

**EFFECTOS DE LA APLICACIÓN DE TRES PROGRAMAS DE HABILIDADES
ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN SOBRE LOS NIVELES DE REACCIÓN
AGRESIVA EN ADOLESCENTES DE NOVENO GRADO DEL COLEGIO
CIUDADELA EDUCATIVA SUR ORIENTAL DE PASTO**

ALEXANDER LÓPEZ OBANDO

Como Requisito para optar al Título de Psicólogo

**PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

San Juan de Pasto

2004

**EFFECTOS DE LA APLICACIÓN DE TRES PROGRAMAS DE HABILIDADES
ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN SOBRE LOS NIVELES DE REACCIÓN
AGRESIVA EN ADOLESCENTES DE NOVENO GRADO DEL COLEGIO
CIUDADELA EDUCATIVA SUR ORIENTAL DE PASTO**

ALEXANDER LÓPEZ OBANDO

Directora de Investigación

NUBIA ROCÍO SÁNCHEZ

**PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

San Juan de Pasto

2004

RESUMEN

En este estudio se aprecian los efectos de tres programas de habilidades alternativas a la agresión sobre la reacción agresiva en cuatro áreas: personal, familiar, social y escolar, en adolescentes de noveno grado del Colegio Ciudadela Educativa de San Juan de Pasto. La evaluación de la efectividad se realizó por medio de un diseño cuasi-experimental con pre prueba y post prueba y grupos intactos (uno de ellos control), según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (1998). Para los valores que asume la variable independiente hicieron necesario cuatro grupos: en el primer grupo, se aplicó un programa basado en el modelo cognitivo de Beck, en el segundo, se empleó un programa basado en el modelo comportamental de Goldstein y Klein, al tercero se le presentó un programa con base en los dos modelos (cognitivo-comportamental) y en el grupo control no se hizo ningún tipo de intervención. Las mediciones de la variable dependiente antes y después del entrenamiento se realizaron con la prueba Modos de Reacción y Adaptación M.R.A. (Gracia, Izquierdo y Sánchez, 1996), para la cuál se hizo una aplicación previa con población de noveno grado del mismo colegio con fines de tener datos acerca de la confiabilidad y validez de la prueba en nuestro contexto.

Posterior a la implementación de los programas, la disminución de las reacciones agresivas fue significativa en cada uno de los grupos experimentales, demostrando mayor efectividad en el grupo cognitivo-comportamental, seguido por el grupo comportamental y cognitivo respectivamente, mientras en el grupo control, se aumentaron relativamente las reacciones agresivas demostrando la efectividad de cada programa.

ABSTRACT

In this study it is observed the effects of three programs of alternative skills to the aggression about the aggressive reaction in four areas: personal, familiar, social and school area on teenagers in ninth level of high school at the Ciudadela Educativa School in San Juan de Pasto. The effect test was made by means of a quasi-experimental design with pre-test and post-test and intact groups (one of them is a control group), according to the Hernández, Fernández y Baptista (1998). It was necessary four groups for those values that the independent variable takes: In the first group it was applied a program based on the Beck's pattern, in the second group it was made use of a program based on the Goldstein and Klein's behavior model, in the third group it was presented a program based on the cognitive and behavior models and in the control group it wasn't made any kind of intervention. The independent variable measurements before and after of the treatment were made with The Reaction Way Test and Adaptation M.R.A. (Gracia, Izquierdo y Sánchez, 1996), for which reason, It was made a previous application with a sixth level of high school population taken from the same school in order to have facts about reliability and validity in the test and in our context.

After the implementation of the programs, the aggressive reaction diminution was meaning full in each one of the experimental groups while in the control group it increased showing the effectiveness of each program.

TABLA DE CONTENIDOS

<u>TABLA DE CONTENIDO</u>	5
<u>INTRODUCCION</u>	9
<u>PROBLEMA</u>	11
<u>Tema</u>	11
<u>Planteamiento del Problema</u>	11
<u>Pregunta de investigación</u>	13
<u>Subpreguntas de investigación</u>	13
<u>JUSTIFICACIÓN</u>	14
<u>OBJETIVOS</u>	17
<u>Objetivo General</u>	17
<u>Objetivos Específicos</u>	17
<u>MARCO DE REFERENCIA</u>	18
<u>Terapia de la Conducta</u>	18
<u>El Modelo Cognitivo</u>	25
<u>Modelo Cognitivo- Comportamental</u>	28
<u>La Agresión</u>	30
<u>Tipos de agresión</u>	35
<u>Biología de la agresión</u>	36
<u>La Adolescencia</u>	37
<u>MÉTODO</u>	41
<u>Tipo de investigación</u>	41

<u>Diseño</u>	41
<u>Población y Muestra</u>	41
<u>Estrategia de análisis de datos</u>	42
<u>Variable dependiente</u>	42
<u>Áreas de Adaptación</u>	43
<u>Formas de Reacción</u>	44
<u>Confiabilidad de la Prueba</u>	44
<u>Validez de la prueba M.R.A</u>	47
<u>Variable Independiente</u>	48
<u>Hipótesis</u>	49
<u>RESULTADOS</u>	52
<u>DISCUSION Y CONCLUSIONES</u>	59
<u>RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS</u>	67
<u>REFERENCIAS</u>	69

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	64
FIGURA 2.	66
FIGURA 3.	68

Lista de Tablas

TABLA 1.	48
TABLA 2.	49
TABLA 3.	50
TABLA 4.	51
TABLA 5.	56
TABLA 6.	59
TABLA 7.	62

**EFFECTOS DE LA APLICACIÓN DE TRES PROGRAMAS DE HABILIDADES
ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN SOBRE LOS NIVELES DE REACCIÓN
AGRESIVA EN ADOLESCENTES DE NOVENO GRADO DEL COLEGIO
CIUDADELA EDUCATIVA SUR ORIENTAL DE PASTO**

Considerando que la adolescencia es una etapa fundamental en la consolidación de repertorios comportamentales, fue necesario brindar herramientas, que permitieran al adolescente adquirir estrategias para responder adecuadamente a situaciones sociales conflictivas, logrando un manejo adecuado de determinadas circunstancias bajo criterios de convivencia, incrementando el autocontrol y disminuyendo las reacciones agresivas. La consecuencia es una interacción social satisfactoria con un mayor bienestar personal e interpersonal, presente y futuro del adolescente.

Partiendo del supuesto teórico de que las conductas prosociales pueden ser adquiridas, probadas o modificadas, el presente trabajo evaluo los resultados de la aplicación de tres programas de entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión sobre los niveles de reacción agresiva en diferentes áreas, en adolescentes de noveno grado del Colegio Ciudadela Educativa Sur Oriental (CESO).

Para este propósito se adoptaron tres tipos de programas de entrenamiento basados en diferentes modelos de intervención; el primero se estableció a partir del modelo comportamental; el segundo se estructuró a partir del modelo cognitivo de Beck y el último se construyó a partir de técnicas cognitivo-comportamentales

conjuntas.

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental con pre prueba y post prueba y cuatro grupos intactos (uno de ellos control), según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (1998), el cual permite identificar diferencias entre las mediciones de la reacción agresiva antes y después de la intervención.

En este trabajo se incluye la presentación del problema, los elementos considerados para justificar su realización, los objetivos, las hipótesis, un marco de referencia con los elementos teóricos, conceptuales y de antecedentes y finalmente los resultados y su discusión.

PROBLEMA

Tema

Programas de entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión.

Planteamiento del Problema

Los cambios que presenta un adolescente son numerosos, como numerosas son las estrategias que debe implementar para afrontar este período de la vida. La adolescencia es una etapa en la que la transformación física y psicológica, puede generar crisis, malestar, inconformidad y hasta crear incertidumbre a la hora de responder adecuadamente ante situaciones sociales conflictivas.

Una de las dificultades por la que atraviesa el adolescente es la de establecer relaciones sociales favorables, las cuales se ven afectadas, en numerosas ocasiones, por reacciones agresivas que dificultan notablemente una apertura hacia mejores canales de entendimiento con los otros e imposibilitan su funcionalidad al interior de un contexto social dado.

Uno de los ambientes en el que el adolescente pasa gran parte de su vida es el entorno escolar, lugar en que se refuerza y se modela la reacción agresiva, concluyéndose por ende, que es uno de los principales medios para la adquisición de comportamientos que producen daños físicos o psicológicos hacia los demás.

Es por eso que se crearon tres programas de habilidades alternativas a la agresión, en un contexto escolar en el que diariamente el adolescente establece vínculos de interacción que conforman grupos, los cuales proporcionan los medios necesarios para la adquisición y/o transformación de conductas inadecuadas. Las interacciones de adolescentes en grupo, permiten la consecución de objetivos comunes hacia una dirección deseada y los nexos de interacción que se

establecieron permitieron un cambio en los niveles de reacción agresiva en forma favorable.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta la afirmación de Riso (1992) “nada es más peligroso en ciencia que la aseveración: está todo dicho, la no confrontación de modelos, la falta de polémica en los claustros universitarios, la escasez de disputas... han imposibilitado una revisión a fondo de los modelos cognitivos y conductuales”. Esto puede evidenciarse en nuestro contexto, al observar que en nuestra institución universitaria no se encuentran investigaciones que contemplen la funcionalidad de distintos modelos de intervención en Psicología y, por tanto, el interrogante acerca de la efectividad de diferentes estrategias de intervención ante las reacciones agresivas está resuelto.

Dentro del ámbito de modificación de conducta existe un número considerable de modelos teóricos por medio de los cuales se puede estructurar un programa de intervención. El psicólogo por su parte se ve enfrentado a decidir qué tipo de intervención puede ofrecer mayor efectividad y específicamente determinar un tratamiento eficaz en el manejo de reacciones agresivas. Así surge la inquietud por evaluar y comparar tres programas de intervención planteados desde diferentes modelos teóricos: uno desde el modelo comportamental de Golstein y Klein, otro desde el modelo cognitivo de Beck y un tercero utilizando la combinación de ambos.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los efectos de la aplicación de tres programas de habilidades alternativas a la agresión sobre los niveles de reacción agresiva en adolescentes de noveno grado del Colegio Ciudadela Educativa Sur Oriental de Pasto (CESO)?

Subpreguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los niveles de reacción agresiva en cada uno de los grupos de adolescentes de noveno grado de la CESO antes de la aplicación de los programas de intervención?

2. ¿Cuáles son los niveles de reacción agresiva en cada uno de los grupos de adolescentes de noveno grado de la CESO, después de la aplicación de los programas de intervención?

3. ¿Cuál es la estructura de tres programas de habilidades alternativas a la agresión para adolescentes basados en modelos teóricos cognitivo – conductuales?

4. ¿Los programas de habilidades alternativas a la agresión diseñados tienen efectos sobre la reacción agresiva en adolescentes de noveno grado de la CESO?

5. ¿Cuál de los programas diseñados ofrece mayor efectividad en la disminución de reacción agresiva en adolescentes de noveno grado de la CESO?

JUSTIFICACIÓN

Hoy en día cualquier institución educativa puede ofrecer un medio favorable para la adquisición o el aumento de reacciones agresivas, ya que en estos lugares se moldean y se refuerzan dichas conductas, haciéndolas muy difíciles de extinguir (Marsellach 1999). La creación y comparación de estrategias de intervención psicológicas en un contexto así, se constituyen en una forma como la psicología puede aportar en la construcción de formas alternativas de interacción.

Es por eso que esta investigación pretende establecer los efectos de la aplicación de tres programas de habilidades alternativas a la agresión, mostrando cuál estrategia facilita más la disminución de las reacciones agresivas.

Lo que se busca a partir de las habilidades alternativas a la agresión, es proporcionar una elección adecuada de comportamientos alternativos ante situaciones que puedan convertirse en contexto de comportamientos agresivos, logrando en los adolescentes iniciativas diferentes que proporcionen un soporte a sus emociones. La instauración de comportamientos más funcionales facilita al adolescente hacer uso de opiniones o argumentos más aceptables en la relación con profesores y amigos, en la actuación en las clases y en el ámbito escolar en que se desenvuelve.

Al interactuar efectivamente con las otras personas y servir de modelo social, el adolescente obtiene consecuencias personales favorables, las cuales se ven reflejadas en recompensas sociales, materiales e individuales, que se encaminan básicamente al desarrollo de un sentimiento de bienestar; de esta manera se logra reducir el índice de diferentes dificultades sociales que se gestan en la etapa de la adolescencia y que repercuten posteriormente en la edad adulta.

La comunidad educativa, uno de los principales focos de las reacciones agresivas, es el ámbito en que el adolescente se desenvuelve, interactúa con su grupo de pares y pasa muchas horas de su vida; en el grupo, además de adquirir determinado tipo de conocimiento, se constituye en el núcleo que vincula la solución de problemas a los comportamientos agresivos. Si el adolescente no encuentra mecanismos que le ayuden a buscar una salida ante esa situación, probablemente la más rápida será una reacción extrapunitiva que podría convertirse en parte de su repertorio comportamental (Marsellach 1999).

Esta investigación se llevó a cabo en la Ciudadela Educativa Sur Oriental, en donde se realizó una evaluación institucional denominada Evaluación para el Mejoramiento Institucional 2000-2001, liderada por el Vicerrector del plantel, Señor Marco Fidel Martínez S.. En dicha evaluación se tuvieron en cuenta seis temáticas: el manual de convivencia, el consejo estudiantil, el personero, las dependencias, relaciones con los padres y el ambiente de estudio; de este último se evaluó las relaciones interpersonales, entre las que se encontraban las reacciones agresivas en el espacio educativo.

Los resultados obtenidos de los grados sextos a onces reflejan un nivel entre bajo y regular de comportamientos agresivos, y se muestra una agudización en los grados séptimos en los que la problemática se acentúa y llega a un promedio muy deficiente de interacción.

Para resumir, los resultados manifiestan una marcada tendencia hacia reacciones agresivas en el ambiente de estudio, lo que ha guiado esta investigación hacia la construcción, aplicación y evaluación de programas alternativos a la agresión, particularmente para el grupo que mostró mayores deficiencias y que actualmente se

encuentra en grado noveno.

Esta investigación ofrece la oportunidad de comprender la necesidad del desarrollo de este tipo de programas en contextos educativos, ya que la educación no sólo debe limitarse a programas pedagógicos de enseñanza, sino que deben vincularse propuestas de aprendizaje de comportamientos prosociales.

A partir de la propuesta de intervención se logrará facilitar la labor del educador, del padre de familia y, por supuesto, del adolescente, quién podrá vincular patrones adecuados de convivencia, bajo un espacio sano en el que se pueda constituir como una opción a las necesidades de autonomía y expresión, logrando beneficiarse no sólo él mismo, sino toda una comunidad gracias a la interacción positiva que pudo establecerse.

OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar los efectos de la aplicación de tres programas de habilidades alternativas a la agresión sobre los niveles de reacción agresiva en adolescentes de noveno grado del Colegio Ciudadela Educativa Sur Oriental de Pasto.

Objetivos Específicos

Determinar los niveles de reacción agresiva que presentan los cuatro grupos de adolescentes de noveno grado del Colegio Ciudadela Educativa (CESO), antes de la aplicación de cada programa de entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión.

Diseñar y aplicar tres programas de entrenamiento en el manejo de habilidades sociales alternativas a la agresión, basados en tres perspectivas de la psicología clínica cognitivo-comportamental.

Determinar los niveles de reacción agresiva que presentan cada uno de los cuatro grupos de adolescentes de noveno grado de la CESO, después de la aplicación de los programas de entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión.

Establecer si los programas de habilidades alternativas a la agresión tienen efectos sobre los niveles de reacción agresiva en los adolescentes de noveno grado de la CESO.

Comparar la efectividad de los programas de entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión respecto a las reacciones agresivas de los adolescentes.

MARCO DE REFERENCIA

La forma de reaccionar de una persona está determinada previamente por un sinnúmero de comportamientos, actitudes, creencias, sensaciones, emociones, etc., que le permiten responder adecuada o inadecuadamente ante las exigencias sociales y personales, por tanto, la ejecución de comportamientos inadecuados manifiestan una problemática que afecta en forma directa al sujeto o al medio social donde se desenvuelve.

Desde la antigüedad se ha intentado explicar este fenómeno y fue en el área de la Psicología en la cual a partir de rigurosas investigaciones, se encontró una explicación racional, ofreciendo solución a una multiplicidad de problemas gracias al surgimiento de una gran variedad de técnicas basadas en principios de objetividad, comprobación y medición.

Es entonces importante resaltar los primeros pilares básicos sobre los cuales surgieron los paradigmas que dieron paso a lo que hoy se conoce como modificación de conducta o terapia de la conducta.

Terapia de la Conducta

Los antecedentes de la moderna terapia de la conducta se encuentran en los trabajos desarrollados por Iván Pavlov sobre el paradigma del condicionamiento clásico. Este tipo de aprendizaje puede definirse como proceso de aprendizaje y como procedimiento: el primero como el mecanismo de aprendizaje a partir del cual se generan nuevas asociaciones entre estímulos; y como un procedimiento como aquel a través del cual se busca que un estímulo neutral logre asociarse con un

estímulo condicionado para lograr una respuesta condicionada (Domjan, 1993).

Los cuatro elementos básicos y constitucionales sobre el condicionamiento clásico son: a) estímulo condicionado (EC), es aquel estímulo que inicialmente no provoca la respuesta estudiada (estímulo neutro), y se asocia con otro estímulo que si provoca dicha respuesta; b) estímulo incondicionado (EI), es el estímulo que provoca la respuesta estudiada sin necesidad de asociación previa; c) respuesta incondicionada (RI), es la respuesta provocada por el EI desde la primera presentación y d) respuesta condicionada (RC), es la respuesta provocada por el EC y que puede ser similar a la RI (Domjan, 1993).

