempre son dadas por la clínica de la adolescencia, para la aplicación del taller.
- ❖ La disposición de los padres de familia al llevar a los adolescentes al taller, siempre son constantes.
- ❖ La disposición de los adolescentes por aprender y participar de igual manera son persistentes.

*Actividades que gustó o no gustó a las y los adolescentes*

- ❖ Los sujetos manifiestan su interés por los temas del taller y la ayuda que les brindan para tener una mejor convivencia social tanto en el colegio como en la casa, y para intercambiar con el otro, conocerlo mejor, y hacerse más amigos.

- ❖ Lo que más les gusta a los estudiantes son las dinámicas, la motivación, el ambiente de trabajo y el hecho de que pueden encontrarle una aplicación inmediata para su propia vida.
- ❖ Los adolescentes manifiestan que les gusta las dinámicas que los hacían reflexionar y pensar sobre su manera de ser en todos los contextos y con su familia, compañeros etc.
- ❖ Manifiestan que lo que no les gusta escribir en la bitácora.
- ❖ Tampoco les gusta las actividades individuales (aunque lo hacían).

### **Análisis Estadístico:**

Según Buendía (2000) los métodos no paramétricos proporcionan diversas alternativas para la comparación de dos poblaciones, según si la variable es nominal, ordinal o numérica, si las muestras son muy pequeñas o no y dependiendo del tipo de hipótesis que se haga acerca de las dos poblaciones.

La prueba U de Mann Whitney, es una alternativa a la prueba “t” para muestras independientes. La única condición que exige esta prueba es que la variable sea por lo menos ordinal, numérica discreta o numérica continua, además de que compara las tendencias centrales de dos poblaciones.

**Estadístico de Prueba:** U de Mann Whitney

$$U_c = U_1 = \frac{n_1 n_2 + n_1 (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

## ANÁLISIS DE DATOS

Puesto que el planteamiento del problema que guió la investigación fue: En la Clínica para la Adolescencia existen dos grupos ( A ) y ( B ), ambos constituidos por adolescentes de 13 y 14 años de edad, los cuales estudian el 2° año de secundaria, referidos por docentes de sus escuelas y diagnosticados por los psicólogos como Inadaptados Sociales.

Nosotros consideramos que si aplicamos un programa de Habilidades Psicosociales en el grupo experimental ( A ), contrastándolo con el grupo control ( B ), los primeros desarrollarán sus destrezas psicosociales que les permitan aprender a procesar y reaccionar activamente a las influencias sociales y ambientales de manera prosocial y funcional; por lo anterior, nuestro planteamiento del problema es:

¿Sí las Habilidades Psicosociales ayudan a modificar la conducta para la integración al contexto escolar y social de los Adolescentes con Inadaptación Social de 13 y 14 años de edad que cursan el 2° grado de Secundaria?

Para dar respuesta a dicha cuestión se procedió a la aplicación del Pretest en ambos grupos (experimental y control) y se compararon sus puntuaciones (a través de u de Mann- Whitney) como procedimiento de confiabilidad de que los mismos eran equiparables antes de la intervención; ya que dicha situación era condición necesaria para evaluar de manera confiable y objetiva el efecto que el taller de habilidades tenía sobre su conducta. De acuerdo con el instrumento de medición (Escala de Habilidades Sociales E. H. S.), obteniendo los datos que se encuentra en la tabla 1.0

**Comparación del pretest de grupo Experimental y Control**  
**Prueba U de Mann-Whitney**

Tabla 1.0

| No. Dato | Grupo Experimental Pretest | Rango 1    | Grupo Control Pretest | Rango 2    |
|----------|----------------------------|------------|-----------------------|------------|
| 1        | 10                         | 8          | 25                    | 33.5       |
| 2        | 15                         | 16.5       | 15                    | 16.5       |
| 3        | 30                         | 39         | 20                    | 25         |
| 4        | 10                         | 8          | 25                    | 33.5       |
| 5        | 10                         | 8          | 20                    | 25         |
| 6        | 10                         | 8          | 25                    | 33.5       |
| 7        | 4                          | 2          | 15                    | 16.5       |
| 8        | 2                          | 1          | 15                    | 16.5       |
| 9        | 20                         | 25         | 25                    | 33.5       |
| 10       | 4                          | 2          | 5                     | 4          |
| 11       | 10                         | 8          | 20                    | 25         |
| 12       | 50                         | 40         | 25                    | 33.5       |
| 13       | 15                         | 16.5       | 15                    | 16.5       |
| 14       | 25                         | 33.5       | 20                    | 25         |
| 15       | 10                         | 8          | 15                    | 16.5       |
| 16       | 25                         | 33.5       | 25                    | 33.5       |
| 17       | 20                         | 25         | 15                    | 16.5       |
| 18       | 10                         | 8          | 20                    | 25         |
| 19       | 25                         | 33.5       | 15                    | 16.5       |
| 20       | 15                         | 16.5       | 25                    | 33.5       |
|          | TOTAL                      | <b>340</b> | TOTAL                 | <b>479</b> |

**1. Planteamiento de la Hipótesis**

La hipótesis de investigación es:

Las tendencias centrales de las dos poblaciones son diferentes.

Ho: Las tendencias centrales de las dos poblaciones son iguales.

Hi: Las tendencias centrales de las dos poblaciones son diferentes.

## 2. Estadístico de Prueba y Condiciones para su uso

Como la prueba es de dos colas, el valor del estadístico de  $U_c$  será el menor de

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1 (n_1 + 1)}{2} - R_1 \quad \text{y} \quad U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2 (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

La condición para utilizar este estadístico es que la variable sea por lo menos ordinal. Como las puntuaciones globales de la escala de habilidades sociales son una variable numérica discreta, ésta condición se cumple.

## 3. Regla de Decisión

Utilizamos el  $\alpha$  de 0.01, la hipótesis alternativa señala una prueba en dos colas. El valor encontrado en la tabla  $G^1$  para  $n_1 = 20$ ,  $n_2 = 20$  y  $\alpha$  de 0.01 en dos colas es  $U(20, 20) = 114$ . A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de  $H_0$  como sigue: Los valores de  $U_c$  menores que  $U(20, 20)$  permitirán rechazar la hipótesis nula, y los valores de  $U_c$  mayores que  $U(20, 20)$  no permitirán rechazarla, por lo que:

No se rechaza  $H_0$  si  $U_c \in (114, \infty)$

Se rechaza  $H_0$  si  $U_c \in [0, 114]$

## 4. Cálculos

Como vimos anteriormente, tenemos  $n_1 = 20$ ,  $n_2 = 20$ ,  $R_1 = 270$  y  $R_2 = 131$ , por lo que:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1 (n_1 + 1)}{2} - R_1 = U_1 = (20)(20) + \frac{20(20+1)}{2} - 270 = 270$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2 (n_2 + 1)}{2} - R_2 = U_2 = (20)(20) + \frac{20(20+1)}{2} - 131 = 131$$

**Y por lo tanto  $U_c = U_2 = 131$**

---

<sup>1</sup> Tabla K de la Distribución de la Prueba "U de Mann-Whitney". Siegel (1994) Pág. 309

## 5. Decisión Estadística

Como  $U_c = 131 \in [0, 114]$ , no se rechaza  $H_0$

## 6. Interpretación de los Resultados

Como para  $\alpha = 0.01$  no se rechazó  $H_0$ : “Las tendencia centrales de las dos poblaciones son iguales”, hay evidencia suficiente para afirmar, con 99% de confianza que los adolescentes de ninguno de los dos grupos (experimental y control) difieran en su conducta asertiva antes de la intervención.

Como ha quedado demostrado estadísticamente los grupos son equiparables dado que no hay diferencias en sus tendencias centrales.

Posterior a esta comparación era necesario ir dando respuesta a la pregunta que guió la investigación así; dado que se deseaba comparar si había habido cambios significativos en el Grupo Experimental en cuanto a la conducta hábil antes y después a la aplicación del taller; se procedió a realizar el análisis estadístico correspondiente para medir una muestra pareada, es decir una muestra que se mide en dos momentos diferentes, así como lo indica el cuadro de Métodos Estadísticos de Siegel (1994) que corresponde a la “T de Wilcoxon”

De esta manera se procedió a computar los datos en la forma que a continuación se presenta en la Tabla 2.0:

## Comparación del pretest y postest del grupo experimental

### *T de Wilcoxon*

Tabla 2.0

| No. Dato | Pretest | Postest | Diferencias (A – B) | Rangos | Rango Negativos | Rangos Positivos |
|----------|---------|---------|---------------------|--------|-----------------|------------------|
| 1        | 10      | 20      | - 10                | 4.5    | 4.5             |                  |
| 2        | 15      | 20      | - 5                 | 1.5    | 1.5             |                  |
| 3        | 30      | 25      | 5                   | 1.5    |                 | 1.5              |
| 4        | 10      | 50      | - 40                | 9      | 9               |                  |
| 5        | 10      | 85      | - 75                | 11     | 11              |                  |
| 6        | 10      | 35      | - 25                | 7      | 7               |                  |
| 7        | 4       | 15      | - 11                | 6      | 6               |                  |
| 8        | 2       | 10      | - 8                 | 3      | 3               |                  |
| 9        | 20      | 10      | 10                  | 4.5    |                 | 4.5              |
| 10       | 4       | 30      | - 26                | 8      | 8               |                  |
| 11       | 10      | 55      | - 45                | 10     | 10              |                  |
| 12       | 50      | 50      | 0                   | --     |                 |                  |
|          |         |         |                     |        | <b>T1 = 60</b>  | <b>T2 = 6</b>    |

### 1. Planteamiento de la Hipótesis

La hipótesis de investigación es:

La tendencia central de la primera población es menor que la de la segunda

Ho: La tendencia central de la primera población es mayor que la de la segunda.

Hi: La tendencia central de la primera población es menor que la de la segunda.

## 2. Estadístico de Prueba y Condiciones para su uso

Como la prueba es de una cola, el valor del estadístico de prueba de  $T_c = T_2$ . La distribución de  $T_c$  bajo el supuesto de que  $H_0$  es falsa, es la distribución “T de Wilcoxon” con  $n' = n - 1 = 12 - 1 = 11$  (hay once parejas de datos con diferencia distinta de cero).

La condición para usar este estadístico es que la variable sea por lo menos ordinal. Como las puntuaciones globales de la escala de habilidades sociales son una variable numérica discreta, ésta condición se cumple.

## 3. Regla de Decisión

Utilizamos el  $\alpha$  de .01, la hipótesis alternativa señala una prueba en una cola. El valor encontrado en la tabla VII<sup>2</sup> para  $n' = 11$  y  $\alpha$  de .01 en una cola es  $T(11) = 7$ . A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de  $H_0$  como sigue: Los valores de  $T_c$  menores que  $T(7)$  permitirán rechazar la hipótesis nula, y los valores de  $T_c$  mayores que  $T(7)$  no permitirán rechazarla, por lo que:

No se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in (7, \infty)$

Se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in [0, 7]$

## 4. Cálculos

Hicimos los cálculos anteriormente obteniendo:  $T_1 = 60$  y  $T_2 = 6$ , por lo que  $T_c = T_2 = 6$

## 5. Decisión Estadística

Como  $T_c = 6 \in [0, 7]$ , se rechaza  $H_0$

---

<sup>2</sup> Tabla G de valores críticos de la Prueba “T de Wilcoxon”. Siegel (1994) Pág. 288

## 6. Interpretación de los Resultados

Como para  $\alpha = .01$  se rechazó  $H_0$ : “La tendencia central de la primera población es menor que la de la segunda”, hay evidencia suficiente para afirmar, con 99% de confianza que la conducta habilidosa de los adolescentes aumentó posterior a la aplicación del taller de habilidades sociales. En el grupo Experimental.

Aun que con los análisis antes realizados demostraron que el Taller de Habilidades había tenido un impacto positivo en la población de adolescentes intervenidos se hace pertinente conocer los resultados que obtuvo el grupo control, con el propósito de conocer el nivel real en que los adolescentes del grupo experimental aumentaron dado que sabemos que variables extrañas pudieron haber influido durante el curso de la intervención provocando sesgos en la medición.

En consecuencia se presenta a continuación el análisis de este grupo en su pretest y su postest en la Tabla 3.0:

## Comparación del pretest y postest del grupo control

### T de Wilcoxon

Tabla 3.0

| No. Dato | Pretest | Postest | Diferencias (A – B) | Rangos | Rango Negativos | Rangos Positivos |
|----------|---------|---------|---------------------|--------|-----------------|------------------|
| 1        | 25      | 20      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 12       | 15      | 10      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 3        | 20      | 15      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 4        | 25      | 20      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 5        | 20      | 15      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 6        | 25      | 20      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 7        | 15      | 10      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 8        | 15      | 10      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 9        | 25      | 20      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 10       | 5       | 10      | - 5                 | 10     | 10              |                  |
| 11       | 20      | 15      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 12       | 25      | 25      | 0                   | --     |                 |                  |
| 13       | 15      | 10      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 14       | 20      | 15      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 15       | 15      | 10      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 16       | 25      | 20      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 17       | 15      | 10      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 18       | 20      | 15      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 19       | 15      | 10      | 5                   | 10     |                 | 10               |
| 20       | 25      | 20      | 5                   | 10     |                 | 10               |
|          |         |         |                     |        | <b>T1 = 10</b>  | <b>T2 = 170</b>  |

### 1. Planteamiento de la Hipótesis

La hipótesis de investigación es:

Las tendencias centrales de las dos poblaciones son diferentes.

Ho: Las tendencias centrales de dos poblaciones son iguales.

Hi: Las tendencias centrales de las dos poblaciones son diferentes.

## 2. Estadístico de Prueba y Condiciones para su uso

Como la prueba es de dos colas, el valor del estadístico de prueba de  $T_c$  será el menor entre  $T_1$  y  $T_2$ . La distribución de  $T_c$  bajo el supuesto de que  $H_0$  es falsa, es la distribución “T de Wilcoxon” con  $n' = n - 1 = 20 - 2 = 18$  (hay dieciocho parejas de datos con diferencia distinta de cero).

La condición para usar este estadístico es que la variable sea por lo menos ordinal. Como las puntuaciones globales de la escala de habilidades sociales son una variable numérica discreta, ésta condición se cumple.

## 3. Regla de Decisión

Utilizamos el  $\alpha$  de .01, la hipótesis alternativa señala una prueba de dos colas. El valor encontrado en la tabla VII<sup>3</sup> para  $n' = 18$  y  $\alpha$  de .01 en dos colas es  $T(18) = 33$ . A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de  $H_0$  como sigue: Los valores de  $T_c$  menores que  $T(18)$  permitirán rechazar la hipótesis nula, y los valores de  $T_c$  mayores que  $T(18)$  no permitirán rechazarla, por lo que:

No se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in (13, \infty)$

Se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in [0, 13]$

## 4. Cálculos

Hicimos los cálculos anteriormente obteniendo:  $T_1 = 10$  y  $T_2 = 170$ , por lo que  $T_c = T_1 = 10$

## 5. Decisión Estadística

Como  $T_c = 10 \in [0, 13]$ , se rechaza  $H_0$

---

<sup>3</sup> Tabla G de valores críticos de la Prueba “T de Wilcoxon”. Siegel (1994) Pág. 288

## 6. Interpretación de los Resultados

Como para  $\alpha = .01$  se rechazó  $H_0$ : “La tendencia central de las dos poblaciones son iguales”, se puede afirmar, con 99% de confianza, que hay diferencias en (la tendencia central) la conducta de los adolescentes, no se mantuvo igual, decreció.

Sabemos que variables extrañas pudieron afectar a estos sujetos (grupo control) al igual que al experimental, lo cierto es que al realizar el análisis se observa un decremento, pudiera inferirse que esto se debió a:

Que el problema mismo se exacerbó. Que pudiera haber un decremento momentáneo por estar en fase de reestructuración sus habilidades. No recibieron el tratamiento más óptimo entre muchas otras variables.

Sin embargo aun faltaba comparar el grupo experimental con el grupo control para saber si el taller había tenido un impacto en la conducta de los adolescentes, en contraste con los que no fueron sometidos al mismo.

Dado que ahora se comparaban dos muestras independientes y la indicación para realizar análisis estadísticos de acuerdo al cuadro de Métodos Estadísticos de Siegel (1994) es la U de Mann-Whitney, se procedió a computar los datos obtenidos en el:

- A) Posttest del grupo Experimental \*
- B) Posttest del Grupo Control

\*NOTA: La población que originalmente se componía de 20 sujetos, disminuyó por que se descartaron 8 sujetos que incumplieron en el requisito de por lo menos tener 90% de asistencia a las sesiones de entrenamiento

De esta manera se procedió a computar los datos en la forma que a continuación se presenta Tabla 4.0:

**Comparación del postest de grupo Experimental y Control**  
**Prueba U de Mann-Whitney**

| No. Dato | Grupo Experimental | Rango 1    | Grupo Control | Rango 2    |
|----------|--------------------|------------|---------------|------------|
| 1        | 20                 | 20.5       | 20            | 20.5       |
| 2        | 20                 | 20.5       | 10            | 5.5        |
| 3        | 25                 | 25.5       | 15            | 13.5       |
| 4        | 50                 | 29.5       | 20            | 20.5       |
| 5        | 85                 | 32         | 15            | 13.5       |
| 6        | 35                 | 28         | 20            | 20.5       |
| 7        | 15                 | 13.5       | 10            | 5.5        |
| 8        | 10                 | 5.5        | 10            | 5.5        |
| 9        | 10                 | 5.5        | 20            | 20.5       |
| 10       | 30                 | 27         | 10            | 5.5        |
| 11       | 55                 | 31         | 15            | 13.5       |
| 12       | 50                 | 29.5       | 25            | 25.5       |
| 13       |                    |            | 10            | 5.5        |
| 14       |                    |            | 15            | 13.5       |
| 15       |                    |            | 10            | 5.5        |
| 16       |                    |            | 20            | 20.5       |
| 17       |                    |            | 10            | 5.5        |
| 18       |                    |            | 15            | 13.5       |
| 19       |                    |            | 10            | 5.5        |
| 20       |                    |            | 20            | 20.5       |
|          | TOTAL              | <b>268</b> | TOTAL         | <b>260</b> |

**1. Planteamiento de la Hipótesis**

La hipótesis de investigación es:

La tendencia central de la primera población es mayor que la de la segunda

Ho: La tendencia central de la primera población es menor que la de la segunda.

Hi: La tendencia central de la primera población es mayor que la de la segunda.

## 2. Estadístico de Prueba y Condiciones para su uso

Como la prueba es de una cola, el valor del estadístico de  $U_c = U_1$

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1 (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

La condición para utilizar este estadístico es que la variable sea por lo menos ordinal. Como las puntuaciones globales de la escala de habilidades sociales son una variable numérica discreta, ésta condición se cumple.

## 3. Regla de Decisión

Utilizamos el  $\alpha$  de 0.01, la hipótesis alternativa señala una prueba en una cola. El valor encontrado en la tabla VI<sup>4</sup> para  $n_1 = 12$ ,  $n_2 = 20$  y  $\alpha$  de 0.01 en una cola es  $U(12, 20) = 60$ . A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de  $H_0$  como sigue: Los valores de  $U_c$  menores que  $U(12, 20)$  permitirán rechazar la hipótesis nula, y los valores de  $U_c$  mayores que  $U(12, 20)$  no permitirán rechazarla, por lo que:

No se rechaza  $H_0$  si  $U_c \in (60, \infty)$

Se rechaza  $H_0$  si  $U_c \in [0, 60]$

## 4. Cálculos

Como vimos anteriormente, tenemos  $n_1 = 12$ ,  $n_2 = 20$ ,  $R_1 = 268$ , por lo que:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1 (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_1 = (12)(20) + \frac{12(12 + 1)}{2} - 268 = 50$$

Y por lo tanto  $U_c = U_1 = 50$

---

<sup>4</sup> Tabla K de la Distribución de la Prueba "U de Mann-Whitney". Siegel (1994) Pág. 309

## 5. Decisión Estadística

Como  $U_c = 50 \in [0, 60]$ , se rechaza  $H_0$

## 6. Interpretación de los Resultados

Como para  $\alpha = 0.01$  se rechazó  $H_0$ : “La tendencia central de la primera población es menor que la de la segunda”, hay evidencia suficiente para afirmar, con 99% de confianza que las habilidades sociales del grupo experimental mejoraron significativamente en contraste con el grupo control.

Una vez que se ha comprobado estadísticamente que las habilidades sociales del grupo experimental mejoraron significativamente en contraste con el grupo control. Se hace necesario presentar los datos en forma cuantitativa y cualitativa, lo que significa en detalle dicho cambio significativo, en consecuencia, a continuación se exponen los resultados del grupo experimental de acuerdo a los 12 sujetos que lo integran, tomando en cuenta las 6 áreas que mide la escala:

Área I: Auto expresión en situaciones sociales.

Área II: Defensa de los propios derechos.

Área III: Expresión de enfado o disconformidad.

Área IV: Decir “no” y cortar interacciones.

Área V: Hacer peticiones.

Área VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Y su promedio en términos numéricos así como su interpretación. Contrastando el pretest y el postest como a continuación se presenta:

## RESULTADOS

Interpretación por área del pretest del grupo experimental

| Sujeto          | Área I      | Área II      | Área III     | Área IV      | Área V       | Área VI     |
|-----------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| 1               | 65          | 20           | 5            | 25           | 10           | 25          |
| 2               | 10          | 25           | 40           | 30           | 1            | 50          |
| 3               | 45          | 35           | 55           | 20           | 10           | 30          |
| 4               | 15          | 25           | 5            | 20           | 65           | 15          |
| 5               | 2           | 60           | 40           | 15           | 5            | 40          |
| 6               | 10          | 15           | 70           | 10           | 10           | 15          |
| 7               | 3           | 4            | 10           | 4            | 2            | 25          |
| 8               | 1           | 2            | 2            | 55           | 65           | 2           |
| 9               | 5           | 15           | 70           | 20           | 10           | 80          |
| 10              | 1           | 5            | 5            | 20           | 1            | 15          |
| 11              | 5           | 35           | 20           | 5            | 35           | 40          |
| 12              | 60          | 85           | 10           | 65           | 65           | 15          |
| <b>Promedio</b> | <b>18.5</b> | <b>27.16</b> | <b>27.66</b> | <b>24.08</b> | <b>23.25</b> | <b>29.3</b> |

### **Área I: Auto expresión en situaciones sociales.**

La puntuación promedio para ésta área es de 18.5, lo que indica pobre capacidad en expresar opiniones, sentimientos, así como formular preguntas.

### **Área II: Defensa de los propios derechos.**

La puntuación promedio para ésta área es de 27.16, lo que indica la expresión de conductas asertivas en defensa de los propios derechos.

### **Área III: Expresión de enfado o disconformidad.**

La puntuación promedio para ésta área es de 27.66, lo que indica capacidad para expresar enfado, sentimientos negativos y desacuerdos con otras personas.

### **Área IV: Decir “no” y cortar interacciones.**

La puntuación promedio para ésta área es de 24.08, lo cual indica capacidad para cortar interacciones que no se desean mantener.

### **Área V: Hacer peticiones.**

La puntuación promedio para ésta área es de 23.25, lo cual indica que presentan dificultad para hacer peticiones debido a una alta agresividad o inhibición.

## Área VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

La puntuación promedio para ésta área es de 29.3, lo cual indica habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y expresar espontáneamente lo que les gusta del mismo.

Estas fueron las puntuaciones con su respectiva interpretación, ahora veamos los resultados posteriores a la aplicación del “Taller de Habilidades Psicosociales”.

Interpretación por área del postest del grupo experimental

| Sujeto          | Área I        | Área II       | Área III      | Área IV       | Área V        | Área VI       |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1               | 65            | 20            | 10            | 25            | 1             | 25            |
| 2               | 10            | 25            | 40            | 30            | 1             | 90            |
| 3               | 25            | 15            | 40            | 90            | 25            | 30            |
| 4               | 20            | 25            | 40            | 90            | 65            | 65            |
| 5               | 90            | 25            | 99            | 95            | 3             | 90            |
| 6               | 10            | 5             | 1             | 1             | 35            | 3             |
| 7               | 5             | 60            | 30            | 10            | 25            | 90            |
| 8               | 4             | 35            | 15            | 25            | 35            | 10            |
| 9               | 4             | 15            | 30            | 40            | 25            | 30            |
| 10              | 25            | 35            | 95            | 55            | 25            | 65            |
| 11              | 35            | 70            | 55            | 95            | 50            | 25            |
| 12              | 60            | 85            | 10            | 65            | 65            | 15            |
| <b>Promedio</b> | <b>29. 41</b> | <b>34. 58</b> | <b>38. 75</b> | <b>51. 75</b> | <b>29. 58</b> | <b>44. 83</b> |

## Área I: Auto expresión en situaciones sociales.

La puntuación promedio para ésta área es de 29.41, lo que indica un aumento de 10.91 puntos en relación al puntaje del pre-test, esto significa que hubo mejora en cuanto a la capacidad de expresar las opiniones, sentimientos y la formulación de preguntas.

## Área II: Defensa de los propios derechos.

La puntuación promedio para ésta área es de 34.58, lo que indica un aumento de 7.42 puntos en relación al puntaje del pre-test, esto refleja un aumento en la capacidad de mostrar conductas asertivas en defensa de los propios derechos.

### Área III: Expresión de enfado o disconformidad.

La puntuación promedio para ésta área es de 38.75, lo que indica un aumento de 11.09 puntos en relación al puntaje del pre-test, esto significa que hay una mayor capacidad para expresar enfado, sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas.

### Área IV: Decir “no” y cortar interacciones.

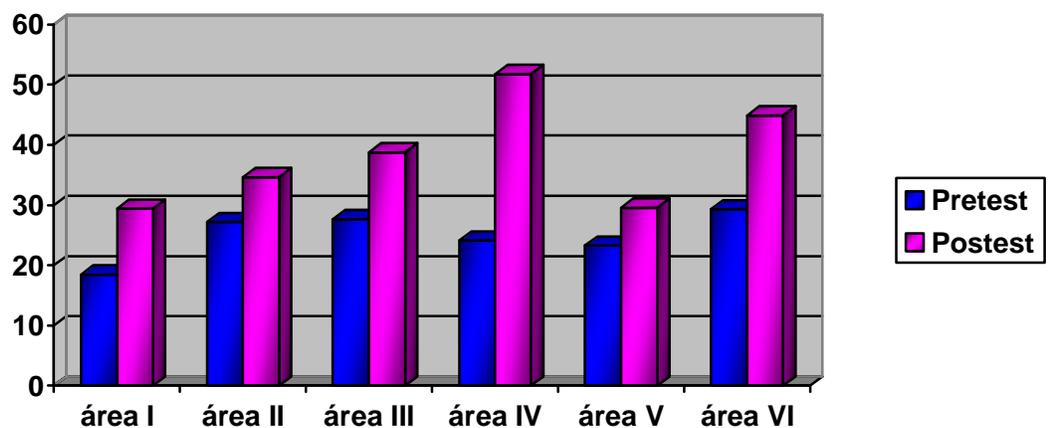
La puntuación promedio para ésta área es de 51.75, lo que indica un aumento de 27.67 puntos en relación al puntaje del pre-test, lo cual nos muestra un aumento significativo en la capacidad para cortar interacciones que no se desean mantener; donde lo crucial es poder decir “no” a otras personas.

### Área V: Hacer peticiones.

La puntuación promedio para ésta área es de 29.58, lo que indica un aumento de 6.33 puntos en relación al puntaje del pre-test, esto muestra una mejora en la habilidad para realizar peticiones, disminución de agresividad y aumento de la seguridad para realizar las mismas.

### Área VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

La puntuación promedio para ésta área es de 44.83, lo que indica un aumento de 15.53 puntos en relación al puntaje del pre-test, lo cual refleja un aumento en la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y expresar espontáneamente lo que no le gusta del mismo.



## CONCLUSIONES

Como ya se comprobó en las conclusiones estadísticas que el programa de habilidades psicosociales logro cambios en los adolescentes, ahora abordamos la parte cualitativa de los resultados obtenidos en la aplicación de dicho programa.

Comenzamos argumentado el por que del éxito del programa y su contribuciones a **la promoción de la convivencia pacífica y promoción de las formas de convivencia armónica**. Esto se logro a través de el desarrollo de las 10 unidades de entrenamiento, en las cuales se trabajaron las habilidades psicosociales (conocimiento de si mismo, empatía, comunicación efectiva, relaciones interpersonales asertivas, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones, manejo de tensiones y estrés), dicha contribución se debió, a que el taller esta estrechamente relacionado a una Psicopedagogía de aprendizaje activo, el cual se promovió por medio de técnicas de enseñanza participativos, (sociodrama, retroalimentación, auto observación, tareas para casa, análisis de situaciones, y solución de problemas individuales) la interacción efectiva en sintonía con pensamiento, sentimientos y acciones del adolescente para alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable.

Otra conclusión interesante a la que se llegó en esta experiencia vivida, es **la importancia de las actividades lúdicas, la dinámica grupal y constructivista**, ya que dentro de la realización de cada una de las unidades de entrenamiento, se realizaron dinámicas en grupo, las cuales en las primeras unidades costaba un poco de trabajo, ya que por la propia personalidad ó su poca motivación inicial; pero con la ayuda del juego, del trabajo en equipo y grupal, el conocimiento y practica de las habilidades de las cuales debían apropiarse los adolescentes fue mejorando, y se iba integrando al grupo cada vez mejor, cuando trabajaban en equipo y había dinámicas, el grado de participación era mucho mayor, participaban todos, esto no pasaba cuando el trabajo era individual, ya que demoraban más o algunos no terminaban, no hablaban. Descubrimos que fue fundamental la **construcción del conocimiento a través de la dinámica grupal, constructivista, lúdica y participativa**, (se desarrollo a través de juegos de roles, análisis de casos, discusiones, modelado, entre otros) ya que esta forma de trabajo, **facilito el establecimiento de buenas relaciones con los demás compañeros, con la familia y**

**con el contexto**, y además dio la base para que en las sesiones posteriores los sujetos tuvieran mayor participación en el trabajo individual.

### **Aportes del programa**

A la hora de evaluar el proyecto, se reveló una especial satisfacción por lo que aportaba de cara a una nueva visión del que hacer del Psicólogo Educativo, cuestionando los viejos métodos convencionales utilizados por las instituciones educativas, esto con respecto al modo de intervención para los inadaptados sociales, es decir, de cómo las escuelas secundarias todavía aun utilizan la carta condicional, (la expulsión, el castigo para con estos sujetos, esto expresado por los mismos adolescentes), es ahí cuando nos damos cuenta de ésta satisfacción, de que logramos intervenir de forma satisfactoria en el problema y no deshacernos de él como regularmente hacen las instituciones educativas.

Al mismo tiempo, destacamos el aporte de este programa colombiano de habilidades para vivir, la creatividad e implementación de metodologías para las competencias psicosociales tales como: la tolerancia, la escucha, la responsabilidad, la comunicación, el respeto por las ideas y los pensamientos y sentimientos del otro, el fomento de la crítica y la autocrítica, y el desarrollo del trabajo en equipo para aprender y conseguir objetivos cotidianos y mutuos.