La aplicación de los anteriores principios se puede señalar con Milleson (1994), destacando a diferentes autores quienes buscan dar explicación a las emociones negativas y la agresividad mediante los siguientes experimentos: a) Hund y Brendy adiestraron ratas a presionar una palanca para obtener líquido; posteriormente con apareamientos pavlovianos periódicos, asociaron un trinquete con un choque eléctrico a las patas de las ratas y posteriormente se interrumpió la conducta operante en funcionamiento; el resultado fue el desarrollo ansiedad condicionada en forma de supresión de la presión condicionada de la palanca que antes fue positivamente reforzada; b) Azrin, Hutchinson y Hake, a través del condicionamiento clásico, midieron experimentalmente la duración y la frecuencia de las conductas agresivas; y, c) Watson desarrolló experimentos en los cuales se producían temores inducidos por condicionamiento clásico a un niño de once meses, por lo cual consideró a las emociones como pautas especiales de respuesta elaboradas a partir de condicionamiento pavloviano.

Posteriormente, Thorndike, (citado por Bairat, 1990), intentó explicar una

variedad más amplia de aprendizajes a partir de la conducta en función de sus consecuencias, y sienta las bases de lo que hoy se conoce como condicionamiento instrumental. Más tarde Skinner, en su obra *Ciencia y Conducta Humana* en 1953, y basándose en los anteriores principios, consideró al condicionamiento operante, como las conductas que se aprenden y se fortalecen como resultado de sus consecuencias, es decir, la manipulación de las consecuencias de una respuesta en forma tal, que incremente o disminuya la probabilidad de presentación de una respuesta, orientada hacia la consecución de un objetivo y hacia la disminución de la probabilidad de ocurrencia de respuestas indeseables (Bairat, 1990).

Los cuatro principales tipos de condicionamiento instrumental son: a) refuerzo positivo o recompensa, que se evidencia cuando la probabilidad de ocurrencia de una clase de respuesta aumenta ante la presencia de un estímulo; b) refuerzo negativo, evitación o escape, que se observa en la medida que al retirar un estímulo aversivo, la probabilidad de ocurrencia de una clase de respuesta aumenta; c) castigo positivo, evidenciado cuando la probabilidad de ocurrencia de una conducta disminuye si se hace contingente un estímulo aversivo; y d) castigo negativo o entrenamiento por omisión, que es observado cuando la probabilidad de ocurrencia de una clase de respuesta disminuye si se deja de presentar estímulos que bajo otras condiciones aumentarían la probabilidad de ocurrencia de respuesta. (Domjan, 1993)

De acuerdo con Skinner (Domjan, 1993), la adquisición de nuevos comportamientos implica la aproximación sucesiva orientada hacia un comportamiento objetivo, procedimiento denominado también moldeamiento.

La contingencia juega un papel fundamental en la definición de los dos

paradigmas de aprendizaje descritos. Diferentes investigaciones muestran que más que la contigüidad de una respuesta, lo que facilita su condicionamiento es la contingencia, entendida ésta como una relación de predicción entre eventos (Domjan, 1993). Así, se puede inferir que las contingencias son las que permiten adquirir y mantener diferentes tipos de comportamientos; la selección deja de ser sólo natural y se observa también a nivel comportamental, de forma que los comportamientos que le facilitan la consecución de ciertas consecuencias al organismo, son los que se mantienen.

Teniendo presente los principios básicos del análisis conductual, se necesitó de todo un proceso para lograr que el estudio de la conducta en Psicología se convirtiera en una herramienta fundamental para lograr la adquisición, mantenimiento o extinción de nuevos repertorios comportamentales.

Lo que se entiende por comportamiento es el resultado de un complicado proceso iniciado por Watson (citado por Batzon, 1996). Hacia 1913 definió el comportamiento como aquellos fenómenos visibles, objetivamente comparables o factibles de ser sometidos a registros y verificación y que son siempre respuestas o reacciones del organismo a los estímulos que actúan sobre él.

Para lograr modificar más eficazmente respuestas o reacciones de determinado individuo, se desarrolló una gran variedad de técnicas comportamentales entre las que hoy en día se encuentran: desensibilización sistemática, modelamiento, moldeamiento, condicionamiento operante, extinción, condicionamiento aversivo, el entrenamiento en habilidades sociales, entre otras (Caballo, 1991). Esta investigación se orienta hacia técnicas que permiten modificar habilidades sociales no adaptativas. A continuación se profundiza en ellas.

La primera obra importante que empleaba algo parecido a lo que hoy son las habilidades sociales y que por primera vez resaltaba la importancia de la conducta de tipo asertivo fue "Conditioned Reflex Therapy" publicada en 1949 por Andrew Salter (Rimm y Masters 1986). En esta obra los procedimientos asertivos denominados excitatorios, se utilizaban para tratar cualquier desorden psicológico y para todo cliente que se viera padecer de inhibición.

Rimm y Masters (1986), muestran cómo en su obra, Salter presentaba brevemente sus técnicas acompañadas de un gran número de casos ilustrativos en los que se exhortaba al cliente para que se comportara de una manera más asertiva; sus seis ejercicios excitatorios se presentaban de la siguiente manera: a) Exteriorizar los sentimientos que implica la práctica de expresar literalmente cualquier sentimiento; b) la expresión facial que implica la práctica de expresiones faciales, las cuales acompañan a las emociones; c) la expresión de la opinión contraria cuando se está en desacuerdo; d) el uso implícito o explícito del pronombre yo; e) responder adecuadamente cuando se recibe un elogio; y, f) práctica en improvisar.

A partir de su trabajo, Salter cayó en los siguientes errores: a) no tener en cuenta la conducta impulsiva, b) mirar la asertividad como un rasgo generalizado y c) no dar importancia a los efectos negativos que podrían tener las conductas espontáneas (Rimm y Masters, 1986).

Al no prestar atención a las tres consideraciones anteriores, se puede decir que la impulsividad es tomada como una característica más, sin tener en cuenta el papel representativo que juega, lo cual obstaculiza el manejo de las respuestas agresivas para el desarrollo de las conductas deseadas, de esta manera se

abandona también la consecución de un buen trabajo terapéutico; por otra parte al tomar el establecimiento de las habilidades sociales como un rasgo generalizado pone en tela de juicio toda la diversidad de técnicas conductuales que se utilizan para cada individuo al indicar que la terapia asertiva se debe universalizar sin tener en cuenta el requerimiento de la técnica en individuos tanto habilitados como los no habilitados.

Los errores de Salter restaron importancia al valor que su teoría representaba y fueron fundamentales para su derrumbamiento, sin embargo se destaca el mérito que se le otorga el considerar por primera vez a la conducta habilitada, denominada procedimientos excitatorios.

Posteriormente Wolpe recoge los trabajos de Salter y en su libro llamado Psicoterapia por Inhibición Recíproca utiliza el término asertividad para denominar lo que hoy se conoce como habilidades sociales y lo que hasta ese momento se conocía como procedimientos excitatorios (Rimm y Masters, 1986).

Wolpe utilizó el entrenamiento asertivo como un método sistemático y organizado y se interesó en las consecuencias interpersonales de los actos aversivos, encontrando así también que el entrenamiento en habilidades no se podía aplicar a todo tipo de personas.

Como lo mencionan Fernández y Carrobes (1987) “mas tarde Wolpe y Lazarus (1966), Lazarus (1966), Wolpe (1969) y los trabajos de Mac Fall y colaboradores dieron el impulso definitivo para el establecimiento del constructo denominado habilidades sociales como un área con derecho propio sobre la investigación conductual” (p. 553). De allí en adelante el trabajo en habilidades sociales fue tomando un papel cada vez más representativo en la terapia, difundiendo su técnica

en el ámbito clínico en una multiplicidad de países.

Hoy en día, al momento de hablar de habilidades sociales, nos encontramos con un sinnúmero de conceptualizaciones, esto debido a que la definición se ve influenciada por diversos factores tales como la cultura, la edad, el sexo o la clase social dependiendo del contexto en el que se desarrolle, es decir, una conducta se toma como habilidosa en determinada situación, pero, totalmente inadecuada en un contexto diferente.

Rimm y Masters (1986) hablan de una “conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de los sentimientos” (p. 101).

Riso (1998), define el entrenamiento asertivo como “la conducta que permite a la persona expresar adecuadamente y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible: oposición y afecto de acuerdo con sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta” (p.21).

Kelly (1992), define las habilidades sociales como “aquellas conductas aprendidas que ponen en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente, pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo”(p.250).

La definición de Fernández y Carrobles (1987), que es catalogada como una de las más completas: “es el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que normalmente resuelven problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de posibles problemas” (p.556).

Al comparar las anteriores definiciones se encuentran elementos comunes que permiten llegar a una conclusión: las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas que permiten la expresión clara y adecuada de los sentimientos para lograr un beneficio personal y la consecución de unos objetivos, esto se logra sin dejar de lado los derechos de los demás.

Cabe añadir sobre las diferentes definiciones que una habilidad se determina como tal, de acuerdo a la situación en la que se encuentre la persona, es decir, se considera situacional, dependiente de diferentes factores que hacen de aquel momento uno en especial, para cada caso en particular es necesario establecer ciertos requerimientos, que estarán acordes a quienes vaya dirigida, al uso de determinada habilidad y al contexto donde se desarrolle.

Por otro lado, a las definiciones de habilidades sociales se incorpora el concepto de “refuerzo” que es aquel evento que permite que se mantenga una respuesta habilidosa; este representa la consecución de una gratificación que el individuo logra obtener a partir de una respuesta exitosa. Existen diversos tipos de refuerzo, entre los que nos interesan tenemos dos: (a), al refuerzo social, cuando la gratificación es dada por un agente externo, el cual evalúa la respuesta habilidosa del sujeto para emplear criterios reforzantes y (b), el autorefuerzo en el cual la evaluación y los criterios de respuesta los da el mismo sujeto (Domjan, 1993).

El Modelo Cognitivo

Además de los paradigmas tradicionales, como son el condicionamiento clásico, operante o el aprendizaje social, existe una nueva forma de abordar los problemas humanos dentro de la Psicología, se conoce como terapia cognitiva, la cual se desarrolla a principios de la década de los sesenta y surge a partir de la dificultad

para dar solución a algunos desórdenes psicológicos. El enfoque cognitivo se refiere a un sistema de trabajo terapéutico basado fundamentalmente en resaltar el rol que las cogniciones y los procesos cognitivos juegan en la generación de las emociones. Se sostiene que el cambio en los pensamientos y en los sistemas de procesamiento, conducirán a cambios emocionales y comportamentales; el fin mismo de la terapia consiste en rediseñar, remodelar y cambiar el sistema de pensamientos, ideas, creencias que presenta el sujeto, con el fin de transformarlas en más racionales, más realistas y más funcionales (Menici, Dahab y Rivadeneira, 2003).

En general las terapias cognitivas se basan en los siguientes supuestos básicos: a) las personas no son simples receptores de los estímulos ambientales, sino que construyen activamente su realidad; b) la cognición es mediadora entre los estímulos y las respuestas (cognitivas, emotivas o conductuales); c) las personas pueden acceder a sus contenidos cognitivos y d) la modificación del procesamiento cognitivo de la información (sistemas de atribución, creencias, esquemas, etc.) es central en el proceso de cambio (Menici, Dahab y Rivadeneira, 2003).

Los principios de la terapia cognitiva enfatizan en dos aspectos a) en la importancia de la alianza terapéutica, la colaboración y participación activa del paciente en el proceso y en el carácter educativo (o reeducativo) del proceso, capacitando al sujeto para enfrentar por sí mismo futuras situaciones de manera más saludable y funcional y b) El enfoque cognitivo está siempre orientado al problema y a los objetivos (Menici, Dahab y Rivadeneira, 2003).

Un gran representante del modelo cognitivo es Aron Beck, quién desarrolló la terapia cognitiva, afirmando que la mayor parte de los desórdenes psicológicos nacen por cogniciones incorrectas o en un procesamiento cognitivo defectuoso.

Comparte la influencia que los pensamientos tienen sobre las emociones, aunque admite que no toda la vida emocional puede explicarse a partir de los pensamientos, sino que estos reflejan un sistema de interpretación, es decir un conjunto de creencias, supuestos y reglas subyacentes que por lo general no son plenamente conocidas por las personas (Olivares y Méndez, 1999).

Aron Beck inicia el desarrollo de lo que denominó Terapia Cognitiva en el año de 1962, como una psicoterapia para la depresión, orientada al presente y en forma breve. Los elementos centrales de este modelo para la alteración emocional y conductual son: a) Los esquemas básicos para organizar el sistema cognitivo, se desarrolla en la infancia; b) existen pensamientos o representaciones mentales sin la intervención de un proceso de razonamiento previo, es decir de modo automático; c) las personas pueden cometer errores en el procesamiento de la información, los cuales se denominan distorsiones cognitivas y d) los esquemas disfuncionales pueden ser activados a partir de acontecimientos estresantes; de esta forma la causa de las perturbaciones es la manera de pensar, es decir las dificultades del individuo son el producto de la forma como interpreta el ambiente, las circunstancias y las creencias que ha desarrollado sobre sí mismo sobre otras personas y sobre el mundo en general.

La terapia cognitiva de Beck se basa en los siguientes supuestos básicos: a) esquemas: estructuras cognitivas, que permiten integrar y dar sentido a los hechos, los esquemas se desarrollan a partir de la interacción con el medio físico y social; b) pensamientos automáticos: son pensamientos evaluativos, rápidos y breves que no suelen ser el resultado de una deliberación o razonamiento, sino más bien parecen brotar automáticamente. Se definen como cogniciones negativas. Estos

pensamientos pueden tener forma verbal ("lo que me estoy diciendo a mí mismo") o visual (imágenes); c) distorsiones cognitivas: son errores sistemáticos en el proceso de información, es decir, es la tendencia que tienen las personas a cometer persistentes errores en la forma de pensar. Con frecuencia se observa un desvío negativo sistemático en la forma de procesar el conocimiento en los sujetos que padecen un trastorno psicológico. Las distorsiones cognitivas o formas no válidas de razonamiento más frecuentes son la inferencia arbitraria, la personalización, la abstracción selectiva o filtro mental, el razonamiento emocional o emotivo (siento que), pensamiento de todo o nada (pensamiento dicotómico, o en blanco y negro), adivinación del futuro (catastrofización), descalificar o descartar lo positivo, rotulación (etiquetar), magnificación / minimización. (Magnificar lo negativo y minimizar lo positivo), lectura de la mente, generalización o sobregeneralización), expresiones con "debe" o "debería" (exigencias, demandas) y d) Los acontecimientos estresantes activan esquemas disfuncionales (Olivares y Méndez, 1999).

La idea básica es que existe una interrelación entre los procesos psicológicos humanos en los que emociones, cogniciones y conductas se superponen es decir, la forma en que se perciben los hechos está relacionada con la evaluación cognitiva, con las emociones y las conductas que experimente el sujeto.

Modelo Cognitivo- Conductamental

Terapia Cognitivo-Conductual, como lo menciona Menici, Dahab y Rivadeneira, (2003), favorece quizás la búsqueda de alternativas más breves en los tratamientos psicológicos, por la aparición de nuevas patologías o sencillamente, por la globalización, que trae información sobre los modos de abordaje hegemónicos en otros lugares del mundo.

En suma, el modelo Cognitivo-Conductual constituye un movimiento contemporáneo de integración del modelo cognitivo y el conductual. Si por un lado tenemos que el enfoque cognitivo, se refiere a un sistema de trabajo terapéutico basado fundamentalmente en el rol que las cogniciones y los procesos cognitivos juegan en la generación de las emociones, sosteniendo que en el cambio en los pensamientos y en los sistemas de procesamiento conducirán a cambios emocionales y conductuales; por otro lado, el enfoque conductual se fundamenta en la concepción que el comportamiento en general, y los trastornos emocionales en particular, responden a contingencias ambientales de acuerdo con las leyes del condicionamiento. Así, la nueva técnica derivada de los dos enfoques propone un cambio conductual basado en la manipulación sistemática y cuidadosamente planificada de las contingencias ambientales, sin olvidarse de rediseñar, remodelar y cambiar el sistema de pensamientos, ideas, creencias que presenta el individuo.

No obstante, partiendo de los orígenes relativamente independientes de ambas líneas de trabajo, “en la actualidad la mayoría de los psicólogos dedicados a la práctica clínica aceptan que la integración de ambos paradigmas conduce a la mayor eficiencia terapéutica” (Menici, Dahab y Rivadeneira, 2003). De hecho, existen encuestas realizadas a psicólogos clínicos en distintas ciudades europeas y norteamericanas, que revelan que el 80 % de los profesionales declaran poseer una orientación cognitivo conductual, un 10 % sólo cognitiva mientras que el 10 % restante abarca a todas las otras formas de práctica clínica que hoy existen en psicología, seguramente estos resultados obedecen a la efectividad en el tratamiento (Menici, Dahab y Rivadeneira, 2003).

Con respecto a su aplicación, el modelo cognitivo-comportamental no se limita al carácter individual, sino, como lo menciona Caballo (1991) “cualquier técnica desarrollada por la terapia cognitivo-conductual individual puede utilizarse en los grupos” (p. 819) ya que el formato grupal proporciona facilidades para examinar los sistemas de creencias, permite la retroalimentación de sus interacciones y es un contexto seguro en el que se practican nuevas conductas.