Este programa logró en los adolescentes, un cambio de actitud con respecto a un mejor manejo de las emociones en aquellas situaciones conflictivas que anteriormente tenían otro desenlace; hoy son más receptivos y buscan gestionar las soluciones eficaces a sus conflictos, se logró también fortalecer el sentido de la entidad comunicativa.

Otro aporte esencial, es que todos los aprendizajes parten de situaciones y/o de problemas reales para los sujetos, es por ello que se desarrollan aprendizajes significativos y el éxito del mismo.

### **Los Fallos detectados y sugerencias**

Tenemos que reconocer que hay una gran problemática en las aulas de educación secundaria, sin embargo este reconocimiento no ha de ser pasivo, desde los que estamos implicados en el quehacer educativo, resulta obvio que si bien es cierto el problema es

mayúsculo, no es inabordable, desde lo individual cada uno puede simular ser un profesionalista y no sumarse a coadyuvar en nuestra práctica educativa.

En consecuencia es importante aclarar que no pretendemos ser redentores de los adolescentes; tampoco tenemos ideas mesiánicas; lo que si creemos es que la actitud mental con que cada una aborda las problemáticas escolares nos permiten tener impactos funcionales o disfuncionales en la socialización del adolescente y esa conciencia nos convoca a reflexionar de manera permanente para ajustar, planifica e innovar estrategias paliativas, de prevención, detención e intervención.

Así mismo es válido reconocer que en el caso de nuestro país las políticas en materia constitucional (Artículo 3ero y La Ley General de Educación) junto con programas derivados de la SEP (Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular USAER y Departamento de Orientación Educativa), tiene su lugar, sería una necedad no reconocer que existen ayudas.

*A este respecto el Artículo 3ero en su fracción II inciso C; declara que la educación:*

“Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”

*Así mismo la Ley General de educación En su Artículo 2 Menciona:*

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. En el proceso educativo

deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social”.

Por ello nuestra crítica no reside en la premisa de que no halla ayudas sino de cuestionarnos si estas políticas educativas son suficientes para tratar el problema que tenemos en educación secundaria; si es necesario implantar nuevas; o si la resistencia al cambio por parte de los Docentes ha bloqueado estas; o todas convergen en la problemática.

Al respecto hemos podido comprobar lo que señala Vega (2001) que en la visión de escuela comprensiva e integradora, donde son comunes lemas como: “todos Iguales todos diferentes” o “una escuela para todos”; lo cierto es que si bien se ha reconocido el derecho a la educación; la maquinaria escolar no se ha preparado para atender dicha innovación educativa que con lleva una idea dinámica ligada a un proceso constante.

Generando en consecuencia solo un “efecto escaparate”, bajo el que las administraciones fundamentan el cambio centrado en conseguir la mejora de la calidad de vida, de la asistencia, de la educación, etc., con los mínimos gastos, mínimos cambios y el mayor control en “la gestión de riesgo”. Es decir se trata de cambiar todo, sin que nadie cambie, lo que revela una sociedad inmovilista (Vega 2001).

Dado que el cambio que se pide a la escuela afecta sobre todo, a los profesores quienes “no saben actuar con los conflictivos”; el papel tradicional del profesorado, ha ido desdibujándose y transformándose.

Lo que conlleva que el docente se encuadre con una cultura de negociación, una enseñanza para todos los alumnos, una mayor participación en los proyectos del centro escolar, una enseñanza abierta al exterior de la escuela, mayor responsabilidades en las decisiones sobre el currículo, sobre la organización de la enseñanza, la oferta educativa y gestión de los recursos; se pide trabajo más reflexivo y creativo.

Este perfil implica a la vez mayor competencia profesional, así el docente debe enfrentarse a una cultura de aprendizaje más amplia, cambiante y con límites menos precisos. Dado que ahora ha de compartir su función con otras instancias como la familia en particular y en lo general la sociedad.

Nos atrevemos a afirmar que dicha problemáticas se viven, dado que si ello no ocurriera no habría una problemática tan aguda como la que se refleja por lo menos en la muestra estudiada.

Sabemos que ésta situación no es solo el producto del sistema gubernamental, también como se ha señalado en el sustento teórico de esta tesis la familia ésta en crisis, en ella encontramos la violación a la granitas individuales de los niños como el maltrato por descuido, físico, sexual y psicológico; además de las disfuncionalidad conyugal; han provocado un sin numero de problemas socioafectivos en los adolescentes.

Por ello atender el fenómeno de la inadaptación, conlleva una respuesta social amplia y ambiciosa (vega 2001) por lo que son necesarias políticas en lo que se refiere a

- \* La Familia
- \* Al Ámbito Educativo
- \* A Nivel Comunidad
- \* A Nivel Social

Pero a pesar de que reconocemos la importancia de las otras áreas de intervención solo retomaremos el ámbito psicoeducativo por ser este el único que de manera directa nos implica como Psicólogos Educativos y bajo el cual podemos tener injerencia directa; y más concretamente desde el departamento de orientación educativa.

Como psicólogos no pretendemos ser evaluadores severos de los docentes y directivos; sino sumarnos de manera interdisciplinaria y colegida en alternativas concretas para problemas concretos como es el caso de la inadaptación social.

La orientación educativa tal y como se vive en la realidad de algunas secundarias públicas del D. F., se ha centrado más en la orientación vocacional y orientación sexual, descuidado así: “La importancia de conseguir que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse constructivamente con otras personas, adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés, respeto y ayuda”. (Alonso 1995 Pág.203)

Por lo que a continuación enunciamos algunas sugerencias al respecto:

- \* Necesidad de que el taller sea parte de el programa de intervención en la clínica de la adolescencia, ya que es ahí donde son referidos los adolescentes con inadaptación social, y además de que es un tratamiento grupal y se podría apoyar a muchos más

pacientes al mismo tiempo, ya que como recordamos este tipo de pacientes son la primera causa de consulta en dicha clínica.

- \* El taller podría integrarse al programa nacional de educación especial y regular para ser parte de algunas asignaturas que ya están previstas en el plan de estudios, como por ejemplo, formación ética y/o orientación educativa, o desarrollarse como un área nueva e independiente.
- \* Sería importante que este taller se implementara al profesorado, para que este a su vez lo implementara en el aula y aprendiera a tratar y trabajar con el alumno que presente dicha problemática o como forma de prevención.
- \* En la medida en que el proyecto atienda a estas sugerencias y que sea asumido por instituciones educativas, con la importancia que se merece, podría lograrse un mayor efecto en la promoción del desarrollo humano, mejorando las relaciones de los adolescentes con el contexto, la familia y la escuela.

### **Aportes nuevos sobre el conocimiento de la vida de los adolescentes**

- Fue un gran aporte de cara a conocer a los educandos y reflexionar con cada uno de ellos sobre sus deseos de cambiar mejorar sus relaciones interpersonales.
- Igualmente sirvió para conocer las formas que utilizan los alumnos para comunicarse y comportarse dentro y fuera de una institución.
- La implementación de este taller abrió espacios que permitieron conocer más sobre la vida familiar de cada uno a de ellos. Es decir, los adolescentes abrieron sus emociones y logramos comprender el por que quizá de su conducta, al abrirse con nosotros, creemos que logramos **el rapport** con ellos y una buena integración del grupo, cuando decimos grupo nos incluimos nosotros también, ya que se siento tanto la integración que nos hicimos parte de ellos y nos volvimos guías.
- En consecuencia, mejoró la convivencia social tanto en el grupo, Escuela y hogar, se hicieron más amigos entre ellos, y buscaron más a sus respectivos padres (según sus propias palabras) para contarle sus problemas, gustos, satisfacciones, etc.
- Se apreció también una mayor valoración de ellos como personas y de lo que sus padres les dan.

## **Aportaciones del programa a los adolescentes**

- ❖ Asunción de las propias responsabilidades
- ❖ Respeto por la diversidad y las diferencias
- ❖ Respeto por los demás persona y para si mismo/a
- ❖ Valoración y respeto por sí mismo/a, como base de la aceptación y respeto por el/la otro.
- ❖ Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace
- ❖ Toma de dediciones
- ❖ Construcción del conocimiento (social)
- ❖ Contexto-práctica-acción Reflexión sobre ellos y nueva acción sobre el contexto (práctica reflexionada).
- ❖ Promoción de la creatividad, flexibilidad
- ❖ Autoevaluación de logros.
- ❖ Expresión
- ❖ Exposición etc.

## **Autovaloración del desempeño como Psicólogos Educativos:**

- Nos mostramos satisfechos tanto con nuestro desempeño y con la oportunidad de aprender del taller, y sobre todo la oportunidad que el taller a través de nosotros les brindó a los adolescentes para cambiar, y cómo consecuencia les brindo a estos la permanencia en la escuela.
- También manifestamos haber dedicado tiempo a la preparación de las actividades, siempre tuvimos preparada con anticipación cada una de las sesiones. Le dimos la seriedad requerida a la preparación y aplicación del taller.
- Es importante mencionar que nosotros hemos podido evidenciar un mejor actitud de nosotros hacia con los adolescentes, al tomar más conciencia del papel de Psicólogos Educativos y haber logrado una mayor capacitación para captar la individualidad de cada sujeto, permitiendo un mejor desarrollo al mismo, ya que al percibir esa individualidad , pudimos dar equidad dentro del grupo.

- Es trascendental mencionar, que los resultados en los adolescentes se observan a largo plazo, pero puede decirse que hemos logrado en los adolescentes un mejor manejo sus emociones en aquellas situaciones conflictivas que anteriormente tenían otro desenlace; hoy son más receptivos y buscan gestionar las soluciones eficaces a sus conflictos. Por lo general se cumplieron las expectativas iniciales que tiene el taller.
  - \* El uso de métodos de enseñanza interactivos a través de la aplicación, de los juegos de *rol*, los debates abiertos, las actividades en grupos.
  - \* Promoción y aplicación de los conceptos de habilidades
  - \* Definición de los conceptos de habilidades
  - \* Generación de ejemplos, tanto positivos como negativos
  - \* Promoción del ensayo verbal
  - \* Corrección de conceptos erróneos
  - \* Promoción de la adquisición y desempeño de habilidades
  - \* Oportunidades de ensayos dirigidos
  - \* Autoevaluación del desempeño profesional
  - \* Control del grupo
  - \* Conocimiento de los adolescentes
  - \* Retroalimentación crítica y prepositiva

Por todo lo anterior, expresamos que este taller nos dejó una experiencia grata por lo que enseñamos y por lo que aprendimos en él, encontramos también elementos de enriquecimiento de la propuesta, no sólo para lograr ser competentes en términos Psicoeducativos, sino de igual forma encontramos elementos para apoyar el cambio de el inadaptado social.

En resumen el programa es una opción metodológica y conceptual que busca generar procesos de transformación y de cambio en las actitudes y respuestas, frente al conflicto interpersonal de nuestros adolescentes, pero de igual manera, se podría trabajar con docentes, directivos, padres y madres de familia, para generar un proceso holístico, que permita dinamizar los procesos de transformación de actitudes y creencias hacia los cuales apunta el programa de Habilidades Psicosociales.

## BIBLIOGRAFÍA

1. ABERASTURY, Arminda. et al (1987). La Adolescencia Normal. Editorial Paidós, México.
2. ALONSO Tapia, Jesús. (1995). Orientación Educativa: Teoría, Evaluación e Intervención. Editorial Síntesis, Madrid.
3. ARIAS Galicia, Fernando (1971). Introducción a la Técnica de Investigación en Psicología. Editorial Trillas. México.
4. ARNAU Grass, Jaime (1995). Diseños Experimentales en Psicología y Educación. Editorial Trillas, México.
5. ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (1987 – 1994). Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – IV). Washington, DC. Autor.
6. AVÍA, M. D (1978) Personalidad: ¿Consistencia intrapsíquica o específica situacional?, Una aportación interactiva al debate entre personólogos y situacionistas, Análisis y modificación de la conducta.
7. BANDURA, A y Walters, R. (1979) Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Editorial Alianza, Madrid.
8. BANDURA, A. (1977a). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change." *Psychological Review*. 84 191-215.
9. BANDURA, A. (1977b). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
10. BAUTISTA, Rafael (1993). Necesidades Educativas Especiales. Ediciones Aljibe. Madrid.
11. BERNARD, B. (1991). Fostering Resilience in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community. Portland, Oregon, Western Center Drug-Free Schools and Communities.
12. BLOS, Peter (1990). Psicología de la Adolescencia. Editorial Planeta, México.
13. BLYTH Whiting, Beatrice (1980). Cultura y Conducta Social: Un modelo para el desarrollo de la conducta social. Editorial UPN, México
14. BUENDÍA Eisman, Leonor (2000). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Editorial Mc Graw Hill. México.
15. CABALLO, Vicente E. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Editorial Siglo XXI, Madrid, España

16. CAGLAR, Huguette (1993). La Psicología Escolar. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
17. CARNEIRO, Leao A. (1990), Adolescencia; sus problemas y su educación. Editorial UTHEA, México.
18. CONAPO (1982). Individuo y Sexualidad. Editorial CONAPO, México.
19. Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos y Los derechos de los niños/as y adolescentes (2007) Editorial Gómez Gómez Hns Editores.
20. CSIKSZENTMIHALYI, M. y Schneider, B. (2000) . Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work. Nueva York: BasicBooks.
21. CUELI, J. (1992). Teorías de la Personalidad. Editorial Trillas, México.
22. DE LA VEGA, Beatriz (1987). La cultura del menor Infractor. Editorial Trillas, México.
23. DÍAZ, Arnal, I. (1990) La inadaptación personal, Escuela Española, Madrid.
24. DOLTO, Françoise (2004). La causa de los Adolescentes. Editorial Piados, México.
25. DOTO, O. (1984). Agresividad y violencia en el niño y el adolescente. Editorial Grijalbo, Barcelona.
26. EARLY Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention.” *Psychological Bulletin*. Julio. 112(1): 64-105.
27. FERNÁNDEZ DE CASTRO, M. (1994). Visión arenalista de la delincuencia. Revista Complutense de Educación, volumen 5, p. 201 – 214.
28. GARRIDO Genovés, V. (1986). La investigación actual de la delincuencia juvenil: una perspectiva diferencial. Revista Menores, Volumen 3, Tercera época.
29. GESELL, Arnold (1992). El niño de 13 y 14 años. Editorial Piados, México.
30. GIL, F. y León J. M. (1998) Habilidades Sociales; Teoría, Investigación, e Intervención. Editorial Síntesis Madrid, España.
31. GISMERO González, Elena (2002). Escala de Habilidades Sociales. Publicaciones de Psicología Aplicada. TEA Ediciones, S. A. Madrid.
32. GOLDSTEIN, Arnold P. et al (1989). Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia. Un programa de Enseñanza. Editorial Martínez Roca, España.
33. GOLEMAN, D. (1997). Emotional Intelligence: Why it can Matter More Than IQ. Bantam Books.
34. GONZÁLEZ, Eugenio (1999). Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicoeducativa. Editorial CCS, Madrid.

35. HANSEN, W.; Graham, J.; Wolkenstein, B.; Lundy, B.; Pearson, J.; Flay, B.; y Johnson, C. (1988). "Differential Impact of Three Alcohol Prevention Curricula on Hypothetical Mediating Variables." *Journal of Drug Education*.
36. HAWKINS, J.; Catalano, R.; y Miller, J. (1992). "Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and
37. HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto (2003). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill. México.
38. HURLOCK, Elizabeth B. (1971). Psicología de la Adolescencia. Editorial Paidós, Buenos Aires.
39. JÜNGER-TAS, J (1993). Prevención de la delincuencia, justicia de menores y protección de los jóvenes. Enfoques de las políticas y tendencias. Revista Infancia y Sociedad, volumen 23. p. 21 – 63.
40. KAZDIN, A. E. (1988) Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia, Martínez Roca Ediciones, Barcelona.
41. KELLY, Jeffrey A. (2000). Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Guía práctica para Intervenciones. Editorial Descée de Broouwer S. A., España.
42. KOHLBERG, L. (1976). "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education." En: Lickona, T. (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
43. LADD, G. y Mize, J. (1983). "A Cognitive-Social Learning Model of Social Skill Training." *Psychological Review*. 90 127-157
44. LEAL Pérez-Olagüe, L. (1993). Política de descentralización en España con relación a la protección de los menores y la delincuencia juvenil. Revista Infancia y Sociedad, volumen 23. p. 5 – 21.
45. LEGA, Leonor, Caballo, Vicente y Ellis, Albert (1997). Teoría y práctica de la terapia racional emotiva conductual. Editorial Siglo XXI, España.
46. LEHALLE, H. (1985). Psicología de los adolescentes. Editorial Crítica, Barcelona.
47. LEHALLE, H. (1990). Psicología de los Adolescentes. Editorial Grijalbo, México.
48. LEMP, R. (1977). Delincuencia Juvenil. Barcelona: Herder.
49. LUCA De Tena, Carmen (2001). Programa de Habilidades Sociales en la enseñanza secundaria obligatoria. Editorial Aljibe, Madrid, España.
50. LUTHAR, S. y Zigler, E. (1992). "Intelligence and Social Competence Among High-risk Adolescents." *Development and Psychopathology*. (4), 287-299.

51. MACHERSI, A. (2001). Del lenguaje de las deficiencias a la escuela inclusiva, en: Marchesi. C, Cool y J. Palacios “*Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*”. Editorial Alianza. Madrid.
52. MANTILLA Castellanos, Leonardo. et al (2000). Habilidades para Vivir: Una propuesta pedagógica para la promoción del Desarrollo Humano y la prevención de problemas Psicosociales. Editorial Fe y Alegría. Santafé de Bogotá.
53. MAYOR, Zaragoza, F. (2000) La educación para todos. El gran reto del siglo XXI. El país, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993, última reforma: 13 de marzo de 2003.
54. MERINO Fernández, J. V. (1993). Principios para un modelo pedagógico preventivo de la inadaptación y delincuencia juvenil. Revista Complutense de Educación, volumen a, p. 119 – 211.
55. MEYER, A. y Farrell, A. (1998). “Social Skills Training to Promote Resilience in Urban Sixth Grade Students: One Product of an Action Research Strategy to Prevent Youth Violence in High-Risk Environments.” *Education and Treatment of Children*. Noviembre.21 (4): 461-488.
56. MINISTERIO DE SALUD, VIDA, SALUD Y PAZ. *El sector salud frente a la violencia en Colombia, política y líneas de acción*, Santafé de Bogotá, 1997.
57. MIRET, Magdalena E. (1986). El tratamiento del menor delincuente en el cambio. Menores, Año III, 13 Tercera Época, p. 16-33.
58. MISCHEL, W. (1977) El futuro de la medida de la personalidad, en Fierro, A (recopo) “*Lecturas de Psicología de la Personalidad*” Editorial Alianza, Madrid.
59. MORENO, M (1997) El proceso de intervención psicológica para alumnos con dificultades en el desarrollo. Editorial Ariel. Barcelona.
60. MUGICA (1991) Imagen del educador desde la asociación, en Asociación de Educadores Especializados, Editorial geuk, Bilbao.
61. NEWMAN, B., Newman, R. (1998). *Development through Life: A Psychosocial Approach*. Wadsworth Publishing.
62. ORTE, S March, C. (1996) Pedagogía de la Inadaptación Social. NAU libres Valencia.
63. ORTEGA Ruiz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato, intimidación entre compañeros. Revista de Educación, No. 304. p. 253 – 280.

64. PALACIOS, Jesús. et al (1990). Desarrollo Psicológico y Educación. Editorial Alianza. Madrid.
65. PERE, Amoros y Pello Eyebe (2000) Intervención educativa en Inadaptación Social. Editorial Síntesis, Madrid.
66. PHILLIPS, E. L. (1985). Social Skills: History and prospect, en: L. L'Abate y M. A. Milan (eds.). *"Handbook of Social Skills Training and Research"* Nueva York: Wiley.
67. PIAGET, Jean (1973). Estudios de Psicología Genética. Editorial Emece. Buenos Aires.
68. PIAGET, Jean e Inhelder B. (1980). Psicología del Niño. Editorial Morata, Madrid.
69. RIESSMAN, F (1976) El niño de la ciudad interior, Editorial las Paralelas, Buenos Aires.
70. RODRÍGUEZ Manzanera, I. (1997). Criminalidad de Menores. Editorial Porrúa, México.
71. ROJAS Soriano, Raúl (1986). El proceso de la Investigación Científica. Editorial Trillas, México.
72. ROY Hopkins, J. (1987). Adolescencia: Años de transición. Editorial Pirámide, 1ª Edición, Madrid.
73. ROY Hopkins, J. (1987). Directrices básicas en el tratamiento del menor delincuente. Menores, 1, cuarta época, p. 7-13.
74. RUTTER, M. (1987). "Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms." *American Journal of Orthopsychiatry*. 57:3 (Julio) 316-331.
75. SHURE y Spivack (1980). "Interpersonal Problem Solving as a Mediator of Behavioral Adjustment in Preschool and Kindergarten Children." *Journal of Applied Developmental Psychology*. (1): 29-40.
76. TAYLER, F., cols. (1991). "La Ecología y la competencia Psicosocial." In: Ethnic Validity, Ecología y Psicoterapia: Apsycho-social Competence Model. Nueva York: Plenum Press.
77. TORRES González, F. (1978) Los Marginados en España. Madrid, Fundamentos.
78. TRIANES, M. V, De la Morena, M. L., y Muñoz, A (1999) Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar. Editorial Aljibe, Málaga.
79. VALVERDE, J. (1993). El proceso de la Inadaptación Social. Edición Popular, 2ª edición, Madrid.
80. VEGA Fuentes, Armando (2001). Los centros escolares ante la Inadaptación Social. Editorial Aljibe. Málaga, España.

81. VEGA, A. (1991) Pedagogía de Inadaptados Sociales, editorial Narcea, 2ª. Edición, Madrid.
82. VEGA, Vega J. L. (1986) “enciclopedia de la educación” Editorial. Santillana , 1era edición, México
83. VYGOTSKY, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
84. WARNOCK, H. M. (1978). Special Education needs. Report of the Education of Handicapped Children and young people Her Majesty’s Stationery Office. London.
85. WEISSBERG, R.; Sluyter, D.; y Bose, S. (1998). Research Project Updates: Children’s Social Competence and Health Outcomes. CASEL Collections. Volumen I.
86. WESTEN, D. (1996). Psychology: Mind, Brain, and Culture. John Wiley and Sons, Inc. Harvard University.

# ANEXOS

# **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

## **HABILIDADES PSICOSOCIALES PARA ADOLESCENTES CON INADAPTACIÓN SOCIAL QUE CURSAN EL 2º GRADO DE SECUNDARIA**

de

**Habilidades para Vivir**

**Una propuesta pedagógica para la promoción del Desarrollo  
Humano y la prevención de problemas Psicosociales**

**Mantilla (2000)**

## P R E S E N T A C I Ó N

El presente programa consta de 20 horas presenciales, distribuidas en 20 sesiones de 2 horas cada una que se impartirán de forma intensiva Viernes de 12:00 a 14:00 hrs., Sábados de 17:00 a 19:00 hrs., en la Clínica de la Adolescencia.

El programa está dirigido a adolescentes con problemas de inadaptación social de 2° grado de secundaria

Se aplica un programa psicoeducativo de Habilidades Psicosociales con la finalidad de encausar positivamente las conductas inadecuadas aunando a crear un ambiente de cordialidad y cooperación grupal, destacando las capacidades en el desarrollo evolutivo y encauzándolo a la promoción de los valores humanos.

Durante el programa, el adolescente vivencia las dinámicas y analiza los objetivos, así como sus implicaciones, variaciones y frecuencia con que pueden ser aplicadas.

En lo que respecta a la evaluación (aplicación del postest) de los adolescentes, se considerarán como requisitos:

- \* Un 90% de asistencia.
- \* Participación activa individual y grupal.
- \* La presentación de una reflexión por sesión, para recuperar las experiencias obtenidas.

## INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, resulta cada vez más complejo y difícil manejar al adolescente que manifiestan conductas inadaptadas en su entorno escolar.

Entre los factores que influyen en el comportamiento de los alumnos, podríamos mencionar las influencias que reciben por parte de sus compañeros, el grado de apoyo y comprensión proporcionado por instituciones sociales que van desde la familia, así como la escuela y el medio social.

Durante la etapa de la adolescencia, los jóvenes viven un proceso de búsqueda de imágenes que le permitan encontrar “el cómo ser” (lo que en Erickson se denomina la búsqueda de identidad), para así adquirir elementos que conformen su identidad, maneras de vivir, y un marco de referencia sobre el que se desarrollará su conducta, aunque desgraciadamente en ocasiones las dificultades familiares, los problemas educativos, las crisis sociales y económicas, producen una pérdida de la conducta socialmente coherente, y por lo tanto, el surgimiento del comportamiento inadaptado, tanto en el ámbito escolar, como el familiar.

Por lo que es importante para el adolescente inadaptado o con problemas de interacción social, identificar, tomar conciencia y reestructurar dichas conductas en forma asertiva, así como controlar y manejar sus emociones y sentimientos.

Por lo anterior, en el presente programa, el adolescente aprenderá a identificar, concienciar y reestructurar las conductas inadaptadas, a fin de dar respuestas apropiadas al tiempo, lugar y circunstancia social al que se enfrenta.

## JUSTIFICACIÓN

El motivo del presente trabajo es aportar al Sistema Educativo Nacional, desde la perspectiva de la Psicología Educativa un aporte sobre un programa de Habilidades Psicosociales para fortalecer la capacidad de los adolescentes y encontrarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria, además de influir en las actividades, afectos y comunicación de los mismos.

Por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas habilidades promueven respeto, tolerancia, solidaridad, integridad, sensibilidad social, adaptación al cambio y resistencia a las influencias sociales negativas.

La importancia de que el adolescente desarrolle dichas habilidades y las maneje, es para que canalice positivamente su conducta, ya que cuando éstas son inapropiadas, en la escuela pueden ser motivo de expulsión.

Por lo anterior, es importante que éstos adolescentes con dicha problemática sean ayudados a canalizar en forma más positiva sus tensiones, emociones y conductas mediante sesiones dirigidas y programadas, ya que en México, existen problemas como desintegración familiar, desempleo crónico, vivienda inadecuada, inadaptación social común, narcotráfico, pandillas, promiscuidad sexual, entre otros, que repercuten de manera directa en las instituciones educativas, en la relación maestro-alumno y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando. Por lo que este trabajo se basa en la importancia de la labor del Psicólogo Educativo en la solución de los problemas psicoeducativos.

Es importante mencionar que para la mejor aplicación y comprensión de éste taller, se hicieron cambios en cuanto al lenguaje, ya que la versión original contiene modismos colombianos, los cuales complican el entendimiento para los adolescentes en México.

Así mismo, es importante señalar que a pesar de que existen otros programas que promuevan las habilidades sociales se ha elegido éste por los siguientes argumentos:

- \* Este taller se ha estandarizado con población latinoamericana que presenta mayor similitud por las problemáticas sociales de México.
- \* Tiene un enfoque predominantemente psicopedagógico, dejando a un lado las tendencias clínicas de otros programas.

- \* Las unidades de entrenamiento están lo suficientemente estructuradas, lo que permite el mejor manejo de los contenidos y la ejecución de los mismos a través de actividades lúdicas.
- \* Su aplicación es flexible puesto que puede integrarse dentro de las asignaturas de los Planes y Programas de Educación Secundaria, o fuera de los mismos.

## MARCO CONCEPTUAL

En Colombia, un país privilegiado con talento humano y recursos naturales —pero desgarrado por la guerra—, la muerte violenta ha sido la forma más frecuente de morir desde hace más de una década. Mientras la tasa promedio de homicidios en el mundo es más o menos 4 por cien mil habitantes, Colombia tiene una tasa aproximada de 76. Una de cada tres muertes en Colombia es ocasionada por una causa violenta. Las distintas formas de violencia (intrafamiliar o doméstica, conflicto armado interno, delincuencia común, desplazamiento forzoso, secuestro y masacres) constituyen hoy en día la más grave amenaza a la vida, la salud y el bienestar de los colombianos.

Las violencias ocasionan destrucción de capital humano y del tejido social, deterioro de la calidad de vida, distorsión de valores, alteraciones en la salud mental individual y colectiva, y muchas otras formas de pobreza. La violencia, especialmente la que se vive y aprende en el hogar, tiene la posibilidad de condicionar *ciclos transgeneracionales* de violencia.

Niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia no se libran del impacto negativo que la violencia tiene en el país. Por el contrario, son víctimas frecuentes y desgraciadamente, en algunos casos, protagonistas de hechos violentos.

En medio de este panorama tan complejo y confuso resulta evidente que, hoy más que nunca, los niños, las niñas y los jóvenes requieren una verdadera *educación para la vida* que les ayude a superar con éxito la transición hacia la edad adulta.

Como propuesta educativa, desde las escuelas y colegios Habilidades para la Vida contribuye a que los estudiantes y sus familias desarrollen y fortalezcan las *destrezas psicosociales* necesarias para la construcción de procesos personales, familiares y comunitarios de convivencia pacífica y resolución no violenta de los conflictos.

La educación en Habilidades para la Vida no trata sólo de fortalecer la capacidad de la gente joven para enfrentar dificultades, sino que fomenta y estimula el desarrollo de *valores y cualidades positivas*. Esencialmente Habilidades para la Vida tiene que ver con las relaciones, con nosotros mismos, con las demás personas y con el mundo que nos rodea.

Dentro de este enfoque, Habilidades para la Vida se relaciona estrechamente con el concepto de **competencia psicosocial**, es decir, *“la habilidad de una persona para*

*enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria*". La competencia psicosocial cumple una función importante en la promoción de la salud en su sentido más amplio, en especial en el caso de los problemas de salud relacionados con el comportamiento, y cuando éste depende de la incapacidad del individuo para enfrentarse de forma efectiva con el estrés y las presiones de la vida.

Las destrezas psicosociales permiten a las personas transformar conocimientos, actitudes y valores en *habilidades*, es decir, saber "*qué hacer y cómo hacerlo*".

La iniciativa original de la Organización Mundial de la Salud de *impulsar la educación en Habilidades para la Vida en escuelas y colegios*, surgió del creciente reconocimiento de que, debido a los cambios culturales y en los estilos de vida, con frecuencia los niños y jóvenes de hoy no están suficientemente equipados con las destrezas necesarias para enfrentar los enormes desafíos y presiones del mundo contemporáneo. Con mucha facilidad se asume que la gente joven aprende estas habilidades "por el camino", cuando en verdad su enseñanza casi nunca se aborda en forma específica, ni en los hogares, ni en los mejores colegios. En el caso de niños, niñas y jóvenes provenientes de las familias más pobres la situación es peor, ya que la falta de educación, recursos y oportunidades en los padres facilita el *establecimiento de ciclos transgeneracionales de desventaja, falta de equidad y postergación material y psicosocial*.

A comienzos del nuevo milenio, la necesidad de educar a niños y jóvenes para la vida ha ganado cada vez más aceptación y reconocimiento. El estado del arte en la educación en Habilidades para la Vida en los colegios, consiste en el diseño de currículos que faciliten el aprendizaje y aplicación de destrezas psicosociales que contribuyan a la *promoción del desarrollo personal y social, la protección de los derechos humanos y la prevención de problemas sociales y de salud*.

La iniciativa impulsada originalmente por la Organización Mundial de la Salud (OMS), comenzó a difundirse en Colombia desde el año de 1992, pero no fue sino hasta 1996 que el Ministerio de Salud financió el proyecto piloto desarrollado por Fe y Alegría con el fin de validar la metodología en el país.

Durante los últimos dos años, Fe y Alegría ha comenzado la labor de difusión de la iniciativa dentro y fuera de Colombia, y de capacitación de docentes.

Las destrezas psicosociales necesarias para enfrentar con éxito los desafíos de la vida diaria son muchas y muy diversas, y su naturaleza depende en gran medida del contexto social y cultural.

Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso que existe un grupo esencial de habilidades psicosociales, o *Habilidades para la Vida*, que probablemente son relevantes para los niños, las niñas y los jóvenes en cualquier contexto sociocultural, y que pueden agruparse por parejas en cinco grandes áreas, ya que existen relaciones naturales entre ellas:

|                                    |                                    |
|------------------------------------|------------------------------------|
| Conocimiento de sí mismo           | Empatía                            |
| Comunicación efectiva              | Relaciones interpersonales         |
| Toma de decisiones                 | Solución de problemas y conflictos |
| Pensamiento creativo               | Pensamiento crítico                |
| Manejo de sentimientos y emociones | Manejo de tensiones o estrés       |

**Descripción:**

| HABILIDAD                | DESCRIPCIÓN   |
|--------------------------|---|
| Conocimiento de sí mismo | Implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos. Desarrollar un mayor conocimiento personal nos facilita reconocer los momentos de preocupación o tensión. A menudo, este conocimiento es un requisito de la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar empatía hacia los demás.  |
| Empatía                  | Es la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro” e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no estamos familiarizados. La empatía nos ayuda a aceptar a las personas diferentes a nosotros y mejora nuestras interacciones sociales. También nos ayuda a fomentar comportamientos solidarios y de apoyo hacia las personas que necesitan cuidados, asistencia o aceptación, como los enfermos de Sida, las personas con trastornos mentales o los desplazados por el conflicto interno, quienes con frecuencia son víctimas del estigma y ostracismo social. |

| HABILIDAD                          | DESCRIPCIÓN  |
|------------------------------------|--|
| Comunicación efectiva              | Tiene que ver con la capacidad de expresarse, tanto verbal como pre verbalmente, en forma apropiada a la cultura y las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o un adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad.   |
| Relaciones interpersonales         | Esta destreza nos ayuda a relacionarnos en forma positiva con las personas con quienes interactuamos, a tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para nuestro bienestar mental y social, a conservar buenas relaciones con los miembros de la familia —una fuente importante de apoyo social—, y a ser capaces de terminar relaciones de manera constructiva.   |
| Toma de decisiones                 | Nos facilita manejar constructivamente las decisiones respecto a nuestras vidas y la de los demás. Esto puede tener consecuencias para la salud y el bienestar, si los niños y jóvenes toman decisiones en forma activa acerca de sus estilos de vida, evaluando opciones y las consecuencias que éstas podrían tener.   |
| Solución de problemas y conflictos | Nos permite enfrentar de forma constructiva los problemas en la vida. Los problemas importantes que no se resuelven pueden convertirse en una fuente de malestar físico (trastornos psicossomáticos) y mental (ansiedad y depresión), y de problemas psicosociales adicionales (alcoholismo, consumo de sustancias psicoactivas). Otro aspecto de esta habilidad se relaciona con la solución de conflictos, orientada a la educación de niños, niñas y jóvenes en formas constructivas, creativas y pacíficas de resolver los pequeños y grandes conflictos cotidianos, como una forma de promover una cultura de la paz. |

| HABILIDAD                           | DESCRIPCIÓN  |
|-------------------------------------|--|
| Pensamiento creativo                | <p>Consiste en la utilización de los procesos básicos de pensamiento para desarrollar o inventar ideas o productos novedosos, relacionados con preceptos y conceptos, con énfasis en los aspectos del pensamiento que tienen que ver con la iniciativa y la razón. Contribuye en la toma de decisiones y en la solución de problemas, lo cual nos permite explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones. Nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia directa, y aún cuando no exista un problema, o no se haya tomado una decisión, el pensamiento creativo nos ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana.</p> |
| Pensamiento crítico                 | <p>Es la habilidad de analizar información y experiencias de manera objetiva. Contribuye a la salud y al desarrollo personal y social, al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en: nuestras actitudes y comportamientos y de los demás; la violencia; la injusticia y la falta de equidad social. La persona crítica hace preguntas y no acepta las cosas en forma crédula sin un análisis cuidadoso en términos de evidencia, razones y suposiciones. El adolescente crítico aprende a hacer una lectura más personal y objetiva de la publicidad y la enorme avalancha de información transmitida a través de los medios masivos de comunicación.</p>   |
| Manejo de sentimientos y emociones  | <p>Nos ayuda a reconocer nuestros sentimientos y emociones y los de los demás, a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento social, y a responder a ellos en forma apropiada.</p>  |
| Manejo de las tensiones y el estrés | <p>Nos facilita: reconocer las fuentes de estrés y sus efectos en nuestras vidas; desarrollar una mayor capacidad para responder a ellas y controlar el nivel de estrés; realizar acciones que reduzcan las fuentes de estrés, y; aprender a relajarnos de tal manera que las tensiones creadas por el estrés no nos generen problemas de salud.</p>   |

La enseñanza de estas habilidades requiere una aproximación metodológica diferente, desde la visión del maestro como agente facilitador y propiciador del proceso de aprendizaje y cambio. La educación en Habilidades para la Vida se basa en el aprendizaje por medio de la interacción de nuevos conocimientos y la adquisición, práctica y aplicación de destrezas. La práctica de las habilidades es un componente vital dentro de las actividades de enseñanza. En este tipo de programas se involucra a los estudiantes en un proceso dinámico y participativo.

Es evidente que pueden existir muchos escenarios institucionales posibles para la educación en Habilidades para la Vida. La tendencia actual que tiene una mayor aceptación internacional consiste en programar la educación en Habilidades para la Vida dentro de un currículo holístico a largo plazo, diseñado para el logro de múltiples objetivos sociales, educativos y de salud con niños, niñas y jóvenes, desde el preescolar hasta el último año de educación media.

Los talleres pueden hacer parte de algunas asignaturas que ya están previstas en el plan de estudios de los estudiantes, como por ejemplo, ciencias sociales y educación ética y en valores humanos, o desarrollarse como un área nueva e independiente.

## **OBJETIVO GENERAL**

Aplicar y evaluar un programa de Habilidades Psicosociales para adolescentes con Inadaptación Social que permita desarrollar e instrumentar la comunicación e interacción efectiva en conjunto con pensamiento, sentimientos y acciones que ayuden al adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- \* Promover estrategias de observación, recepción y escucha, necesarias para comunicarse con otras personas.
- \* Reconozca sus propios sentimientos y el de los demás para que sea consciente y responsable de cómo influyen en su comportamiento social y para que responda a ellos de forma apropiada.
- \* Desarrolle progresivamente el manejo de emociones y sentimientos para que se facilite su bienestar y convivencia en el entorno social.
- \* Desarrolle la capacidad de expresarse tanto verbal como conductualmente en forma asertiva acorde a la cultura y situación social.
- \* Desarrolle actitudes y conductas cívicas y de convivencia, respecto a las normas y costumbres sociales del entorno escolar, familiar y social.

## NAVEGO ENTRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

### Objetivos Operativos:

- \* Comprender la importancia de sus propias emociones y sentimientos como parte de su mundo afectivo.
- \* Identificar las manifestaciones emocionales y sentimientos propios y de los demás.
- \* Interpretar las expresiones emocionales propias y la de los demás.

**Tiempo Estimado:** 120 minutos

### Material de Apoyo:

- Tinas pequeñas con agua
- Papel de colores
- Bitácora
- Grabadora
- CD con sonidos de mar
- Marcadores, plumones, cartulinas
- Hoja de Ayuda No. 1, para Docentes.
- Hoja de Ayuda No. 2, para Docentes.
- Hoja de Ayuda No. 3, para Navegantes.

### Desarrollo de la Actividad:

#### ***Instrucciones Iniciales***

- Breve saludo e introducción de la importancia de “entrenarse” en algunas de las destrezas para afrontar las distintas situaciones de la vida como por ejemplo, aprender a relacionarse entre personas, manejar los sentimientos, pensar críticamente, entre otras. Al igual que el entrenamiento deportivo, el entrenamiento de las **habilidades sociales** exige una disposición, concentración, ejerció permanente y complementario,

así como el desarrollo de cualidades y valores apropiados para desempeñarse de la manera más competente.

- Luego el/la coordinador/a invita al grupo a compartir algunas ideas y expectativas que el módulo podría despertarles. Para ello, se pueden preguntar sobre el sentido del “*mundo afectivo*”, la importancia de conocerlo mejor, “manejarlo” y la necesidad que tienen de este aprendizaje para sus vidas.

### ***Presentación del/la navegante de las emociones y sentimientos***

- A continuación, introduce al personaje que los acompañara en este módulo: el/la **navegante de las emociones y sentimientos**. Pregunta sobre quién es un/a navegante, qué elementos le caracterizan, qué instrumentos emplea para la navegación, qué tipos de navegante conocen, entre otras, e invita al colectivo a un ejercicio de experimentarse como un/a “navegante”. Para el siguiente ejercicio cada estudiante se asume como dicho personaje y para ello se elabora su “gorra de navegante”, con los materiales que se han previsto. Igualmente, confecciona un barquito de papel.
- El/la coordinador/a organiza equipos de 3 a 5 participantes, aproximadamente, alrededor de tinas con agua. Cada estudiante, por turnos, se colocará su gorra e impulsará su barquito de papel con la punta de la nariz, desde un extremo a otro, mientras las/los demás compañeros/as de equipo simularán movimientos de agua, vientos fuertes u otras condiciones atmosféricas que puedan “afectar” la libre navegación del barquito y permitan demostrar la habilidad del/la navegante.
- Terminando el ejercicio, intercambian sus experiencias en esta “navegación”, y el/la coordinador/a indica que un/a navegante suele registrar sus experiencias en su cuaderno compañero de viaje al que llama **bitácora**. Luego invita a cada estudiante a iniciar su bitácora de una manera creativa, colocándole sus distintivos personales (con recortes de revistas) y saludando a su cuaderno como un compañero de este viaje por el mundo afectivo.

## **Ejercicio de calentamiento.**

*Mis emociones y sentimientos son como el mar*

- El/la coordinador/a comenta que un/a navegante **relaciona su mundo afectivo con el mar**, con los movimientos de sus aguas, e invita a una lluvia de ideas, a propósito de la actividad anterior, sobre lo que conocen acerca de los movimientos de las aguas del mar o de río, sus corrientes profundas, su oleaje, sus riesgos, posibilidades de disfrute, sus habitantes, entre otros.
- A continuación, les invita a pensar sobre sus emociones y sentimientos, y pide que *encuentren semejanzas y diferencias entre su mundo afectivo y el mar*, tomando nota de algunas intervenciones en el pizarrón.
- Los /as estudiantes abren sus bitácoras y se dibujan en una pagina a si mismas/os como un navegante, que navega en su propio mar de emociones y sentimientos. Luego escriben un texto, cuento, poema, copla que se titule “Navego entre emociones y sentimientos” en el que nombren algunas de sus emociones y sentimientos, ¿Con qué movimientos del mar asociaron esas emociones y sentimientos? ¿Cuáles emociones o sentimientos coinciden, en que son más agradables y cuáles menos agradables? Un/a relator/a del grupo toma notas para compartir en plenaria.
- El/la coordinador/a invita a compartir en el grupo amplio de navegantes el trabajo y a medida que van haciendo sus aportes, dibuja en una cartulina la silueta de una persona y le escribe “dentro” las diversas emociones y sentimientos que van mencionando los/las estudiantes (Ver Hoja de Ayuda No. 1). Hace preguntas relativas a quiénes sienten o no sienten en la naturaleza, trayendo a recuerdo lo que hayan estudiado en el área de Ciencias Naturales y estimula las intervenciones haciendo evidente que todos los seres vivos “sienten”, y que los seres humanos siendo más elaborados vivimos continuamente una gran **diversidad de emociones y sentimientos** más complejos. En nuestra condición, las emociones y los sentimientos se consideran normales y naturales, y algunos nos agradan más que otros. Aquello que sentimos lo nombramos de muchas maneras, como se puede ver en la lista dentro de la silueta.
- Luego se ven las asociaciones que han hecho de emociones y sentimientos con movimientos de las aguas del mar. Probablemente haya varias emociones y

sentimientos bajo una misma asociación, con lo cual se procura entre todos/as agrupar por conjuntos. Por ejemplo: angustia, miedo, pánico, ansiedad, todas se podrían agrupar como “miedo(s)” y pensar que asemeja a un remolino, y así sucesivamente. El/la coordinador/a estará atento a estas asociaciones para emplearlas durante todo el desarrollo del modulo. Un apoyo en esta tarea puede ser la lista de “familias de sentimientos “de la Hoja de Ayuda No 2.

### ***Ejercicio principal***

*Nuestras emociones y sentimientos, como el mar en el que navegamos, se expresan de muchas maneras*

- El/la coordinador/a pone música suave de sonidos acuáticos, e invita a que cada navegante se coloque su gorra, se relajen y naveguen buscando en sus recuerdos de sucesos de los últimos días o de hoy, alguna **emoción o sentimiento agradable** que les sea significativo. Indica que este ejercicio será personal y no tendrá que ser compartido si no quieren.
- Escribir con letra grande en su cuaderno esta emoción o sentimiento y colocar alrededor de ella en letra más pequeña cosas que se relacionen con aquella vivencia, como por ejemplo: pensamientos, acciones, situaciones, personas, palabras o frases que dijeron en ese momento, entre otros. En otra hoja escribir de qué otras maneras han expresado esa misma emoción o sentimiento en estos días.
- El/la coordinador/a coloca carteles en algunos puntos del salón que se van a constituir en "playas de expresión", a donde llegará cada navegante para ejercitar la expresión de sus emociones y sentimientos a través del color, del movimiento corporal o mímico, de la expresión verbal, de la música, de la escultura, actividades de pintura, escritura, danza, modelado en plastilina o barro, etc.
- A continuación, invita a cada navegante a quedarse un momento con la emoción o sentimiento que está trabajando, le dé una bienvenida, lo reciba y sienta profundamente, le dé un nombre, y trate de "escucharlo" e interpretar de qué manera(s) quisiera expresarse en este momento escogiendo entre las "playas" ofrecidas; dirigirse a ella(s).

- El/la coordinador/a pide a los/as navegantes que al dejar la "playa" se despidan cariñosamente de su emoción o sentimiento que hayan trabajado.
- Después del plazo estimado por el/la coordinador/a para esta actividad, propone al grupo una Retroalimentación Vivencial (RAV), que consiste en expresar voluntariamente: -¿qué "playa(s) de expresión les pidió su emoción o sentimiento que emplearan? -¿cómo se sintieron durante esta actividad en sus diferentes momentos? - ¿qué aprendieron de este ejercicio? -¿le hubiera gustado acudir a otras "playas de expresión"? ¿cuáles?
- A medida que los/as navegantes van comunicando sus experiencias, el/la coordinador/a se apoya en la silueta de la persona que dibujó y en su contorno (fuera de la silueta) escribe las **diversas maneras de manifestar emociones y sentimientos** trabajados en las "playas de expresión", así como otras que vayan aportando a partir de la retroalimentación vivencial!. El/la coordinador/a hace notar las diversas maneras a través de las cuales pueden expresarse emociones y sentimientos, de manera individual, y proyectarse más allá de las personas. Comenta que a continuación verán las emociones y sentimientos en las relaciones entre las personas.

***Las emociones y sentimientos están presentes en nuestras relaciones con las demás personas***

- El/la coordinador/a organiza tres grupos de navegantes para dramatizar algunas situaciones de su vida diaria: en la familia, en el colegio y en el barrio, donde se pueda ver que están presentes emociones y sentimientos en las relaciones entre personas y en sus propias relaciones con los demás.
- A medida que se presenta cada dramatización, se propicia un breve Intercambio sobre cómo entran en relación las distintas emociones y sentimientos -las formas de expresarlos- cuando las personas interactúan; se comparan estas forma de expresión con las trabajadas en las "playas" y se establecen semejanzas y diferencias. ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian las expresiones de sentimientos entre los hombres y las mujeres?

- Apoyándose en la silueta, se completa el esquema, diferenciado: las formas en que expresamos las emociones y sentimientos cuando estamos solos (as), y las formas en que los expresamos cuando entramos en relación con otras personas.
- En el grupo amplio se reflexiona globalmente sobre lo trabajado en esta Unidad de Entrenamiento y se llega a conclusiones.
- Para cerrar la actividad, se invita a los/as navegantes a sentirse ellos/as mismos/as mar, y tomarse de las manos haciendo girar la fila en uno de sus extremos hasta conformar una gran espiral, que se mueve según las indicaciones del/la coordinador/a. Por ejemplo, "hacer olas", "maremoto", "mar en calma", "remolino", "catarata", etc.

### ***Control de entrenamiento***

- En sus bitácoras dibujan su silueta, y alrededor de ella, a cierta distancia, colocan los nombres de las personas de su familia o de las personas con quienes vive. A continuación escriben dentro de ella los sentimientos que experimenta hacia cada una de las mismas. Entre la silueta que la representa y los nombres de las personas trazan una línea, a manera de "puente" y sobre ella escriben algunas de las expresiones o manifestaciones con las que demuestran esos sentimientos a cada persona.

### ***Ejercicios para “mantenerse en forma”*** Hoja de Ayuda No. 3, para Navegantes

- Todos los días y hasta la siguiente sesión de entrenamiento de "Habilidades sociales", me doy cuenta de las emociones y sentimientos que experimento cuando estoy en mi casa, solo/a o en compañía de mi mamá/papá, hermanos/as u otros familiares. Busco un momento aparte y los escribo en una lista en mi bitácora, día por día. Al lado de cada emoción o sentimiento anotado coloco si lo que sentí me pareció agradable o desagradable.
- Al final de la semana, me tomo un tiempo más largo para revisar lo que escribí y veo la diversidad de emociones y sentimientos que he vivido, y si en promedio son más los que me han parecido agradables o desagradables. Escojo una emoción o sentimiento entre aquellos que consideré desagradables, lo escribo con letra grande en mi bitácora y coloco alrededor del mismo, en letra más pequeña, cosas que se relacionen con

aquella vivencia, como por ejemplo: pensamientos, acciones, situaciones, personas, palabras o frases que dije o dijeron otras personas en ese momento, entre otros.

- A continuación, me coloco mi "gorro de navegante" y me dispongo a navegar un momento en la emoción o sentimiento que escogí. Si quiero, puedo poner música suave. Le doy la bienvenida, lo recibo y siento profundamente, le doy un nombre, y me pongo en contacto con él, trato de "escucharlo". Si me "dice" algunas cosas, me limito a escuchar, sin responderle o juzgarle. Lo dejo conmigo un tiempo, hasta que me dé cuenta que quiere irse. Le doy las gracias por "haber venido" y me despido de él con palabras cariñosas.

### ***Información adicional para el/la coordinador/a***

- Si por motivos de la forma de inserción de la propuesta en el currículo necesita desarrollar esta unidad al menos dos sesiones, podría desarrollarse una primera parte hasta terminar el segmento. **Nuestras emociones y sentimientos, como el mar en el que navegamos, se expresan de muchas maneras.** Retomar en la segunda sesión repitiendo algunas formas de expresión de sentimientos que están presentes en nuestras relaciones con las demás personas.

Unidad de Entrenamiento 1: **Navego entre emociones y sentimientos**

Sección: Ejercicios de Calentamiento

## **Las Emociones y Sentimientos de las Personas**

Unidad de Entrenamiento 1: **Navego entre emociones y sentimientos**

Sección: Ejercicios de Calentamiento

**Familias de Sentimientos**

| <b>ALEGRÍA</b> | <b>TRISTEZA</b> | <b>ENOJO</b> | <b>MIEDO</b> |
|----------------|-----------------|--------------|--------------|
| Feliz          | Deprimido       | Rabioso      | Asustado     |
| Tranquilo      | Destrozado      | Irritado     | Angustiado   |
| Capaz          | Sometido        | Enérgico     | Perplejo     |
| Abierto        | Aburrido        | Lejano       | Inseguro     |
| Amoroso        | Aislado         | Endurecido   | Aturdido     |
| Intimo         | Solo            | Inconforme   | Huidizo      |
| Respetuoso     | Vacío           | Disgustado   | Confundido   |
| Despreocupado  | Utilizado       | Frustrado    | Cobarde      |
| Confortado     | Evasivo         | Desafiante   | Callado      |
| Tolerante      | Preocupado      | Incómodo     | Alarmado     |
| Radiante       | Derrotado       | Insolente    | Tímido       |
| Realizado      | Tonto           | Exploado     | Indeciso     |
| Complacido     | Agobiado        | Despreciado  | Voluble      |
| Afectuoso      | Apenado         | Violento     | Pasivo       |
| Cariñoso       | Rechazado       | Resentido    | Desesperado  |
| Gustoso        | Avergonzado     | Desdeñoso    | Celoso       |
| Emocionado     | Desalentado     | Enfurecido   | Paralizado   |
| Calmado        | Conmovido       | Impaciente   | Amenazado    |
| Gozoso         | Apesadumbrado   | Iracundo     | Tenso        |
| Fuerte         | Abandonado      | Agresivo     | Culpable     |
| Optimista      | Distante        | Envidioso    | Confuso      |
| Estimado       | Lloroso         | Dominante    | Ansioso      |
| Satisfecho     | Suplicante      | Beligerante  | Sorprendido  |
| Cercano        | Cansado         | Destruyivo   | Horrorizado  |
| Tierno         | Agotado         | Furioso      | Destruído    |

Esta Hoja de Ayuda también se puede entregar a los navegantes.

**Actividades sugeridas para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No.1**

- Todos los días y hasta la siguiente sesión de entrenamiento de "Habilidades sociales", me doy, cuenta de las emociones y sentimientos que experimento cuando estoy en mi casa, solo/a en " compañía de mi mamá/papá, hermanos/as u otros familiares. Busco un momento aparte y los', escribo en una lista en mi bitácora, día por día. Al lado de cada emoción o sentimiento anotado coloco si lo que sentí me pareció agradable o desagradable.
- Al final de la semana, me tomo un tiempo más largo para revisar lo que escribí y veo la diversidad de emociones y sentimientos que he vivido, y si en promedio son más los que me han parecido agradables o desagradables. Escojo una emoción o sentimiento entre aquellos que consideré desagradables, lo escribo con letra grande en mi bitácora y coloco alrededor del mismo, en letra más pequeña, cosas que se relacionen con aquella vivencia, como por ejemplo: pensamientos, acciones, situaciones, personas, palabras o frases que dije o dijeron otras personas en ese momento, entre otros.
- A continuación, me coloco mi "gorro de navegante" y me dispongo a navegar un momento en la emoción o sentimiento que escogí. Si quiero, puedo poner música suave. Le doy la bienvenida, lo acojo y siento profundamente, le doy un nombre, y me pongo en contacto con él, trato de "escucharlo". Si me "dice" algunas cosas, me limito a escuchar, sin responderle o juzgarle. Lo dejo conmigo un tiempo, hasta que me dé cuenta que quiere irse. Le doy las gracias por "haber venido" y me despido de él con palabras cariñosas.

## ME SUMERJO EN MI MAR AFECTIVO PARA CONOCERLO MEJOR

### Objetivos Operativos

- \* Que el adolescente identifique sus emociones y sentimientos a partir de sus sensaciones, intensidad y duración de las mismas.
- \* Que relacione sus emociones y sentimientos con sus pensamientos y sus comportamientos.
- \* Apropie la herramienta ofrecida para comprender mejor los principales componentes de sus emociones y sentimientos.

**Tiempo Estimado:** 120 minutos

### Material de Apoyo:

- Hojas de colores
- Cartulinas
- Bitácora
- Pizarrón, marcadores
- Hoja de Ayuda No. 4
- Hoja de Ayuda No. 5, para Docentes.
- Hoja de Ayuda No. 6, para Navegantes.
- Hoja de Ayuda No. 7, para Navegantes.

### Desarrollo de la Actividad:

#### ***Instrucciones iniciales***

- Breve saludo
- El/la coordinador/a propicia un recuerdo del tema, los elementos trabajados, y los ejercicios para mantenerse en forma sugeridos en la unidad anterior: **Navego entre**

**emociones y sentimientos.** Para ello presenta nuevamente la silueta de persona donde se escribieron los sentimientos y sus distintas expresiones individuales y de comportamientos. Propicia una retroalimentación vivencial sobre los "Ejercicios para mantenerse en forma"; cómo se sintieron y qué aprendieron.

- A continuación, introduce el tema de hoy, **Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor**, que consiste en observar y aprender a interpretar los distintos componentes de las emociones y sentimientos, así como otros elementos vinculados con ellos. Para sumergirse en el mar, un/a navegante emplea diversas capacidades natatorias y cuando tiene que ir a las profundidades se ayuda con unos *tanques de oxígeno*, que será el aprendizaje que se ejercitará en esta unidad de entrenamiento. Cada navegante elabora sus "tanques de oxígeno" con los materiales que se haya previsto. Los "tanques" se emplearán durante el Ejercicio Principal de esta unidad de entrenamiento.

### ***Ejercicios de calentamiento***

#### *El masaje de especies marinas*

- Antes de empezar este ejercicio, el/la coordinador/a pide a los/as navegantes que comenten sobre la diversidad de especies marinas que conocen y las describan brevemente. Si considera necesario, comentará sobre otras especies que pueden ser útiles para esta actividad.
- Explica al grupo que este ejercicio consiste en regalarnos un momento agradable entre compañeros/as mediante un "masaje marino" en la cabeza, cuello, hombros, espalda, brazos. Se organizan en parejas que se alternarán cuando se indique. Las manos de quien ofrece el masaje simularán ser un determinado habitante marino según vaya indicando el/la coordinador/a (Ver Hoja de Ayuda No. 4.) Se pide que estén atentos a lo que van a sentir, cuánto dura, y en qué parte del cuerpo experimentan mayor agrado.
- Comentar con el grupo cuál de los estilos de "masaje marino" disfrutaron más y por qué.

- El/la coordinador/a hace énfasis en las diferencias de sensaciones, intensidad y duración de los masajes, indicando que estos mismos elementos también aparecen en el mar afectivo de los navegantes.

### **Ejercicio principal**

#### *Por poco naufragamos*

- El/la coordinador/a invita al grupo a un viaje de fantasía, con estas o parecidas palabras. La lectura se sigue haciendo pausas donde hay tres puntos... y pausas más largas si se encuentran seis puntos..... Cuando los/as navegantes estén muy calmados y en silencio, se comienza (Ver Hoja de Ayuda No.5, para Docente):
- "Cierra tus ojos... ...date cuenta de los ruidos del ambiente... ... ¿qué ruidos percibes?... ... Ahora, lleva toda tu atención a tu respiración... No alteres tu ritmo respiratorio... simplemente date cuenta cómo respiras..... Ahora empiezas un viaje de fantasía... Imagínate que estás en un barco en alta mar con todo tu grupo de compañeros y compañeras... ¿cómo es el barco?... ¿en qué parte de él estás?... ¿qué haces?... ¿cómo te sientes con todos los del grupo en este viaje?... El barco está muy lejos de la orilla... escuchas risas de tus compañeros... en algún lado del barco están preparando comida... te parece escuchar música... y de pronto comienza a agitarse el mar... los marineros corren de un lado a otros y sólo ellos entienden los gritos del capitán... el viento sopla fuertemente... los gritos de tus compañeros y compañeras en el barco te confunden... date cuenta como las olas sacuden el barco y el agua te moja inesperadamente... Sigue por unos momentos viendo y oyendo lo que sucede... ...
- Ahora, por un altavoz, escuchas al Capitán del barco gritar... "¡Jóvenes: conserven la calma... el barco sufrió una avería y tenemos que ponernos a salvo rápidamente... abran bien sus ojos... y sigan atentos mis instrucciones...! Tenemos un grupo limitado de botes salvavidas... lamentablemente algunos se van a quedar sin bote... esos serán los que no logren meterse a los botes en que sólo caben... ¡6 personas...! ¡FORMEN GRUPOS DE SEIS!... ¡RÁPIDO!..."
- El/la coordinador/a revisa que los grupos sean sólo de 6. Los y las estudiantes que no lograron formar grupos de 6 van quedando "en el agua", por fuera de los botes salvavidas, pero no salen del juego totalmente. El Capitán grita de nuevo, "Ahora, ¡formen grupos de 4!....," etc.

- El/la coordinador/a sigue el juego hasta que juzgue apropiado y continúa:
- "¡Felizmente el barco no se hundió!... Una compañera te da la mano y te ayuda a volver al barco en que zarpaste... Ahora el mar está calmado... y si miras hacia el horizonte, verás que acabó de aparecer el arco iris... Ya está haciendo más calor y te puedes echar un rato en la cubierta para recibir el sol y descansar de la agitación de la tormenta y casi naufragio del barco... ... Al lado de la embarcación aparecen unos delfines y los contemplas un momento, mientras juegan en el agua... ...
- Nuevamente, por el altavoz, escuchas que el Capitán dice... "¡Tierra! Llegamos a puerto! ... Te levantas y ves un grupo grande de muchachos y muchachas gritando... ¿escuchas lo que dicen?.. Conforme se acerca el barco al puerto escuchas tu música favorita para bailar... Ahora ves a alguien que te llama la atención... te fijas bien en su cara, sus ojos, su pelo, el movimiento de sus brazos... ¿qué le vas a decir cuando bajes del barco y te puedas acercar?.. Te preparas para encontrarte con él/ella, y descienes del barco.
- El/la coordinador/a indica que a, continuación se hará individualmente un recorrido mental sobre la experiencia que acaban de vivir. Les pide cerrar nuevamente los ojos y hacer silencio durante dos minutos para responderse: -¿Qué sentí, qué pasó en mí, y que hice a lo largo de este ejercicio?
- Se organizan en pequeños grupos para compartir, ¿qué sintió cada cual y qué manifestaciones acompañaron lo que sintieron cuando...?
  - \* Se pidió que cerraran los ojos.
  - \* Comenzaron el viaje.
  - \* Empezó la tempestad.
  - \* Habló el capitán.
  - \* Lograron conformar un grupo que cabía en un bote.
  - \* Quedaron fuera del bote, en el agua,
  - \* Se calmó el mar, etc.