La Agresión

Para llegar a la búsqueda del origen de la agresión se debe tener en cuenta dos tipos de teorías las “activas y las reactivas” (Marsellach, 1999), la primera pone el origen de la agresión en los impulsos internos, lo cual vendría a significar que la agresividad es innata, es decir, se considera a este tipo de conducta como heredada y común a una misma especie. Esta tesis se sustenta en una explicación biologicista apoyada en la supervivencia a través de la selección natural (Marsellach, 1999). Los defensores de esta postura son por lo general etólogos, sin embargo Kimble (1992) menciona que “no todos los etólogos están de acuerdo con que las teorías de los instintos sean innatas” (p. 419), argumentando que existen impulsos de vinculación innatos que contrarrestan e inhiben la agresión, estos tipos de impulsos son los que producen la cohesión social de los grupos y permiten la formación de la capacidad para generar compromiso social. Por otro lado, las teorías reactivas ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, estas premisas tienen como base la experimentación, el razonamiento objetivo y mecanicista; es decir, un estudio hecho sobre la base de la ciencia y la ingeniería del comportamiento. Para

este propósito, se puede mencionar a Farré, Laceras e Icasas (1995), quienes retoman la teoría desarrollada por Dollard hacia 1939, en la que se propone como condición para la agresión, la frustración, por lo que “cualquier forma de frustración produce irremediamente un impulso agresivo; cualquier forma de agresión puede tener su origen en la frustración” (p. 425). Para una comprensión más acertada acerca de la frustración cabe mencionar una clasificación de Marsellach (1999), quien las divide en: a) Las frustraciones externas, las cuales son impuestas por el medio circundante. Por ejemplo: El niño puede desear intensamente un determinado juguete, pero las condiciones económicas de su hogar no le permiten adquirirlo y b) las frustraciones internas, aquellas que proceden del interior del individuo, o sea de su incapacidad física, mental o emocional para alcanzar un objetivo. El segundo tipo de frustración representa para el individuo, una amenaza seria, pues suele producir una considerable tensión emocional con los consiguientes cambios de la conducta que pueden terminar en agresión, la cual puede dirigirse hacia tres fines: a) Hacia la persona o personas que han causado la frustración, b) Contra un sustituto y c) Contra el propio individuo (Marsellach, 1999).

Del mismo modo Farré, Laceras e Icasas (1995), mencionan una teoría desarrollada por Albert Bandura en los años 60's sobre el aprendizaje social, la cual ofrece dos formas de adquisición de comportamiento: la primera por medio de la experiencia directa y la segunda por medio de la observación de la conducta de los demás. “En lo que se refiere a conducta agresiva, los experimentos que llevó a cabo Bandura en 1961 demostraron la eficacia del aprendizaje por observación del comportamiento agresivo” (Farré, Laceras e Icasas, 1995, p. 454), en conclusión, según este teórico la agresión se desprende por copiar modelos de los cuales se

imita la conducta. Al respecto Madroñero y Rosero (1999), mencionan que es a través del aprendizaje social como se establecen modelos de identificación para ser posteriormente reforzados, “el aprendizaje social, en su mayor parte ocurre por observación casual, aunque los estilos de conducta se adquieren por imágenes, palabras o a través de acciones” (p. 32). Los patrones de respuesta aprendidos son transmitidos a través de la observación ya sea en forma gráfica, verbal o a través de demostraciones sociales, una de las formas como se proporciona este tipo de aprendizaje es mediante los medios masivos de comunicación, en los cuales se percibe y se copia modelos caracterizados por la violencia que son imitados en su medio social.

Farré, Laceras e Icasas (1995), de otro modo, mencionan los trabajos desarrollados por Nathan Azrin en los años 60's, en estos se establece la relación entre el dolor y la conducta agresiva; en esta obra se explica la agresividad como reacción del hombre cuando es objeto de dolor tanto físico como psicológico o social, en cualquiera de estos casos se produce una respuesta denominada reacción ataque, que se verá reflejada en una explosión emocional que se traduce en agresión u hostilidad.

Por otro lado Milleson (1994), retoma a Watson, considerando a las emociones como pautas especiales de respuesta, elaboradas a partir del condicionamiento pavloviano. Entre estas distinguió tres: a) la alegría, b) el miedo y c) el enojo, esta última puede surgir cuando se retiran reforzadores positivos o cuando se extinguen conductas anteriormente reforzadas, lo que traerá como consecuencia la presencia de conductas agresivas.

De la misma forma Gracia, Izquierdo y Sánchez, (1996), toman a la agresividad

como una forma de reacción extrapunitiva ante un obstáculo percibido como aterradorante, con el objetivo de acabar con su oponente y lograr la consecución de sus apetencias. Generalmente, la agresividad se plasma en temas tales como protestar, destruir, rebelarse atacar directamente, criticar, gritar, humillar, insultar, romper, etc., sin embargo las manifestaciones comportamentales no siempre se hacen evidentes, ya que existen normas sociales que determinan la expresión de ciertas actitudes. A menudo esta forma de reacción agresiva se trata de una conducta imitativa, que el adolescente generalmente observa a su alrededor y la considera como útil y eficaz para lograr defender su personalidad de una forma inmediata. Constantemente este tipo de reacción se presenta por una falta de evaluación de la situación en la cual la persona no encuentra otras alternativas de respuesta, asumiendo actitudes de impulsividad como mecanismos para defenderse (Gracia, Izquierdo y Sánchez, 1996).

Madroñero y Rosero (1999), retoman a Sears, Maccobi y Lewin, quienes mencionan que la conducta agresiva es un proceso de aprendizaje con la incidencia de factores situacionales capaces de desencadenarla; estos factores indican que la respuesta agresiva es directamente proporcional al número de estímulos capaces de producirla, es decir, el factor situacional es el que propicia la agresión y su posterior desencadenamiento. Al respecto las mismas autoras, denominan al factor situacional como “medios agresivos, es decir, ambientes no propicios para la permanencia de un organismo” (p. 27), cuando es imposible escapar de estos medios, es cuando se espera la conducta agresiva. Los medios más frecuentes de gran permanencia del adolescente son: el colegio y la familia. Desde el período de asistencia al colegio, los iguales recompensan frecuentemente la conducta agresiva; “las observaciones

naturalistas de adolescentes en los colegios muestran que las acciones agresivas, ataques corporales, ataques con objetos, invasión de territorio, son reforzadas frecuentemente por otros adolescentes, incluyendo entre éstos a las víctimas de la agresión" (Marsellach, 1999).

Los agredidos refuerzan la conducta del agresor al ceder a sus deseos, huir del conflicto, llorar o darle la prenda codiciada (un juguete, o un lugar en la fila). En interacciones posteriores, el agresor propende a producir de nuevo las mismas reacciones (golpear o patear, por ejemplo) ante la víctima. De esta manera los iguales proporcionan un apoyo considerable al mantenimiento de conductas agresivas ya existentes, por consiguiente, "es poco probable que el ambiente del colegio proporcione una base para la extinción de conductas agresivas en niños que ingresan con dichas conductas ya bien establecidas y vigorosas" (Marsellach, 1999).

De hecho, la institución puede ofrecer un programa eficiente para aumentar las reacciones agresivas de algunos jóvenes, como menciona Marsellach (1999), muchos individuos que eran pasivos o tan sólo medianamente agresivos cuando ingresaron al colegio se hicieron más agresivos durante el período de su asistencia al mismo.

Al principio, estos niños fueron blancos frecuentes de la agresión, pero llegó el momento en que contraatacaron y a veces sus contraataques tuvieron éxito y fueron reforzados; es decir, los agresores fueron derrotados o alejados y los niños se convirtieron en las víctimas menos frecuentes de las agresiones de los demás.

Subsecuentemente, comenzaron a manifestar reacciones agresivas y la producción de tales respuestas aumentó significativamente. De tal modo, como se

quejan muchos padres, que sus hijos presentan mucha más agresión después de haber asistido al colegio que antes del ingreso al mismo, esto debido quizás a la incidencia del reforzamiento, o del modelamiento desempeñado por los iguales para la consecución de las conductas agresivas, ya que las reacciones agresivas son observadas atentamente y fácilmente imitadas (Marsellach, 1999).

Otro medio situacional es el ámbito familiar donde, además, de los modelos y refuerzos, está el tipo de disciplina a que se someta el adolescente; tanto un padre poco exigente, como uno con actitudes hostiles que desaprueba constantemente al sujeto, fomenta el comportamiento agresivo (Marsellach, 1999).

Otro factor familiar influyente en la agresividad, es la incongruencia en el comportamiento de los padres, que se da cuando estos desaprueban la agresión castigándola de la misma forma. Asimismo se da incongruencia cuando una misma conducta unas veces es castigada y otras ignorada, o bien, cuando el padre regaña al niño pero la madre no lo hace. Por último las relaciones deterioradas entre los propios padres provocan tensiones que pueden inducir al niño a responder en forma agresiva (Marsellach, 1999).

Tipos de agresión

Algunos autores intentan clasificar las reacciones agresivas de acuerdo con su finalidad, otros lo hacen conforme al contenido de las mismas y otros según a quién se dirija. Una de las clasificaciones que tiene en cuenta la finalidad de las reacciones agresivas es la mencionada por Farré, Laceras e Icasas (1995), quienes establecen una división desde dos puntos de referencia: a) “la agresión hostil” definida como aquella que busca producir daño y/o dolor a los demás, y está motivada por contenidos como la ira, la cólera y la venganza y b) “la agresión

instrumental” que es la que busca dañar a los demás pero sólo como medio para conseguir un fin concreto.

Otra de las clasificaciones que tiene en cuenta el contenido y finalidad de las reacciones agresivas es la propuesta por Madroñero y Rosero (1999), quienes mencionan cuatro tipos de agresión: a) Verbal, b) Física, c) Destructiva y d) Autodestructiva, estos cuatro tipos son característicos de los repertorios comportamentales de los preadolescentes y con mayor frecuencia en los que presentan problemas de conductas en ambientes desmotivadores, masificados e institucionalizados.

Por último cabe mencionar el aporte que realiza Marsellach (1999), sugiriendo tres tipos de reacciones agresivas teniendo en cuenta hacia quién se dirigen: a) Directa, dirigida hacia otra persona ya sea en forma de acto violento físico o verbal; b) Indirecta o desplazada, según la cual el niño agrede los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto, y c) Agresividad contenida, según, la cual el niño gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración.

Para fines de la presente investigación es necesario recopilar tanto la finalidad, como el contenido y hacia quién se dirigen las reacciones agresivas, para ello se tomará la apreciación de Vallejo (1991) quién propone el término de agresión motivada, cuyo denominador común es una reacción del individuo que resulta nociva, aversiva y que produce tanto daño físico como psicológico con el fin de lograr la consecución de un objetivo específico, que puede ser un refuerzo positivo, lesionar a la víctima, causarle dolor o para alcanzar metas específicas, frente al cual la víctima se quejará, escapará, evitará o bien se defenderá.

Biología de la agresión

Como lo menciona Marsellach (1999), la neurofisiología, manifiesta que el comportamiento agresivo es el producto de estimulaciones que se producen en los diferentes sistemas y zonas subcorticales del cerebro humano. Se ha demostrado que las reacciones afectivas de la rabia y sus correspondientes formas de conductas violentas se dan en virtud de la activación por estimulación eléctrica directa de diversas regiones como la amígdala cerebral, la parte lateral del hipotálamo o alguna parte del mesoencéfalo y la materia gris central; y puede inhibirse estimulando otras estructuras como el tabique, la circunvolución del cíngulo y el núcleo caudal.

Sin embargo Madroñero y Rosero (1999), mencionan principalmente la influencia de dos factores biológicos que pueden explicar el desarrollo de las conductas agresivas: a) La programación genética, refiriéndose a esta no como una serie de respuestas programadas e innatas, sino, “en forma de predisposición y preparación que le permite aprender un programa en particular determinado” (p. 30) y b) Aptitudes para aprender, es decir “cada especie tiene un único complejo de aptitudes de aprendizaje que posiblemente tenga una base genética” (p. 30).

Estas diversas teorías muestran cómo se gesta, establece y perdura la conducta agresiva, fijando un patrón que persiste en todos los pueblos y todas las culturas, no obstante en unas más que en otras, esta diferencia obedecerá por una parte quizá a reacciones biológicas o por otro lado al contexto en que se desarrolle el individuo, es decir, estará sujeto a pautas de crianza en las que se ha desarrollado el individuo y al propio estilo de enfrentar y soportar la situación.

La Adolescencia

La adolescencia se define como un “periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, y va desde los 11-12 hasta los 17-18 años” (Grinder, 1998, p. 28), está

marcado por cambios orgánicos y en sus responsabilidades, deberes, privilegios; asunción de nuevos papeles sociales, económicos y el establecimiento de nuevas relaciones interpersonales.

A lo largo de este periodo de desarrollo, las nuevas condiciones biológicas y comportamentales ejercen influencia directa sobre su personalidad, sobre su desarrollo sexual y sobre su bienestar psicosocial, produciendo gran variedad de cambios que desencadenan la mal llamada “crisis de la adolescencia”, y sólo como el adolescente reaccione a la influencia de estos factores se logrará la superación de esta etapa, la adopción de nuevos repertorios comportamentales y la formación de aspiraciones para afrontar las exigencias sociales (Grinder 1998).

El término “adolescencia” vincula dos connotaciones, la primera, la biológica, que se refiere al periodo del crecimiento corporal que se extiende desde la pubertad hasta la adquisición de la madurez fisiológica, representada en: (a) el desarrollo sexual primario, es decir, el desarrollo de las funciones reproductoras; (b) el desarrollo sexual secundario, que contribuye a la identificación de las características masculinas y las femeninas, como por ejemplo la forma del cuerpo y la aparición del vello sexualmente característico y (c) el desarrollo corporal general no sexuado, que representa cambios como el aumento de la talla, peso e incremento del sistema circulatorio en volumen y capacidad.

La segunda connotación es psicológica y se refiere a la evolución de la conducta, también desde la pubertad hasta la adultez, vinculando los deberes, las responsabilidades, los privilegios y los papeles sociales (Swartz, 1975).

Como menciona López (1992), los conflictos del adolescente provienen de una falta de definición de su situación en la sociedad. Con el desarrollo de las

características sexuales secundarias y la experiencia de la aparición de nuevas sensaciones físicas se determina un gran interés hacia lo relacionado con la apertura a un mundo de nuevas relaciones interpersonales que significan un desafío a las anteriores estructuras infantiles.

Si bien las hormonas preparan al organismo para la madurez biológica, la dirección, naturaleza y adecuación de las relaciones interpersonales están marcadas por los factores psicosociales.

El adolescente se preocupa por su apariencia ante los demás, viviendo una constante búsqueda de identidad, puesto que se encuentra en la mitad del camino entre la independencia personal y la dependencia de los padres, es entonces cuando se buscan nuevos modelos de identificación.

Esta etapa es una de las fases más importantes por las que atraviesa el ser humano en su desarrollo, es por eso que la trascendencia de este periodo se refleja en una frase expuesta por López (1992): “Toda sociedad depende de sus niños y adolescentes, porque ellos serán los futuros adultos, por eso, la ausencia de las condiciones para su desarrollo dificulta el crecimiento potencial de una sociedad” (p. 62).

Un aspecto crucial en la etapa de la adolescencia es su grupo de referencia. Como grupo puede considerarse un “conjunto de dos o más personas que se relacionan y se influyen la una a la otra por un tiempo determinado de amplia duración” (Farré, Laceras e Icasas 1995, p. 434) o de una forma más detallada “un grupo es un conjunto social, identificable y estructurado, caracterizado por un número restringido de individuos y en el interior del cual éstos establecen unos lazos recíprocos y desempeñan unos roles conforme a unas normas de conducta y valores

comunes en la persecución de sus objetivos” (Fischer, 1990, p. 103). Estas definiciones muestran que aquello que se pretende dentro de grupo es compartir unos mismos intereses y objetivos, como son los de caminar por una misma dirección, realizando las distintas actividades de acuerdo a unas normas y a un reparto de papeles o roles que estén organizados y definidos para conformar determinadas relaciones y poder desarrollar ciertas actividades.

La influencia que el grupo ejerce sobre cada persona hace que la conducta social de cada individuo se adapte a las exigencias que requiere este para su determinada conformación. Es así, como el adolescente que se encuentra en una etapa de identificación, vincula sus diversos comportamientos de acuerdo a cómo se encuentran establecidos en el grupo. Además se verá la influencia directa del grupo de amigos y en general todo tipo de relación social la cual desempeña un papel fundamental para la incorporación de nuevas formas de comportamiento, debido a que en este periodo el adolescente es capaz de comprender y compartir las emociones y sentimientos de los demás. En conclusión “la infracción de los iguales le brinda intentos probatorios, ensayos, sobre el lugar que luego ocupará en la estructura social...las habilidades sociales no probadas tienen ocasión de serlo y de ser modificadas” (Grinder, 1998, p. 265).

La importancia del trabajo en grupo la menciona Triplet, quien afirma que el rendimiento de una persona se ve siempre influenciado por la presencia de un tercero, comprobando así que las acciones se hacen más eficientes cuando se está acompañado que cuando se está solo y que la ejecución de una actividad mejora con la presencia de otra persona quien evalúa y retroalimenta determinada situación (Farré, Laceras e Icasas 1995). Del mismo modo González (1999) menciona la

importancia de establecer un trabajo terapéutico en grupo porque se “usa al contexto grupal para aumentar al máximo el desarrollo de habilidades interpersonales adaptativas” (p.64), las conductas expresadas en forma grupal se presentan de una forma más verídica, sirviendo el grupo como un contexto de apoyo el cual brinda retroalimentación y reforzamiento, para aprender y practicar las nuevas conductas. El trabajo terapéutico en grupo también resalta los “efectos poderosos del modelamiento como un mecanismo de cambio conductual” (González, 1999, p. 64), generalmente este modelamiento proporciona más oportunidades para el aprendizaje o desaprendizaje porque se aproxima de una forma más realista a las experiencias sociales. El modelo es proporcionado generalmente por el terapeuta quien ayuda a la adquisición, aumento, disminución o eliminación de determinadas respuestas y el aliento para lograr el cambio conductual en el adolescente.