### ***En el colectivo amplio***

- A continuación, los/as navegantes comentan qué sintieron. Con frecuencia ante esta pregunta las respuestas son qué *pensaron* (por ejemplo, pienso que..., creo que..., me parece..., entre otras), y si sucede esto es *clave* que se hagan preguntas relativas a las

sensaciones corporales que cada estudiante experimentó, lo cual le permite concentrarse en *lo que siente físicamente*. Las respuestas tendrían que ser, por ejemplo: "Sentí que se me agitó el corazón", "se me alteró la respiración", etc.

- El/la coordinador/a indica que ahora se colocarán los "tanques de oxígeno" para sumergirse en la **comprensión de emociones y sentimientos**, y construyen colectivamente, paso por paso, el siguiente cuadro. Selecciona de los ejemplos que se dan a continuación uno o dos casos, según lo vea más adecuado de acuerdo con el grupo que tiene a su cargo.

| <b>SITUACIÓN<br/>(Cuando....)</b>                      | <b>SENSACIÓN(ES) CORPORAL(ES)<br/>(En mi cuerpo...)</b>               |
|--|---|
| Observaba a mis compañeros y compañeras en el barco    | La sangre me corrió más fuerte y me dieron ganas de reír              |
| El capitán gritó "¡Conserven la calma!"                | Se me "congeló" la sangre, no me salían pensamientos                  |
| El capitán dijo que no habían salvavidas para todos/as | Se me agitó el corazón y también la respiración, sentí que me ahogaba |
| No pude "meterme" en un bote y quedé por fuera         | Puños cerrados, dientes apretados                                     |
| El capitán dijo que llegamos a puerto                  | Sentí ganas de saltar y quise gritar, "¡Viva!"                        |

- El/la coordinador/a propicia intervenciones voluntarias hasta que perciba que los/as estudiantes han comprendido claramente la diferencia entre *sentir* -de lo cual podemos darnos cuenta si estamos atentos/as a lo que sucede en nuestro cuerpo, esto es, a nuestras sensaciones-- y *pensar u opinar sobre lo que sucede o sobre lo que está dando origen la reacción corporal*.

- Y continúa, ¿Hubo momentos en que la intensidad (o fuerza) de tus sentimientos fue mayor? ¿Cuánto? Elegir de 1 a 3 (donde 1= suave, 2= intermedia, 3= fuerte).

| SITUACIÓN<br>(Cuando....)                              | SENSACIÓN(ES)<br>CORPORAL(ES)<br>(En mi cuerpo...)                    | INTENSIDAD |   |   |
|--|---|------------|---|---|
|  |   | 1          | 2 | 3 |
| Observaba a mis compañeros y compañeras en el barco    | La sangre me corrió más fuerte y me dieron ganas de reír              |            | X |   |
| El capitán gritó “¡Conserven la calma!”                | Se me “congeló” la sangre, no me salían pensamientos                  |            |   | X |
| El capitán dijo que no habían salvavidas para todos/as | Se me agitó el corazón y también la respiración, sentí que me ahogaba |            | X |   |
| No pude “meterme” en un bote y quedé por fuera         | Puños cerrados, dientes apretados                                     |            |   | X |
| El capitán dijo que llegamos a puerto                  | Sentí ganas de saltar y quise gritar, “¡Viva!”                        |            | X |   |

- ¿Cuánto tiempo duraron estas emociones y sentimientos? Elegir entre duración corta, media o larga.

| SITUACIÓN<br>(Cuando....)                              | SENSACIÓN(ES)<br>CORPORAL(ES)<br>(En mi cuerpo...)                    | INTENSIDAD |   |   | DURACIÓN |       |       |
|--|---|------------|---|---|----------|-------|-------|
|  |   | 1          | 2 | 3 | Corta    | Media | Larga |
| Observaba a mis compañeros y compañeras en el barco    | La sangre me corrió más fuerte y me dieron ganas de reír              |            | X |   |          | X     |       |
| El capitán gritó "¡Conserven la calma!"                | Se me "congeló" la sangre, no me salían pensamientos                  |            |   | X | X        |       |       |
| El capitán dijo que no habían salvavidas para todos/as | Se me agitó el corazón y también la respiración, sentí que me ahogaba |            | X |   |          |       | X     |
| No pude "meterme" en un bote y quedé por fuera         | Puños cerrados, dientes apretados                                     |            |   | X | X        |       |       |
| El capitán dijo que llegamos a puerto                  | Sentí ganas de saltar y quise gritar, "¡Viva!"                        |            | X |   |          | X     |       |

- ¿Cómo llama(n) usted(es) a esa sensación (o conjunto de sensaciones)?

| SITUACIÓN<br>(Cuando....)                              | SENSACIÓN(ES)<br>CORPORAL(ES)<br>(En mi cuerpo...)                    | INTENSIDAD |   |   | DURACIÓN |       |       | EMOCIÓN<br>SENTIMIENTO |
|--|---|------------|---|---|----------|-------|-------|------------------------|
|  |   | 1          | 2 | 3 | Corta    | Media | Larga |                        |
| Observaba a mis compañeros y compañeras en el barco    | La sangre me corrió más fuerte y me dieron ganas de reír              |            | X |   |          | X     |       | Alegría                |
| El capitán gritó “¡Conserven la calma!”                | Se me “congeló” la sangre, no me salían pensamientos                  |            |   | X | X        |       |       | Miedo                  |
| El capitán dijo que no habían salvavidas para todos/as | Se me agitó el corazón y también la respiración, sentí que me ahogaba |            | X |   |          |       | X     | Angustia               |
| No pude “meterme” en un bote y quedé por fuera         | Puños cerrados, dientes apretados                                     |            |   | X | X        |       |       | Rabia                  |
| El capitán dijo que llegamos a puerto                  | Sentí ganas de saltar y quise gritar, “¡Viva!”                        |            | X |   |          | X     |       | Felicidad              |

- Se completa el cuadro preguntando ¿Cuál crees que fue el motivo de la emoción o sentimiento?

| SITUACIÓN<br>(Cuando...<br>.)                          | SENSACIÓN(ES)<br>CORPORAL(ES)<br>(En mi cuerpo...)                    | INTENSIDAD |   |   | DURACIÓN |         |       | EMOCIÓN<br>SENTIMIENTO | ¿QUÉ CREO<br>QUE ME LO<br>CAUSÓ?      |
|--|---|------------|---|---|----------|---------|-------|------------------------|---------------------------------------|
|  |   | 1          | 2 | 3 | Corta    | Mediana | Larga |                        |                                       |
| Observaba a mis compañeros y compañeras en el barco    | La sangre me corrió más fuerte y me dieron ganas de reír              |            | X |   |          | X       |       | Alegría                | Estar con compañeros que quiero mucho |
| El capitán gritó “¡Conserven la calma!”                | Se me “congeló” la sangre, no me salían pensamientos                  |            |   | X | X        |         |       | Miedo                  | Pensé que iba a morir                 |
| El capitán dijo que no habían salvavidas para todos/as | Se me agitó el corazón y también la respiración, sentí que me ahogaba |            | X |   |          |         | X     | Angustia               | No sabía si me iba a “salvar” o no    |

|  |  |  |   |   |   |  |   |           |   |
|--|--|--|---|---|---|--|---|-----------|---|
| No pude "meterme" en un bote y quedé por fuera | Puños cerrados, dientes apretados              |  |   | X | X |  |   | Rabia     | No logré lo que quería: alcanzar sitio en la lancha |
| El capitán dijo que llegamos a puerto          | Sentí ganas de saltar y quise gritar, "¡Viva!" |  | X |   |   |  | X | Felicidad | Por fin se terminaba el peligro                     |

- El/la coordinador/a hace notar que el cuadro construido muestra la diversidad de elementos y características de nuestras emociones y sentimientos. Cada persona llama de una manera particular a ese conjunto de cosas que casi siempre suceden al tiempo o en una sucesión muy rápida en su cuerpo y en su interior.
- A continuación, les pide recordar la unidad de entrenamiento anterior y la asociación que hicieron con los movimientos de las aguas marinas (o del río). En su bitácora, cada navegante recupera dicha lista y se pregunta, **¿Qué cosas suceden en mi cuerpo cuando siento ...?** o Cuando en mi cuerpo sucede... lo llamo... Se sugiere que describan lo más detalladamente posible sus sensaciones corporales y "movimientos" interiores. Para organizar su trabajo se pueden colocar los "tanques de oxígeno" para "sumergirse en su trabajo", apoyándose en el cuadro que se elaboró en el pizarrón o papel bond.

### ***Diferencia entre emociones y sentimientos***

- A continuación, hace notar que en estas sesiones se ha venido hablando de "emociones" y "sentimientos", pero no se ha hecho diferencia entre ellos e invita al grupo a observar detenidamente el cuadro y a lanzar hipótesis sobre **cuáles son emociones y cuáles son sentimientos**.
- El/la coordinador/a recoge las intervenciones del grupo confirmando que por lo general, cuando las sensaciones son **cortas y muy intensas** se les llama **emociones**, y cuando **duran más** se les llama **sentimientos**.

- Individualmente, los/as navegantes vuelven a la lista de emociones y sentimientos que hicieron en su bitácora hace un momento, y los distinguen con colores intensos y suaves.
- A continuación, para recordar mejor esta diferencia, se organizan en pequeños grupos y establecen un orden de emociones y sentimientos por intensidades según las “las familias” de la Hoja Ayuda No 2. Luego preparan una dramatización de una situación escolar en la que hayan estado involucrados para que representen la gama de emociones y sentimientos que vivieron, tanto entre quienes la protagonizaron como contra quienes estuvieron cercanos de ella. Por ejemplo en una situación de conflicto entre dos estudiantes, donde uno/a de ellos/as prestó al/la otro/a un objeto y no se lo devolvió.

### ***Plenaria***

- Al iniciar esta plenaria, el/la coordinador/a advierte a los/as navegantes que deben colocarse sus “tanques de oxígeno”, y a medida que presentan las dramatizaciones, les pregunta ¿Cuáles son las emociones y cuáles los sentimientos presentes, qué suceso/situación los motivó, sus intensidades y duraciones? Se debate sobre: - ¿Cuáles son las emociones y sentimientos que expresan más las mujeres y cuáles los hombres? ¿Qué razones pueden haber para esta diferencia? ¿Quiénes sienten más? - si las emociones y sentimientos son **voluntarios o son independientes de la voluntad** de la persona que los vive; y cuál es la utilidad de las emociones y sentimientos en la vida de las personas.

### ***Control de entrenamiento***

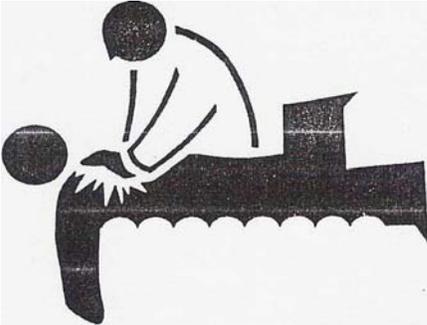
- Cada estudiante vuelve en su bitácora sobre la silueta de sus relaciones familiares trabajada en la unidad de entrenamiento anterior y clasifica las emociones y sentimientos que identificó, empleando el cuadro de los “tanques de oxígeno” (Ver Hoja de Ayuda No.6). ¿Qué sentimientos expresan más las mujeres y cuáles los hombres de su familia?

- Desde el término de ésta y hasta la próxima sesión de entrenamiento, cada vez que experimente una emoción o sentimiento, me pondré mi "tanques de oxígeno" para sumergirme en mi mundo afectivo. Trataré de identificar todos los cambios que se producen en mi cuerpo, en cada parte y de manera global. Me daré cuenta de su intensidad y duración, si me resulta agradable o no. De acuerdo con estas características, le daré un nombre y estaré alerta cuando vuelva a experimentarlo. Cuando esto ocurra, al igual que en la semana anterior, le daré la bienvenida, lo recibiré con cariño, lo aceptaré y le permitiré quedarse hasta que desee. Me despediré de él con cariño, agradeciéndole haber venido.
- Me doy cuenta si hay emociones o sentimientos que siento con más frecuencia que otros. ¿Cuáles expreso o manifiesto más? ¿Qué emociones o sentimientos tengo dificultad para expresar? Estoy atento/a para ver en qué momentos o circunstancias me surgen emociones y/o sentimientos. Establezco la diferencia cuando experimento emociones y sentimientos, de acuerdo con lo que aprendí en esta unidad de entrenamiento.

Unidad de Entrenamiento 2: **Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor**

Sección: Ejercicios de calentamiento

**Algunos estilos de Masajes**



**Marinos**

- \* Uñas de cangrejo de mar
- \* Cabello de medusa
- \* Dedos de estrella de mar
- \* Soplido de delfín
- \* Nariz de ballena
- \* Cosquillas de mantaraya
- \* Camino de caracol
- \* Palmadas de pingüino
- \* Púas de erizo
- \* Brazos de pulpo
- \* Castañuelas de almeja
- \* Aplausos de foca

**De río**

- \* Bigotes de nicuro
- \* Uñas de cangrejo
- \* Patas de camarón
- \* Correntazo de anguila
- \* Dientes de piraña

### **¡Por poco Naufragamos!**

- La lectura se sigue haciendo **pausas** donde hay **tres puntos...** y' **pausas** más **largas** si se encuentran seis **puntos...** ... Cuando los/as estudiantes estén muy calmados y en silencio, se comienza:
- "Cierra tus ojos... ...date cuenta de los ruidos del ambiente... ... ¿qué ruidos percibes?... ... Ahora, lleva toda tu atención a tu respiración... No alteres tu ritmo respiratorio... simplemente date cuenta cómo respiras... ...Ahora empiezas un viaje de fantasía... Imagínate que estás en un barco en alta mar con todo tu grupo de compañeros y compañeras... ¿cómo es el barco?... ¿en qué parte de él estás?... ¿qué haces?... ¿cómo te sientes con todos los del grupo en este viaje?... El barco está muy lejos de la orilla... escuchas risas de tus compañeros... en algún lado del barco están preparando comida... te parece escuchar música... y de pronto comienza a agitarse el mar... los marineros corren de un lado a otros y sólo ellos entienden los gritos del capitán... el viento sopla fuertemente... los gritos de tus compañeros y compañeras en el barco te confunden... date cuenta como las olas sacuden el barco y el agua te moja inesperadamente... Sigue por unos momentos viendo y oyendo lo que sucede... ...
- Ahora, por un altavoz, escuchas al Capitán del barco gritar... " ¡Jóvenes: conserven la calma... el barco sufrió una avería y tenemos que ponemos a salvo rápidamente... abran bien sus ojos... y sigan atentos mis instrucciones... Tenemos un grupo limitado de botes salvavidas... lamentablemente algunos se van a quedar sin bote... esos serán los que no logren meterse a los botes en que sólo caben... ¡6 personas...! FORMEN GRUPOS DE SEIS... ¡RÁPIDO!..."
- El/la coordinador/a revisa que los grupos sean sólo de 6. Los y las estudiantes que no lograron formar grupos de 6 van quedando "en el agua", por fuera de los botes salvavidas, pero no salen del juego totalmente. El Capitán grita de nuevo, "Ahora,

¡formen grupos de 4!..., " etc. El/la coordinador/a sigue el juego hasta que juzgue apropiado y continúa:

- "¡Felizmente el barco no se hundió!... Una compañera te da la mano y te ayuda a volver al barco en que zarpaste... Ahora el mar está calmado... y si miras hacia el horizonte, verás que acabó de aparecer el arco iris... Ya está haciendo más calor y te puedes echar un rato en la cubierta para recibir el sol y descansar de la agitación de la tormenta y casi naufragio del barco... ... Al lado de la embarcación aparecen unos delfines y los contemplas un momento, mientras juegetean en el agua...
- Nuevamente, por el altavoz, escuchas que el Capitán dice... "¡Tierra! ¡Llegamos a puerto!... Te levantas y ves un grupo grande de muchachos y muchachas gritando... ¿escuchas lo que dicen?... Conforme se acerca el barco al puerto escuchas tu música favorita para bailar... Ahora ves a alguien que te llama la atención... te fijas bien en su cara, sus ojos, su pelo, el movimiento de sus brazos... ¿qué le vas a decir cuando bajes del barco y te puedas acercar?... Te preparas para encontrarte con él/la, y descendes del barco.

Unidad de Entrenamiento 2: **Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor**

Sección: Control de Entrenamiento

| SITUACIÓN<br>(Cuando....) | SENSACIÓN(ES)<br>CORPORAL(ES)<br>(En mi cuerpo...) | INTENSIDAD |   |   | DURACIÓN |       |       | EMOCIÓN<br>SENTIMIENTO | ¿QUÉ CREO<br>QUE ME LO<br>CAUSÓ? |
|---------------------------|--|------------|---|---|----------|-------|-------|------------------------|----------------------------------|
|                           |  | 1          | 2 | 3 | Corta    | Media | Larga |                        |                                  |
|                           |  |            |   |   |          |       |       |                        |                                  |
|                           |  |            |   |   |          |       |       |                        |                                  |
|                           |  |            |   |   |          |       |       |                        |                                  |
|                           |  |            |   |   |          |       |       |                        |                                  |
|                           |  |            |   |   |          |       |       |                        |                                  |

Unidad de Entrenamiento 2: **Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor**

Sección: Ejercicios para mantenerse en forma

**Actividades sugeridas para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No.2**

- Desde el término de ésta y hasta la próxima sesión de entrenamiento, cada vez que experimente una emoción o sentimiento, me pondré mi "tanque de oxígeno" para sumergirme en mi mundo afectivo. Trataré de identificar todos los cambios que se producen en mi cuerpo, en cada parte y de manera global. Me daré cuenta de su intensidad y duración, si me resulta agradable o no. De acuerdo con estas características, le daré un nombre y estaré alerta cuando vuelva a experimentarlo. Cuando esto ocurra, al igual que en la semana anterior, le daré la bienvenida, lo recibiré con cariño, lo aceptaré y le permitiré quedarse hasta que desee. Me despediré de él con cariño, agradeciéndole haber venido.
- Me doy cuenta si hay emociones o sentimientos que siento con más frecuencia que otros. ¿Cuáles expreso o manifiesto más? ¿Qué emociones o sentimientos tengo dificultad para expresar? Hago listas en mi bitácora.
- Estoy atento/a para ver en qué momentos o circunstancias me surgen emociones y/o sentimientos, escribo en mi bitácora cuáles son esos momentos y establezco la diferencia cuando experimento emociones y cuando experimento sentimientos, de acuerdo con lo que aprendí en esta unidad de entrenamiento.

## DIVISO LAS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS DE OTROS/AS NAVEGANTES

### Objetivos Operativos

- \* Que el adolescente reconozca las emociones sentimientos de los/as demás a partir de la interpretación de sus distintas expresiones y comportamientos.
- \* Acepte y valore las emociones y sentimientos de los/as demás.
- \* Se apropie de la herramienta ofrecida en esta unidad de entrenamiento para reconocer las emociones y sentimientos de los/as demás.

**Tiempo Estimado:** 120 minutos

### Material de Apoyo:

- Pinturas de mimo
- Papel bond
- Pizarrón, marcadores
- Hoja de Ayuda No. 8, para Docentes
- Hoja de Ayuda No. 9, para Navegantes.

### Desarrollo de la Actividad:

#### *Instrucciones iniciales*

- Breve saludo
- El/la coordinador/a propicia un recuerdo del tema, los elementos trabajados, y los ejercicios para mantenerse en forma sugeridos en la unidad anterior: **Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor**. Para ello presenta nuevamente el cuadro de las sensaciones, intensidades y duraciones correspondiente a los "tanques de oxígeno", solicita ejemplos de emociones y sentimientos vividos desde la unidad de entrenamiento anterior hasta ahora, y pide al grupo comentar brevemente sobre la

utilidad del aprendizaje logrado.

- A continuación, introduce el tema de hoy, **Diviso las emociones y sentimientos de otros/as navegantes**, que consiste en aprender a identificar las emociones y sentimientos de otras personas a través de sus múltiples expresiones y comportamientos. Para reconocer las emociones y sentimientos de otros/as navegantes, se emplean diversas capacidades intuitivas y la experiencia. Sin embargo, un *telescopio*, para emociones y sentimientos, permite identificar con mayor claridad las manifestaciones afectivas de los/as demás e interpretar su estado interior, cuyo uso será el aprendizaje que se ejercitará en esta unidad de entrenamiento. Para el siguiente ejercicio cada navegante elabora su "telescopio" con los materiales que se haya previsto.

### ***Ejercicios de calentamiento***

#### *Me encuentro con otros/as navegantes*

- Se organiza el grupo en dos filas, A y B, donde los/as navegantes queden mirándose frente a frente.
- La fila A debe hacer gestos faciales o movimientos corporales que expresen emociones y/o sentimientos; los/as estudiantes de la fila B deben colocarse su telescopio para observarlos y a continuación imitarlos como si fueran un espejo e interpretar de qué emoción o sentimiento se trata, con frases como "Veo que estás enojado", "Te muestras preocupada", etc., cuidando de no hacer juicios que puedan ofender. En cada ocasión, el/la navegante de la fila A debe confirmar si ha sido bien comprendido/a o no.
- Luego se invierten los papeles: B debe hacer gestos o movimientos que expresen las emociones y/o sentimientos y A se coloca su telescopio para observarlos y a continuación imitarlos como si fuera un espejo e interpretar de qué emoción o sentimiento se trata; a su vez B debe confirmar si fue comprendido/a.
- El/la coordinador/a invita a que por parejas hagan un "diálogo mudo de sentimientos" para ejercitar la capacidad expresiva e interpretativa no verbal de los/as navegantes. Durante el desarrollo del diálogo, cada uno/a busca la manera de manifestar su aceptación de la expresión del/la otro/a. Si se desea, puede animarse este momento

con pinturas de mimos.

- Continúan hasta que el/la coordinador/a considere conveniente y expresan libremente cómo se sintieron y cuáles fueron sus principales dificultades en la expresión-interpretación de sus mensajes de emociones y sentimientos y qué importancia descubren en manifestar la aceptación de las expresiones de los/as demás.

## Ejercicio principal

El *telescopio* de emociones y sentimientos

- Cada navegante organiza en su bitácora dos columnas que titulará "Cuando siento/estoy...", "Generalmente lo manifiesto o me comporto así..." y describirá en ellas la manera particular en que expresa las principales emociones y sentimientos que vive (ver Hoja de Ayuda Docente No.8)
- El/la coordinador/a organiza en el pizarrón dos columnas con los títulos: "Cuando siento/estoy...", "Generalmente lo manifiesto o me comporto así..." y solicita intervenciones voluntarias para llenarlas con lo que cada uno/a ha trabajado. Si se repiten expresiones o comportamientos, simplemente va marcando al lado las frecuencias. Comenta sobre las distintas formas que tenemos los seres humanos de expresar emociones y sentimientos, tanto con el cuerpo como mediante comportamientos, y que algunas de estas formas son más o menos comunes (confrontar las frecuencias); así, cuando las vemos, nos permiten "saber" o interpretar en alguna medida qué está sintiendo la otra persona.
- A partir de la lista generada colectivamente, propone construir el **telescopio de emociones y sentimientos** promoviendo la agrupación de elementos afines, por ejemplo: las cosas se dicen; si es con gritos o en voz bajita o con 'tonos', las maneras de mirar o de poner la boca o de "arrugar" la cara, qué movimientos se hacen con las manos, cómo se pone el cuerpo, algunos comportamientos, otros elementos posibles.
- Según su criterio, el/la coordinador/a puede presentar a manera de síntesis de lo realizado hasta aquí, el esquema de formas de expresión de emociones y sentimientos que ofrecemos a continuación, relacionándolo con las clasificaciones elaboradas por el grupo y ampliando dicha información donde sea necesario.

- \* Verbal (las palabras, tono de voz, intensidad, la modulación)
  - \* Escrita
  - \* Gestual (rostro y manos)
  - \* Corporal (posturas del cuerpo, ademanes)
  - \* La distancia entre las personas
  - \* Comportamental.
  - \* Visual.
  - \* Por medio de objetos (detalles, forma de vestir, adornos, etc.)
- A continuación, organiza grupos de navegantes para aplicar el *telescopio* construido. Asigna una forma de expresión a cada grupo (los que se dedican a "decir" cosas, o los que van a "hacer caras", etc.) y les pide que recreen desde ella la experiencia del ejercicio "Por poco naufragamos" vivida en la unidad anterior.
  - Se vuelve a leer el texto del ejercicio mencionado y a medida que el relato avanza, cada grupo, especializadamente, representará su parte bajo las indicaciones de un/a director/a de "escena", (puede hacer este papel el/la coordinador/a o algún/a estudiante). Así por ejemplo, las voces y los gritos (tonos de la voz) abren la "presentación", mientras que simultáneamente (o cuando lo indique el/la "director/a de escena") el grupo de "hacer caras" empieza a hacer los gestos que correspondan a la parte del relato que está leyendo, y así sucesivamente.
  - El/la coordinador/a suscita una reflexión sobre las posibilidades de integración o combinación de expresiones y comportamientos cuando experimentamos emociones y sentimientos.

*Interpreto tus expresiones y comportamientos para comprender tus emociones y sentimientos*

- En pequeños grupos se elige una telenovela de actualidad o un programa para practicar el uso del *telescopio* de *emociones y sentimientos*; interpretar las expresiones y comportamientos e identificar emociones y sentimientos de aquellos personajes. ¿Qué diferencias encuentran entre las expresiones o comportamientos de actores y actrices al manifestar emociones y sentimientos? Al finalizar, preguntarse si todas las formas de expresión o comportamientos trabajadas son aceptables y por qué. En una

hoja de papel bond deben recoger su trabajo para exponer en la plenaria.

### **Plenaria**

- Compartir el trabajo de los grupos y debatir con qué certeza se pueden interpretar las manifestaciones o expresiones trabajadas en esta guía para identificar las emociones y sentimientos de una persona.
- ¿Para qué es útil saber qué está sintiendo otra persona? ¿Qué sucede cuando se conocen las emociones y sentimientos de los/as demás? ¿Qué importancia tiene en nuestras relaciones con los/as demás el aceptar la diversidad de emociones y sentimientos de las otras personas?
- ¿Tiene alguna utilidad "esconder", "disfrazar" o "fingir" las emociones o sentimientos? ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de lo anterior? Se ofrecen ejemplos a partir del relato de "Por poco naufragamos" o de la telenovela o programa trabajados en esta unidad de entrenamiento.
- En la unidad de entrenamiento anterior vimos que tener sentimientos era natural, ¿qué podemos decir de los comportamientos? Debatir en qué medida podemos aceptar cualquier *forma* de expresión o comportamiento para manifestar lo que siente.

### **Control de entrenamiento**

- En su bitácora, cada navegante aplica el *telescopio* aprendido en esta unidad de entrenamiento y describe e interpreta expresiones de emociones y sentimientos presentes en una situación familiar significativa reciente, determina sus protagonistas y les reconoce las posibles emociones / sentimientos que las generan. Diferencia entre las expresiones o comportamientos de los hombres y las mujeres de su familia; considera cuáles de estos comportamientos o expresiones son aceptables o no, por qué, y cómo sería una expresión o comportamiento aceptable.

### **Ejercicios para "mantenerse en forma"** Hoja de Ayuda No.9, para Navegantes

- Durante una semana y hasta la próxima sesión de "Habilidades sociales" voy a estar atento/a a las situaciones donde las personas a través de sus expresiones y/o

comportamientos estén manifestando lo que sienten. Emplearé el *telescopio de emociones* y *sentimientos* para observar detenidamente las cosas que se dicen; el tono e intensidad de la voz empleados, las miradas y los gestos de las caras, los ademanes, movimientos de las manos, comportamientos, y otros elementos que me den pistas para saber qué está(n) sintiendo. En mi bitácora escribo quién era la persona que vivía la emoción o sentimiento y describo con detalle todos los elementos que me llevaron a identificar lo que la persona sentía. Si no puedo describirlo con palabras, hago dibujos.

- Escribo en mi bitácora lo que he aprendido sobre mis compañeros/as navegantes, mis profesores, y mis familiares desde que estoy aplicando el *telescopio de emociones* y *sentimientos*. Escribo también lo que he aprendido de mí mismo/a al comparar las expresiones y comportamientos de los demás.

Unidad de Entrenamiento 3: **Diviso las emociones y sentimientos de otros/as navegantes**

Sección: Ejercicio Principal

**Expresiones y comportamientos en la vivencia de emociones y sentimientos**

| “Cuando siento / estoy...” | “Generalmente lo manifiesto o me comporto así...”   |
|----------------------------|---|
| Triste                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lloro</li> <li>▪ No hablo con nadie</li> <li>▪ Me acuesto a dormir</li> <li>▪ No quiero hacer nada</li> <li>▪ Busco a mis amigos/as</li> </ul> |
| Alegre                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me río</li> <li>▪ Quiero hacer muchas cosas</li> <li>▪ Salgo con mis amigos/as</li> </ul>  |
| Asustado/a                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me quedo quieto/a</li> <li>▪ Salgo corriendo</li> </ul>  |
| Tranquilo/a                | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Canto</li> <li>▪ Escucho música</li> </ul>   |
| Rabioso/a                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grito</li> <li>▪ Digo groserías</li> <li>▪ Doy patadas</li> <li>▪ Golpeo las cosas</li> <li>▪ Me quedo callado/a</li> </ul>                    |

Unidad de Entrenamiento 3: **Diviso las emociones y sentimientos de otros/as navegantes**

Sección: Ejercicios para mantenerse en forma

**Actividades sugeridas para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No.3**

- Durante una semana y hasta la próxima sesión de "Habilidades sociales" voy a estar atento/a a las situaciones donde las personas a través de sus expresiones y/o comportamientos estén manifestando lo que sienten. Emplearé el *telescopio de emociones y sentimientos* para observar detenidamente las cosas que se dicen; el tono e intensidad de la voz empleados, las miradas y los gestos de las caras, los ademanes, movimientos de las manos, comportamientos, y otros elementos que me den pistas para saber qué está(n) sintiendo. En mi bitácora escribo quién era la persona que vivía la emoción o sentimiento y describo con detalle todos los elementos que me llevaron a identificar lo que la persona sentía. Si no puedo describirlo con palabras, hago dibujos.
- Cuando otro/a navegante esté expresando o manifestando emociones o sentimientos, trato de identificarlos rápidamente con lo que aprendí del uso del *telescopio* y desde mi interior le doy la bienvenida a aquello que está sintiendo, no hago juicios y me limito a observarlos mientras duran. Luego me despido de ellos y les agradezco que hayan podido manifestarse en mi presencia. Escribo en mi bitácora cómo me he sentido haciendo este ejercicio.
- Escribo en mi bitácora lo que he aprendido sobre mis compañeros/as navegantes, mis profesores, mis familiares desde que estoy aplicando el *telescopio de emociones y sentimientos*. Escribo también lo que he aprendido de mí mismo/a al comparar las expresiones y comportamientos de los/as demás. Hago una reflexión sobre las semejanzas, las diferencias, la aceptación de mis emociones y sentimientos y la aceptación de los de las demás personas.

## **UN BOTE PARA SALVAR VIDAS**

### **Objetivos Operativos:**

- \* Que el adolescente comprenda la metáfora del "bote salvavidas" para "salvarse" y "salvar al/la otro/a" en momentos de reacciones emocionales.
- \* Apropie el "alto afectivo" para frenar el impulso de sus emociones y/o preparar una respuesta constructiva frente a los comportamientos y expresiones emotivas de los/as demás.
- \* Entienda que algunas reacciones para expresar nuestras emociones y sentimientos son aprendidas.
- \* Reconozca la influencia cultural, familiar y de géneros sobre sus comportamientos y expresión de emociones y sentimientos.

**Tiempo Estimado:** 120 minutos

### **Material de Apoyo:**

- Papel bond
- Pizarrón, marcadores
- Bitácora
- Hoja de Ayuda No. 10, para Docentes
- Hoja de Ayuda No. 11, para Docentes
- Hoja de Ayuda No. 12, para Docentes
- Hoja de Ayuda No. 13, para Navegantes
- Hoja de Ayuda No. 14, para Navegantes

### **Desarrollo de la Actividad:**

#### **Instrucciones Iniciales**

- Breve saludo

- El/la coordinador/a propicia un recuerdo del tema, los elementos trabajados, y los ejercicios para mantenerse en forma sugeridos en la unidad anterior: **Diviso las emociones y sentimientos de otros/as navegantes**. Para ello pide ejemplos de diversos tipos de expresiones que permiten identificar las emociones y sentimientos de otras personas.
- A continuación, introduce el tema de hoy, **Un bote para salvar vidas**, que avanzará sobre el manejo de una herramienta útil para detenerse en medio de una fuerte emoción o un sentimiento muy intenso y medir las consecuencias de su acción. En esta unidad de entrenamiento los/as navegantes emplearán un "bote salvavidas" y el "alto afectivo", que les ayude a "salvarse" y "salvar al otro/as" (o a los/as otros/as) cuando reaccionen ante emociones y/o sentimientos muy intensos. Cada navegante confeccionará una silueta de "bote salvavidas" (o un barquito de papel) que completará más adelante con el símbolo del "alto afectivo". (Ver Hoja de Ayuda No.10).

### ***Ejercicios de calentamiento***

#### *Marejada y bajamar*

- El/la coordinador/a propicia una lluvia de ideas sobre lo que conocen del mar de leva y la baja mar (para los ríos serían, las creciente y las bajadas de caudal). Hace notar que algunas veces las aguas crecen tanto que se desbordan de sus causes, llegando a inundar cultivos y viviendas. Y otras veces bajan tanto, que permiten que las plantas extiendan sus dominios. Pero existen también otros momentos en que el mar está tranquilo y estable. Luego invita a los navegantes a relacionar estos tres fenómenos con los movimientos de sus emociones y sentimientos.
- Para el siguiente ejercicio el grupo se dispondrá de pie en círculo y a medida que el/la coordinador/a mencione situaciones significativas (ver Hoja de Ayuda No. 11), los/as navegantes responderán con "MAREJADA" si se trata de una emoción intensa que tienda a desbordarse, "MAR TRANQUILO", cuando se trata de una situación que produce sensaciones leves, y "BAJA MAR" cuando nuestra emoción nos lleve a retraernos. Es importante advertir que cada navegante puede sentir y expresar de manera distinta, 'por lo cual los "movimientos de las aguas" son individuales aun cuando esta actividad sea en grupo.

- En este juego "marejada" puede expresarse, por ejemplo, inclinando el cuerpo a la manera de una ola y estirando luego brazos y manos con un salto diciendo en voz alta."MAREJADA". De manera similar se buscará una expresión para cuando sea "MAR TRANQUILO" y otra expresión para cuando sea "BAJA MAR".
- Terminado el ejercicio, suscita una reflexión centrada sobre los aprendizajes de esta actividad y se centra sobre las consecuencias de nuestras reacciones emotivas intensas y la responsabilidad que tenemos en su manejo. Por ejemplo, ¿qué podría pasar si se "desborda" nuestra alegría porque ganamos un partido de fútbol?, entre otros.

### ***Ejercicio principal***

- Individualmente, seleccionan una experiencia reciente que hayan vivido con sus colegas navegantes del colegio o amigos/as del barrio donde hayan experimentado "marejada", "mar tranquilo" y/o "baja mar". Describir en su bitácora y analizar:
  - \* ¿Cuál fue mi emoción y qué cosa exactamente provocó mi reacción?
  - \* ¿Cómo me comporté?
  - \* ¿Qué quería conseguir con este comportamiento? ¿Qué logré?
  - \* ¿De qué manera me afecté o afecté a alguien?
  - \* ¿Qué otras alternativas hubiera tenido para manejar esta situación? Imagino cuáles podrían haber sido sus consecuencias.
- En el colectivo amplio, se promueve una retroalimentación vivencial: ¿qué sentí durante este ejercicio?, ¿capté alguna sensación en mi cuerpo al recordar la situación? ¿me hice otras preguntas, cuáles? ¿aprendí algo nuevo?
- Preguntar al colectivo de navegantes, en general, ¿Cómo se comportan las personas cuando tienen emociones fuertes? Dar ejemplos de reacciones o comportamientos en el colegio, en la familia, en el barrio, etc. ¿De qué manera estos comportamientos lastiman o perjudican a otras personas y al sujeto mismo del comportamiento? Poner ejemplos. ¿Qué tipo de respuestas se producen ante estas reacciones o comportamientos? ¿Cómo piensan que es posible poner fin a esta "cadena" de respuestas?

## El "alto afectivo" para "salvar vidas"

- A continuación, el/la coordinador/a presenta el "alto afectivo" que puede ayudarnos como navegantes a:
  - \* romper cadena de respuestas destructivas y preparar respuestas constructivas.
  - \* controlar nuestros impulsos emotivos evitando lastimar y lastimarnos; que es el lema y función de los botes salvavidas; esto nos permite "salvarnos" y "salvar" el/la otro/as" en medio de la marejada o la bajamar.
  - \* cuidarnos de los impulsos emotivos de las/os demás de un manera asertiva.
- Saca su símbolo del "alto afectivo" y explica que esta herramienta consta de los siguientes momentos:
  - \* ¡Pare!
  - \* ¿Qué vale la pena (o conviene) hacer?
  - \* Respire hondo
- Advierte que esta herramienta se puede aplicar tanto a las propias reacciones por nuestras emociones fuertes, como frente a los comportamientos y expresiones de "marejada" o "baja mar" de los/as demás. En ambos casos, lo que se busca con la herramienta es que al actuar se **evite en lo posible lastimarse y/o lastimar a los/as demás**.
- Con los materiales que tengan a mano los/as navegantes, elaboran el símbolo personal del "alto afectivo", el cual emplearán de aquí en adelante al máximo posible, tanto en los ejercicios de este módulo como en la vida diaria.
- Vuelven a su experiencia personal de "marejada" o "baja mar" trabajada en esta parte del entrenamiento y emplean el "alto afectivo" situándolo en el (los) momento(s) de "marejada" o de "baja mar" que hayan experimentado. ¿En qué habrían cambiado los resultados de su actuación o comportamiento si hubieran empleado esta herramienta, **cuidando de no lastimar ni lastimarse**? Revisan si en la situación real que están trabajando hace falta **reconocer y aceptar su responsabilidad** por las consecuencias perjudiciales de sus reacciones o comportamientos y si necesitan **reparar algún daño** (pedir disculpas, restaurar el buen nombre del/la otro/as, reconciliarse consigo mismo/a, entre otros).

- Se organizan cuatro grupos de niños y cuatro grupos de niñas para desarrollar un juego de roles. Los grupos de niñas elegirán al azar una baraja entre los roles "masculinos". Los grupos de niños elegirán al azar una baraja entre los roles "femeninos". En cada grupo elaborarán los comportamientos que un/a de sus integrantes representará en la plenaria. (Ver Hoja de Ayuda No.12).

### ***Plenaria***

- A medida que se hacen las representaciones, el/la coordinador/a advierte al resto de navegantes que debe estar atento para levantar su símbolo del "alto afectivo" en el momento que considere adecuado. Comentan las semejanzas y diferencias de comportamientos entre hombres y mujeres y reflexionan sobre ¿Quiénes tienen en general las reacciones o comportamientos más agresivos o más pasivos? ¿A qué creen que se debe esto? ¿Dónde y cómo aprendieron a comportarse de distinta manera hombres y mujeres frente a una misma emoción y/o sentimiento? Debatir a qué conduce el promover comportamientos diferenciados (por ejemplo, permitir el abuso del/la fuerte y obligar al sometimiento del/la débil, predeterminedar según sexos cómo deben ser las manifestaciones de emociones y sentimientos, entre otros) y conversar hasta dónde estamos obligados a seguir esos aprendizajes o normas culturales. ¿Cuál es nuestra responsabilidad en el mantenimiento o transformación del estado actual?

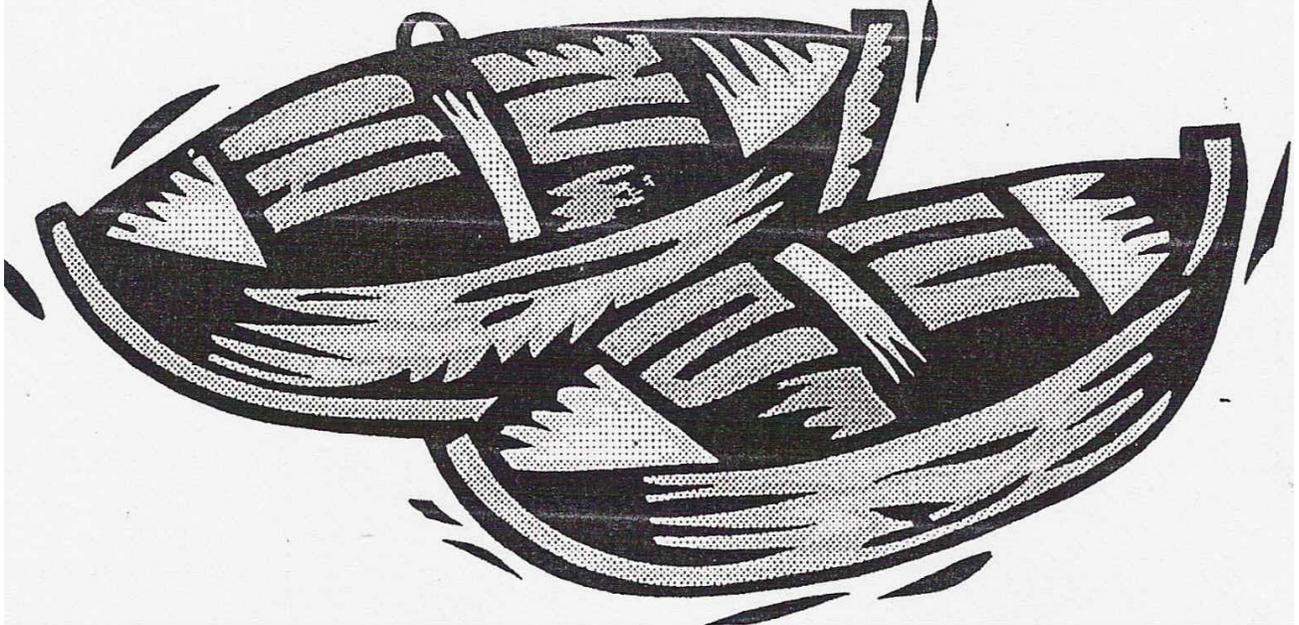
### ***Control de entrenamiento***

- Individualmente, cada estudiante vuelve a su bitácora y escribe los comportamientos correspondientes a expresión de emociones y sentimientos de su familia, esto es, describe cómo acostumbran papá, mamá, hermanos/as u otros familiares con quienes convive, a expresar ternura, celos, amor, pudor, odio, gratitud, vergüenza, entre otros/as. ¿Qué comportamientos de éstos me agradan y cuáles me gustaría que cambiaran? ¿Qué semejanzas-diferencias puedo encontrar entre los comportamientos para expresar emociones y sentimientos de los hombres y de las mujeres? ¿De dónde sacaron mis familiares esas formas de comportarse? ¿Qué pienso sobre estos hallazgos? ¿En qué momentos podría emplear el "alto afectivo" en mis relaciones

familiares?

***Ejercicios para mantenerse en forma*** Hoja de Ayuda No.13, para Navegantes

- Cada estudiante revisa en su bitácora la lista de sus emociones y sentimientos agradables y desagradables. De cada grupo escoge al menos dos que considere más fuertes o intensos y observa qué cosas exactamente provocan sus reacciones y comportamientos, esto es, sus "marejadas" y "baja mar". Escribe en su bitácora un listado en tres columnas tituladas: situación/circunstancia, otra que diga: lo que me produce, y otra que diga: cómo reacciono/me comporto. (Ver Hoja de Ayuda No.14, para Navegantes)
- En otro momento, reviso el cuadro que escribí y me pregunto frente a mis reacciones/comportamientos: ¿Qué quiero conseguir cuando me comporto de esa manera? ¿Qué logro generalmente? ¿De qué manera me afecto a mí mismo/a o afecto a alguien? ¿Cómo reaccionan las personas afectadas por mis reacciones/comportamientos? ¿Hasta dónde llega (o puede llegar) la situación? La próxima vez que experimente "marejada" o "baja mar" ¿cómo podría "romper la cadena"?
- Ensayo situaciones personales de "marejada" y "baja mar" donde emplee el "alto afectivo".



En el Ejercicio Principal se agrega al "bote salvavidas" el "alto afectivo":

**¡PARE!**

**¿Qué vale la pena(o conviene) hacer?**

**Respire hondo**

**Algunas situaciones significativas para el ejercicio de "marejada y baja mar"**

- Metí un gol de "cabecita" en el último minuto del partido y ganamos el Juego.
- Me regalaron un boleto de entrada al concierto de... (Un cantante de moda atractivo).
- Falleció un(a) familiar muy querido(a) por mí.
- Me regalaron un balón.
- Alguien se tomó mi merienda.
- Me invitaron a comer helado.
- Me voy "de fiesta".
- Vi en televisión las noticias sobre una masacre.
- Me "regañó" *el / la "profe"*.

(El/la coordinador/a puede agregar otras que considere pertinentes)

**Barajas para juego de papeles del alto afectivo**

| <b>BARAJAS CON PAPELES MASCULINOS</b><br>(Para ser interpretados por mujeres)   | <b>BARAJAS CON PAPELES FEMENINOS</b><br>(Para ser interpretados por hombres)                                    |
|---|---|
| Isaac está muy triste porque ya va terminando el año y no ha podido alcanzar los logros de sus materias.                                  | Gloria María está muy triste porque se enteró que su novio la dejó por otra.                                    |
| Jaime está muy molesto porque quiere ver el partido de la Selección Mexicana por televisión y en ese momento está trabajando con su papá. | Fanny está con rabia porque es nueva en el colegio y nadie quiere "juntarse" con ella. Sólo la miran y se ríen. |
| John Jairo está muy contento porque se encontró treinta pesos en la calle.  | Betty está feliz porque Armando le propuso matrimonio.  |
| Fernando está muy asustado porque un "chavo" de su barrio lo quiere "golpear".  | Mariana tiene miedo porque el Director le ha avisado que mandará a llamar a sus papás.                          |

**Actividades sugeridas para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No.4**

- Cada estudiante revisa en su bitácora la lista de sus emociones y sentimientos agradables y desagradables. De cada grupo escoge al menos dos que considere más *fuertes* o intensos y observa qué cosas exactamente provocan sus reacciones y comportamientos, esto es, sus "marejadas" y "baja mar". Escribe en su bitácora un listado en tres columnas tituladas: situación/circunstancia, otra que diga: lo que me produce, y otra que diga: cómo reacciono/me comporto. (Ver hoja de ayuda No. 14, para navegantes).
- En otro momento, reviso el cuadro que escribí y me pregunto frente a mis reacciones/comportamientos: ¿Que quiero conseguir cuando me comporto de esa manera? ¿Qué logro generalmente? ¿De qué manera me afecto a mí mismo/a o afecto a alguien? ¿Cómo reaccionan las personas afectadas por mis reacciones y/o comportamientos? ¿Hasta dónde llega (o puede llegar) la situación? La próxima vez que experimente "marejada" o "baja mar" ¿cómo podría "romper la cadena"?
- Ensayo situaciones personales de "marejada" y "baja mar" donde emplee el "alto afectivo".

Unidad de Entrenamiento 4: **Un bote para salvar vidas**

Sección: Ejercicios para mantenerse en forma

| SITUACION/CIRCUNSTANCIA   | LO QUE ME PRODUCE  | COMO REACCIONO   |
|---|--|--|
| Sentimientos agradables<br>(ejemplo)  |  |  |
| Cuando mi equipo de fútbol favorito mete el gol de la victoria faltando un minuto para terminar el partido. | Marejada: Muchísima alegría, calor en el cuerpo, el corazón se me agita al máximo, transpiro copiosamente. | Grito hasta donde me dé la voz, abrazo a cualquier desconocido, me abro paso a empujones para poder correr y saltar, agito los brazos. |
| Sentimientos desagradables<br>(ejemplo)   |  |  |
| Pelearme con mi mamá por lo mismo de siempre.   | Bajamar: Mucha tristeza, ganas de llorar, opresión en el pecho, desánimo.                                  | Le digo que “nadie me comprende” y me pongo a llorar sin consuelo. No le acepto la comida y dejo de hablarle.                          |
|   |  |  |
|   |  |  |

## MI RABIA ES COMO LA FURIOSA TEMPESTAD

### Objetivos Operativos:

- \* Que el adolescente comprenda que la rabia es una emoción natural en el ser humano.
- \* Tome en cuenta cómo los comportamientos para expresar la rabia pueden lastimar a los/as demás y/o lastimarlo/a a él/ella mismo/a.
- \* Identifique la utilidad de la rabia, así como afirme su derecho a sentir rabia.
- \* Promover en su vida estrategias que le permiten desalentar la rabia antes de que se presente.
- \* Explore sus propias alternativas de manejo de la rabia y/o aplique el "alto afectivo" cuando la sienta.

**Tiempo aproximado:** 120 minutos.

### Material de Apoyo:

- Papel bond
- Pizarrón, marcadores
- Bitácora
- Hoja de Ayuda No. 15, para Docentes.
- Hoja de Ayuda No. 16, para Docentes.
- Hoja de Ayuda No. 17, para Docentes.

### Ejercitación

#### *Instrucciones iniciales*

- Breve saludo a los/as estudiantes.
- El/la coordinador/a propicia un recuerdo del tema, los elementos trabajados, y los ejercicios para mantenerse en forma sugeridos en la unidad anterior: **Un bote para**

**salvar vidas.** Para ello les pide que expliquen qué se quería decir con "Marejada" y "baja mar", qué relación tenían los comportamientos con las emociones y sentimientos, que recuerden las preguntas del "alto afectivo" y el sentido del "bote para salvar vidas" (la actuación asertiva, sin lastimar ni lastimarse). Invita a los/as navegantes para una retroalimentación vivencial (qué pasó, qué sintieron, qué aprendieron) sobre los "Ejercicios para mantenerse en forma" realizados entre la sesión anterior y ésta.

- A continuación, introduce el tema de hoy, **Mi rabia es como una furiosa tempestad**, que avanzará sobre el manejo de la rabia o ira, tanto cuando es un/a mismo/a quien la siente como cuando otros/as la manifiestan hacia un/a. En esta unidad de entrenamiento, los/as navegantes aprenderán a utilizar el "anemómetro" para anticiparse a la tempestad que se avecina y poderla manejar mejor. El/la coordinador/a pregunta al grupo sobre el anemómetro, su forma y funciones. Luego, sugiere elaborar un "anemómetro para captar la intensidad de la rabia que se avecina".

### ***Ejercicios de calentamiento***

#### *La tempestad*

- El/la coordinador/a propicia una lluvia de ideas sobre la tempestad, sus manifestaciones y consecuencias sobre las embarcaciones, las costas, etc.
- El/la entrenador/a dirige el juego de "La tempestad" (ver Hoja de Ayuda No.15).
- A continuación, pregunta a los/as navegantes qué conocen sobre la rabia. Toma nota en el papel bond y luego promueve una lluvia de ideas sobre las similitudes y diferencias de la comparación entre sentir rabia y que se levante una tempestad. Por ejemplo, la asociación de su intensidad con el encrespamiento de las olas, los vientos huracanados que agitan las aguas, y las dimensiones del oleaje que se levanta y cuáles pueden ser las consecuencias de la tempestad sobre las costas. Considerando estas características de la rabia, ¿es una emoción o un sentimiento? ¿Qué la provoca? ¿Cómo sabemos que lo que sentimos es rabia? -describen los cambios que se producen en el cuerpo-- ¿Qué utilidad tiene la rabia (enojo o ira) para las personas? ¿Es apropiado sentirla?
- Se hace una primera ronda de respuestas anotando algunos aspectos significativos: es una emoción; se produce ante estímulos externos e internos (escribir los ejemplos);

produce en nuestro cuerpo algunos cambios característicos y acelera nuestra actividad mental preparándonos para la acción inmediata; es un elemento que nos ayuda en la preservación de la vida, de nuestra integridad individual y colectiva; y tenemos perfecto derecho a sentirla.

- Seguidamente, comenta que hay diversas maneras de expresar la rabia, ¿cuáles conocen? ¿Hasta dónde puede llegar? Pregunta por la relación que encuentran entre sentir rabia y los comportamientos violentos para expresarla. ¿Qué es normal y natural, y qué es aprendido? ¿Cómo aprendemos a manejar la rabia? El/la *coordinador/a* recuerda lo dicho en sesiones anteriores sobre todas las emociones y sentimientos humanos como normales y naturales. Como conclusión de lo anterior, se afirma que es legítimo sentir rabia, pero no lo es comportarse de cualquier manera como consecuencia de sentirla. Los comportamientos, como se ha visto en las sesiones de entrenamiento anteriores, se aprenden o se adquieren por influencias de la familia, los/as amigos/as, el colegio, la televisión y otros medios de comunicación, etc. y por lo mismo, tienen la posibilidad de re-aprenderse si así lo queremos. En esta unidad de entrenamiento se explorarán algunas formas de manejo posibles que no incluyen la violencia.

### ***Ejercicio principal***

#### *Mis tempestades de rabia*

- El/la *coordinador/a* pide que cada navegante prepare una historia donde narre una situación personal en la que haya experimentado rabia, en la que aparezcan los siguientes datos:
  - \* Si estaba atravesando por algún momento particular (por ejemplo, estaba tenso porque era el período de exámenes escolares)
  - \* Quiénes están involucrados en la situación que se está narrando
  - \* Qué provocó la reacción de rabia, específicamente
  - \* Qué sensaciones, intensidad y duración acompañaron esta emoción
  - \* Expresiones verbales y de otro tipo que fueron parte de este momento
  - \* Pensamientos y deseos que se le ocurrieron mientras estaba con rabia

- \* Cuál fue su comportamiento como reacción a la rabia
  - \* Cuáles fueron los resultados de lo que hizo
  - \* Cuáles fueron las reacciones de los testigos del suceso (si los hubo)
- Por parejas de amigos/as comparten su trabajo y reflexionan: ¿qué nos "saca la piedra"? ¿de dónde sacamos esa(s) manera(s) de expresar nuestra rabia? ¿lastimamos a los/as demás con lo que hicimos? ¿nos lastimamos nosotros/as mismos/as? ¿de qué otras formas actuamos cuando tenemos rabia?
  - En pequeños grupos se comparten las formas en que cada navegante ha manejado constructivamente su rabia, sin lastimar ni lastimarse, igualmente, cómo han hecho para afrontar una situación en que alguien la está "descargando" su rabia y que el resultado haya sido el mismo: que no haya habido ningún lastimado/a. Si no tiene en sus vivencias estas experiencias, diseñar algunas estrategias que tengan otros tipos de casos. Entre éstas contemplar la utilización del "alto efectivo". Escribir en su bitácora las estrategias o herramientas que consideran acertadas para un manejo constructivo de su rabia, en el sentido descrito anteriormente. Más adelante en esta unidad de entrenamiento volverán sobre este trabajo para presentarlo a sus colegas navegantes. El grupo elige una experiencia (o posible experiencia) de manejo de la rabia sin lastimar ni lastimarse y prepara una dramatización.

### **Plenaria**

- En el grupo amplio, se presentan las dramatizaciones y se pide a los/as navegantes estar atentos/as para ver si lo que presentan sus compañeros/as cumple con el principio de "sin lastimar ni lastimarse". Al terminar, comentan respecto de los alcances de los comportamientos violentos impulsados por la rabia sobre sí mismos/as y sobre los/as demás. ¿Qué sentido tiene aquello de evitar lastimar y lastimarse? Se abre una discusión sobre si es posible una fórmula o "receta" para manejar la rabia propia y ajena. Sacar conclusiones.

*Si no siembras vientos, no recogerás tempestades: el uso del anemómetro para captar la intensidad de la rabia que se avecina*

- El/la coordinador/a suscita una lluvia de ideas que interpreten el sentido del título de esta parte: "si no siembras vientos, no recogerás tempestades". Luego de algunas intervenciones, se pregunta de qué manera se podría aplicar un "anemómetro" que pudiera "detectar a tiempo y adelantarse" a las fases fuertes de la rabia y trabajarla antes de que ésta aparezca, evitando consecuencias no deseables de su expresión. Se toma nota de estas ideas en el pizarrón que se llevará posteriormente a la "galería de estrategias y herramientas para manejar la rabia" en la sección de "manejo en frío".
- El/la coordinador/a prepara un espacio adecuado fuera del salón de clase para organizar una "exposición" de "estrategias y herramientas para el manejo constructivo de la rabia", que tendrá las sensaciones "manejo de frío" y "manejo en caliente" apoyándose en la Hoja de Ayuda No. 16.
- Se invita al grupo a preparar carteleras con las estrategias o herramientas acertadas para el manejo de su rabia, que han trabajado en esta unidad de entrenamiento y tiene escritas en su bitácora, para colocarla en la galería de "estrategias y herramientas" al lado de aquellas desarrolladas por algunas personas que han profundizado en el tema. Durante la visita a la "galería", cada estudiante hará un trabajo personal anotando en su bitácora aquellas otras estrategias o herramientas que considera pueden ayudarle en su propio manejo de emociones y sentimientos.
- De vuelta en el aula comparten en pequeños grupos qué herramientas les parecieron más significativas para implementar en su vida diaria. Preguntarse, ¿de qué manera se podrían ayudar unos/as a otros/as en la implementación de nuevas formas constructivas de manejo de la rabia que ocasionalmente experimentarán o manifestarán?
- En el grupo amplio, se comparte el trabajo de los pequeños grupos.

### ***Control de entrenamiento***

- En su bitácora, escribir la forma en que los hombres de mi familia se comportan cuando tienen rabia. Hacer un ejercicio semejante con las expresiones de las mujeres en la misma circunstancia y considerar en qué grado lastiman a los/as demás y/o se lastiman a sí mismos/as con esas acciones, ¿Quiénes sienten más rabia, los hombres o las mujeres? ¿Qué piensas de estos hallazgos? Considerar qué herramientas de la galería visitada podrían ser útiles para mi familia.

**Ejercicios para "mantenerse en forma"** Hoja de Ayuda No.17, para Navegantes

- Desde el final de esta y hasta la próxima sesión de entrenamiento, estaré atento/a a los momentos en que sienta rabia. Observaré detenidamente qué es lo que me la provoca (palabras, gestos, que me desafíen o no me dejen hacer lo que quiero, entre otros) y lo anotaré en mi bitácora. Escribiré también qué cambios siento en mi cuerpo, cuan intensos son y cuánto duran.
- Cuando sienta rabia, en vez de comportarme o reaccionar como siempre, aplicaré el "alto afectivo" (Pare, respire hondo, ¿qué vale la pena (o conviene) hacer? con el "bote salvavidas" (salvándome y salvando al/la otro/a, esto es, sin lastimar ni lastimarme) que he aprendido durante este módulo y lo empezaré a probar en algunas formas distintas que no incluyan la violencia. Escribiré en mi bitácora qué cambios se producen en mí y en quienes me rodean.
- En los momentos en que alguien esté manifestando su rabia conmigo, tendré en cuenta el "alto afectivo" y/o probaré formas de respuesta que en lo posible no incluyan la violencia. Escribiré en mi bitácora qué pasó, y de qué otras formas no violentas podría haber actuando. Esto me servirá en otras ocasiones.

Unidad de Entrenamiento 5: **Mi rabia es como una furiosa tempestad**

Sección: Ejercicios de calentamiento

**La Tempestad**

- Se organiza una "orquesta" que interprete a una tempestad; en lugar de instrumentos adoptan roles de sonido para hacer los ruidos correspondientes.
- El/la director/a de orquesta advierte que cada estudiante pertenece a un grupo que interpreta un solo "instrumento" (sonido); interviene cuando el/la le señale con su batuta y dejará de interpretar cuando con su otra mano indique el alto.
- A continuación, se presentan los posibles grupos de sonidos de tempestad, indicados con letra cursiva.
- Se podría facilitar la organización de esta orquesta si se tienen papeletas suficientes con estos roles y se reparten al azar.

| <b>Elemento</b>                    | <b>Intensidad/velocidad<br/>1</b>           | <b>Intensidad/velocidad<br/>2</b>            | <b>Intensidad/velocidad<br/>3</b>                      |
|------------------------------------|---|--|--|
| Viento                             | Soplido                                     | Silbido                                      | Ulular   |
| Gotas de agua<br>(con dedos)       | Con 1 dedo contra la palma de la otra mano. | Con 2 dedos contra la palma de la otra mano. | Con 3 dedos contra la palma de la otra mano.           |
| Chapuzón<br>(palmeando los muslos) | Con 1 mano contra 1 muslo                   | Con las dos manos contra los dos muslos      | Con las dos manos contra los muslos y zapateando.      |
| Truenos (con objetos)              | Palmoteando fuerte.                         | Palmoteando el pupitre.                      | Aplaudiendo con dos tapas de olla o con dos cuadernos. |

**Para la "galería" de manejo de la rabia"**

*Para "bajar" los ánimos exaltados:*

- \* Respirar despacio y profundo
- \* Leer
- \* Dar un paseo
- \* Escuchar música suave
- \* Tomar un tiempo de descanso
- \* Realizar actividades corporales: ejercicios, limpiar la casa, cortar el pasto
- \* Llamar a un amigo o amiga
- \* Visualizar una situación pacífica y que nos agrade

*Para "subir" los ánimos:*

- \* Buscar un "abrazo de apoyo"
- \* Imaginarse en una mejor situación
- \* Verse dentro de un tiempo habiendo superado la dificultad actual, convertir una dificultad en un desafío
- \* Encontrar los factores positivos de la situación
- \* Aceptar sus sentimientos y buscar una manera constructiva de expresarlos y elaborarlos
- \* Respirar despacio y profundo
- \* Buscar actividades saludables que le produzcan satisfacción y aumenten su autoestima
- \* volver la mirada sobre su "estrella" u objetivo personal no alcanzado todavía

## ***La rabia o enojo: en el trasfondo de las agresiones***

Hay controversia entre los profesionales que tratan sobre este tema, sin embargo, hay algunos puntos de acuerdo:

- 1) La rabia es un sentimiento natural, normal y humano.
- 2) La rabia no es un estilo de comportamiento, aunque es muy común el que se confunda sentimiento con comportamiento.
- 3) La rabia crónica puede ser peligrosa para la salud.
- 4) Se puede, y sería conveniente hacerlo, aprender a disipar la rabia, incluso antes de que comience.
- 5) Cuando es necesario expresar enojo, es preciso aprender a hacerla con eficiencia, orientándolo hacia una salida de solución, no hacia la venganza o desquite.