MÉTODO

Tipo de investigación

El presente trabajo tiene un enfoque empírico analítico, se inscribe en el paradigma cuantitativo y es de carácter explicativo. Por tanto el estudio es hipotético-deductivo, parte del supuesto de la objetividad como acuerdo intersubjetivo, es empírico en cuanto busca evidencia para contrastación de hipótesis, es repetible y hay medición y manipulación de variables.

Las variables que participaron fueron: (a) variable independiente, el programa de entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión y que toma cuatro valores: programa conductual, programa cognitivo-conductual, programa cognitivo y no intervención; (b) la variable dependiente, la reacción agresiva de los adolescentes.

Diseño

En la investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental de cuatro grupos con pre prueba y post prueba y grupos intactos (uno de ellos control). Al primer grupo experimental se le aplicó un programa con base en el modelo cognitivo, al segundo un programa con base en el modelo comportamental, al tercero un programa con base en un modelo cognitivo-comportamental y al grupo control no se le implementó ningún tipo de intervención. El uso de este diseño permitió analizar la diferencia entre las puntuaciones de la pre prueba y la post prueba para revelar la efectividad del tratamiento. El diseño es cuasi-experimental porque son grupos intactos (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), es decir grupos ya constituidos previamente a la investigación.

Población y Muestra

Para la presente investigación se seleccionaron cuatro cursos de grado noveno del Colegio Ciudadela Educativa, el primer curso el 9-7 con 29 estudiantes a quienes se les instruyó en el programa Cognitivo-Comportamental, el segundo curso el 9-6 con 31 estudiantes a quienes se les implementó el programa Cognitivo, el tercer grupo el 9-5, con 31 estudiantes a quienes se les enseñó el programa Conductual y el cuarto curso el 9-4 con 29 estudiantes a quienes no se les aplicó ningún tipo de intervención. La escogencia de cada uno de los cursos y la designación de cada uno de los programas fue al azar.

Las edades de los participantes en la investigación oscilan entre 14 y 16 años de edad.

Estrategia de análisis de datos

Como estrategia para analizar la información se propuso el análisis de diferencia de medias: en el caso del primer grupo de hipótesis se comparó la diferencia entre pre y post para cada grupo, en el caso del segundo grupo de variables se comparó las pruebas post entre los grupos y en el caso del tercer grupo de hipótesis se comparó las diferencias pre-post entre los diferentes grupos, para ello se utilizó la prueba t de student.

Los análisis se realizarán con los programas Excel y Stat Graphics.

Variable dependiente

La variable dependiente es el nivel de reacción agresiva en los adolescentes, operacionalizada a través de la aplicación del instrumento Modos de Reacción y Adaptación -MRA- (Gracia, Izquierdo y Sánchez, 1996).

La prueba MRA estudia las formas de reacción y los niveles de adaptación de

adolescentes entre las edades de 12 y 15 años y jóvenes entre 16 y 19 años. La aplicación puede realizarse en forma individual o colectiva con una duración de 30 a 45 minutos.

La prueba consta de 48 ítems, en los cuales se presenta un problema concreto o una situación que puede resultarle difícil de solucionar al adolescente y que puede presentarse frecuentemente en la vida; arroja resultados sobre áreas de adaptación y formas de reacción.

Áreas de Adaptación

Se presentan diferentes situaciones en cada uno de los ítems, los cuales se han agrupado bajo el criterio de áreas en las que se desenvuelve el adolescente, estas son: personal, familiar, escolar y ámbito social, repartiendo las 48 preguntas en 12 ítems para cada área.

Las situaciones particulares que aborda cada apartado dan a conocer el nivel de adaptabilidad del adolescente en cada una de estas seis áreas: a) área personal: se toman diversos aspectos del diario vivir del adolescente, plasmados en una situación concreta; entre los temas que se abordan están: la soledad, el fracaso, el futuro, los recortes de libertad, problemas corporales, dificultades económicas, dificultades psicológicas, la autoimagen, la esperanza; b) área familiar: los temas que pueden incidir en el adolescente son múltiples y se han concretado así: relación, conflicto entre padres e hijos, tensiones en la pareja, problemas entre hermanos, colaboración en tareas familiares, comida, vestido, intervención paterna; c) área escolar: es el ámbito en que se desenvuelve y pasa gran parte de su vida, enfrentando situaciones y conflictos que se le presentan relacionados con el estudio, la disciplina, los deberes, los exámenes, la actuación en clases, el fracaso escolar la

relación con profesores; y, d) área o ámbito social: en esta área se abordan diversos temas como: conflictos generacionales (con mayores), problemas con amigos, acusaciones de compañeros, abandono, molestias en la convivencia, relaciones sociales (Gracia, Izquierdo y Sánchez, 1996).

Formas de Reacción

Son formas como el adolescente puede responder ante determinada situación; aquí se puede decir que existen múltiples procedimientos como una persona puede responder ante determinada circunstancia, pero para lograr un mayor control sobre las formas de reacción de los adolescentes la prueba se ha estructurado de tal manera que las opciones de respuesta o modos de reacción son seis (Gracia, Izquierdo y Sánchez, y Otros 1996): control, irritabilidad, agresividad, inhibición, inseguridad, y preocupación.

Para este estudio se ha tomado solo la reacción de agresividad, ya que el programa se orienta hacia la generación o fortalecimiento de habilidades alternativas a la agresividad en todas las áreas de adaptación que contempla la prueba.

Confiabilidad de la Prueba

Para evaluar la confiabilidad de la prueba MRA, Gracia, Izquierdo y Sánchez (1996), utilizaron la estrategia test–retest como indicador de la estabilidad de la prueba, con muestras de dos niveles de edad y de estudios, la primera muestra de 280 alumnos con edades entre los 12 a 15 años, y una segunda muestra de 111 alumnos jóvenes con edades entre los 16 y 19 años, todos participantes de forma voluntaria. El tiempo de intervalo entre la primera y la segunda aplicación fue de 5 meses, suficiente para que los alumnos olvidaran las respuestas; no se les informó que la prueba sería aplicada dos veces.

En general, todas las correlaciones test-retest resultaron altas y positivas, sin embargo, se observa una mayor confiabilidad de la prueba en la muestra de jóvenes (edades entre 16-19 años). Para la muestra de adolescentes (12-15 años), las correlaciones entre las dos aplicaciones oscilan entre 0.40 y 0.59, mientras que para la muestra de jóvenes las correlaciones test-retest oscilan entre 0.54 y 0.77. Los mayores resultados en el índice de estabilidad corresponden al área escolar y social ($r= 0,68$) y al modo de reacción relativo a control ($r= 0,77$) (Gracia, Izquierdo y Sánchez, 1996).

Los autores presentan otros estudios orientados hacia el análisis de consistencia de las dimensiones de la prueba, para lo cual recurrieron a la estrategia de análisis de frecuencia de cambio entre dos aplicaciones para los diferentes contextos y modos de reacción. Analizaron tres muestras con diferentes lapsos de tiempo (cinco meses para edades entre 12-15 años, dos años para edades entre 16-19 años y dos años para edades entre 16-19 años).

En general, los resultados muestran que a medida que pasa el tiempo los adolescentes muestran una tendencia a mejorar en su adaptación en las diferentes áreas y en el modo de reacción control, mientras que para los otros modos de reacción tienden a disminuir en el tiempo.

Con el fin de obtener datos con una población en nuestro contexto y verificar si la prueba muestra confiabilidad y validez, se hizo una aplicación en el Colegio Ciudadela Educativa Suroriental a los estudiantes de grado noveno que no participaron en la investigación ($n=149$). Puesto que se hizo una sola aplicación, se recurrió al procedimiento de dos mitades para verificar consistencia interna.

Los datos de confiabilidad para los modos de reacción se muestran en la tabla 2.

Como se puede observar, el modo de reacción que mostró mayor consistencia interna es el de control ($r=0.64$). Sin embargo, dado el tamaño de la muestra, todas las correlaciones resultan diferentes de 0 estadísticamente, es decir, aunque las correlaciones no son muy altas para los demás modos de reacción, si se pueden considerar que la prueba es consistente.

En la Tabla 1 se puede observar la media y la desviación estándar para los datos de las áreas de adaptación. Los datos muestran una variabilidad mínima entre las dos mitades de la prueba, razón por la cual no es posible obtener el dato de la correlación. A partir de esto, se puede inferir una alta consistencia interna para las áreas de adaptación.

Tabla 1

Datos de correlación de dos mitades de la prueba para los modos de reacción

	Correlación	Mitad 1		Mitad 2	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Control	0,648	9,181	4,039	8,698	3,644
Irritabilidad	0,273	3,376	1,933	2,772	1,827
Agresividad	0,226	1,993	1,393	3,007	1,784
Inhibición	0,235	3,161	1,797	3,772	1,959
Inseguridad	0,288	2,638	1,831	2,523	1,491
Preocupación	0,193	3,651	1,845	3,215	1,675

Tabla 2

Datos de dos mitades de la prueba para las áreas de adaptación

	Personal		familiar escolar				social	
	Mitad 1	Mitad 2	Mitad 1	Mitad 2	Mitad 1	Mitad 2	Mitad 1	Mitad 2
Media	6,00	5,99	3,4	5,96	6,00	6,00	6,00	5,99
Desviación Estándar	0,00	0,08	1,6	0,30	0,00	0,00	0,00	0,08
Mediana	6	6	3	6	6	6	6	6
Moda	6	6	5	6	6	6	6	6
Máximo	6	6	6	6	6	6	6	6
Mínimo	6	5	0	6	6	6	6	5

Los datos de confiabilidad de la aplicación hecha en la CESO permiten hacer uso de la prueba con relativa seguridad en dos momentos diferentes (pre-post), más si se tiene en cuenta que los estudios de la prueba original muestran estabilidad entre lapsos mayores a los que se van a hacer las evaluaciones en la presente investigación. El grupo control, además permite evaluar los efectos de cambio reportado por los autores de la prueba respecto al mejoramiento en los resultados a partir de dos aplicaciones.

Validez de la prueba M.R.A

Para determinar la validez de la prueba, Gracia, Izquierdo y Sánchez (1996) utilizaron una doble muestra correspondiente a dos niveles diferentes de edad, con la primera muestra de 215 adolescentes entre los doce a quince años y la segunda de 205 jóvenes entre 16 y 19 años.

Los autores recurrieron a la estrategia de análisis de frecuencias por ítem para el análisis de validez. En general, se encuentra una “apreciable consistencia global de resultados dentro de una adecuada variabilidad” (Gracia, Izquierdo y Sánchez, 1996, p. 90). Sin embargo, los autores también afirman que es necesario ampliar los análisis de los ítems para obtener mejoras en los mismos.

Otra estrategia empleada por los autores es la correlación entre los diferentes factores que evalúa la prueba. En general, los resultados muestran correlaciones positivas en el modo de reacción de control en todas las áreas, mientras que se observan correlaciones negativas entre los demás modos de reacción en todas las áreas. Las correlaciones más altas obtenidas son para el modo de reacción control en las áreas personal ($r=0.84$) en adolescentes y familiar ($r=0.83$) para los jóvenes.

En el análisis realizado con la muestra de la CESO se recurrió a la correlación entre los modos de reacción (Tabla 4). Teóricamente se puede esperar que el modo de reacción control se relacione de forma inversa a los modos de reacción de desajuste; así se observan los resultados; aunque las correlaciones no son tan altas, si son estadísticamente diferentes de 0. Estos datos ofrecen evidencia a favor de validez de constructo para la prueba, lo que reafirma el uso de la misma en esta investigación.

Tabla 3

Datos de correlación entre los modos de reacción

	Agresividad	Irritabilidad	Inseguridad	Inhibición	Preocupación
Control	-0,45	-0,651	-0,556	-0,424	-0,424
Agresividad	-	0,199	0,002	0,027	-0,021
Irritabilidad		-	0,237	0,096	0,052
Inseguridad			-	-0,004	0,180
Inhibición				-	-0,122

Variable Independiente

A continuación se presenta un resumen de los programas de intervención planteados para los tres grupos experimentales. En el anexo se incluye un manual detallado de las temáticas y las estrategias para manejo del entrenado

Hipótesis

En la Tabla 4 se muestran las hipótesis de trabajo de la investigación. Para una mejor comprensión, las hipótesis se han organizado en tres grupos: a) hipótesis relacionadas con los efectos de cada programa, evaluados de manera independiente; la pregunta central es “¿el programa tiene efectos sobre la reacción agresiva?” y se compara la prueba pre con la prueba post en cada grupo; el grupo control evalúa los efectos del tiempo; b) hipótesis relacionadas con la comparación del *nivel* de reacción una vez aplicados los programas; la pregunta central es “al finalizar los programas, ¿ existe o no diferencia entre uno y otro programa de intervención ?” y se compara la prueba post de los programas; y, c) hipótesis relacionadas con la efectividad comparada de los programas; la pregunta central es “¿cuál de los programas tiene mayores efectos sobre la reacción agresiva?” y se

compara la *diferencia* entre las pruebas pre y post de los grupos; en esta lógica, el grupo control evalúa los efectos de la aplicación de las pruebas pre y post.

Tabla 4

Hipótesis de trabajo de la investigación

<i>EFFECTOS SOBRE LA REACCIÓN AGRESIVA DE CADA PROGRAMA</i>	<i>DIFERENCIAS EN LOS NIVELES DE REACCIÓN AGRESIVA DESPUÉS DE APLICADOS LOS PROGRAMAS</i>	<i>EFFECTIVIDAD COMPARADA DE LOS PROGRAMAS</i>
1. El programa cognitivo-conductual disminuye los niveles de la reacción agresiva $H:C_{Pre} > C_{Post}$	1. Después de la aplicación de los programas de entrenamiento, los niveles de la reacción agresiva del grupo con programa cognitivo-conductual son diferentes que los del grupo con programa conductual $H:C_{Post} = T_{Post}$	1. El programa cognitivo-conductual disminuye más la reacción agresiva que el programa conductual $H:C_{Pre-Post} > T_{Pre-Post}$
2. El programa conductual disminuye los niveles de la reacción agresiva $H:T_{Pre} > T_{Post}$	2. Después de la aplicación de los programas de entrenamiento, los niveles de la reacción agresiva del grupo con programa cognitivo-conductual son diferentes que los del grupo con programa cognitivo $H:C_{Post} = G_{Post}$	2. El programa cognitivo-conductual disminuye más la reacción agresiva que el programa cognitivo $H:C_{Pre-Post} > G_{Pre-Post}$
3. El programa cognitivo disminuye los niveles de la reacción agresiva $H:G_{Pre} > G_{Post}$	3. Después de la aplicación de los programas de entrenamiento, los niveles de la reacción agresiva del grupo con programa conductual son iguales que los del grupo con programa cognitivo $H:T_{Post} = G_{Post}$	3. El programa conductual disminuye en igual medida la reacción agresiva que el programa cognitivo $H:T_{Pre-Post} = G_{Pre-Post}$

<p>4. Los niveles de agresión no cambian si no se aplica un programa de intervención $H:N_{Pre} > N_{Post}$</p>	<p>4. Después de la aplicación del programa cognitivo-conductual, los niveles de la reacción agresiva de ese grupo son diferentes que los del grupo control $H:C_{Post} = N_{Post}$</p>	<p>4. El programa cognitivo-conductual disminuye más la reacción agresiva que si no se hace intervención $H:C_{Pre-Post} > N_{Pre-Post}$</p>
	<p>5. Después de la aplicación del programa cognitivo, los niveles de la reacción agresiva en ese grupo son diferentes que los del grupo control $H:G_{Post} = N_{Post}$</p>	<p>5. El programa cognitivo disminuye más la reacción agresiva que si no se hace intervención $H:G_{Pre-Post} > N_{Pre-Post}$</p>
	<p>6. Después de la aplicación del programa conductual, los niveles de la reacción agresiva en ese grupo son diferentes que los del grupo control $H:T_{Post} = N_{Post}$</p>	<p>6. El programa conductual disminuye más la reacción agresiva que si no se hace intervención $H:T_{Pre-Post} > N_{Pre-Post}$</p>

Nota: Convenciones: H = Hipótesis, N = Grupo control, T= Grupo experimental Programa conductual, G = Grupo experimental Programa Cognitivo, C = Grupo experimental Programa Cognitivo – Conductual, Pre = Prueba Pre, Post = Prueba Post

RESULTADOS

Primer Grupo de Hipótesis: Efectos de Cada Programa Sobre la Reacción

Agresiva

Para la primer grupo de hipótesis de investigación se plantea que los programas cognitivo-comportamental, cognitivo y comportamental logran disminuir los niveles de la reacción agresiva, mientras que los niveles del grupo control no presentarían cambios.

La figura 1, muestra los resultados obtenidos de los cuatro grupos en la preprueba y la postprueba , determinando la diferencia entre los niveles iniciales y los niveles posteriores en cada uno de los cuatro grupos.