Con base en estos puntos se pueden afrontar algunos mitos o leyendas acerca del enojo.

### **Mito 1: La rabia es un comportamiento.**

La rabia no es un **comportamiento** sino un **sentimiento**. Se confunde **agresividad** con **rabia**. La rabia es un sentimiento y la agresividad un comportamiento.

Todas las personas experimentan, en mayor o menor medida, sentimientos de rabia; pero no todas los expresan: aprenden a controlarlos, de manera que no muestran su enojo. Se pueden desarrollar formas sanas de manejar estos sentimientos de manera que los comportamientos agresivos resulten innecesarios.

### **Mito 2: Usted le debe temer a la rabia que tiene almacenada en su interior.**

Si pueden existir rabias no resueltas. Pero la resolución de estos sentimientos inconclusos no es, como hasta ahora se ha aconsejado, "explotando" para hacer una catarsis (Momento culminante en que se desahogan sentimientos) Se ha aconsejado golpear almohadas y cojines, o gritarle a una silla vacía. Lo que si hay que hacer es **resolver** de algún modo (dentro o fuera de usted) el problema que causó la rabia.

### **Mito 3: Su interior es como una olla a presión**

Por muchos años, los psicólogos y la gente, en general, han creído el mito freudiano que las emociones humanas forman en la persona una especie de caldera u olla a vapor. En este sentido, las emociones fuertes se acumulan en alguna forma dentro de la persona y, si no les tenemos una pequeña válvula de escape, pueden, de pronto, explotar. Por tanto, manifestando la rabia, esa energía se "evapora" y la persona queda más sana y tranquila. Este concepto se ha demostrado falso de acuerdo a las últimas investigaciones sobre el tema. Lo que pasa, entonces, es que la persona **recuerda** acontecimientos molestos y los sentimientos de rabia se **experimentan nuevamente**, al retomar estas memorias. Hay una diferencia notable entre una "olla a presión" y un "banco de memorias" de experiencias almacenadas. Una "olla a presión" necesita liberar su presión interna; las memorias se pueden satisfacer, únicamente, resolviendo el problema de alguna manera.

### **Mito 4: Exteriorizar los sentimientos de rabia es bueno para la salud**

Este es un punto de gran controversia entre los investigadores sobre este tema: unos sostienen que es necesario exteriorizar los sentimientos, como ya se dijo más arriba; otros creen, de acuerdo a investigaciones recientes, que exteriorizarlos, mediante golpes a almohadones, gritos, incluso ante la persona con la cual se tiene el conflicto, lo que hace es **reforzar** los sentimientos de rabia y enseña a las personas a manejar sus sentimientos **agresivamente**. Creemos que las mejores evidencias favorecen esta segunda posición. ***Exteriorizar la rabia no asertivamente, no es psicológicamente sano.*** La expresión física de hostilidad *no ayuda nada* a la solución del problema.

Resultados de investigaciones afirman:

- Se cree que la agresión es una catarsis (eliminación de recuerdos que perturban el equilibrio emocional) para la rabia; la realidad es que la agresión es un hábito catártico adquirido.
- Se cree que expresar la rabia verbalmente, libera de ella; la realidad es, que su expresión abierta, puede focalizar y aumentar la rabia.
- Se cree que las pataletas son expresiones sanas de rabia; la realidad es que si las

pataletas se atienden, enseñan al niño, por ejemplo, una manera de controlar a los demás. Las emociones están sujetas a las mismas leyes del comportamiento. Si usted premia un comportamiento, éste volverá a presentarse.

## **Conclusiones:**

Puede presentarse una confusión: por un lado se afirma, "no es saludable **exteriorizar** la rabia", por otro, "se necesita **resolver** el sentimiento de rabia; no dejar que se vuelva crónica". Entonces, ¿qué?: ¿demostrar o no demostrar la rabia?

El asunto es complejo y no hay soluciones sencillas en esta materia. Se dan, a continuación, algunas orientaciones. Se sugiere al profesor o profesora que de acuerdo con su criterio haga una copia del texto que encontrará a continuación y lo deje en manos de sus estudiantes al finalizar el trabajo con esta Guía sobre *El Comportamiento Agresivo/violento y su Manejo Asertivo*.

## **"Entonces, ¿Qué puedo hacer sobre mi rabia?"**

Quisiéramos ofrecerle un método simple, de tres pasos, para manejar la rabia en su vida. Nos gustaría, pero no podemos. La rabia es un fenómeno complejo, y manejarlo es igualmente complejo. Afortunadamente, sin embargo, hay algunos procedimientos realmente útiles de valor probado. Como suele suceder, caben naturalmente dentro de tres pautas generales: (1) minimice la rabia en su vida; (2) maneje la rabia antes que se enoje; y (3) responda asertivamente cuando sienta rabia.

## **Minimice la rabia en su vida**

Nuestros primeros diez pasos se han tomado prestados de las recomendaciones de Williams en *Anger Kills*:

- 1) *Mejore sus relaciones con otros* a través del servicio a la comunidad, tolerancia, perdón, incluso cuidar de una mascota.
- 2) Adopte actitudes positivas hacia la vida a través del humor, la religión, actuando como si hoy fuera su último día.

- 3) Evite la sobre estimulación con los químicos, estrés del trabajo, ruido, tráfico.
- 4) Escuche a los/as otros/as. Practique la confianza en los/as demás.
- 5) Tenga uno/a confidente. Consígase un/a amigo/a y hable regularmente, incluso antes que sienta que su estrés está creciendo.
- 6) Ríase de sí mismo/a. Usted es realmente gracioso/a, usted sabe. (Es parte de ser humano/a)
- 7) Medite. Cálmese. Póngase en contacto con su ser interior.
- 8) Aumente su empatía. Considere la posibilidad de que otra persona puede estar teniendo un día realmente malo.
- 9) Sea tolerante. ¿Puede usted aceptar la infinita variedad de seres humanos?
- 10) Perdone. Suelte su necesidad de echar la culpa a alguien por todo lo que va mal en la vida.

A los diez de Williams, le agregamos dos nuestros a esta sección:

- 1) Trabaje hacia la resolución de problemas con los demás en su vida, no sobre la "victoria".
- 2) ¡Mantenga su vida libre de cargas! Atienda los problemas cuando aparezcan, cuando usted siente los sentimientos no después de horas/días/semanas de "darles vueltas". Cuando no pueda atenderlos inmediatamente, establezca un momento específico cuando pueda hacerlo ¡y lo vaya a hacer!

### **Maneje la rabia antes de que aparezca**

La rabia es una emoción natural, saludable, carente de maldad y, a pesar de nuestros mejores esfuerzos para minimizar su influencia en nuestras vidas, todos la experimentaremos de vez en cuando, sea que la expresemos o no. De manera que además de los pasos indicados anteriormente, usted querrá estar preparado/a antes de que venga la rabia:

- 1) Recuerde que usted es responsable de sus propios sentimientos. Usted puede escoger sus respuestas emocionales por la manera en que mire las situaciones. Tal

como dicen los psicólogos Gary McKay y Don Kinkmeyer, "Cómo te sientas depende de ti".

- 2) ¡Recuerde que la rabia y la agresión no son la misma cosa! La rabia es un sentimiento. La agresión es un estilo de comportamiento. La rabia puede expresarse asertivamente, la agresión no es la única alternativa.
- 3) Llegue a conocerse a sí mismo/a. Reconozca las actitudes, medios, sucesos, y comportamientos que provocan su rabia. Tal como sugirió una persona sabia, "Encuentre sus propios botones, de manera que usted sabrá cuándo los presionan."
- 4) Tómese un tiempo para examinar el rol que la rabia esta jugando en su vida. Tome notas en su cuaderno sobre lo que lo vuelve proclive a sentir rabia, y qué le gustaría hacer al respecto.
- 5) Razone consigo mismo/a. Reconozca que su respuesta no cambiará a la otra persona. Sólo usted puede cambiarse a sí mismo/a.
- 6) Dobleque sus pensamientos clínicos, Williams sugiere parar los pensamientos, distraerse, meditar.
- 7) No se "encienda usted mismo/a" para sentir rabia. Si su temperatura se eleva cuando tiene que esperar en una cola lenta (en el barco, en el tráfico), encuentra vías alternativas para realizar esas tareas (banca por correo, encontrar otra ruta para llegar a la oficina, emplear el tiempo para resolver problemas).
- 8) Aprenda a relajarse. Desarrolle la habilidad de relajarse y aprenda a aplicarla cuando se encienda su rabia. Usted puede querer llevar esto un paso adelante "desensibilizándose" ante determinadas situaciones que provocan rabia
- 9) Desarrolle varias estrategias para manejar su rabia cuando aparezca, incluyendo la relajación, el esfuerzo físico, "frases "anti estrés", trabajando la solución dentro de usted mismo/a, y otros procedimientos tales como los sugeridos por los Williams (puntos 1 al 10 anteriores) y aquellos que hemos anotado en el recuadro al final de este capítulo.
- 10) Ahorre su rabia para cuando sea importante. En vez de ello, concéntrese en mantener buenas relaciones con los/as demás.
- 11) Desarrolle y practique formas asertivas para expresar su rabia, de manera que estos métodos estarán disponibles cuando los necesite. Siga los principios aprendidos por usted a través de este libro: sea espontáneo/a cuando pueda; no permita que se cree resentimiento; manifieste su rabia directamente; evite el

sarcasmo y las indirectas; emplee un lenguaje expresivo y honesto; permita que su postura corporal, expresión facial, gestos, y tono de voz transmitan sus sentimientos; evite la injuria a las personas, el demérito, el ataque físico, el abuso de su superioridad, la hostilidad; trabaje buscando soluciones.

Ahora ha desarrollado unos cimientos saludables para manejar sus sentimientos de rabia. Siga a la próxima sección y prepárese para manejar su rabia cuando aparezca.

### **Responda asertivamente cuando experimente rabia**

- 1) Tómese unos momentos para considerar si esta situación realmente vale su tiempo y energía, y las posibles consecuencias de expresarse.
- 2) Tómese otros momentos para decidir si ésta es una situación que quiere trabajar con la otra persona o una que resolverá consigo mismo/a.
- 3) Aplique las estrategias de manejo que desarrolló en el paso 21 anteriormente indicado, y aquellos que se enumeran al final del capítulo.

### **Si decide actuar:**

- 1) Manifieste verbalmente alguna expresión de inconformidad (asertivamente). El recuadro que se presenta más adelante puede darle algunas ideas útiles.
- 2) "Programe" tiempo para resolver las cosas. Si usted es capaz de hacerlo espontáneamente, muy bien; si no, acuerde un momento con la otra persona o consigo mismo/a) para abordar el problema más tarde.
- 3) Manifieste sus sentimientos directamente. Emplee el estilo asertivo que usted ha aprendido, con pistas no verbales apropiadas (si usted está sinceramente enojado/a, ¡una sonrisa no es apropiada!).
- 4) Acepte la responsabilidad de sus sentimientos. Usted se enojó por lo que sucedió; la otra persona no "le produjo" rabia.
- 5) Circunscríbase a lo específico y a la situación presente. Evite generalizar. No traiga a colación toda la historia de la relación
- 6) Trabaje en pro de la solución del problema. En última instancia sólo resolverá su rabia cuando haya hecho todo lo posible por resolver su causa.

"¡TENGO QUE DECIR ALGO!"

He aquí algunas expresiones verbales que otras personas han encontrado útiles para manifestar la rabia:

"Tengo mucha rabia"

"Me estoy poniendo furioso/a"

"Difiero completamente con usted"

"Me pongo furioso/a cuando usted dice eso"

"Estoy realmente disgustado/a con todo este asunto"

"Deje de molestarme"

"Eso no es justo"

"No haga eso"

"Eso realmente me saca de quicio"

"No tiene derecho a hacer eso"

"Realmente no me gusta eso"

"¡Estoy completamente furioso/a y no voy a aceptar más esto!"

### **Cuando otra persona está enojada con usted.**

Bueno, ahora usted sabe cómo manejar su propia rabia. Pero una de las necesidades más importantes expresadas es de formas de manejar la rabia de otros/as. ¿Qué puede hacer cuando alguien está furioso/a y dirigiendo toda su hostilidad contra usted?

### **Pruebe estos pasos:**

- Deje que la persona enojada deje salir los sentimientos fuertes.
- Responda sólo con aceptación al principio ("Puedo ver que usted está realmente molesto sobre esto.")
- Respire hondo y trate de permanecer tan calmado/a como sea posible.
- Ofrezca discutir una solución más tarde, dando a la persona tiempo para enfriarse ("Creo que ambos/as necesitamos algún tiempo para pensar sobre esto. Me gustaría conversar contigo sobre ello en una hora/ ...mañana/ ...la próxima semana.")
- Vuelva a respirar hondo.

- Concrete un momento específico para continuar el tema.
- Tenga en cuenta que probablemente no habrá una solución inmediata.

Casi todo el mundo tiene problemas con la rabia, y no hay respuestas fáciles para manejar esta compleja emoción. Resumamos esta discusión repitiendo cuatro pautas clave:

- Minimice la rabia en su vida.
- Maneje la rabia antes de que aparezca.
- Sea asertivo si experimenta rabia.
- Trabaje en pro de resolver el conflicto cuando éste ocurra.

**Actividades sugeridas para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No.5**

- Desde el final de esta y hasta la próxima sesión de entrenamiento, estaré atento/a a los momentos en que sienta rabia. Observaré detenidamente qué es lo que me la provoca (palabras, gestos, que me desafíen o no me dejen hacer lo que quiero, entre otros) y lo anotaré en mi bitácora. Escribiré también qué cambios siento en mi cuerpo, cuan intensos son y cuánto duran.
- .Cuando sienta rabia, en vez de comportarme o reaccionar como siempre, aplicaré el "alto afectivo" (Pare, respire hondo, ¿qué vale la pena (o conviene) hacer? con el "bote salvavidas" (salvándome y salvando al/la otro/a, esto es, sin lastimar ni lastimarme) que he aprendido durante este módulo y/o empezaré a probar algunas formas distintas que no incluyan la violencia. Escribiré en mi bitácora qué cambios se producen en mí y en quienes me rodean.
- En los momentos en que alguien esté manifestando su rabia conmigo, tendré en cuenta el "alto afectivo" y/o probaré formas de respuesta que en lo posible no incluyan la violencia. Escribiré en mi bitácora qué pasó, y de qué otras formas no violentas podrían haber actuado. Esto me servirá de base para probarlas en otras ocasiones.

## **MIS MIEDOS EN ALTA MAR**

### **Objetivos Operativos:**

- \* Que el adolescente asuma que el miedo es una emoción natural en el ser humano y comprende la utilidad del mismo en su vida.
- \* Identifique elementos que son parte de sus experiencias de miedo.
- \* Explore estrategias que le permitan un manejo saludable del miedo.
- \* Relacione miedo – confianza – desconfianza.

**Tiempo Estimado:** 120 minutos

### **Material de Apoyo:**

- Venda para los ojos.
- Bitácora
- Tarjetas, marcadores, cinta adhesiva.
- Pizarrón y gises.
- Gorro de navegante.
- Hoja de Ayuda No. 18, para Navegantes

### **Desarrollo de la Actividad:**

#### **Instrucciones Iniciales**

- Breve saludo.
- El/la coordinador/a propicia un recuerdo del tema, los elementos trabajados, y los ejercicios para mantenerse en forma sugeridos en la unidad anterior: **Mi rabia es como una furiosa tempestad**. Para ello les pide que comenten sobre el uso del “anemómetro” para advertir la “tormenta” de rabia cuando se avecina y poder manejarla. Pregunta sobre la relación entre rabia y comportamientos violentos y

solicita que comente cómo se sintieron practicando los “ejercicios para mantenerse en forma” y qué cosas aprendieron en dicho proceso.

- A continuación, introduce el tema de hoy, **Mis miedos en alta mar**, que avanzará sobre las maneras en que cada navegante se enfrenta a sus miedos.
- El/la coordinador/a propone una lluvia de ideas sobre la relación entre estar navegando en el mar y sentir miedo. ¿Por qué razones un/a navegante puede sentir miedo en el mar? ¿Qué hace un navegante cuando siente miedo? ¿Qué nos ayudaría para disminuir el miedo? ¿De qué capacidades personales podemos valernos para salir airosos/as en una situación de peligro en el mar?
- El/la coordinador/a, señala que en ésta unidad de entrenamiento se procurará aprender a “nadar entre los miedos”.

### Ejercicios de Calentamiento

- El/la coordinador/a invita al juego de la “zambullida” que consiste en lanzarse sobre los brazos de sus compañeros/as, procurando que todos/as los/as navegantes pasen por la experiencia.
- Hay dos tipos de zambullidas: hacia delante y hacia atrás.
- En la **zambullida hacia delante** se trata de lanzarse sobre los brazos de los/as compañeros/as. Los/as participantes “se sitúan en dos filas, una frente a otra agarrándose por los antebrazos. Quien se lanza, has de hacerlo con los brazos hacia delante. Un/a voluntario/a situada a unos metros del grupo, toma impulso y se “zambulle” cayendo encima de los antebrazos de las parejas de las filas. Éste se sitúa al final de la fila y se comienza de nuevo.
- En la **zambullida hacia atrás** un/a participante se deja caer de espaldas sobre el resto del grupo que se alinea en dos filas perpendiculares. El/la voluntario/a se venda los ojos. El resto del grupo mantendrá absoluto silencio. Es importante destacar que en ésta actividad no se le debe obligar a nadie, ni de forma sutil. El/la voluntario/a se sube sobre una pequeña altura y se deja caer de espaldas.
- En el colectivo amplio responden ¿quiénes sintieron miedo? ¿cómo lo experimentaron? ¿en qué parte de su cuerpo? Describen las sensaciones, intensidades y duración del miedo experimentado en los juegos anteriores.

Considerando estas características de lo que sintieron, ¿es una emoción o un sentimiento?

- ¿Cómo sabemos que lo que sentimos es miedo? describen los cambios que se produjeron en sus cuerpos.
- ¿Con qué palabras describimos una escala del miedo, de lo más leve a lo más intenso? ¿Para qué es útil el miedo? ¿Qué papel jugó la confianza/desconfianza en sí mismo/a o en sus compañeros/as al zambullirse? ¿Quiénes tienen derecho a sentir miedo? ¿Qué significa para mí “ser valiente”?, ¿De quienes se dice que son más “valientes”, los hombres o las mujeres y por qué?
- Se hace una primera ronda de respuestas anotando algunos aspectos significativos: *el miedo es una emoción natural, y todos/as sentimos miedo en algún momento, tenemos “derecho” a él.* Permite el debate sobre la “valentía” de hombres y mujeres y por qué culturalmente se legitiman tales diferencias.

### **Ejercicio Principal:**

¿A qué cosas le tenemos miedo?

- El/la coordinador/a invita a que cada navegante recuerde a qué cosas le tiene miedo y escriba una lista en su Bitácora que titulará “Le tengo miedo a: ...”, donde consignará todos sus miedos posibles tanto leves como intensos.
- Al terminar el listado, pasan a revisarlo para tratar de clasificar sus miedos. Una primera gran clasificación puede ser: los miedos que nos vienen de “dentro” y los que vienen de “fuera” o tienen un origen externo. Luego responden.

¿Qué solemos hacer con nuestros miedos?

- En pequeños grupos los/as estudiantes conversan sobre las maneras en que cada cual actúa en una situación de miedo:
- ¿De qué manera(s) nos comportamos cuando tenemos miedos que nos vienen de “dentro”? ¿Cuándo sentimos miedos provocados por otras personas? Ponen ejemplos de la vida de cada uno/a.

- ¿En qué circunstancias nos hemos lastimado o hemos lastimado a alguien con nuestro comportamiento cuando hemos sentido miedo? ¿Qué otras alternativas de comportamiento podríamos haber tenido?
- ¿Cómo nos comportamos cuando percibimos que un hombre tiene miedo? ¿Y cuando una mujer tiene miedo? ¿Si quisiéramos cambiar estas formas en que nos comportamos, qué tendríamos que hacer?

### *Plenaria*

- Comparten el trabajo de grupos. El/la coordinador/a comenta que hay diversas maneras de reaccionar o comportarse cuando se siente miedo, tal como han conversado, y pregunta por la relación que encuentran entre tener miedo y los comportamientos violentos para defenderse. ¿Qué es “normal y natural”, y qué es aprendido? Les invita a recordar miedos internos/externos que ya no les asustan más ¿Cómo hicieron para manejar o superar esos miedos? Ofrece tarjetas y marcadores para que escriban en forma muy breve cuáles de estas formas no les lastimaron y al mismo tiempo no lastimaron a otra(s) persona(s), y las coloquen en un espacio del salón de clase. Antes de comportarse de esa manera que describen en la tarjeta, lo pensaron o fue lo que “les salió”. Si se volviera a presentar la situación que les producía ese miedo, ¿qué sentirían? ¿qué harían?
- El/la coordinador/a toma nota en el pizarrón de los aspectos más destacados de sus respuestas. Luego indica que las maneras como cada navegante ha venido comportándose cuando ha sentido miedos, han sido sus formas de “nadar entre ellos”, aprendidas en su casa, con sus amigos o en la televisión. Se abre una discusión sobre si es posible una fórmula o “receta” para manejar el miedo. Consideran cómo podría ayudar el “alto afectivo” y la idea del “bote salvavidas”.

### *Aprendiendo a nadar en mis miedos*

- Seguidamente el/la coordinador/a invita a los/as navegantes a trabajar individualmente, un miedo personal significativo (de origen interno o externo) que se les presenta en el ámbito escolar. Les solicita tratar de revivirlo recordando la situación en que se presenta y la intensidad con que lo viven.

- A continuación se colocan su “gorro de navegante” y se disponen a adentrarse un momento en su miedo. Le dan la bienvenida y lo sienten profundamente, corporalmente, identifican cómo se manifiesta y se ponen en contacto con él, tratan de “escucharlo”. Si les “dice” algunas cosas, lo escuchan sin responderle o juzgarle. Lo dejan permanecer un tiempo, hasta que se den cuenta que quiere irse. Le dan las gracias por “haber venido” y se despiden de él con palabras afectuosas.
- Al finalizar la experiencia, el/la coordinador/a pregunta. ¿Qué sienten luego de esta actividad? Luego comenta que ésta es una forma de ponerse en contacto y aceptar de una manera saludable el miedo, la rabia y otras emociones y/o sentimientos que experimentamos, permitiéndonos aumentar la confianza en nuestra propia capacidad de “manejarlos”. ¿De qué otras maneras aumentamos la confianza en nosotros/as mismos/as para enfrentar un miedo? ¿Cómo nos ayuda el alto afectivo y el bote salvavidas para ganar autoconfianza?
- El/la coordinador/a invita a seis voluntarios/as a hacer un ejercicio sobre la aceptación del miedo y ganar auto confianza. Un/a de los seis estudiantes se coloca al centro con los ojos vendados y en posición recta dejándose impulsar de una a otra persona, como una barca mecida por las olas. Se indica que si en algún momento siente miedo antes, durante o después del ejercicio, levante la mano para detenerlo. Le pregunta cómo es ese miedo (describe sensaciones corporales). Se repite el ejercicio con otros/as estudiantes. Se suscita con los demás navegantes una reflexión sobre la relación confianza – desconfianza – miedo – auto confianza a partir de éste ejercicio y recordando las “zambullidas” del ejercicio de calentamiento. ¿Cómo se modifica nuestro comportamiento con las personas cuando sentimos confianza en ellas?
- En su bitácora, cada navegante describe el miedo más frecuente que siente en las relaciones con su familia y responde. ¿Cómo me comporto cuando lo siento? ¿Hay otros/as integrantes de la familia que sienten el mismo miedo? ¿Cómo reaccionan o cómo se comportan ellos/as? Preparo una manera de comportarme –para cuando vuelva a sentir ese miedo- en la que no me lastime a mí mismo/a ni a los/as demás. Mediante un esquema de colores señalo los vínculos de confianza y desconfianza entre los/as integrantes de mi familia. ¿Qué pienso de estos hallazgos?

## ***Ejercicios para “mantenerse en forma”*** Hoja de Ayuda No. 18, para Navegantes

- En pequeños grupos o con una persona de mi confianza comparto los miedos más frecuentes que tengo, sea en mi casa, en el colegio en el barrio o en otro sitio, y a partir de ellos elaboro un “mapa de mis miedos” e indico si aquello que los provoca es de origen interno o externo. Escribo mis respuestas en mi bitácora.
- Pongo en práctica la forma de aceptación de mis miedos y otros sentimientos aprendida en esta unidad de entrenamiento. Escribo en mi bitácora el sentimiento que trabajé y lo que observo que sucede después de la experiencia.
- Reviso en mi bitácora mis listas de miedos internos y externos, imagino situaciones donde es posible que vuelva a sentir esos miedos y ejercito “en frío” posibles reacciones o comportamientos donde no me lastimo ni lastimo a otras personas. Si tengo oportunidad, pongo en práctica lo que he pensado y luego escribo en mi bitácora cuáles fueron los resultados de éste nuevo comportamiento.
- Observo durante unos días en los diferentes espacios donde me muevo (mi familia, la escuela, el barrio, entre otros) y también en los programas de televisión y trato de identificar qué cosas temen las mujeres y qué temen los hombres. Escribo en mi bitácora lo que pienso sobre estos hallazgos.
- Reflexiono sobre las maneras en que puedo aumentar la confianza en mí mismo/a y mi confianza en las demás personas tanto en mi casa, colegio, barrio u otro sitio, para enfrentar las distintas situaciones donde sé que siento miedo. Busco un/a o más amigos/as para compartir éstos propósitos y conseguir su colaboración para lograrlos.

### *Información necesaria para realizar ésta actividad*

- El/la coordinador/a recuerda lo dicho en sesiones anteriores sobre todas las emociones y sentimientos humanos como normales y naturales. Como conclusión de lo anterior, se afirma que es legítimo sentir miedo, pero las reacciones pueden educarse.
- El miedo es una emoción; se produce ante estímulos externos e internos; produce en nuestro cuerpo algunos cambios característicos y acelera nuestra actividad mental preparándonos para la acción inmediata. Es un elemento que nos ayuda a la

preservación de la vida, de nuestra integridad individual y colectiva; y tenemos todo el derecho a sentirlo.

- Los comportamientos, como se ha visto en las sensaciones de entrenamiento anteriores, se aprenden o se adquieren por influencias de la familia, los/as amigos, el colegio, la televisión y otros medios de comunicación y por lo mismo, tienen la posibilidad de re-aprenderse si así lo queremos.
- Si por motivos de la forma de inserción de la propuesta en el currículum se necesita desarrollar esta unidad en al menos dos sesiones, podría desarrollarse una primera parte hasta terminar la plenaria del segmento ¿Qué solemos hacer con nuestros miedos? Retomar en la segunda sesión desde Aprendiendo a nadar entre mis miedos, haciendo memoria de lo trabajado en la primera parte de la unidad.

***Actividades para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No. 6***

- En pequeños grupos o con una persona de mi confianza comparto los miedos más frecuentes que tengo, sea en mi casa, en el colegio en el barrio o en otro sitio, y a partir de ellos elaboro un “mapa de mis miedos” e indico si aquello que los provoca es de origen interno o externo. Escribo mis respuestas en mi bitácora.
- Pongo en práctica la forma de aceptación de mis miedos y otros sentimientos, aprendida en ésta unidad de entrenamiento. Escribo en mi bitácora el sentimiento que trabajé y lo que observo que sucede después de la experiencia.
- Reviso en mi bitácora mis listas de miedos internos y externos, imagino situaciones donde es posible que vuelvo a sentir esos miedos y ejercito “en frío” posibles reacciones o comportamientos donde no me lastimo ni lastimo a otras personas. Si tengo oportunidad, pongo en práctica lo que he pensado y luego escribo en mi bitácora cuáles fueron los resultados de éste nuevo comportamiento.
- Observo durante unos días en los diferentes espacios donde me muevo (mi familia, la escuela, el barrio, entre otros) y también en los programas de televisión y trato de identificar qué cosas temen las mujeres y qué temen los hombres. Escribo en mi bitácora lo que pienso sobre estos hallazgos.
- Reflexiono sobre las maneras en que puedo aumentar la confianza en mí mismo/a y mi confianza en las demás personas tanto en mi casa, colegio, barrio u otro sitio, para enfrentar las distintas situaciones donde sé que siento miedo. Busco un/a o más amigos/as para compartir éstos propósitos y conseguir su colaboración para lograrlos.

## **MENSAJES DESDE EL FONDO DE MI MAR**

### **Objetivos Operativos:**

- \* Que el adolescente escuche y dialogue con sus experiencias emocionales “localizadas” en su cuerpo.
- \* Reconozca la integridad de sus vivencias afectivas y valore su cuerpo como condición básica de su bienestar emocional.
- \* Que se apropie de una herramienta que le ayude a escuchar los “mensajes afectivos” de su cuerpo en la vida diaria

**Tiempo Estimado:** 120 minutos

### **Material de Apoyo:**

- Hoja de Ayuda No. 19, para Docentes.
- Cartulinas, lápices.
- Venda para los ojos.
- Hoja de Ayuda No. 20, para Navegantes.
- Reproductor de discos,
- Discos con música grabada de sonidos del mar
- Pizarrón y gises.
- Hoja de Ayuda No. 21, para Navegantes.
- Bitácora
- Hoja de Ayuda No. 22, para Navegantes.

### **Desarrollo de la Actividad:**

#### **Instrucciones Iniciales**

- Breve saludo.