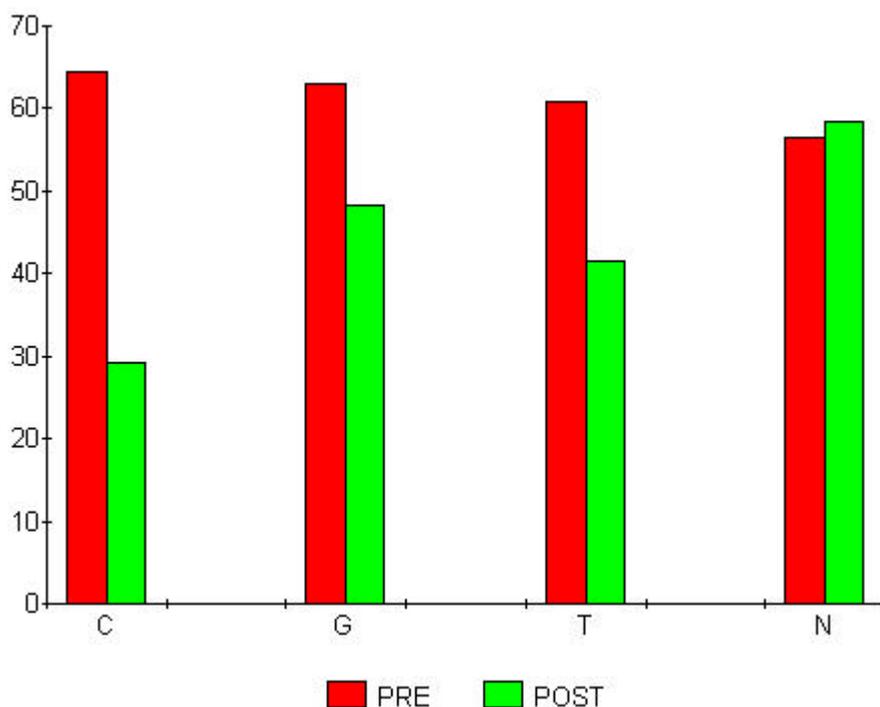


Figura 1. Medias en los cuatro grupos para la preprueba y la posprueba.

Nota: C: Programa Cognitivo-Conductual, G: Programa Cognitivo, T: Programa conductual, N: Grupo Control.

Con base en estos datos se puede concluir que el nivel de la reacción agresiva en

la pre-prueba es mayor que el nivel de la reacción agresiva en la post-prueba para cada uno de los grupos experimentales. Con respecto al grupo control se planteaba que los niveles de la reacción agresiva no cambian si no se aplica un programa de intervención, sin embargo, los niveles de la reacción agresiva en la preprueba y la postprueba varían en forma inversa al planteamiento de la hipótesis, es decir, los niveles pre son menores que los niveles post, lo cual determina que sin la presencia de ningún tipo de tratamiento los niveles de la variable dependiente tienden a aumentar.

En los cuatro grupos existe diferencia significativa (ver tabla 8), entre los niveles iniciales y posteriores a la investigación: a). el basado en el modelo cognitivo - Comportamental ($t = 6.17$ y $p < .05$), b). modelo cognitivo ($t = 2.14$ y $p < .01$), c) modelo conductual ($t = 4.02$ y $p < .05$) y d) grupo control ($t = -0.34$ y $p < .05$), lo cual confirma que sí existe disminución de las reacciones agresivas para cada uno de los grupos experimentales y que los niveles de la reacción agresiva aumentan si no se aplica ningún tipo de intervención.

Tabla 5

Prueba t para la preprueba y postprueba en los cuatro grupos

GRUPO	t
Programa Cognitivo-Comportamental	6.17 *
Programa Cognitivo	2.14 **
Programa Conductual	4.02 *
Grupo Control	-0.34 *

Nota. *P < .05 ** p < .01

Segundo Grupo de Hipótesis: Diferencias en los Niveles de Reacción Agresiva después de Aplicados los Programas

Para el segundo grupo de hipótesis de investigación se plantea que después de aplicados los programas de entrenamiento existe diferencia significativa entre cada una de las intervenciones.

La figura 2 muestra los niveles de las pospruebas comparadas entre los programas.

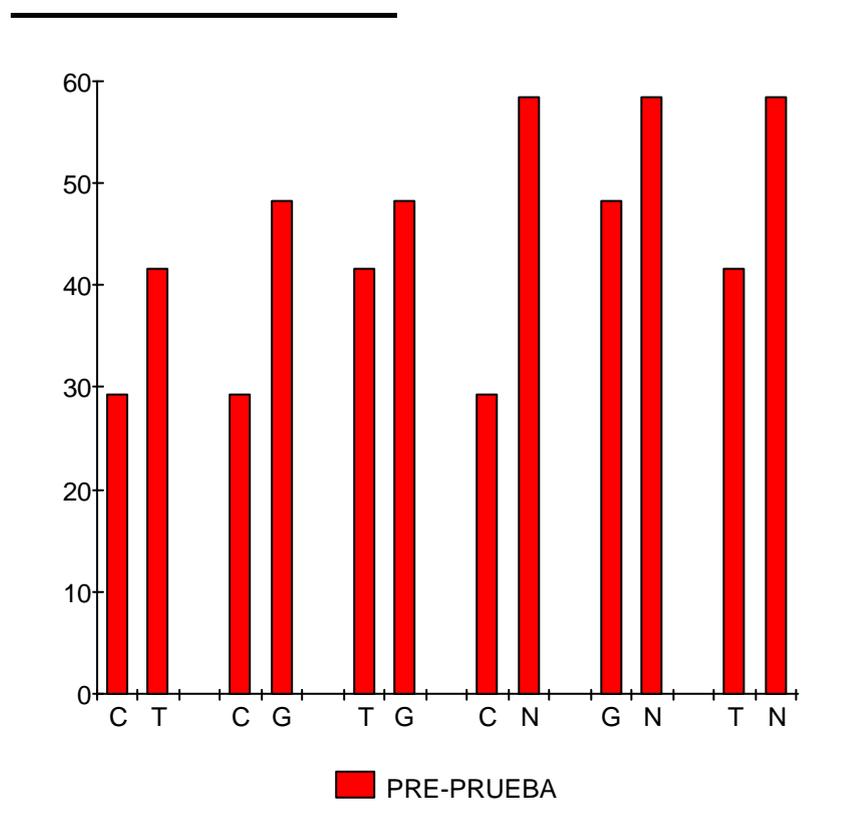


Figura 2. Niveles posprueba entre los programas

Nota: C: Programa Cognitivo-Conductual, G: Programa Cognitivo, T: Programa conductual, N: Grupo Control.

Con base en estos datos se puede concluir: a). los niveles de reacción agresiva

en el grupo Cognitivo-Conductual son menores que los del grupo conductual, cognitivo y control, b) los niveles de reacción agresiva en el grupo Conductual son menores que los del grupo Cognitivo y Control, c) los niveles de reacción agresiva en el grupo Cognitivo son menores que los del grupo Control y d) los niveles de la reacción agresiva no presentan mayor diferencia entre los programas Comportamental y Cognitivo, se evidencia una diferencia poco significativa tendiente a una mayor efectividad del programa conductual con respecto al cognitivo para el manejo de las reacciones agresivas.

Tabla 6

Prueba t para las posprueba entre los programas

COMPARACIÓN		t
Cognitivo-Conductual Vs Conductual	- 3.62 *	
Cognitivo-Conductual Vs Cognitivo	- 19.81 *	
Conductual Vs Cognitivo	- 6.68 *	
Cognitivo- Conductual Vs Control	- 28.19 *	
Cognitivo Vs Control	- 9.41 *	
Conductual Vs Control	-15.62 *	

Nota. * P < .05

La diferencia entre los niveles post-prueba es estadísticamente significativa (Ver tabla 9), para los programas Cognitivo-Conductual Vs Conductual (t = -3.62 y p < .05) , Cognitivo-Conductual Vs Cognitivo (t = -19.81 y p < .05), Conductual Vs

Cognitivo ($t = -6.68$ y $p < .05$), Cognitivo-Conductual VS Control ($t = -28.19$ y $p < .05$), Cognitivo Vs Control ($t = -9.41$ y $p < .05$) y Conductual Vs Control ($t = -15.62$ y $p < .05$)

Tercer Grupo de Hipótesis: Efectividad Comparada de los Programas

Para el tercer grupo de hipótesis se compara, los puntajes de ganancia de cada uno de los grupos, para determinar cual grupo obtuvo mayor efectividad en la disminución de los niveles de reacción agresiva, la figura 3 muestra el puntaje ganancia comparado entre los diferentes grupos

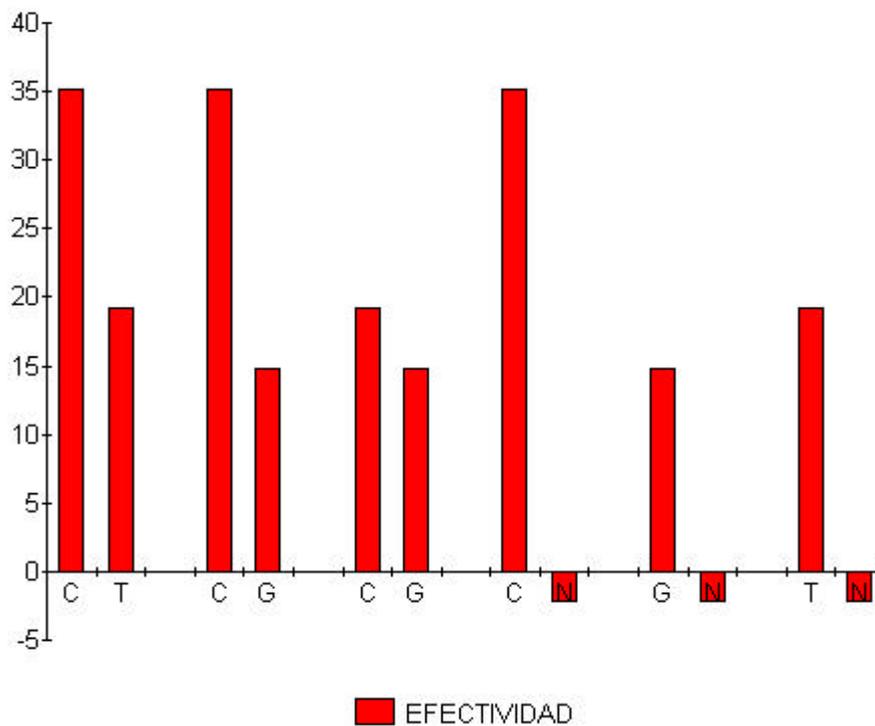


Figura 3. Efectividad comparada de programas

Nota: C: Programa Cognitivo-Conductual, G: Programa Cognitivo, T: Programa conductual, N: Grupo Control.

De acuerdo a los datos proporcionados en la figura 3, se puede decir que después de la aplicación de los programas de entrenamiento, el grupo que obtuvo

mayor efectividad en la disminución de reacciones agresivas fue el programa basado en el modelo Cognitivo-Conductual, seguido por el programa basado en el modelo conductual, que obtuvo mayor efectividad que el modelo cognitivo y a su vez los tres programas fueron más efectivos que la no intervención (C > T > G > N).

Tabla 7

Efectividad comparada de programas

COMPARACIÓN	t
Cognitivo-Conductual Vs Conductual	16.37 *
Cognitivo-Conductual Vs Cognitivo	26.79 *
Conductual Vs Cognitivo	7.04 *
Cognitivo- Conductual Vs Control	54.93 *
Cognitivo Vs Control	37.17 *
Conductual Vs Control	41.62 *

Nota. * P < .05

La diferencia entre los puntaje ganancia de pre y post para cada grupo es estadísticamente significativa,

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las diferencias de los niveles de la primera y la segunda medida de la reacción agresiva que presentan los adolescentes de noveno grado del colegio Ciudadela Educativa Sur oriental de Pasto, permiten comparar la efectividad de diferentes programas de intervención psicológica dentro de un contexto institucionalizado.

Para una mejor comprensión acerca del análisis de datos se contemplan tres momentos a) teniendo en cuenta las mediciones de la pre-prueba y la post-prueba (primer grupo de hipótesis), b) de acuerdo a las mediciones post-prueba para los cuatro programas (segundo grupo de hipótesis), y c) mediante el puntaje de ganancia para cada grupo, es decir la diferencia entre pre-prueba y post-prueba (tercer grupo de hipótesis).

El primer momento, permite establecer si el tratamiento dentro de los tres grupos experimentales logra disminuir las reacciones agresivas y prueba que no es efecto de un agente externo a la investigación (utilidad del grupo control): a) para el programa basado en el modelo el Cognitivo-Conductual, la reacción agresiva obtuvo un promedio inicial de 64.34 (en base 100), el cual se redujo a 29.13 para la segunda medida, permitiendo afirmar que el nivel de la variable dependiente se redujo, por tal razón la primera hipótesis tomada para esta investigación puede ser confirmada; b) el nivel promedio para el programa basado en el modelo cognitivo se encuentra en 63.12 para la medida inicial y 48.29 para la última, lo cual permite afirmar que, existe una disminución de las reacciones agresivas entre la pre y post-prueba, por tal razón la segunda hipótesis tomada para esta investigación puede ser confirmada; c) el nivel promedio de las reacciones agresivas para el programa basado en el modelo conductual se encuentra en 60.77, y la medida posterior en

41.58, los resultados obtenidos muestran que los niveles en la post-prueba evidencian un cambio significativo con respecto a los niveles iniciales, logrando el propósito esperado, lo cual permite afirmar que la disminución de la reacción agresiva se manifiesta por la presencia del programa conductual para adolescentes de noveno grado del Colegio Ciudadela Educativa Sur Oriental de Pasto, por tal razón la tercera hipótesis tomada para esta investigación puede ser confirmada y d) con respecto al grupo control no se esperan cambios significativos en el nivel de pre-prueba y la post-prueba, partiendo con un nivel promedio inicial de 56.37 y el nivel posterior se encuentra en 58.48, los resultados muestran igualdad en las reacciones agresivas en la post-prueba, es decir, sin ningún tipo de tratamiento los niveles de la reacción agresiva tienden a permanecer constantes, por tal razón la cuarta hipótesis puede ser confirmada, y permite demostrar dos situaciones, por un lado se puede afirmar que la disminución de las reacciones agresivas se debieron exclusivamente a la presencia del tratamiento y no a un agente externo a la investigación, por otro ratifica la consideración de Marsellach (1999) acerca de, como en el colegio las conductas agresivas tales como ataques corporales, ataques con objetos, invasión de territorio, pueden ser modeladas y reforzadas frecuentemente considerando que es poco probable que este ambiente proporcione una base segura para la extinción de conductas agresivas, es mas, la institución puede ofrecer un programa eficiente para aumentar las reacciones agresivas, “como se quejan muchos padres, que sus hijos manifiestan mucha más agresión después de haber asistido al colegio que antes del ingreso al mismo” (Marsellach, 1999)

Estos resultados evidencian que cualquiera de los programas logra un cambio significativo en la búsqueda de otras alternativas para el manejo de las reacciones

agresivas y por el contrario si no se administra un programa para estas conductas entonces los niveles tienden a aumentar. Teniendo en cuenta los resultados anteriores se puede decir que los programas de intervención resultan efectivos en la disminución de la reacción agresiva, en la que se presentan conductas extrapunitivas que producen en los demás tanto daño físico como psicológico, con el fin de lograr sus apetencias, estas conductas se plasman en temas tales como protestar, destruir, rebelarse, atacar directamente, criticar, gritar, humillar, insultar, romper, etc., generalmente imita y la considera útil para defenderse en forma inmediata de reacción y se presenta regularmente porque el adolescente no encuentra otras alternativas de respuesta (Gracia, Izquierdo y Sánchez, 1996).

Para el segundo momento se tiene en cuenta la comparación de los niveles post-prueba para los cuatro grupos, lo cual permite establecer si existe o no diferencia entre uno y otro programa de intervención, en este apartado se parte de seis afirmaciones hipotéticas: a) el programa cognitivo-comportamental presenta diferentes medidas de las reacciones agresivas que el programa conductual, el promedio del primero es de 29.13 y el del segundo es de 41.58, evidenciando estadísticamente una diferencia, por lo tanto la primera hipótesis puede ser confirmada; b) el programa cognitivo-comportamental presenta diferentes medidas de las reacciones agresivas que el programa cognitivo, el promedio del primero es de 29.13 y el del segundo es de 48.29 evidenciando estadísticamente una diferencia, por lo tanto la segunda hipótesis puede ser confirmada; c) las medidas del programa conductual son iguales que las del cognitivo, es decir no se espera diferencias entre los dos programas, la medida del primero es 41.58 y la del segundo es 48.29, de acuerdo a estos datos la hipótesis no puede ser confirmada, ya que sí existe

diferencia significativa entre los dos programas; d) el programa cognitivo-comportamental presenta diferentes medidas de las reacciones agresivas que si no se hace intervención, el promedio del programa Cognitivo-Conductual es 29.13 y el del grupo control es 58.48, evidenciando estadísticamente una diferencia, por lo tanto la cuarta hipótesis puede ser confirmada; e) las medidas de la reacción agresiva del programa cognitivo son diferentes que las del grupo control, la comparación es de 48.29 contra 58.48, evidenciando estadísticamente una diferencia, por lo tanto la quinta hipótesis puede ser confirmada y f) las medidas de la reacción agresiva del programa conductual son diferentes que las del grupo control, la comparación es de 41.58 contra 58.48, evidenciando estadísticamente una diferencia, por lo tanto la quinta hipótesis puede ser confirmada. Este segundo grupo de hipótesis confirma que sí existe una diferencia entre los programas de intervención y estos a su vez se diferencian de la no intervención, por otro lado se plantea la no diferencia entre los programas Cognitivo y Conductual, pero se evidencia una mínima diferencia.