- El/la coordinador/a propicia un recuerdo del tema, los elementos trabajados y los ejercicios para mantenerse en forma sugeridos en la unidad anterior: Mis miedos en alta mar. Para ello les pide que mencionen para qué nos sirve el miedo, que comenten una experiencia de miedo vivida desde la última unidad de entrenamiento en donde hayan aplicado el “alto afectivo” u otra forma donde no se hayan lastimado ni lastimado a otros/as y cuenten sobre las actividades sugeridas para mantenerse en forma que han practicado.
- A continuación introduce el tema de hoy: **Mensajes desde el fondo de mi mar**, que avanzará sobre la empatía con sus propias emociones y sentimientos a partir del diálogo con su cuerpo. Para ello, propone imaginar los sonidos que se producen dentro del mar empleando las frases de la Hoya de Ayuda No. 19. Saca una frase al azar y los/as navegantes deben emitir los sonidos que allí se indican. ¿De qué manera los/as navegantes pueden conocer lo que sucede en la profundidad del mar? ¿Para qué puede ser útil para un/a navegante conocer qué hay bajo la superficie marina?
- Luego invita a hacer una asociación entre los sonidos/mensajes en lo profundo del mar y los sonidos/mensajes de lo profundo de nuestro mundo afectivo. Luego de compartir estas asociaciones, pregunta ¿Dónde se refleja ese sentir profundo? Igualmente, el grupo se interroga por la manera como es posible conocer lo que pasa en la profundidad de nuestro mundo afectivo y la utilidad de este conocimiento. Se pide al grupo que dé ejemplos acerca de cómo nuestro cuerpo expresa o manifiesta sentimientos profundos que no son de fácil identificación (falta de apetito, dolores de cabeza recurrentes, tics nerviosos, entre otros)
- En la sesión de hoy, se avanzará en la ejercitación de un “tercer oído”, que nos permitirá “escuchar” directamente nuestro cuerpo o alguna de sus partes a captar la vivencia afectiva que está detrás de esta expresión. Cada estudiante dibuja su “tercer oído” en una cartulina.

## **Ejercicios de Calentamiento**

### *Encuentro con mí ser integral*

- A continuación, el/la coordinador/a comenta sobre la importancia de integrar nuestro cuerpo en el manejo de nuestras emociones y sentimientos, y advierte que la actividad de hoy es muy personal.

- Se orienta al grupo en un ejercicio de concentración sobre su respiración sentados en el suelo, invitándolos a vendarse los ojos y hacer un recorrido por su cuerpo empleando únicamente sus manos siguiendo las instrucciones que dará el/la coordinador/a (ver Hoja de Ayuda No. 20). A lo largo del recorrido, le irá expresando afecto de una manera sincera y creativa.
- En el grupo amplio el/la coordinador/a invita a una retroalimentación vivencial: ¿cómo se sintieron? ¿qué aprendieron? ¿qué les parece al ponerse en contacto con su cuerpo? ¿el cuerpo les ha dado mensajes espontáneamente alguna vez? ¿cómo pide su cuerpo que lo escuchen?

### **Ejercicio Principal:**

*Con mi “tercer oído” escucho los mensajes de mi profundo mar*

- El/la coordinador/a comenta que quien usa el tercer oído es amigo/a de su cuerpo y se esfuerza por mantener esa profunda amistad con él. Luego promueve una lluvia de ideas sobre qué cosas caracterizan la amistad (por ejemplo, aceptación, permitir ser, paciencia, respeto, ternura, acogida, compasión, amor, entre otros).
- El tercer oído tiene algunas características que le permiten “escuchar mejor e integralmente” lo que el cuerpo o alguna de sus partes dice en términos de emociones y sentimientos:
  - ★ Sólo puede escuchar, por consiguiente **no juzga, no critica, ni da consejos.**
  - ★ **Se limita a acompañar** el suceso corporal, las emociones y sentimientos suscitados, y los pensamientos asociados con ellos. Se pone a su lado.
  - ★ Procura **captar la necesidad personal profunda (satisfecha o insatisfecha) que está implícita** en la vivencia.
  - ★ Está **siempre en el presente** de la vivencia, esto es, en el momento en que está ocurriendo.
- Como una manera de ejercitar nuestro “tercer oído”, el/la coordinador/a coloca una pieza musical que permita a los participantes identificarse con la melodía. La disfrutan por un tiempo prudencial y luego les pide afinar el oído para seguir sólo uno de los instrumentos o voces y tratar de descubrir qué sentimientos/necesidades está tratando

de comunicar. Al final comentan cómo las características del “tercer oído” estuvieron presentes en este ejercicio.

### *Mis necesidades en el fondo de mis emociones y sentimientos*

- El/la coordinador/a promueve una lluvia de ideas sobre lo que conocen acerca de las necesidades humanas, seleccionando de las preguntas ofrecidas a continuación, aquellas que considere pertinentes para el grupo de edad, con el que está trabajando. ¿Qué necesidades tenemos los seres humanos? ¿Cuál es la diferencia entre las necesidades y aquello que las satisface? Ponen ejemplos de la vida cotidiana escolar o familiar. Por ejemplo, alguien puede decir que “necesita un saco de lana” porque hace frío, pero si vemos bien, la necesidad real es la de “abrigo”, que se puede satisfacer con un “saco” de distintos materiales. ¿Todos/as percibimos las necesidades con la misma intensidad?
- A continuación, se lee el fragmento de la Hoja de Ayuda No. 21 y se invita a los/as navegantes a aplicar individualmente su “tercer oído” a la emoción que están viviendo como resultado de la lectura, indicando que se concentren en la(s) necesidad(es) personales de cada un/a que pueden estar implícitas en esa vivencia. Al terminar el ejercicio, escriben en su bitácora la(s) **necesidad(es) personales que encontraron** en la base de la emoción trabajada.
- Trabajo en pequeños grupos pequeños: Retroalimentación Vivencial, ¿Qué sintieron durante el ejercicio? ¿Cómo se sienten ahora en relación consigo mismos/as? ¿Aprendieron algo sobre sí mismos/as? Luego ponen en común las necesidades encontradas y hacen un listado de ellas diferenciándolas de sus satisfactores. Si lo vemos en el ámbito de las emociones y sentimientos, cada cual puede sentir dolor o tristeza a partir de la lectura de una historia sobre alguien que sufre, pero lo que se está “moviendo” internamente es alguna necesidad personal y esa historia se lo recuerda.

### *Plenaria*

- El/la coordinador/a invita a los/as navegantes a comentar sobre el significado e importancia de escucharse a sí mismos/as en el momento en que están viviendo

emociones/sentimientos e identificar las necesidades que están detrás de ellos. ¿Qué habilidades nos han facilitado desarrollar el uso del “tercer oído”? ¿Qué nos hemos detenido a observar en las sesiones anteriores? ¿Cuál es la relación entre sensaciones, emociones/sentimientos, pensamientos y necesidades? Se sacan conclusiones y cada navegante toma nota de ellas en su bitácora.

### *Control de entrenamiento*

- Cada navegante recuerda una situación personal reciente donde haya vivido un sentimiento triste o doloroso. Se toma un tiempo para revivir dichos momentos y las emociones que se le presentaron. Le aplica el “tercer oído” y se concentra en ubicar las necesidades subyacentes a la tristeza o dolor revivido. Escribe estos hallazgos en su bitácora.

### **Ejercicios para “mantenerse en forma”** Hoja de Ayuda No. 22, para Navegantes

- De ahora en adelante estaré atento/a para aplicar me “tercer oído” a mis emociones y sentimientos y comprender qué necesidades personales profundas están detrás de ellos cuando suceden. Tomaré nota de mis hallazgos en mi bitácora y después de unos días los revisaré para encontrar la frecuencia con que se manifiestan estas necesidades.
- Reviso los hallazgos sobre mis necesidades personales y la frecuencia con que se manifiestan. Reflexiono sobre mis necesidades insatisfechas y las emocionales/sentimientos a través de las cuáles las he ubicado. Me detengo a analizar mis reacciones o comportamientos, especialmente si éstos han sido violentos o de alguna manera me he lastimado o he lastimado a alguien.
- Me propongo a ejercitar la comprensión y aceptación de mis sensaciones corporales, emociones/sentimientos, necesidades subyacentes y pensamientos relacionados, que me permitan posteriormente un mejor manejo de mi mundo afectivo.

*Información necesaria para realizar ésta actividad*

- Si el/la coordinador/a dispone de tiempo suficiente y desea profundizar en el tratamiento de las necesidades humanas, le pueden servir las siguientes preguntas, entre otras: ¿Cómo sabemos cuando nuestras necesidades humanas interiores están satisfechas? ¿Cómo sabemos cuando no lo están? ¿Qué pasa cuando nuestras necesidades interiores no están satisfechas? ¿Qué utilidad tiene conocer nuestras necesidades interiores insatisfechas? ¿Hay una única manera de satisfacer las necesidades afectivas? ¿De qué manera satisfacemos nuestras necesidades afectivas?
- Si por motivos de la forma de inserción de la propuesta en el currículum se necesita desarrollar esta unidad en al menos dos sesiones, podría desarrollarse una primera parte hasta terminar el ejercicio del “tercer oído” con la pieza musical. Retomar en la segunda sesión desde **Mis necesidades en el fondo de mis emociones y sentimientos**, haciendo memoria de lo trabajado en la primera parte de la unidad.

Tarjetas para que los/as navegantes imiten los sonidos que se producirían

|   |   |
|---|---|
| <b>Un arrecife coralino rompiéndose</b>               | <b>Un cardumen de peces nadando a toda velocidad</b>              |
| <b>Unos delfines pequeños llamando a su mamá</b>      | <b>Unas conchas de abanico cerrándose súbitamente</b>             |
| <b>Unos cangrejos abriendo y cerrando sus tenazas</b> | <b>Unos peces tratando de escapar de las redes en que cayeron</b> |

### ***Una cita con mi cuerpo***

Es importante que el espacio en el que se va a desarrollar la dinámica sea amplio. Puede convenir que el salón se encuentre en penumbra. La música suave es una importante compañía. Este ejercicio se debe hacer pausadamente, dando espacio a la experiencia táctil. *Una vez que se han vendado los ojos y sentados en el suelo el animador sugiere...*

- \* Vamos a sentir nuestra respiración... sintamos como nos entra el aire a los pulmones... como se dilata nuestro pecho... cómo se mueven los músculos y los huesos de nuestro tórax... sintamos como sale el aire a través de los bronquios, de las fosas nasales... sintamos la temperatura del aire que respiramos, cuando entra y cuando sale... sintamos como nuestro cuerpo se renueva con el oxígeno que tomamos... Ahora vamos a respirar hondo y vamos a expulsar el aire, por la boca, sobre nuestras palmas de las manos...
  
- \* Nuestras manos se han despertado en medio de la oscuridad y empiezan a descubrirnos nuevos caminos... llevemos las manos sobre nuestro rostro y dejemos que vayan expresándole cariño a las distintas partes de nuestro rostro... sintamos la forma de las cejas, el volumen de los ojos, la altura de la nariz... sintamos la textura de los labios, la temperatura de los pómulos, la tersura de la piel... sintamos los trazos del mentón y de la mandíbula, la suavidad de las orejas, la blandura y la firmeza del cuello... el tamaño de nuestra frente... sintamos la forma de nuestra cabeza, el tejido de los cabellos... gustemos el sabor de nuestra boca y olfateemos el aroma de nuestras manos. Dejemos que nuestras manos expresen creativamente gestos de cariño... Preguntémosle a nuestra cabeza en su conjunto y a cada una de sus partes, qué necesita... *Nos colocamos de pié...*

- \* Nuestras manos vuelan como palomas hacia nuestros brazos... sentimos el tamaño y la textura de nuestros brazos... los recorremos lentamente, sentimos su densidad, su tibieza, sus granitos, vellos, arrugas, cicatrices que nuestros dedos alcanzan a descubrir... nos abrazamos fuertemente a nosotros mismos... palpamos suavemente nuestra espalda, nuestro pecho, viajamos lentamente por sus distintas formas, adivinamos nuestros huesos, jugamos con nuestra piel... A medida que vamos avanzando por las distintas partes de nuestro cuerpo, les preguntamos también qué necesitan...
- \* Ahora sentimos el abdomen, sus músculos, el ombligo, los gorditos... sentimos nuestros muslos por todos lados, la dureza de nuestras rodillas, nuestros pies... recorremos lentamente nuestras piernas, le expresamos afecto paso a paso a nuestro cuerpo.
- \* Siento mi cuerpo en su conjunto y le pregunto: ¿Cómo te has sentido conmigo, con el trato que te he dado? ¿Qué necesitas que haga por ti? *Hago una pausa para escuchar.*
- \* Recorro mentalmente mi cuerpo de nuevo y percibo si alguna parte de él esta rígida o tiene una temperatura mayor o algún otro signo que me indique que quiere decir algo y me detengo en ella. Le doy mi saludo y la bienvenida a lo que quiera decirme.
- \* Escucho atentamente y le permito expresarse como quiera, sin juzgar o criticar lo que me diga. Me abstengo de hacer comentarios y muestro mi respeto y aceptación. Trato de captar lo central de su mensaje y soy paciente con sus silencios si se prolongan. Evito darle consejos sobre cómo expresarse. Estoy atento/a por si ya no tiene nada más para decirme y le digo que estaré dispuesto/a a escucharlo/a en otro momento.
- \* Le agradezco haber estado en contacto con él y me despido con cariño.
- \* Percibo mi respiración lentamente, la voy haciendo más profunda. Cuando siento que ha sido suficiente para mí, abro los ojos.

*Sugerencias para Lectura de texto que suscite sentimientos en los/as navegantes de acuerdo a su edad*

### **Regalo de XV años**

Cierta vez un joven esposo esperaba impaciente el nacimiento de su primer hijo, aunque él deseaba un niño, nació una preciosa niña, al poco rato de haber nacido su hija, fue a verla y ella lucía radiante, le pusieron el nombre de María José.

Aunque el papá al principio sufrió una desilusión porque quería tener un niño, a los pocos meses de convivir con su hija, él se dejó cautivar por la sonrisa de María José y la forma de su mirada, fue entonces cuando él empezó a amarla con locura.

Si, en verdad, su carita, su sonrisa, su mirada no se apartaba ni un instante del pensamiento del papá, todo se lo quería comprar, siempre hacía planes pensando sólo en ella, todo sería para su María José.

El papá contaba a sus amigos éste relato muy a menudo y sus amigos también sentían afecto por la niña, ya que según decía el mismo, su hija era la razón más grande de su vida.

Una tarde, en una reunión con sus amigos en una picnic a la orilla de una laguna, la niña empezó una conversación con su papá y todos escucharon esa conversación que más o menos decía así: -Papi, cuando cumpla XV años, cuál va a ser mi regalo?

-Pero amor- le decía su papá- si a penas tienes 10 años, ¿no te parece que falta mucho para esa fecha?

-Bueno papi, tú siempre me dices que el tiempo pasa volando, aunque yo nunca lo he visto pasar por aquí-.

La conversación siguió mas o menos por el mismo tema y todos participaron de ella, su papá simplemente en esa conversación no supo qué decirle qué le regalaría cuando María José cumpliera XV años, y así, todos regresaron a sus hogares.

Una mañana frente al colegio donde estudiaba María José, que ya tenía 14 años, estaba ella caminando y María José estaba muy contenta, la sonrisa no se apartaba de su rostro y el papá estaba muy orgulloso de su hija, se mostraba complacido con las calificaciones de María José, eran notas impresionantes, ninguna baja, los estímulos le habían escrito simplemente los profesores que eran muy altos.

María José tenía una inteligencia muy grande y un carisma inmenso, ocupaba un lugar muy importante en la mente y en el corazón de toda la familia, especialmente en la de su papá.

Fue un Domingo muy temprano cuando se dirigió a una reunión, María José tropezó con algo, de repente comenzó a caerse, aunque su papá trató de detenerla, María José no volvió en sí, cayó inconsciente, de inmediato fueron, llamaron corriendo a alguien para que les auxiliara y en eso la llevaron al hospital.

María José permaneció por 10 días y fue entonces cuando le informaron que la niña padecía una grave enfermedad que afectaba seriamente su corazón, los días transcurrieron y el papá e incluso tuvo que renunciar a su trabajo para dedicarse todo el tiempo al cuidado de María José, aunque su mamá de encontraba cerca, papá no quería despegarse ni un minuto de su hija.

Un día María José le preguntó a su papá -¿Voy a morir, no es cierto?-,

-No mi vida, no vas a morir- le dijo su papá -Dios es tan grande que no va a permitir que pierda lo que más amo en el mundo-; Y María José le dijo -cuando uno muere, ¿va a algún lugar papá?, ¿Puedes ver de lo alto a las personas, o sabes si puden volver?-

-Bueno hija, en verdad nadie ha regresado de allá a contar esto, pero si yo muriera no te dejaría sola, buscaría la manera de comunicarme contigo, si pudiera utilizaría el viento para venir a verte-

-El viento papá, y cómo harías eso- le decía María José-

-No tengo la menor idea, pero si algún día muero María José, me gustaría hacerte sentir que estoy contigo, cuando un suave viento rozara tu cara y una brisa besara tus mejillas-

Ese mismo día por la tarde, avisaron al padre de la niña que el asunto era muy grave, su hija estaba muriendo, necesitaba urgentemente un transplante de corazón, si no, no resistiría más de 15 días. –Un corazón- decía el padre –dónde hay un corazón, ¿acaso lo venden en la farmacia?-

Ese mismo día María José cumpliría XV años, fue el Viernes por la tarde cuando consiguieron un donante, las cosas iban a cambiar, el domingo por la tarde ya María José estaba operada y todo salió exitosamente, sin embargo el papá de María José no había regresado al hospital, ella lo extrañaba muchísimo, su mamá le decía que todo estaba bien, María José permaneció más días en el hospital, hasta que su corazón fue fuerte y entonces la dieron de alta.

Al llegar a casa la sentaron en un enorme sillón, el preferido de papá y su mamá con los ojos llenos de lágrimas, le entregó una carta de su papá que decía así: -María José, mi gran amor, al momento de leer mi carta, debes tener ya XV años y debes tener un corazón fuerte latiendo en tu pecho, esa fue la promesa que yo te hice, cuando me preguntas qué te regalaría de XV años no supe contestarte, ahora sé, después supe cuando ibas a morir, que tenía que hacerte un regalo importante, tenía que darte vida para que siguieras disfrutándola después de mí, y entonces decidí darte el regalo más hermoso que nadie jamás ha hecho, te regalé toda mi vida sin condición alguna para que hicieras con ella lo que mejor creyeras, para que sintieras las cosas hermosas de la vida, para que crecieras, conocieras un mundo y supieras lo más importante, vivir, vive hija, te amo y también quiero que sepas que hoy mañana y siempre estaré a tu lado, porque eres lo más hermoso que Dios me había dado-

María José lloraba todo el día y toda la noche, al día siguiente fue al cementerio y se sentó sobre la tumba de papá, lloró como nadie y simplemente le dijo –Papá, ahora puedo comprender cuánto me amabas, yo también te amo, aunque no te lo pude decir, ahora comprendo esa importancia de decir te amo y te pido perdón si algún momento guardé silencio y no te lo dije-

En ese instante, simplemente los árboles se movieron suavemente, cayeron algunas flores y María José sintió un suave viento rozando su cara y una brisa fresca besando sus mejillas, entonces María José levantó su mirada al cielo sintiendo una paz inmensa y dijo – Gracias Dios mío- se levantó y caminó a casa, con la alegría de saber que llevaba en su pecho, el corazón que su padre le había donado, y supo así, conoció así, el amor más grande del mundo.

***Actividades para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No. 7***

- De ahora en adelante estaré atento/a para aplicar me “tercer oído” a mis emociones y sentimientos y comprender qué necesidades personales profundas están detrás de ellos cuando suceden. Tomaré nota de mis hallazgos en mi bitácora y después de unos días los revisaré para encontrar la frecuencia con que se manifiestan estas necesidades.
- Reviso los hallazgos sobre mis necesidades personales y la frecuencia con que se manifiestan. Reflexiono sobre mis necesidades insatisfechas y las emocionales/sentimientos a través de las cuáles las he ubicado. Me detengo a analizar mis reacciones o comportamientos, especialmente si éstos han sido violentos o de alguna manera me he lastimado o he lastimado a alguien.
- Me propongo a ejercitar la comprensión y aceptación de mis sensaciones corporales, emociones/sentimientos, necesidades subyacentes y pensamientos relacionados, que me permitan posteriormente un mejor manejo de mi mundo afectivo.

## **ESCUCHA EFECTIVA DE OTROS MURMULLOS MARINOS**

### **Objetivos Operativos:**

- \* Que el adolescente procure identificar las necesidades personales subyacentes a las expresiones de emociones y sentimientos de otras personas, lo cual le ayuda a establecer empatía con ellas.
- \* Comprenda que la escucha efectiva de los/as otros/as, más que una técnica, es la posibilidad del encuentro con ellos/as.
- \* Aplique los aprendizajes sobre la escucha efectiva y el facilitar la expresión de emociones y sentimientos de los/as demás en situaciones de su vida diaria.

**Tiempo Estimado:** 120 minutos

### **Material de Apoyo:**

- Pizarrón y gises.
- Hoja de Ayuda No. 23, para Docentes.
- Fichas de cartulina o papel, marcadores y cinta adhesiva.
- Bitácora.
- Hoja de Ayuda No. 24, para Docentes.
- Hoja de Ayuda No. 25, para Docentes.
- Hoja de Ayuda No. 26, para Navegantes.

### **Desarrollo de la Actividad:**

#### **Instrucciones Iniciales**

- Breve saludo.
- El/la coordinador/a propicia un recuerdo del tema, los elementos trabajados, y los ejercicios para mantenerse en forma sugeridos en la unidad anterior: **Mensajes desde el fondo de mi mar**. Para ello les pide que expliquen para qué sirve el tercer oído, que

comenten una experiencia en donde hayan aplicado esta herramienta y describan cuáles fueron sus resultados.

- A continuación, introduce el tema de hoy, **Escucha efectiva de otros murmullos marinos**, que avanzará sobre la *identificación de las necesidades subyacentes a las emociones y sentimientos expresados por otras personas y mostrará una forma para promover su escucha efectiva.*
- El/la coordinador/a propone una lluvia de ideas sobre la relación entre aprender a escucharnos y aprender a escuchar a los/as demás. ¿Para qué puede ser útil conocer lo que necesitan/sienten los/as demás.

## Ejercicios de Calentamiento

Percibo lo que dicen los cuerpos de los demás

- De acuerdo con el tamaño del grupo el/la coordinador/a organiza grupos de 5 a 7 estudiantes para conformar “ciempiés” mudos, que se arman poniéndose los/as estudiantes en filas, abrazando la cintura del/la compañero/a de adelante. Cada dos grupos representarán dos ciempiés en relación (ver Hoja de Ayuda No. 23) y tienen un minuto para ponerse de acuerdo sobre cómo representar sus posturas para que el resto de navegantes deduzca de qué situación se trata.
- A medida que se presentan las parejas de ciempiés, se deduce qué emoción o sentimiento se está expresando corporalmente cada uno de los ciempiés y desde el colectivo amplio, se proponen algunas posturas que les permitan dialogar y comprenderse mutuamente del mejor modo.
- Terminadas las representaciones, el/la coordinador/a solicita ejemplos de nuestra vida diaria en la familia, colegio o el barrio donde percibimos los mensajes corporales de los/as demás y pregunta con cuánta certeza comprendemos a través de ellos las emociones y sentimientos que están viviendo. Luego avanza, ¿de qué maneras podemos “escuchar” las necesidades que están a la base de las emociones y sentimientos de las personas?

## Ejercicio Principal:

- El/la coordinador/a invita al grupo a encontrarse con las emociones y sentimientos de las otras personas mediante el ejercicio de la escucha efectiva. Escucho las necesidades subyacentes en las emociones y sentimientos de otra persona
- El/la coordinador/a le propone al grupo una situación capaz de suscitar en el colectivo diversas emociones y sentimientos, por ejemplo, dependiendo del contexto local, la posibilidad de organizar un viaje extraordinario y atractivo para todos/as los estudiantes al terminar el curso; o la organización de una fiesta espectacular, con los mejores recursos posibles, pero tocando los límites de las posibilidades reales del grupo en distintos niveles (personal, capacidad económica, permisos, etc.)
- Se distribuye igual número de tarjetas marcadas con las letras A y B. El/la navegante A debe encontrarse con un/a navegante B para expresarle el sentimiento mayor suscitado a partir de la situación planteada. Antes de encontrarse con B, A reflexiona sobre el sentimiento que quiere expresar y buscar una manera acogedora para acercarse. A continuación va hacia B y **sólo con mímica**, trata de comunicarle su sentimiento. Se tiene presente la aplicación del tercer oído:
  - ★ El encuentro se inicia con una bienvenida mutua.
  - ★ A expresa y B se limita a “escuchar”, esto es, **no juzga, no critica ni da consejos**.
  - ★ B permite la libre expresión de las emociones y sentimientos de A, y *trata de comprender la(s) necesidades subyacentes a la expresión de dicho/a navegante y confirma mímicamente con sus propios gestos lo que ha entendido de dicha expresión*. El/la navegante A asiste o niega gestualmente si ha sido **comprendido/a** o no y en este último caso, se establece un diálogo mímico hasta que B haya comprendido la necesidad de A.
  - ★ El/la navegante B se pregunta, “el haber comprendido la necesidad de A ¿a qué me mueve?”, pero no expresa su respuesta.
  - ★ Se finaliza amablemente y expresando gratitud por el encuentro.
  - ★ Inmediatamente repiten el ejercicio, pero esta vez mediante la **expresión verbal y corporal** siguiendo los mismos pasos del encuentro mímico.

- Luego los navegantes B expresarán su sentimiento y los navegantes A aplicarán su “tercer oído” para captar las necesidades profundas de su interlocutor/a.
- Retroalimentación vivencial: Cuándo expresaban su emoción o sentimiento tanto gestual como verbalmente, ¿Percibieron que estaban atendidos y entendidas sus necesidades profundas? ¿Qué gestos o movimientos, cambios en el tono de la voz de quien escuchaba se lo indicaron? ¿Qué cosas nuevas aprendieron sobre sí mismos/as?

#### Otros pasos para favorecer una escucha efectiva

- El/la coordinador/a reparte en pequeños grupos fichas de cartulina o papel y marcadores para proponer una secuencia de pasos relacionando gestos, símbolos, frases breves o palabras que favorecen las representaciones de las necesidades profundas de otras personas para enriquecer lo que propone el “tercer oído”. Las escriben o dibujan en las fichas que colocarán luego en el pizarrón.
- Preparan dramatizaciones por grupos sobre casos de la vida diaria, en la familia, en el colegio o el barrio, en los que se pueda mostrar cómo se puede ejercitar la escucha efectiva, ayudando a la expresión/elaboración de emociones y sentimientos de las personas a través de la secuencia de pasos elaborada en el grupo.

#### Plenaria

- Cada grupo organiza en el pizarrón las fichas preparadas, dándoles una secuencia. Al presentar las dramatizaciones, el colectivo amplio se encargará de observar si los elementos sugeridos para la escucha efectiva están presentes. Discuten cuándo es oportuno el empleo de gestos y cuándo el uso de la palabra.
- El/la coordinador/a tiene a mano las tarjetas de la Hoya de Ayuda No. 24, y si hay coincidencias va pegándolas en el pizarrón e indica que éstas son características que algunos/as expertos/as sugieren para una escucha efectiva, pero que hay muchas más, como lo demuestran las que los/as navegantes han mencionado.
- En esto de la escucha efectiva, muchas veces la persona con la mejor intención hacen comentarios o quieren intervenir para “solucionar” lo que otra persona está sintiendo o necesitando, pregunta al colectivo ¿Cómo nos hemos sentido cuando en un encuentro

o relación con otra persona ésta nos quiere ayudar pero a su manera? ¿Algún comportamiento o actitud de ella no nos ha permitido manifestar fluidamente nuestras emociones y sentimientos? ¿Qué cosas exactamente nos impidieron expresarnos libremente? ¿Cómo nos hubiera gustado que nos facilitaran nuestra expresión?

- El/la coordinador/a promueve una lluvia de ideas sobre qué otras actitudes y/o comportamientos impiden o desalientan la expresión, aceptación y/o elaboración de las emociones y sentimientos y completa las intervenciones apoyándose en la Hoja de Ayuda No. 25, para Docentes.

### **Control de entrenamiento**

- En su bitácora responden ¿cómo me gustaría que me dejaran expresar mis emociones y sentimientos aquellas personas que siento que menos me lo facilitan en mi familia, en el colegio y entre mis amigos/as del barrio? ¿Qué podría hacer para conseguirlo?

### **Ejercicios para “mantenerse en forma” Hoja de Ayuda No. 26, para Navegantes**

- Desde ahora en adelante estaré atento/a para aplicar mi “tercer oído” a las expresiones de emociones y sentimientos de otras personas en mi colegio, en mi barrio y en mi familia, y me concentraré en comprender qué necesidades personales profundas están detrás de ellos cuando suceden. Tomaré nota de mis hallazgos en mi bitácora.
- Reviso los hallazgos sobre las necesidades personales que he identificado en las personas con quienes me relaciono. Reflexiono sobre sus necesidades insatisfechas y las emociones/sentimientos a través de los cuales las he ubicado. Me detengo a analizar sus reacciones o comportamientos, especialmente si éstos han sido violentos o de alguna manera la han lastimado, me han lastimado o han lastimado a alguien. ¿Qué siento en ese momento? Escribo mis hallazgos en mi bitácora.
- Aplico mi “tercer oído” a alguna(s) película(s) de televisión y escribo en mi bitácora las formas en la que los personajes expresan sus necesidades. Trato de identificar cuáles son esas necesidades y diferencio las maneras más saludables y menos saludables de manifestarlas.

*Información necesaria para realizar ésta actividad*

- Si por motivos de la forma de inserción de la propuesta en el currículum se necesita desarrollar esta unidad en al menos dos sesiones, podría desarrollarse una primera parte hasta la retroalimentación vivencial del ejercicio **Escucho las necesidades subyacentes en las emociones y sentimientos de otra persona**. Retomar en la segunda sesión desde **Otros pasos para favorecer una escucha efectiva**, haciendo memoria de lo trabajado en la primera parte de la unidad.