Para el tercer momento se tiene en cuenta el puntaje ganancia para los cuatro grupos y su respectiva comparación, lo cual permite dar repuesta y evidencia a la afirmación de Riso (1992), “nada es más peligroso en ciencia que la aseveración: está todo dicho, la no confrontación de modelos, la falta de polémica en los claustros universitarios, la escasez de disputas... han imposibilitado una revisión a fondo de los modelos cognitivos y conductuales” (p. 15) para ello se establecen seis afirmaciones hipotéticas para determinar la efectividad y obtener una jerarquía en la eficacia del tratamiento: a) el programa Cognitivo-Conductual disminuye más los niveles de la reacción agresiva que el programa conductual, la comparación se

presenta entre un nivel de efectividad promedio de 35.20 para el grupo experimental basado en el modelo cognitivo conductual, contra un 19.19 de efectividad para el grupo experimental basado en el modelo conductual, permitiendo establecer una diferencia estadística y por lo tanto se puede dar evidencia de la confirmación de la primera hipótesis, es decir el primer programa fue más efectivo que el segundo; b) el programa Cognitivo-Conductual disminuye más los niveles de la reacción agresiva que el programa cognitivo, la comparación es entre un nivel de efectividad promedio de 35.20 para el grupo experimental basado en el modelo cognitivo conductual, contra un 14.84 de efectividad para el grupo experimental basado en el modelo cognitivo, permitiendo establecer una diferencia estadística y por lo tanto se puede dar evidencia para la confirmación de la segunda hipótesis, es decir el segundo programa fue más efectivo que el primero; c) el programa conductual disminuye en igual medida la reacción agresiva que el programa cognitivo, lo que se espera es que la efectividad del tratamiento para estos dos grupos sea la misma, la efectividad promedio para el grupo que basado en el modelo conductual es de 19.19 y la del programa cognitivo fue de 14.84, lo que permite afirmar que existe una diferencia significativa entre los dos grupos en cuanto a su efectividad, por tal razón no aporta evidencia en para la confirmación de la tercera hipótesis, es decir, el programa conductual tuvo mayor eficacia en la disminución de las reacciones agresivas que el programa cognitivo; d) el programa cognitivo conductual disminuye más los niveles de reacción agresiva que si no se hace intervención, la comparación se establece entre el nivel promedio de efectividad del programa Cognitivo-Conductual 35.20 y el puntaje ganancia del grupo control -2.10, la prueba estadística permite afirmar que se aporta evidencia en favor de la cuarta hipótesis, permitiendo afirmar que

evidentemente el programa resulta efectivo para el manejo de las reacciones agresivas; e) el programa cognitivo disminuye más los niveles de reacción agresiva que si no se hace intervención, la comparación se establece entre el nivel promedio de efectividad del programa cognitivo 14.83 y el puntaje ganancia del grupo control -2.10, la prueba estadística permite afirmar que se aporta evidencia en favor de la quinta hipótesis, permitiendo afirmar que evidentemente el programa resulta efectivo para el manejo de las reacciones agresivas y f) el programa conductual disminuye más los niveles de reacción agresiva que si no se hace intervención, la comparación se establece entre el nivel promedio de efectividad del programa conductual 19.19 y el puntaje ganancia del grupo control -2.10, la prueba estadística permite afirmar que se aporta evidencia en favor de la sexta hipótesis, permitiendo afirmar que evidentemente el programa resulta efectivo para el manejo de las reacciones agresivas.

La efectividad de cada intervención parece deberse a la estrategia constitucional de cada programa la cual permite la búsqueda de nuevas alternativas frente a las reacciones agresivas, es así, como el modelo conductual hace frente a las reacciones agresivas con herramientas para la adquisición de nuevas formas de respuesta, logrando una interacción efectiva con los demás, pretendiendo que las conductas desadaptativas sean remplazadas por la adquisición, ejecución y reforzamiento de conductas más acordes mediante técnicas comportamentales (Kelly 1992), su efectividad parece deberse a la forma sistemática, secuencial y mensurable en que se desarrolla, en la cual cada uno de los componentes en que se estructura facilita el aprendizaje de nuevas habilidades (Golstein y Klein 1983).

Para el modelo cognitivo, la estrategia más eficaz es trabajar con las cogniciones

ya que la mayor parte de los desórdenes psicológicos parten de cogniciones incorrectas y/o un procesamiento cognitivo defectuoso (Olivares y Méndez, 1999); el fin mismo de la terapia consiste en rediseñar, remodelar, cambiar, el sistema de pensamientos, ideas y creencias del sujeto, para transformarlas en racionales, realistas y funcionales (Menici, Dahab y Rivadeneira, 2003); y la estrategia del modelo cognitivo-comportamental que busca trabajar un modelo integrativo para lograr un cambio comportamental basado en la manipulación de contingencias ambientales, sin olvidarse de rediseñar, remodelar y cambiar el sistema de pensamientos, ideas y creencias.

Según el análisis del tercer grupo de hipótesis se puede establecer una jerarquía de los programas para el manejo de las reacciones agresivas, en primer lugar se encuentra el programa cognitivo-conductual como el más efectivo para el manejo de las reacciones agresivas, esto se puede entender ya que a través de los componentes, cognitivo y conductual, el programa resultó más eficaz; en segundo lugar se encuentra el programa conductual y en tercer lugar esta el programa cognitivo. Es necesario aclarar que los tres programas resultan más efectivos que la no intervención. Estos datos permiten corroborar la afirmación de Menici, Dahab y Rivadeneira (2003), “en la actualidad la mayoría de los psicólogos dedicados a la práctica clínica aceptan que la integración de ambos paradigmas conduce a la mayor eficiencia terapéutica”, solo el 10% de los profesionales declaran poseer una orientación conductual, mientras el 80% revela poseer una orientación Cognitivo-Conductual y el 10% abarca otras formas de práctica clínica. Seguramente como lo menciona Caballo (1991), el formato grupal dentro de la terapia Cognitivo-Conductual proporciona facilidades en el análisis de los sistemas de creencias,

permitiendo la retroalimentación de las interacciones y es un contexto seguro para la práctica de nuevas conductas, parece deberse como lo menciona Grinder (1998), que “la infracción de los iguales le brinda intentos probatorios, ensayos, sobre el lugar que luego ocupará en la estructura social...las habilidades sociales no probadas tienen ocasión de serlo y de ser modificadas” (p. 265), seguramente el formato grupal, junto con la forma sistemática de la intervención proporciona al adolescente “un efecto poderoso para lograr un cambio conductual” (Grinder, 1999, p. 64) alcanzando el desarrollo de sus habilidades interpersonales.

Por otro lado si se parte de la afirmación de López (1992), que los conflictos del adolescente provienen de una falta de definición de su situación en la sociedad y que la forma como reacciona ante determinadas situaciones será el factor esencial para lograr la superación de esta etapa, se puede afirmar que los programas brindan las herramientas necesarias para que el adolescente como lo dice Grinder (1998) adopte nuevos repertorios comportamentales para la formación de aspiraciones que le ayuden a afrontar las nuevas exigencias sociales.

En conclusión, la metodología del trabajo de investigación permitió dar respuesta a los interrogantes relativos a los efectos de tres programas de habilidades alternativas a la agresión, sobre los niveles de reacción agresiva en adolescentes de noveno grado del Colegio Ciudadela Educativa Sur Oriental de Pasto, mostrando cuales estrategias de intervención evidencian mayor eficacia sobre los niveles de reacción agresiva y capacitando al adolescente en nuevas formas de comportamiento prosocial que quizá más tarde le puedan traer consecuencias favorables para su futuro.

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

Los programas psicológicos demuestran una gran efectividad para el manejo de las reacciones agresivas en especial, el modelo cognitivo comportamental manifiesta una marcada diferencia sobre los otros dos, parece deberse a la forma cómo integra tanto las manifestaciones emocionales como las comportamentales. Es por eso que se recomienda la implementación de este tipo de programas no solo una muestra poblacional o a unos grupos específicos, sino a toda la población de la institución, es más, se ve necesario el desarrollo del programa de intervención en un gran número de colegios de la ciudad de Pasto, en especial en aquellos en los que las conductas agresivas presenten altos niveles.

Si bien el trabajo funciona con reacciones agresivas, sería importante implementar las otras formas de reacción (irritabilidad, inseguridad, la preocupación e inhibición) dentro un nuevo programa de intervención. Otra alternativa es la implementación de un programa de intervención en reacciones agresivas bajo la influencia de otra terapia, es decir, un modelo humanista, un sistémico etc., evaluado su efectividad.

Sería interesante hacer el mismo estudio pero con unas variantes, una de ellas sería implementar este tipo de investigación con una población inferior a la estudiada, por ejemplo trabajar con grados sextos; otra forma la cual podría portar mayores resultados sobre el efecto de la terapia es la variable género.

Por otro lado se ve necesario implementar una estrategia de trabajo dentro del núcleo familiar, ya que si el adolescente logra establecer estrategias adecuadas en el ámbito escolar y posteriormente se refuerzan conductas inadecuadas en su familia, posiblemente cambie su comportamiento funcional por uno menos adecuado.

REFERENCIAS

- Bairat, P. (1999). Fundamentos de los Métodos Psicológicos. Bogotá: Limusa
- Bazton, A. (1996). Psicología del Aprendizaje. México: Alfaomega
- Caballo, V. (1991). Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta. Madrid: Siglo Veintiuno
- Domjan, M. (1998). Principles of learning and behavior.
- Farré, J. Laceras, M. & Icasas, J. (1995). Enciclopedia de la Psicología.
Barcelona: Océano
- Fernández, R. y Carrobles, J. (1987). Evaluación Conductual: Metodología y Aplicaciones. (3 a Ed.). Madrid: Pirámide
- Fischer, G. (1990). Campos de Intervención en Psicología Social. Madrid: Marcea
- Goldstein, A. y Klein, P. (1983). Taller de Actualización Sobre Entrenamiento en Habilidades Sociales. (Erik Roth, Trad.). Manuscrito no publicado, Universidad Católica Boliviana, Departamento de Psicología
- González, J. (1999). Psicoterapia de Grupos. México: Manual Moderno
- Gracia, L. Izquierdo, R. & Sánchez, J. (1996). Test MRA. Madrid: Bruño
- Grinder, R. (1998). Adolescencia. México: Limusa-Noriega
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (1998). Metodología de la Investigación. Mexico: Mc Graw Hill
- Kelly, J. (1992). Entrenamiento de las Habilidades Sociales. (3a. Ed). España: Descleé de Brouwer
- Kimble, J. (1992) Fundamentos de Psicología General. México: Trillas
- López, I. (1992). Adolescencia: Psicología Práctica. 12. España: Tiempo y

espacio.

Madroñero, X. Y Rosero, X. (1999). Efectividad del Entrenamiento Asertivo en la Disminución de Conductas de Agresión Física en tres Adolescentes del Taller de Mecánica de Motos del Centro Proinco Pasto. San Juan de Pasto, Trabajo de grado, Universidad de Nariño, Psicología.

Marsellach, G. (1999). El Psicólogo en la Red. (En Red), Disponible en: <http://www.Psico.ciudadfutura.com> [1999, Junio 1]

Milleson, A. (1994). Análisis Conductual Aplicado. México: Trillas

Minici, A, Dahab, J. & Rivadeneira, C. (2003). La diferencia entre la Terapia Cognitivo Conductual y el Enfoque Cognitivo Puro. Disponible en http://www.cognitivoconductual.org/arti_diftcc_total.htm [15 de abril de 2003]

Olivares, R. Y Méndez, F. (1999) Técnicas de Modificación de Conducta. (2da. Ed) Madrid: Biblioteca Nueva

Rimm, D. Y Masters, J. (1986). Terapia de la Conducta. (Alonso Flores, Trad.). (2a. Ed) México: Trillas

Riso, W. (1992). Depresión. Avances recientes en cognición y procesamiento de la información. Medellín: Ediciones Gráficas

Riso, W. (1998). Entrenamiento Asertivo. (1a Ed). Medellín: Rayuela

Swartz, P. (1975). El Estudio de la Conducta. México: Cecsa

Vallejo, J. (1991). Introducción a la Psicopatología y a la Psiquiatría. España: Salvat.

Witting, A. (1982). Teoría y Problemas de Psicología del Aprendizaje. Bogotá: Mc Graw Hill

ANEXOS

ANEXO A

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN

El hombre es por sí un ser social, capaz de establecer interacción con otros, consecuencia de vínculos edificados producto de la necesidad, de demandas de afecto, de alimentación, de conocimiento, de convivencia, etc., estos diversos tipos de relación lo mueven a interactuar en forma grupal para la consecución de objetivos comunes. En el grupo se obtienen fácilmente nuevos aprendizajes a partir de modelos, convirtiendo a las dinámicas de interacción con el otro en una herramienta fundamental para la adquisición de comportamientos acordes ante las exigencias del medio social. En este sentido el entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión permiten el desarrollo de nuevas formas de interacción a través de escenarios en los cuales el adolescente manipula sus propias formas de reacción dentro de un grupo social.

Por otro lado si se tiene en cuenta que el término habilidad no hace parte de un rasgo de personalidad, sino más bien hace referencia a un conjunto de comportamientos que pueden ser instruidos y aprendidos, es indispensable señalar que el objetivo de estos programas es disminuir las reacciones agresivas a partir de la enseñanza de habilidades alternativas a la agresión logrando instruir a las personas sobre formas más efectivas de interacción con los demás, facilitando la adquisición de comportamientos interpersonales apropiados para una elección favorable de reacciones y respuestas del individuo acordes al momento, al lugar o a la persona con quien se interactúe y, por consiguiente, se proporciona al

adolescente la posibilidad de un mejor desempeño dentro de sus actividades diarias.

JUSTIFICACIÓN

Los cambios a que se ve enfrentado el adolescente son numerosos, como numerosas son las habilidades que debe crear para enfrentar esta etapa de su vida. Una de las mayores dificultades por las que atraviesa el adolescente, es el establecer relaciones interpersonales favorables, las cuales se ven influenciadas en numerosas ocasiones por reacciones agresivas que le dificultan notablemente una apertura hacia mejores canales de entendimiento con los otros e imposibilitan su funcionalidad en el interior de un contexto social.

En la etapa de la adolescencia uno de los escenarios en el que transcurre gran parte sus horas diarias es el colegio, donde no sólo se brinda el aprendizaje de nuevos conocimientos pedagógicos, sino que es el medio por el cual el adolescente aprende nuevas estrategias para la solución de problemas y adquiere pautas necesarias para la convivencia con el otro, guiando al sujeto en la consolidación de su personalidad. El ámbito escolar se ha convertido, como lo menciona Marsellach (1999), en uno de los principales medios de adquisición de conducta agresivas, ya que se brindan reforzadores y modelos que dificultan la adquisición de conductas alternativas a las reacciones agresivas. Es por eso que se ve la necesidad de establecer tres programas de habilidades alternativas a la agresión, que permitan el alcance de nuevos aprendizajes para la consecución de conductas prosociales, las cuales se manifiestan en nuevas destrezas para el manejo de situaciones vinculadas a posibles comportamientos agresivos en el medio social en el cual interactúa.

En conclusión, el individuo logrará a través de cada programa de entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión una forma de capacitación para un mejor desempeño dentro de una sociedad.

MARCO TEORICO

Habilidades Sociales

La lista de habilidades sociales más completa es la desarrollada por Golstein y Klein (1983), quienes incluyen en su descripción una gran variedad de habilidades que se enseñan a partir del aprendizaje estructurado, se describen a través de 50 habilidades divididas en seis subgrupos, el primer grupo de habilidades se denomina habilidades de inicio y está compuesto por: a) escuchar, b) iniciar una conversación, c) mantener una conversación, d) hacer una pregunta, e) agradecer, f) presentarse, g) presentar a otra gente y h) hacer un cumplido. El segundo grupo de habilidades se denomina habilidades sociales avanzadas y está compuesto por: a) pedir ayuda, b) compartir, c) dar Instrucciones, d) seguir instrucciones, e) disculparse y f) convencer a otros. El tercer grupo se denomina habilidades para encarar los sentimientos y está compuesto por: a) conocer sus sentimientos, b) expresar sus sentimientos, c) entender los sentimientos de los otros, d) encarar el enojo de otros, e) expresar el afecto, f) encarar el miedo y g) autoreforzarse. El cuarto grupo se denomina habilidades alternativas a la agresión y está compuesto por: a) pedir permiso, b) compartir algo, c) ayudar a otros d) negociar, e) usar autocontrol, f) hacer respetar sus derechos, g) responder a la burla, h) evitar problemas con otros, i) evitar las peleas. El quinto grupo se denomina habilidades para encarar el estrés y está compuesto por: a) quejarse, b) contestar a la queja, c) caballerosidad deportiva, d) encarar la vergüenza, e) encarar el ser descarado, f) defender a un amigo, g) responder a la persuasión, h) responder al fracaso, i)

interpretar mensajes confusos, j) encarar una acusación, k) responder a una conversación difícil y l) encarar la presión del grupo.

El sexto grupo se denomina habilidades de planificación y está compuesto por: a) decidir que hacer, b) darse cuenta de lo que causa un problema, c) establecer una meta, d) conocer sus habilidades, e) obtener información, f) clasificar problemas por su importancia, g) tomar una decisión y h) concentrarse en una actividad.