***Los ciempiés***

|  |   |
|--|---|
| <b>Un ciempiés distraído en la clase de...</b>   | <b>El/la profesor/a de la clase de... molesto (a) con un estudiante que no lo (a) atiende</b> |
| <b>Un ciempiés coqueteándole a una “ciempiesa”</b>   | <b>Una “ciempiesa” ignorando a éste ciempiés, pero coqueteándole a otro</b>                   |
| <b>Un ciempiés furioso ante el llamado de atención de su papá</b>                                | <b>Un papá ciempiés sermoneando a su hijo</b>   |
| <b>Un ciempiés viendo su programa favorito de televisión y escuchando lo que su mamá le dice</b> | <b>Una mamá “ciempiesa” amenazando con apagar el televisor</b>                                |
| <b>Un ciempiés llorando</b>  | <b>Otro ciempiés burlándose del ciempiés que está llorando</b>                                |
| <b>Un ciempiés diciéndole a otro lo que debe hacer</b>   | <b>Un ciempiés que sólo quiere que lo escuchen</b>  |
| <b>Un ciempiés grande amenazando a uno pequeño</b>   | <b>Un ciempiés pequeño paralizado por el miedo</b>  |

**Tarjetas con sugerencias para una escucha efectiva**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Encuentro con el/la otro (a) -empatía- ponerse en el lugar de la otra persona para entender sus emociones y sentimientos, sus necesidades profundas, tener paciencia, acompañar sin entrometerse, confiar en que la otra persona es capaz de resolver sus propios problemas.</b></p> | <p><b>Dar confianza con nuestros gestos y atención corporal si no estoy en condiciones de escuchar lo dejo para después y lo digo sin herir.</b></p>                                 |
| <p><b>Mostrar interés y comprensión corporalmente, contacto visual.</b></p>  | <p><b>Escuchar lo que dice (no interrumpir, no juzgar, no criticar, no dar consejos) leer sus mensajes corporales y deducir los sentimientos, asegurarse de haber entendido.</b></p> |
| <p><b>Pensar antes de hablar, parafraseas cuando considere oportuno las ideas y sentimientos más importantes con sus propias palabras.</b></p>   | <p><b>Buscar una forma adecuada de terminar el encuentro, agradecer la confianza y reconocer a la otra persona el proceso.</b></p>   |

***Actitudes/comportamientos que impiden o desalientan la expresión/elaboración de emociones y sentimientos cuando las personas los están viviendo***

| <b>TIPO DE BLOQUEO</b>  | <b>ESPACIO PARA GRÁFICOS</b> |
|---|------------------------------|
| <b>Ordenar, dirigir, exigir, mandar, advertir, amenazar.</b>  |                              |
| <b>Engañar, sermonear, dar argumentos, interpretar, analizar, diagnosticar, moralizar, aconsejar, ofrecer soluciones, dar sugerencias, juzgar, criticar, culpar, estar en desacuerdo.</b> |                              |
| <b>Elogiar, manipular, estar de acuerdo, hacer comentarios positivos, tranquilizar, compadecer (se), consolar, apoyar, condescender.</b>  |                              |
| <b>Poner apodos, poner en duda, uniformar, ridiculizar, ofender, mostrarse sarcástico, averiguar, interrogar, preguntar, distraer, ignorar.</b>   |                              |

Unidad de Entrenamiento 8: **Escucha efectiva de otros murmullos marinos**

Sección: Ejercicios para mantenerse en forma

***Actividades para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No. 8***

- Desde ahora en adelante estaré atento/a para aplicar mi “tercer oído” a las expresiones de emociones y sentimientos de otras personas en mi colegio, en mi barrio y en mi familia, y me concentraré en comprender qué necesidades personales profundas están detrás de ellos cuando suceden. Tomaré nota de mis hallazgos en mi bitácora.
- Reviso los hallazgos sobre las necesidades personales que he identificado en las personas con quienes me relaciono. Reflexiono sobre sus necesidades insatisfechas y las emociones/sentimientos a través de los cuales las he ubicado. Me detengo a analizar sus reacciones o comportamientos, especialmente si éstos han sido violentos o de alguna manera la han lastimado, me han lastimado o han lastimado a alguien. ¿Qué siento en ese momento? Escribo mis hallazgos en mi bitácora.
- Aplico mi “tercer oído” a alguna(s) película(s) de televisión y escribo en mi bitácora las formas en la que los personajes expresan sus necesidades. Trato de identificar cuáles son esas necesidades y diferencio las maneras más saludables y menos saludables de manifestarlas.

## **MI OLEAJE AFECTIVO PROCURA NO LASTIMAR A LOS/AS DEMÁS**

### **Objetivos Operativos:**

- \* Que el adolescente exprese sus emociones y sentimientos de manera firme, clara y directa cuidando de no lastimar a los/as demás.
- \* Exprese sus emociones y sentimientos en primera persona, sin culpar, juzgar, criticar, aconsejar burlarse o amenazar a los/as demás.

**Tiempo Estimado:** 120 minutos

### **Material de Apoyo:**

- Pizarrón y gises.
- Hoja de Ayuda No. 27, para Navegantes.
- Bitácora.
- Hoja de Ayuda No. 28, para Navegantes.

### **Desarrollo de la Actividad:**

#### **Instrucciones Iniciales**

- Breve saludo.
- El/la coordinador/a propicia un recuerdo del tema, los elementos trabajados, y los ejercicios para mantenerse en forma sugeridos en la unidad anterior: **Escucha efectiva de otros murmullos marinos**. Para ello les pide que expliquen mediante ejemplos la identificación de las emociones y sentimientos de los/as demás a través de sus expresiones corporales, la aplicación de los pasos que favorecen una escucha efectiva de las necesidades que están en la base de las emociones y sentimientos de las personas y las cosas que con frecuencia no facilitan o impiden la expresión fluida

de emociones y sentimientos cuando se están viviendo. Para finalizar solicita que comenten una experiencia en donde hayan aplicado estos aprendizajes.

- A continuación, introduce el tema de hoy, **Mi oleaje afectivo procura no lastimar a los/as demás**, que avanzará sobre las maneras firmes de expresar nuestras emociones y sentimientos cuidando de no lastimar a los/as otros/as con ello.
- El/la coordinador/a propone una lluvia de ideas que relacionen los desbordamientos e inundaciones de las aguas con la posibilidad de expresar las emociones y sentimientos sin cuidar de lo que puedan sentir los demás. Luego explica que así como es importante aprender a escuchar de manera efectiva para permitir que las emociones y sentimientos de los/as demás se expresen, es importante aprender a decir con firmeza lo que sentimos pero cuidando de no herir o lastimar a las otras personas.

## Ejercicios de Calentamiento

### Oleaje picado y oleaje moderado

- Se organizan seis grupos y comparten expresiones (frases, gestos) de emociones y sentimientos en situaciones del colegio, la familia o entre amigos en el barrio, que se podrían asimilar a un oleaje picado, esto es, que lastiman a otros/as, amenazan, juzgan, critican, se burlan, culpan o “aleccionan”. Tomando uno de éstos aspectos, cada grupo se encargará de: hacer una lista de gestos y frases, encontrar una alternativa o manera de expresar esto mismo de una manera moderada apoyándose en la Hoja de Ayuda No. 27, y representar cómo sería una misma situación en el oleaje picado y en el oleaje moderado.
- En el grupo amplio comentan sus hallazgos, cómo se sintieron y qué aprendieron. Propiciar una reflexión sobre los efectos que tiene el culpar, juzgar, burlarse o amenazar frente a las manifestaciones de emociones y sentimientos.
- El/la coordinador/a hace énfasis en que existen numerosas situaciones en las que consideramos apropiado ser firmes en la expresión de nuestras emociones y sentimientos pero, de acuerdo con lo que hemos venido trabajando ahora y en las guías anteriores, es mejor si en esta expresión cuidamos de no lastimarnos ni lastimar a los/as demás. ¿Cómo se sintieron empleando las frases sugeridas por un “oleaje moderado”?

## Ejercicio Principal:

- Se solicita a los/as navegantes que individualmente contemplen, en los ámbitos de su familia, el colegio o con sus amigos/as en el barrio y respondan en su bitácora:
- ¿Qué situaciones recuerdan en las que con sus manifestaciones no han facilitado o abiertamente han impedido a otras personas la expresión de sus emociones y sentimientos; esto es, han herido, culpado, juzgado, criticado, burlado o amenazado a los/as demás?
- ¿Qué respuestas obtuvieron? ¿Cómo habría cambiado la situación si hubieran empleado herramientas como la del “alto afectivo” o las frases o palabras introductorias que ayudan a expresar emociones y sentimientos sin “agredir” al/la otro/a?

La caracola de la expresión firme de emociones y sentimientos

- El/la coordinador/a presenta una “caracola” que permite a quien la utiliza expresar en primera persona y con firmeza sus emociones y sentimientos, pero cuida al mismo tiempo que no se agrede a los/as demás, ayudando al/la otro/a a la expresión y elaboración de sus emociones y sentimientos.
- La “caracola” consta de los siguientes componentes:
  - ★ **Ejercito mi “tercer oído”** para identificar qué necesidad personal está en la base de mi emoción o sentimiento.
  - ★ **Me dirijo al/la otro/a u otros/as en un ton de voz** que no resulte amenazante o imponente.
  - ★ **Describo** el comportamiento o hecho que me produce la emoción o sentimiento.
  - ★ Expreso clara y directamente **en primera persona** qué siento.
  - ★ Explico **por qué me afecta** sin herir, culpar, juzgar, burlarme, amenazar, ni criticar.
  - ★ Manifiesto **que quisiera especificarme en este momento**, sin aconsejar ni amenazar.

- El/la coordinador/a toma la “caracola” y dice, por ejemplo.
  - Carolina
  - **Cuando tú** participas activamente en clase
  - **Me** llenas de alegría
  - **Porque** creo que estás aprovechando al máximo tus capacidades
  - **Y quisiera** que esa forma de ser la continuaras en todo momento
  - Jóvenes
  - **Cuando ustedes** no me atienden en clase.
  - **Yo** me molesto demasiado
  - **Porque** pienso que estoy perdiendo el tiempo
  - **Y quisiera** que todos aprovecharan al máximo esta oportunidad
- A continuación, el/la coordinador/a les pide que.
- Escriban en su bitácora los pasos de la “caracola” de la expresión firme de emociones y sentimientos.
- Retomen la lista de situaciones donde han impedido a otras personas la expresión de sus emociones y sentimientos, esto es, han herido, culpado, juzgado, criticado, burlado o amenazado a los/as demás, y elaboren mensajes firmes con las frases, posibles respuestas a las situaciones que listaron en el ejercicio.
- Luego invita algunos/as voluntarios/as para que tomen la “caracola” y manifiesten a través de ella sus mensajes firmes pero que no agreden. El curso estará atento a la efectividad del mensaje y a que queden por fuera de ellos las expresiones que hieran, juzguen, critiquen o amenacen a quien se dirige el mensaje.

## Plenaria

- Retroalimentación vivencial: ¿cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Qué beneficios ven en esta forma de expresar los sentimientos? ¿Qué aprendieron?
- Se hace una lluvia de ideas con el grupo sobre cómo se podría extender esta práctica en la vida diaria del colegio y ver si se pueden comprometer en su realización.

## Control de entrenamiento

- Escriben en su bitácora una lista de frases empleadas en su familia para expresarse y aplicarles la *caracola de la expresión firme de emociones y sentimientos*.

## Ejercicios para “mantenerse en forma” Hoja de Ayuda No. 28, para Navegantes

- Estoy atento/a a las ocasiones en que en mi casa, en el colegio, en mi barrio u otro sitio, considero que debo expresar mis sentimientos y emociones con firmeza y aplico los principios de la “caracola” o el “alto afectivo”. En mi bitácora escribo estas experiencias y agrego unas líneas sobre los resultados obtenidos.
- Tomo nota en mi bitácora de situaciones donde yo mismo u otras personas en mi casa, en el colegio, en mi barrio u otro sitio, resultaron lastimadas por la manera como expresé o expresaron respectivamente sus emociones y sentimientos. Les aplico los principios de la “caracola” y escribo cuáles creo que podrían haber sido los resultados.
- Recuerdo de la manera más fiel posible una situación de mi familia o del colegio donde no se me haya facilitado la expresión de mis emociones y/o sentimientos, me lo hayan impedido o haya pensado que no me los han respetado o escuchado. Trato de elaborar frases con la “caracola” que me hubieran ayudado a expresar mis necesidades afectivas profundas.

**Mi oleaje afectivo procura no lastimar a los/as demás**

Sección: Ejercicio Principal

|                            |                       |                     |
|----------------------------|-----------------------|---------------------|
| <b>VEO QUE...</b>          | <b>OPINO...</b>       | <b>PREFIERO...</b>  |
| <b>(ME) (TE) SIENTO...</b> | <b>CONSIDERO...</b>   | <b>ESCÚCHAME...</b> |
| <b>TE ESCUCHO...</b>       | <b>ME PARECE...</b>   | <b>PIDO...</b>      |
| <b>PERCIBO...</b>          | <b>CREO...</b>        | <b>¿PODRÍAS...</b>  |
| <b>ME DOY CUENTA...</b>    | <b>NO ME...</b>       | <b>TE VEO...</b>    |
| <b>PIENSO...</b>           | <b>ME GUSTARÍA...</b> | <b>YO QUIERO...</b> |

***Actividades para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No. 9***

- Estoy atento/a a las ocasiones en que en mi casa, en el colegio, en mi barrio u otro sitio, considero que debo expresar mis sentimientos y emociones con firmeza y aplico los principios de la “caracola” o el “alto afectivo”. En mi bitácora escribo estas experiencias y agrego unas líneas sobre los resultados obtenidos.
- Tomo nota en mi bitácora de situaciones donde yo mismo u otras personas en mi casa, en el colegio, en mi barrio u otro sitio, resultaron lastimadas por la manera como expresé o expresaron respectivamente sus emociones y sentimientos. Les aplico los principios de la “caracola” y escribo cuáles creo que podrían haber sido los resultados.
- Recuerdo de la manera más fiel posible una situación de mi familia o del colegio donde no se me haya facilitado la expresión de mis emociones y/o sentimientos, me lo hayan impedido o haya pensado que no me los han respetado o escuchado. Trato de elaborar frases con la “caracola” que me hubieran ayudado a expresar mis necesidades afectivas profundas.

## DE MARES SOLITARIOS A MARES SOLIDARIOS

### Objetivos Operativos:

- \* Que el alumno reconozca el papel de los sentimientos en las relaciones sociales entre los seres humanos.
- \* Asuma su responsabilidad personal en la construcción de ambientes sociales más amables y que promueven la vida humana más saludable.

**Tiempo aproximado:** 120 minutos

### Materiales:

- \* Hojas tamaño carta blancas
- \* Cinta adhesiva
- \* Plumones
- \* Bitácora
- \* Hoja de Ayuda No. 29
- \* Hoja de Ayuda No. 30, para Navegantes

### Instrucciones Iniciales

- Breve saludo
- El/la coordinador/a propicia un recuerdo del tema, los elementos trabajados y los ejercicios para mantenerse en forma sugeridos en la unidad anterior: **Mi oleaje afectivo procura no lastimar a los/as demás.**
- A continuación, introduce el tema de hoy, **De mares solitarios a mares solidarios**, que avanzará sobre la importancia de los sentimientos en la construcción de mejores sociedades.

## **Ejercicio de calentamiento**

### *Sobre las olas va un barco*

- El coordinador/a busca las condiciones adecuadas para realizar una actividad de movimiento sin que nadie se lastime.
- Se organizan grupos de 5 adolescentes. Todos los integrantes del grupo menos uno se tumba boca abajo con las caderas a la misma altura. El “barco” (el otro integrante) se sitúa perpendicularmente encima de los primeros. El grupo tiene que hacer avanzar al barco hasta la otra punta con el movimiento ondulante de sus cuerpos. Una vez que el barco llega a la “orilla” la primera persona que hacía de ola por el otro extremo toma su lugar y continúa, y así sucesivamente.
- El coordinador/a propone una lluvia de ideas que relacionan el hecho de que siendo individuos no podemos ser completamente autónomos. Comentar sobre cómo las personas en el mundo dependen unas de otras y somos capaces de actuar cordialmente para alcanzar un fin. Debatir sobre la importancia del reconocimiento, valoración y respeto de cada cual y de los/as otros/as como sujetos de emociones, sentimientos y necesidades profundas, y cómo esto puede contribuir a la construcción de un clima familiar, escolar y comunitario cada vez más saludable.

## **Ejercicio principal**

### *El diploma por mis cualidades*

- El coordinador/a entrega una hoja de papel en blanco a cada adolescente para que le peguen en la espalda con cinta adhesiva. A continuación, les invita a desplazarse por el salón con las cartulinas, anotando en la hoja de su compañero la principal razón por la cual quien lo lleva podría merecer un “diploma”. Al terminar de escribirle, le da un fuerte abrazo felicitándolo/a por un merecido diploma. No es necesario que todos/as escriban en la totalidad de los diplomas. A la indicación del coordinador/a cada quien despega su cartulina y considera los meritos que le hacen merecedor/a de su diploma, el cual confeccionará creativamente y luego pegará en un muro previamente destinado para ello.

- El curso se detiene a leer el conjunto de diplomas y se fija en aquellas cualidades que se mencionan con más frecuencia. Luego en pequeños grupos hacen un diploma que reconozca los méritos del curso en su conjunto. Comparten su trabajo en plenaria.
- A continuación, el coordinador/a suscita una retroalimentación vivencial: ¿cómo se sintieron cuando leyeron lo que sus compañeros/as les habían escrito en sus hojas? ¿alguien encontró algo que no sabía que los/as demás veían en él/ella? ¿al considerar el muro de méritos del curso, cómo podrían aprovechar la riqueza de cualidades en beneficio de su curso? ¿qué aprendieron?

### *El reconocimiento de mis limitaciones al relacionarme con otros/as*

- Individualmente, cada navegante revisa su actuación al interior del conjunto de la clase y trata de encontrar qué condiciones personales en su relación con los/as demás pueden estar afectando el clima de bienestar en el aula. Toma nota de estas reflexiones en su bitácora y al finalizar si se siente movido a ello, manifiesta al conjunto de la clase o a compañeros/as navegantes implicados/as, para separarlo, el reconocimiento de las limitaciones de su actuación.
- En el colectivo amplio se promueve un intercambio sobre el reconocimiento de las limitaciones personales en la construcción de un ambiente saludable de trabajo en el aula y en otros espacios.

### *Mi granito de arena para la construcción de un mundo más amable*

- En pequeños grupos elaborar un mapa del salón y ubican en sus espacios las emociones y sentimientos que más frecuentemente los “habitan”. Colocar los pensamientos y comportamientos asociados con dichas emociones y sentimientos, diferenciándolos con colores. Se fijará el “mapa” en un lugar visible del salón. Reflexionar por qué esas emociones y sentimientos habitan allí y considerar cómo podríamos invitar a otros sentimientos para construir espacios más amables. ¿Cuáles son los principales obstáculos que habría que superar? ¿Habrían cosas distintas que tendríamos que hacer hombres y mujeres? Proponer estrategias y acciones para lograr este propósito.
- Individualmente en su bitácora cada navegante recoge este proceso y escribe cómo estaría dispuesto/a a contribuir en esta causa.

## Plenaria

- Se comparte el trabajo de los grupos y se reflexiona sobre los sentimientos que contribuyen a construir mejores relaciones entre las personas y aquellos que no lo facilitan.
- El coordinador/a ha organizado en un salón distinto una “galería” de sugerencias para la generación de ambientes saludables y la construcción de un mundo mejor (ver hoja de ayuda No. 29).

## Control de entrenamiento

- Con base en la experiencia de elaboración de mapa de sentimientos en el salón, elaboro en mi bitácora el mapa de sentimientos familiar. Escribo cómo podría participar en la importancia de algunas prácticas que generen ambientes más amables en mi casa, facilitando una expresión de emociones, sentimientos y necesidades que ayuden en la construcción de una familia mejor.

## Ejercicios para “mantenerse en forma” Hoja de Ayuda No. 30, para Navegantes

- Preparo una biografía de mi grupo de amigos/as reconociendo la manera cómo aportan a la construcción de unas relaciones saludables entre nosotros/as. En la medida de lo posible, les invito a hacer el mismo ejercicio y propicio un encuentro con ellos/as donde podamos compartir en confianza éstas reflexiones. Preparo anticipadamente mis posibles intervenciones empleando todas las herramientas en éste curso ***Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo.***
- Reflexiono sobre la(s) manera(s) en que estoy contribuyendo a la construcción de mejores relaciones dentro de mi familia. Identifico qué herramientas de las aprendidas en este curso utilizo con más frecuencia. Diseño nuevas estrategias que nos permitan estar mejor en familia. Escribo estas reflexiones en mi bitácora.
- Me tomo un tiempo para reflexionar sobre mis limitaciones personales y cómo ellas afectan el clima de relaciones familiares y entre mis amigos. Miro la pertinencia de hacer un reconocimiento explícito con los/as implicados/as en mi familia y grupos de amigos/as de estas limitaciones.

**Galería de cosas para conseguir un mundo mejor**

Promoción de relaciones interpersonales

Creación de grupos

Aprendizaje de la asertividad

Fomento de la expresión verbal, corporal, simbólica de emociones y sentimientos

Gestos amables y de cortesía

Aprender a reconocer cualidades personales y de los demás

Contextualizar en escenarios

*“Expresiones no verbales que dicen Estoy Contigo”*

Sonrisa, mirar a los ojos, guiño, palmotear en la espalda, abrazar, inclinación de cabeza, tomar las manos.

*Palabras que comunican interés y comunicación:*

Bien, sensacional, estoy de acuerdo, dime más, sigue adelante, muy bueno, excelente, gracias, estoy orgulloso de ti, buen trabajo, admirable.

*Abridores de puertas:*

Dime qué pasa, quieres que lo conversemos, cuéntame acerca de eso, necesitas conversar, parece que tuvieras algo, me gustaría escuchar tu posición, te ves triste, cuéntame te estoy escuchando.

**Actividades sugeridas para practicar los aprendizajes de la  
Unidad de Entrenamiento No. 10**

- Preparo una biografía de mi grupo de amigos/as reconociendo la manera cómo aportan a la construcción de unas relaciones saludables entre nosotros/as. En la medida de lo posible, les invito a hacer el mismo ejercicio y propicio un encuentro con ellos/as donde podamos compartir en confianza éstas reflexiones. Preparo anticipadamente mis posibles intervenciones empleando todas las herramientas en éste curso ***Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo.***
- Reflexiono sobre la(s) manera(s) en que estoy contribuyendo a la construcción de mejores relaciones dentro de mi familia. Identifico qué herramientas de las aprendidas en este curso utilizó con más frecuencia. Diseño nuevas estrategias que nos permitan estar mejor en familia. Escribo estas reflexiones en mi bitácora.
- Me tomo un tiempo para reflexionar sobre mis limitaciones personales y cómo ellas afectan el clima de relaciones familiares y entre mis amigos. Miro la pertinencia de hacer un reconocimiento explícito con los/as implicado/as en mi familia y grupos de amigos/as de estas limitaciones.

## ANEXO 2

La siguiente tabla ilustra los factores de riesgo y adaptación o factores protectores que tienen influencia sobre el desarrollo saludable de niños y adolescentes.

### **Figura 3: Factores**

#### **Factores de riesgo y Factores protectores (adaptación)**

##### Características individuales

Desventajas de constitución: complicaciones perinatales, desequilibrio químico neurológico, incapacidad sensorial.

Atrasos en las habilidades del desarrollo: baja inteligencia, incompetencia social, trastorno por déficit de la atención, incapacidades en la lectura, habilidades y hábitos malos de trabajo.

Dificultades emocionales: apatía, inmadurez emocional, baja autoestima, mal manejo de las emociones.

Problemas escolares: desmoralización escolar y fallas en la escuela.

##### Habilidades cognitivas

Habilidades socio-cognitivas

Aptitud social

Habilidades de resolución de conflictos

Locus de control interno

Sentido de propósito

Sentido del humor positivo

Inteligencia por lo menos promedio

##### Características familiares y sociales

Circunstancias familiares: clase social baja, enfermedad mental o abuso de sustancias en la familia, familia de gran tamaño, eventos estresantes en la vida, desorganización familiar, desviación comunicativa, conflictos familiares y lazos insuficientes con los padres.

Problemas interpersonales: rechazo de los pares, alineación y aislamiento.

Lazos seguros con los padres

Altas expectativas de parte de los familiares

\_ Lazos seguros con los pares y otros adultos que modelan conductas positivas de salud y sociales.

### **Características del medio**

Apoco apoyo emocional y social

Practicas de manejo de estudiantes en las escuelas duras o arbitrarias.

Disponibilidad de alcohol, tabaco y drogas ilícitas y de armas de fuego en la escuela/comunidad.

Leyes y normas de la comunidad favorables al uso de sustancias ilegales, armas de fuego y perpetración de crímenes.

Circunstancias de la comunidad: desorganización en el barrio, pobreza extrema, injusticia racial, alto grado de desempleo

Conexión entre la casa y la escuela.

Cuidado y apoyo, sentido de “comunidad” en el aula y en la escuela.

Grandes expectativas del personal de la escuela.

Participación de los jóvenes, compromiso y responsabilidad en las tareas y decisiones de la escuela.

Oportunidades de participación de los jóvenes en actividades comunitarias.

Leyes y normas de la comunidad desfavorables al uso de sustancias ilegales, armas de fuego y perpetración de crímenes.

Fuente: Bernard, 1991; Kotliarenco y cols., 1997; Luther y Zigler, 1992; Rutter, 1987.

### ANEXO 3

Categorías que abarcan habilidades para la vida y áreas que evalúan la escala de habilidades sociales.

| <b>TALLER DE HABILIDADES PARA LA VIDA</b>   | <b>ÁREAS DE MEDICIÓN DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES</b>                                    |
|---|--|
| Habilidades sociales o interpersonales, incluyendo comunicación, habilidades para negociación/ rechazo, confianza, cooperación y empatía.         | Defensa de los propios derechos.<br><br>Decir no y cortar interacciones.<br><br>Hacer peticiones |
| Habilidades cognitivas, incluyendo solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación. | .Autoexpresión en situaciones sociales<br><br>Iniciar interacciones positivas                    |
| Habilidades para el control y enfrentamiento de emociones, incluyendo el estrés, los sentimientos, el control y el monitoreo personal.            | Expresión de enfado o disconformidad   |

|                    |  |       |      |
|--------------------|--|-------|------|
| Nombre y apellidos |  | Edad  | Sexo |
| Centro             |  | Fecha |      |

- A** No me identifico en absoluto: la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.  
**B** Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.  
**C** Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.  
**D** Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

ANOTE SUS RESPUESTAS RODANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.  
 COMPRUEBE QUE RODA LA LETRA EN LA MISMA LINEA DE LA FRASE QUE HA LEÍDO

- |    |  |         |    |
|----|--|---------|----|
| 1  | A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.  | A B C D | 1  |
| 2  | Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.  | A B C D | 2  |
| 3  | Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.                                       | A B C D | 3  |
| 4  | Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entré después que yo, me callo.  | A B C D | 4  |
| 5  | Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle «No».                            | A B C D | 5  |
| 6  | A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.  | A B C D | 6  |
| 7  | Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo.                      | A B C D | 7  |
| 8  | A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.  | A B C D | 8  |
| 9  | Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir.  | A B C D | 9  |
| 10 | Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.  | A B C D | 10 |
| 11 | A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.  | A B C D | 11 |
| 12 | Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.                                    | A B C D | 12 |
| 13 | Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | A B C D | 13 |
| 14 | Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.  | A B C D | 14 |
| 15 | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.  | A B C D | 15 |
| 16 | Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto.                        | A B C D | 16 |
| 17 | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.  | A B C D | 17 |
| 18 | Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.          | A B C D | 18 |
| 19 | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.   | A B C D | 19 |
| 20 | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.                                  | A B C D | 20 |
| 21 | Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.   | A B C D | 21 |
| 22 | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.                                   | A B C D | 22 |
| 23 | Nunca sé cómo «cortar» a un amigo que habla mucho.   | A B C D | 23 |
| 24 | Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.                                 | A B C D | 24 |
| 25 | Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.  | A B C D | 25 |
| 26 | Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.   | A B C D | 26 |
| 27 | Soy incapaz de pedir a alguien una cita.   | A B C D | 27 |
| 28 | Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.                                     | A B C D | 28 |
| 29 | Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.).  | A B C D | 29 |
| 30 | Cuando alguien se me «cuela» en una fila, hago como si no me diera cuenta.   | A B C D | 30 |
| 31 | Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.                                      | A B C D | 31 |
| 32 | Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarme de en medio» para evitar problemas con otras personas.                                 | A B C D | 32 |
| 33 | Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.  | A B C D | 33 |

COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN  
 A CADA UNA DE LAS FRASES

|                    |  |       |      |
|--------------------|--|-------|------|
| Nombre y apellidos |  | Edad  | Sexo |
| Centro             |  | Fecha |      |

SUME LAS PUNTUACIONES DE CADA COLUMNA PARA OBTENER LA PUNTUACION DE CADA ESCALA...  
LUEGO SE SUMARAN LAS PUNTUACIONES DE TODAS LAS ESCALAS PARA OBTENER LA PUNTUACION GLOBAL

**PERFIL**

| Centil | I | II | III | IV | V | VI | Glo | Centil |
|--------|---|----|-----|----|---|----|-----|--------|
| 99     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 99     |
| 95     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 95     |
| 90     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 90     |
| 85     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 85     |
| 80     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 80     |
| 75     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 75     |
| 70     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 70     |
| 65     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 65     |
| 60     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 60     |
| 55     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 55     |
| 50     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 50     |
| 45     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 45     |
| 40     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 40     |
| 35     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 35     |
| 30     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 30     |
| 25     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 25     |
| 20     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 20     |
| 15     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 15     |
| 10     | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 10     |
| 5      | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 5      |
| 1      | 0 | 0  | 0   | 0  | 0 | 0  | 0   | 1      |

| Centil | I                    | II                   | III                  | IV                   | V                    | VI                   | Glo                  |
|--------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|        | <input type="text"/> |

Consulte los baremos del Manual para interpretar las puntuaciones (PD) de la derecha y anote aquí arriba las puntuaciones centiles que ha obtenido; finalmente, elabore el perfil en centiles para disponer de una visión general de las habilidades sociales del sujeto

|    | I       | II      | III     | IV      | V       | VI      |
|----|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1  | 4 3 2 1 |         |         |         |         |         |
| 2  | 4 3 2 1 | 1 2 3 4 |         |         |         |         |
| 3  |         | 4 3 2 1 |         |         |         |         |
| 4  |         |         | 4 3 2 1 |         |         |         |
| 5  |         |         |         | 4 3 2 1 |         |         |
| 6  |         |         |         |         | 4 3 2 1 |         |
| 7  |         |         |         |         | 1 2 3 4 |         |
| 8  |         |         |         |         |         | 4 3 2 1 |
| 9  |         |         |         |         |         | 4 3 2 1 |
| 10 | 4 3 2 1 |         |         |         |         |         |
| 11 | 4 3 2 1 |         |         |         |         |         |
| 12 |         | 4 3 2 1 |         |         |         |         |
| 13 |         |         | 4 3 2 1 |         |         |         |
| 14 |         |         |         | 4 3 2 1 |         |         |
| 15 |         |         |         |         | 4 3 2 1 |         |
| 16 |         |         |         |         |         | 1 2 3 4 |
| 17 |         |         |         |         |         | 4 3 2 1 |
| 18 |         |         |         |         |         | 1 2 3 4 |
| 19 | 4 3 2 1 |         |         |         |         |         |
| 20 | 4 3 2 1 |         |         |         |         |         |
| 21 |         | 4 3 2 1 |         |         |         |         |
| 22 |         |         | 4 3 2 1 |         |         |         |
| 23 |         |         |         | 4 3 2 1 |         |         |
| 24 |         |         |         |         | 4 3 2 1 |         |
| 25 |         |         |         |         |         | 1 2 3 4 |
| 26 |         |         |         |         |         | 4 3 2 1 |
| 27 |         |         |         |         |         | 4 3 2 1 |
| 28 | 4 3 2 1 |         |         |         |         |         |
| 29 | 4 3 2 1 |         |         |         |         |         |
| 30 |         | 4 3 2 1 |         |         |         |         |
| 31 |         |         | 4 3 2 1 |         |         |         |
| 32 |         |         |         | 4 3 2 1 |         |         |
| 33 |         |         |         |         | 4 3 2 1 |         |

|           |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|-----------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| PD        | <input type="text"/> |
| PD Global | <input type="text"/> |

## ANEXO 5

### Fotografías de las actividades del Taller con los Adolescentes