Habilidades Sociales Alternativas a la Agresión

El déficit en habilidades sociales o la ausencia de estrategias verbales y comportamentales para afrontar el estrés o situaciones que resultan frustrantes a menudo conducen a la agresión. El objetivo final de las habilidades sociales es reducir o eliminar la conducta agresiva en todas las situaciones que se produzca pero para lograrlo es necesario que el adolescente aprenda otro tipo de conductas alternativas a la agresión. Es entonces necesario explicar que el tratamiento tendrá siempre dos objetivos a alcanzar, por un lado la eliminación de la conducta agresiva y por otro la potenciación junto con el aprendizaje de la conducta socialmente hábil. Para ello dentro del aprendizaje estructurado se encuentra un subgrupo denominado habilidades alternativas a la agresión, que Goldstein y Klein (1983), definen de la siguiente forma:

a) Pedir permiso: Se aplica a una multiplicidad de situaciones en las cuales el adolescente requiera solicitar un privilegio especial; unos de los múltiples eventos en los cuales se puede aplicar esta habilidad dentro del ámbito escolar es, cuando el sujeto necesite salir del aula de clases, para pedir al encargado del almacén la utilización de un artículo o para solicitar a un compañero que le preste algún implemento escolar.

b) Compartir algo: Brinda la oportunidad de hacer una oferta sincera con dos posibilidades de respuesta, la primera que el otro se rehuse y la segunda que el otro acepte el ofrecimiento propuesto. Se aplica a diversas situaciones en las cuales se quiera hacer sentir bien a una persona, por ejemplo cuando un estudiante comparte los útiles escolares con un compañero en el colegio.

c) Ayudar a otros: Esta habilidad permite centrarse en las necesidades del otro, evaluando las circunstancias que lo rodean y decidiendo, de acuerdo a la situación, si se opta por ofrecer y/o proporcionar directamente ayuda a otra persona.

d) Negociar: Es una de las habilidades más importantes, permite sacar una alternativa de solución ante los problemas generados por la no aceptación ante la diversidad de opiniones. Un ejemplo que ilustra esta situación es poder negociar con un profesor la fecha de entrega de un trabajo.

e) Usar autocontrol: Le permite ejercer un control directo sobre su cuerpo y su pensamiento en aquellas situaciones en las que se pueda reaccionar en forma agresiva. Un ejemplo dentro del ámbito escolar es el esfuerzo de control que implica no gritar, cuando el estudiante es criticado por un maestro.

f) Hacer respetar sus derechos: Es una de las habilidades más importantes y permite defender los derechos sin pisotear los derechos de los demás; se logra encontrando un punto medio entre la pasividad y la agresividad. Un ejemplo para poder ilustrar esta habilidad, es cuando el estudiante se acerca donde el profesor a reclamar sus derechos cuando ha sido regañado injustamente.

g) Responder a la burla: ayuda a sobrellevar las bromas evitando responder agresiva, maliciosamente o respondiendo con el aislamiento. Un ejemplo en el que se puede hacer uso de esta habilidades es ignorar los comentarios de los

compañeros de clases cuando se ayuda voluntariamente al maestro después de clases.

h) Evitar problemas con otros: Le permite evaluar y encontrar alternativas a las situaciones en las cuales se pueda involucrar en problemas. Para la consecución de esta habilidad el estudiante debe examinar las consecuencias y los riesgos que le permitan considerar alternativas viables, para la solución del conflicto.

i) Evitar las peleas: Esta habilidad le permite negociar, defender sus derechos de una forma apropiada y llegar a una solución diferente a las riñas, para llegar a esta habilidad se necesita poner en práctica algunas de las habilidades anteriores.

El Aprendizaje en Habilidades Sociales

Se debe recalcar que el aprendizaje de las habilidades sociales está definido con el propósito de enseñar a las personas formas más efectivas de interacción con los demás; lo que se pretende mediante la aplicación de habilidades sociales es que las conductas desadaptativas sean gradualmente remplazadas por la adquisición, ejecución y reforzamiento de conductas sociales más acordes mediante la utilización del modelado, el juego de roles, el feedback y la transferencia del entrenamiento.

El aprendizaje de habilidades sociales se practica especialmente cuando se presenta un fracaso de las conductas socialmente competentes. Al respecto Kelly (1992), refiere que se pueden presentar tres situaciones por las cuales se brinda aprendizaje de las habilidades sociales: a) cuando hay una falta de adquisición o aprendizaje, es decir, la persona no dispone en su repertorio conductual de las habilidades apropiadas debido a que no se ha adquirido o éste la ha hecho en una forma inadecuada; b) cuando no hay una adecuada utilización, o sea que cierta habilidad está dentro del repertorio comportamental, pero sólo se manifiesta en

circunstancias específicas, condicionadas éstas por signos ambientales, interpersonales o situacionales; y c) cuando las variables situacionales influyen en el reforzamiento: el empleo de cierta habilidad se presenta en ciertas situaciones en las cuales se ha presentado consecuencias reforzantes, de esta manera los individuos aprenden que la utilización de habilidades sociales debe estar reforzada y a partir de esto adaptan su conducta en función de ello.

Para lograr desarrollar comportamientos más eficientes, dentro de las habilidades sociales existe una técnica que se conoce con el nombre de Aprendizaje Estructurado, la cual permite el entrenamiento de una amplia gama de conductas habilidosas

El aprendizaje estructurado lo definen Golstein y Klein (1983), como “la enseñanza planeada y sistemática de las conductas específicas, conscientemente requeridas por el individuo con el fin de lograr un funcionamiento efectivo y satisfactorio, durante la mayor parte del tiempo posible, en una amplia variedad de contextos interpersonales positivos, negativos y neutros” (p. 66).

Su efectividad parece deberse a la forma sistemática, secuencial y mensurable en que se presenta, en la cual cada uno de los componentes en que se estructura, facilita el aprendizaje de las habilidades porque incluye las formas básicas de adquirir nuevos comportamientos en el ámbito social. Los componentes del aprendizaje estructurado son: modelado, juego de roles, feedback o retroalimentación y la transferencia del entrenamiento, los cuales se establecen como procedimientos para lograr un cambio a nivel conductual (Golstein y Klein 1983).

Componentes del Aprendizaje Estructurado

Para el entrenamiento en “habilidades sociales” Golstein y Klein (1983), utilizan

cuatro técnicas o metodologías que se derivan fundamentalmente de las teorías del aprendizaje esta son:

Modelado. Es una técnica, que implica el uso de un modelo que sirve de base para la ejecución de una conducta. Las habilidades que se requiere que el sujeto aprenda se presentan en una forma demostrativa por parte del encargado del manejo del taller o mediante el uso de técnicas audiovisuales y cintas magnetofónicas en las que se especifiquen las pautas de comportamiento a seguir (Golstein y Klein, 1983).

Juego de Roles. Se utilizan para una práctica de un comportamiento que se necesite efectuar en la vida diaria. Es la simulación de una situación en la cual se requiere el manejo de habilidades sociales, es la técnica perfecta para esquematizar un juego en el que se toman los diferentes papeles de la vida diaria, los cuales se presentan para promover un comportamiento habilidoso. En esta técnica es muy importante la participación activa individual, junto con el grupo de simulación, un evento que requiera la adopción y la ejecución de un nuevo repertorio comportamental (Golstein y Klein, 1983).

El juego de roles dentro del aprendizaje estructurado “es considerado como un ensayo del comportamiento o práctica del uso futuro de la habilidad” (Golstein y Klein 1983, p. 11). En ese sentido se logra completar el entrenamiento al individuo a quien se aplica el juego de roles para lograr una mejor capacitación y mejor afrontamiento de la situación real que necesita el uso de la habilidad en la vida diaria.

Feedback o retroalimentación. En esta fase se brinda al adolescente instrucciones correctivas que le permitan seguir mejorando el uso de determinada habilidad. Es una fase de evaluación del ensayo conductual, en la que se dan las

correcciones necesarias para el mejoramiento del entrenamiento social.

Esta técnica va seguida del juego de roles y se debe tener en cuenta la inducción de incentivos que brinden al participante retroalimentación en forma de una aprobación positiva o un reforzamiento social (Golstein y Klein, 1983).

Transferencia del entrenamiento. El último componente del aprendizaje estructurado se refiere a la generalización a situaciones de la vida diaria de las conductas que se han aprendido hasta el momento en el entrenamiento.

Para la generalización se utiliza diversas técnicas como la asignación de tareas, el uso de utilería real o imaginaria y la repetición del juego de roles en escenarios que han sido bien aprendidos, la importancia de la transferencia del entrenamiento se ve reflejada en la modificación de conducta aprendida en el ambiente natural (Golstein y Klein, 1983).

Modelo Cognitivo

Surge a partir de la dificultad para dar solución a algunos desórdenes psicológicos. El enfoque cognitivo se refiere a un sistema de trabajo terapéutico basado fundamentalmente en el rol que las cogniciones y los procesos cognitivos juegan en la generación de las emociones. Se sostiene que el cambio en los pensamientos y en los sistemas de procesamiento, conducirán a cambios emocionales y comportamentales, el fin mismo de la terapia consiste en rediseñar, remodelar, cambiar el sistema de pensamientos, ideas, creencias que presenta el sujeto, con el fin de transformarlas en más racionales, más realistas y más funcionales.

Dos de los representantes principales en cuanto a cognición se refiere son: Aron Beck y Albert Ellis, con la Terapia Cognitiva y la Terapia Racional Emotiva,

respectivamente, quienes a pesar que desarrollar su modelo de intervención terapéutica de manera independiente, coincidían en que la mayor parte de los desórdenes psicológicos nacen por cogniciones incorrectas y/o un procesamiento cognitivo defectuoso, comparten la influencia que los pensamientos tienen sobre las emociones, aunque admiten que no toda la vida emocional puede explicarse a partir de los pensamientos, sino que estos reflejan un sistema de interpretación, es decir un conjunto de creencias, supuestos y reglas subyacentes que por lo general no son plenamente conocidas por las personas.

En general las terapias cognitivas se basan en los siguientes supuestos básicos: a) las personas no son simples receptores de los estímulos ambientales, sino que construyen activamente su "realidad"; b) la cognición es mediadora entre los estímulos y las respuestas (cognitivas, emotivas o conductuales); c) las personas pueden acceder a sus contenidos cognitivos y d) la modificación del procesamiento cognitivo de la información (sistemas de atribución, creencias, esquemas, etc.) es central en el proceso de cambio (Olivares y Méndez, 1999).

Los principales principios de la terapia cognitiva son: a) la importancia de la alianza terapéutica y la colaboración y participación activa del paciente en el proceso; b) un enfoque orientado al problema y los objetivos y c) el carácter educativo (o reeducativo) del proceso, capacitando al paciente para enfrentar por sí mismo futuras situaciones de manera más saludable y funcional (Menici, Dahab y Rivadeneira, 2003).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Antes de la Intervención

Teniendo en cuenta que el comportamiento de los seres humanos se moldea a través de experiencias gratas o desagradables en el contexto, es importante tener muy en cuenta que para el desarrollo del siguiente programa encaminado a la modificación de las reacciones agresivas de los adolescentes, es necesario contar con unas condiciones óptimas:

1. Condiciones ambientales: deben propiciar el máximo de bienestar para los integrantes del grupo. Para ello se requiere un espacio amplio, con buena luminosidad y ventilación, dotado de un tablero y de equipos técnicos, si lo necesita cada taller.

2. Condiciones humanas: el encargado del desarrollo del taller debe estar capacitado para el manejo de sus temas, en lo posible se recomienda la conducción del programa por parte de un psicólogo o estudiante de psicología de semestre superior. El encargado del manejo del programa debe propiciar empatía para el desarrollo del mismo y debe manejar al grupo de tal manera que los adolescentes se sientan satisfechos con el instructor y no teman ser puestos en ridículo, ni experimenten actitudes de rechazo.

Población

La presente propuesta de intervención está dirigida a una población estudiantil entre las edades de 11 a 18 años. Este periodo se denomina adolescencia, la cual está marcada por cambios físicos y psicológicos que involucran una etapa de transición entre el modo de pensar, de sentir y de comportarse de un niño y las estrategias comportamentales de un adulto. En la adolescencia la constante búsqueda de identidad permite examinar diferentes modelos de identificación,

llevando al sujeto a la adquisición de nuevas formas de comportamiento las cuales, después de varios intentos probatorios se consolidan dentro de su propio repertorio comportamental. Es por eso que en este periodo las habilidades sociales no probadas tienen ocasión de serlo y aquellas inadecuadas tienen probabilidad de ser modificadas.

Metodología de Trabajo

Se desarrollará en tres Programas:

Programa 1. Basado en el modelo Comportamental (9 Sesiones).

Programa 2. Basado en el modelo Cognitivo (9 sesiones).

Programa 3. Basado en el modelo Cognitivo-Comportamental (9 Sesiones).

Programa 1: Habilidades Alternativas a la Agresión Basadas en el Modelo Conductual

Objetivo:

Disminuir la reacción agresiva a partir de la aplicación del programa de entrenamiento en habilidades sociales.

Sesión #1

Antes del desarrollo de cada habilidad se realiza la conformación de grupos de trabajo para la representación del juego de roles, posteriormente se distribuye el material teórico necesario incorporando los pasos conductuales para la realización de la misma.

Tema: Pedir Permiso, como alternativo a realizar actividades no deseadas sin el

consentimiento de una figura de autoridad.

Se aplica a una multiplicidad de situaciones en las cuales el adolescente requiera solicitar un privilegio especial; unos de los múltiples eventos en los cuales se puede aplicar esta habilidad dentro del ámbito escolar es, cuando el sujeto necesite salir del aula de clases, para pedir al encargado del almacén la utilización de un artículo o para solicitar a un compañero que le preste algún implemento escolar.

Objetivo: Lograr que el adolescente aprenda a solicitar un privilegio especial, cuando considera que no tiene las herramientas necesarias para hacerlo.

Actividades: Dinámica.

Explicación

Juego de Roles

Aprendizaje estructurado

Retroalimentación

Generalización

Duración: Se desarrolla en una sola sesión con una duración de 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

- 1) Dinámica de motivación para una participación activa.
- 2) El encargado de dirigir el programa brinda una explicación de la importancia de pedir permiso en determinado momento de la vida cotidiana.
- 3) Antes de los pasos conductuales, sobre el aprendizaje estructurado, es necesario realizar una breve discusión acerca de las situaciones en las cuales el adolescente se le dificulta pedir permiso. En ocasiones el adolescente llega a pedir permiso

cuando no es necesario, mientras otros se niegan a hacerlo cuando es indispensable.

4) Temas Recomendados para el Modelamiento:

a) En el colegio, el actor principal, pide permiso al profesor de manualidades para usar una herramienta nueva.

b) En el colegio, el actor principal, pide permiso al profesor encargado de la clase para salir al baño, a enfermería o para devolver un útil escolar prestado.

c) En el grupo de amigos, el actor principal, pide permiso a un amigo para que le preste el equipo de deporte.

5) Juego de Roles.

6) Aprendizaje estructurado y pasos conductuales:

PASOS

1. Decide lo que te gustaría hacer y para lo cual necesitas pedir permiso.
2. Piensa a quien deberás pedir permiso.
3. Piensa en la forma de pedir permiso.
4. Elige el momento y el lugar adecuado.
5. Pide Permiso.

NOTAS PARA EL ENTRENADOR

- Pide algo prestado o algún tipo de privilegio.
- Pregunta al propietario, al profesor o director.
- Pídelo en voz alta, en privado o por escrito.

7) Retroalimentación.

8) Generalización de la conducta:

a) En la casa el adolescente pide permiso a los padres para llegar mas tarde de lo habitual.

Sesión # 2

Tema: Compartir Algo, como alternativa a evitar rencillas, producto de un comportamiento poco social.

Brinda la oportunidad de hacer una oferta sincera con dos posibilidades de respuesta, la primera que el otro se rehuse y la segunda que el otro acepte el ofrecimiento propuesto. Se aplica a diversas situaciones en las cuales se quiera hacer sentir bien a una persona, por ejemplo cuando un estudiante comparte los útiles escolares con un compañero en el colegio.

Objetivo: Permitir que el adolescente adquiera las estrategias conductuales que le permitan compartir algo, logrando disminuir los comportamientos agresivos de otros adolescentes en situaciones en las cuales las necesidades de los mismos generen reacciones agresivas.

Actividades: Dinámica.

Explicación

Juego de Roles

Aprendizaje estructurado

Retroalimentación

Generalización

Duración: Se desarrolla en una sola sesión con una duración de 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1). Dinámica de interacción

2) importancia del compartir en nuestros días, lectura de “el compartir”.

3) Discusión de las situaciones mas comunes por las cuales un adolescente busque compartir algo.

4) Temas Recomendados para el Modelamiento.

a) En la escuela el actor principal ofrece compartir un libro a un compañero que lo ha olvidado.

b) En el colegio el actor principal comparte una golosina con su compañero de clases.

c) En el colegio el actor principal invita a un amigo a vincularse al juego.

5) Juego de Roles

6) Aprendizaje estructurado y pasos conductuales:

PASOS

1. Decide si te gustaría compartir algo que posees.

2. Piensa en como se sentirá la otra persona si le dejas compartir algo.

3. Ofrece lo que has decidido compartir de un modo directo y amable.

NOTAS PARA EL ENTRENADOR

Podrías compartirlo con los demás o permitir que otros lo utilicen.

La otra persona se puede sentir complacida, indiferente, suspicaz o insultada.

Haz que la oferta sea sincera, permitiendo que la otra persona la rechace si lo desea.

7) Retroalimentación

8) Generalización de la conducta: a) En la casa el adolescente ofrece compartir una prenda de vestir con su hermano(a).

Sesión # 3

Tema: Ayudar a Otros.

Esta habilidad permite centrarse en las necesidades del otro, evaluando las circunstancias que lo rodean y decidiendo, de acuerdo a la situación, si se opta por ofrecer y/o proporcionar directamente ayuda a otra persona.

Objetivo: Promover en el adolescente nuevas formas de comportamiento alternativas a la agresión ante situaciones en las cuales otra persona necesite ayuda, rompiendo de alguna forma con la indiferencia a la que día a día el adolescente se ha ido acostumbrando.

Actividades: Dinámica.

Explicación

Juego de Roles

Aprendizaje estructurado

Retroalimentación

Generalización

Duración: Se desarrolla en una sola sesión con una duración de 60 minutos

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelografo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Planteamiento de la importancia de ayudar a los demás.

2) Discusión en qué forma, en qué situación y en qué medida un adolescente pueda ayudar a otra persona.

3) Temas Recomendados para el Modelamiento.

a) En la escuela el actor principal se ofrece al profesor para ordenar las sillas de la clase.

b) En el colegio el actor principal ofrece ayuda a un compañero que a caído lesionado.

c) En el colegio el actor principal ofrece ayuda a otro estudiante que ha sido víctima de un abuso por parte de otro estudiante.

4) Juego de roles.

5) Aprendizaje estructurado y pasos conductuales:

PASOS

1. Decida si la otra persona necesita y quiere que le ayudes.

NOTAS PARA EL ENTRENADOR

Piensa y observa las necesidades de la otra persona

2. Piensa en la manera en que le puedes ayudar.
3. Pregunta a la otra persona si quiere que le ayudes.
4. Ayuda a la otra persona.

Podrías hacer algo, darle aliento o hacer que otra persona le brinde su ayuda.
Haz que tu ofrecimiento se sincero, permitiendo que la otra persona no lo acepte.

6) Retroalimentación

7) Generalización de la conducta: a) En la casa el adolescente se ofrece para ayudar en las labores de la casa, b) Con el grupo de amigos, el adolescente ofrece llevarle los deberes a un amigo que esta enfermo.

Sesión # 4

Tema: Negociar.

Es una de las habilidades más importantes, permite sacar una alternativa de solución ante los problemas generados por la no aceptación ante la diversidad de opiniones. Un ejemplo que ilustra esta situación es poder negociar con un profesor la fecha de entrega de un trabajo.

Objetivo: Facilitar la negociación como una solución ante el conflicto, permitiendo al adolescente la Formulación de alternativas fáciles, de rápido acceso y eficaces para la disminución de comportamientos que puedan convertirse en reacciones extrapunitivas.

Actividades: Dinámica.

Explicación

Juego de Roles

Aprendizaje estructurado

Retroalimentación

Generalización

Duración: Se desarrolla en una sola sesión con una duración de 60 minutos

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Lectura “ la importancia de la negociación para mi vida”

2) Breve discusión de la lectura.

3) La negociación, introduce el concepto de compromiso, el cual merece ser discutido antes de la presentación de la habilidad.

4) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio el actor principal negocia con un amigo la cantidad de dinero que deberá recibir por un trabajo que realizará fuera del horario escolar. b) En el colegio el actor principal negocia con su compañero de clases la parte del trabajo que él expondrá.

5) Juego de Roles.

6) Aprendizaje estructurado y pasos conductuales:

PASOS

1. Decide si tú y la otra persona tienen diferencia de opiniones.
2. Dile a la otra persona lo que piensas del problema en cuestión.
3. Preguntas a la otra persona lo que piensa.
4. Escucha su respuesta.
5. Piensa por qué esa otra persona se siente de ese modo.
5. Sugiere un compromiso.

NOTAS PARA EL ENTRENADOR

- Te estas poniendo nerviosos o acalorado?.
- Ten en cuenta tu propia opinión y la de la otra persona.
- Asegúrate de que el compromiso tenga en cuenta tú propia opinión y la de la otra persona.

6) Retroalimentación.

7) Generalización de la conducta:

a) El adolescente regocia con uno de sus padres el horario de salidas, b) Con el grupo de amigos el adolescente negocia el turno para jugar tenis de mesa, c) El adolescente negocia con un amigo las actividades recreativas en las que participará.

Sesión # 5

Tema: Usar Autocontrol.

Le permite ejercer un control directo sobre su cuerpo y su pensamiento en aquellas situaciones en las que se pueda reaccionar en forma agresiva. Un ejemplo dentro del ámbito escolar es el esfuerzo de control que implica no gritar, cuando el estudiante es criticado por un maestro.

Objetivo: Brindar información al adolescente, sobre el autocontrol como un mecanismo que permita la adopción de respuestas alternativas para el manejo de reacciones agresivas.

Actividades: Dinámica.

Explicación

Juego de Roles

Aprendizaje estructurado

Retroalimentación

Generalización

Duración: Se desarrolla en una sola sesión con una duración de 60 minutos

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Vídeo "el super cachorro".

2) Discusión del vídeo. y formulación de nuevas premisas sobre el autocontrol.

c) Formas de conseguir el autocontrol. La listas de técnicas para logra el autocontrol puede escribirse en el tablero y emplearse para generar tácticas alternativas que los adolescentes puedan usar en numerosas situaciones.

3) Temas recomendados para el modelamiento: a) En el colegio, el actor principal se controla para no llorar cuando el profesor lo critica con dureza.

b) En el colegio el actor principal se controla cuando otra persona le lanza sin motivo un insulto.

4) Juego de Roles

5) Aprendizaje estructurado y pasos conductuales:

PASOS

1. Concéntrate en lo que sucede de en tú cuerpo, esto te ayudará a saber si vas a perder el control.
2. Piensa en que te ha pasado para que te sientas así.
3. Piensa el forma de poder de recuperar el control de sí mismo.
4. Escoge la mejor forma de controlarte y ponla en práctica.

NOTAS PARA EL ENTRENADOR

- Estas con tensión, enfadado, acalorado, agitado?.
- Tranquilízate, cuenta hasta diez.
- Recupera la calma, haz, alguna otra cosa.

6) Retroalimentación.

7) Generalización de la conducta: a) El adolescente se controla cuando el padre le prohíbe hacer una actividad, b) El adolescente se controla cuando un amigo coge algo sin pedir permiso.

Sesión # 6

Tema: Hacer Respetar los Derechos.

Es una de las habilidades más importantes y permite defender los derechos sin

pisotear los de los demás; se logra encontrando un punto medio entre la pasividad y la agresividad. Un ejemplo para poder ilustrar esta habilidad, es cuando el estudiante se acerca donde el profesor a reclamar sus derechos cuando ha sido regañado injustamente.

Objetivo: Instruir al adolescente en la defensa de sus derechos de forma tal, que no caiga en pasividad, ni en reacciones agresivas, proporcionando una respuesta adecuada, razonable y acorde a las exigencias de la situación.

Actividades: Dinámica.

Explicación

Juego de Roles

Aprendizaje estructurado

Retroalimentación

Generalización

Duración: Se desarrolla en una sola sesión con una duración de 60 minutos

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelografo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Dinámica de integración.

2) Discusión “los derechos humanos”.

3) Temas recomendados para el modelamiento: a) En la escuela el actor principal se acerca donde el profesor después de que este lo ha castigado injustamente, b) En el colegio, el actor principal habla con el profesor cuando ha sido discriminado por su forma física.

4) Juego de Roles.

5) Aprendizaje estructurado y pasos conductuales:

PASOS

1. Concéntrate en tus sensaciones corporales para averiguar si estás insatisfecho y te gustaría defender tus derechos.
2. Piensa en lo que ha sucedido para que te sientas así.
3. Piensa en las forma de defenderte y escoge las más adecuada.
4. Sal en tu defensa de una manera razonable y directa.

NOTAS PARA EL ENTRENADOR

Las manifestaciones son: tensión muscular, cosquilleo en el estomago, etc.

Están aprovechándose de ti, ignorándote, maltratándote o tomándote el pelo?.

Busca ayuda, di lo que estas pensando, recoge opiniones de los demás, elige el momento y el lugar más adecuado.

6) Retroalimentación.

7) Generalización de la conducta: a) El adolescente habla con el padre de que necesita tener más intimidad, b) El adolescente habla con amigo después de que no lo han elegido para formar parte del equipo.

Comentario: También conocida como asertividad, esta habilidad es especialmente importante para los adolescentes retraídos o tímidos, al igual que para aquellos que responden con una agresividad inadecuada.

Sesión # 7

Tema: Responder a la Burla.

Ayuda a sobrellevar las bromas evitando responder agresiva ó maliciosamente ó respondiendo con el aislamiento. Un ejemplo en el que se puede hacer uso de estas habilidades es ignorar los comentarios de los compañeros cuando se ayuda voluntariamente al maestro después de clases.

Objetivo: Fomentar en el adolescente iniciativas diferentes a las formas típicas de

reacciones agresivas ante situaciones en la cuales se es objeto de burla.

Actividades: Dinámica.

Explicación

Juego de Roles

Aprendizaje estructurado

Retroalimentación

Generalización

Duración: Se desarrolla en una sola sesión con una duración de 60 minutos

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelgrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Dinámica

2) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio el actor principal no hace caso de los comentarios que hacen los compañeros por haberse ofrecido a ayudar al profesor después de la clase, b) En el colegio el adolescente muestra simpatía cuando ha cometido un chasco.

3) Juego de Roles.

4) Aprendizaje estructurado y pasos conductuales:

PASOS

1. Decide si t están tomando el pelo.

2. Piensa en la forma de solucionarlo.

Elige la mejor forma y ponla en práctica.

NOTAS PARA EL ENTRENADOR

Los demás murmuran, te hacen bromas?.

Acéptalo con simpatía, haz chistes, ignóralo.

Evita las alternativas que impliquen agresividad, responde con comentarios alternativos o con retraimiento.

5) Retroalimentación.

6) Generalización de la conducta: a) En la casa el adolescente le dice a uno de sus hermanos que deje de meterse con él por su nuevo corte de pelo, b) Con el grupo de amigos el adolescente se las arregla con los chistes que le hacen por su novia.

Sesión # 8

Tema: Evitar Problemas con Otros.

Le permite evaluar y encontrar alternativas a las situaciones en las cuales se pueda involucrar en problemas. Para la consecución de esta habilidad el estudiante debe examinar las consecuencias y los riesgos que le permitan considerar alternativas viables, para la solución del conflicto.

Objetivo: Reducir al máximo comportamientos agresivos del adolescente, producto de inconvenientes generados con otras personas.

Actividades: Dinámica.

Explicación

Juego de Roles

Aprendizaje estructurado

Retroalimentación

Generalización

Duración: Se desarrolla en una sola sesión con una duración de 60 minutos

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Dinámica.

2) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio el actor principal comunica a sus compañeros que no participará en armar recocha en clases, b) En el

colegio el actor principal se abstiene de consumir sustancias psicoactivas con el resto de sus amigos, c) En el colegio el actor principal se niega a participar en robarle las golosinas a los niños de grados inferiores.

3) Juego de Roles.

4) Aprendizaje estructurado y pasos conductuales:

PASOS

1. Determina si estás en una situación en la que tendrías problemas.
2. Decide si quieres resolver el problema.
3. Comunica a los demás lo que has decidido y por qué.
4. Sugiere otras cosas que podrías hacer.
5. Haz lo que consideres lo mejor para ti.

NOTAS PARA EL ENTRENADOR

- Examina las consecuencias inmediatas y futuras.
- Considera los riesgos y las ventajas.
- Considera las alternativas prosociales.

5) Retroalimentación

6) Generalización de la conducta:

a) En la casa el adolescente se niega a pasear en el auto de la familia sin su permiso.

b) En el grupo de amigos el adolescente se niega a participar en un pequeño robo a una tienda.

Comentario: En el paso 3, el comunicar a los demás lo que se ha decidido, puede variar de acuerdo al nivel ético del alumno, por ejemplo miedo al castigo, conformidad social, o preocupación por los demás.

Sesión # 9

Tema: Evitar las Peleas.

Esta habilidad le permite negociar, defender sus derechos de una forma apropiada y llegar a una solución diferente a las riñas. Para llegar a esta habilidad se

necesita colocar en práctica algunas de las habilidades anteriores.

Objetivo: Suministrar estrategias conductuales en el adolescente para el manejo de situaciones vinculadas a reacciones agresivas, disminuyendo las probabilidades de consecuencias desagradables a causa de entrar en riñas.

Actividades: Dinámica.

Explicación

Juego de Roles

Aprendizaje estructurado

Retroalimentación

Generalización

Duración: Se desarrolla en una sola sesión con una duración de 60 minutos

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Dinámica.

2) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio el actor principal le dice a un compañero que prefiere charlar con él, en lugar de tener que pelearse, para ver quien tiene la razón, b) En el colegio el actor principal decide dialogar con una persona la cual le está profiriendo insultos.

3) Juego de Roles.

4) Aprendizaje estructurado y pasos conductuales:

PASOS

1. Detenté, piensa en por qué pelear.
2. Piensa en lo que quieres que suceda después de la pelea.

NOTAS PARA EL ENTRENADOR

Cuales son las consecuencias posteriores?.

3. Piensa en otras formas de conseguir lo que quieres.

Podrías negociar, defender los derechos, pedir ayuda o tranquilizar a la otra persona.

4. Elige la mejor forma de resolver la situación y ponla en práctica

5) Retroalimentación.

6) Generalización de la conducta: a) En la casa el adolescente resuelve una probable pelea con su hermano mayor, pidiéndoles a los padres que intervengan, b) El grupo de amigos, el adolescente va en busca de ayuda al ver que sus compañeros se están peleando.

7) Ejercicio práctico para reforzar la habilidad.

Comentario: Antes de enseñar esta habilidad, es conveniente repasar la habilidad de “usar el autocontrol”.

Programa 2: Habilidades Alternativas a la Agresión Basadas en el Modelo Cognitivo

Objetivo

Rediseñar y/o remodelar el sistema de pensamientos, ideas, creencias, que presenta el adolescente con el fin de que el cambio en las cogniciones conduzca a una disminución de las reacciones agresivas.

Sesión # 1

Tema: Modelo Cognitivo.

Objetivo: Introducción a la terapia cognitiva.

Actividades: Dinámica de presentación

Introducción a la terapia cognitiva

Socialización

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la sesión:

1. Establecer confianza y empatía.
2. Socializar al adolescente en la Terapia Cognitiva.
3. Educar al adolescente sobre su problemática (reacciones agresivas), sobre el modelo cognitivo y sobre el proceso de terapia.
4. Normalizar las dificultades del adolescente e infundirle esperanza
5. Conocer (y corregir si, es necesario) las expectativas del adolescente sobre la terapia.
6. Recoger información adicional sobre las dificultades del adolescente con respecto a sus reacciones agresivas.

Sesión # 2-3

Tema: Cogniciones Desadaptativas

Objetivo: Identificar y modificar las cogniciones desadaptativas, poniendo de relieve el impacto perjudicial sobre la conducta y las emociones

Actividades: Explicación del entrenamiento

Pasos y técnicas a seguir.

Duración: Se desarrolla en dos sesiones, en las cuales se identifica dos distorsiones cognitivas y se trabaja con una por sesión, cada una con una duración aproximada de 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

La reestructuración cognitiva permite que las cogniciones inadecuadas que actúan directamente sobre las emociones y las conductas sean modificadas con la finalidad de desarrollar una conducta socialmente hábil.

De esta forma el sujeto se da cuenta de su papel activo en el control de sus emociones y conductas para introducir la correspondiente modificación cognitiva.

La modificación de esquemas puede generar temores y resistencia al cambio, ya que de alguna forma constituyen el modo de entenderse a si mismo y al mundo, por consiguiente los esquemas son de alguna forma la “personalidad del sujeto”. De esta manera pedirle que deje de pensar así, puede ser asimilado como dejar de ser uno mismo.

Entrenamiento.

Se opta por la recolección de información de las situaciones en la cuales el adolescente ha reaccionado agresivamente, después se trabaja con sus distorsiones cognitivas nuevas formas de pensamientos automáticos y distorsiones cognitivas, las cuales nos servirán de ejemplos para el entrenamiento.

Las emociones y las conductas son causadas por pensamientos automáticos que se disparan a partir de algunas condiciones previas, tales como los esquemas subyacentes o las condiciones estresantes.

Ejemplos:

1. Un estudiante que padecía de fobia social, momentos antes de realizar una exposición de un trabajo ante sus compañeros pensó: “No les va a gustar como enfoque el tema”. Sin embargo era imposible que supiese si les iba a gustar o no esa

exposición a sus compañeros, pues era su primera intervención desde que había comenzado el curso.

2. Un alumno tras haber sacado una mala nota en el examen se dijo a si mismo: “ya no podré ganar el año”. En realidad solo era u examen parcial de una sola asignatura.

Pasos y técnicas a seguir

1. Reconocimiento de los pensamientos disparadores de comportamientos agresivos (pensamientos automáticos).

Modificación de los mismos.

2. Discusión: Persuadir didácticamente sobre la irracionalidad de sus creencias, enseñando a distinguir entre pensamiento lógico e ilógico (adaptativo versus desadaptativo).

3. Reatribución: Determinar la porción de responsabilidad de determinado pensamiento y la porción de responsabilidad a otros factores.

4. Cuestionar la evidencia: Someter a prueba de realidad la veracidad de determinado pensamiento. Que evidencias tenemos?.

Sesión 4-5

Esquemas Básicos

Tema: Esquemas Básicos

Objetivo: Lograr controlar los patrones de pensamiento desadaptativos que repercuten en las reacciones agresivas del adolescente.

Actividades: Definición de Esquemas Básicos

Procedimiento: Decidir sin modificar una creencia.

Identificación de las Creencias Irracionales

Modificación de las creencias Irracionales.

Duración: Se desarrolla en dos sesiones, en las cuales se trabaja con una creencia irracional por sesión, cada una con una duración aproximada de 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Creencias irracionales. Son una serie de ideas supersticiosas o sin sentido, las cuales le producen al ser humano trastornos emocionales, estas creencias básicas y las consecuencias que de ellas se derivan son el origen de la mayoría de las perturbaciones emocionales (Olivares y Méndez, 1999).

Procedimiento: 1, Se recomienda enseñar al paciente a identificar y cuestionar sus aspectos irracionales, para remplazarlos por otros más funcionales y eficaces, en general para llevar este aprendizaje más allá de la terapia formal para poder llegar a ser en último término, su propio terapeuta.

2. Darse cuenta que las condiciones ambientales si bien contribuyen a sus problemas, juegan un papel secundario en el proceso de cambio.

3. Recocer que poseen la capacidad para modificar de una manera significativa sus perturbaciones.

4. Comprender que las perturbaciones emocionales y conductuales provienen de creencias irracionales, dogmáticas y absolutistas.

5. Descubrir sus creencias irracionales y discriminar entre ellas sus alternativas racionales.

6. Cuestionar las creencias irracionales.

7. Trabajar en el intento de internalizar las nuevas creencias racionales y generalizar los progresos.

Sesión #6-7

Identificación y Evaluación de Pensamientos Automáticos

Tema: Pensamientos Automáticos

Objetivo: Lograr identificar y evaluar los pensamientos automáticos, relacionados con las reacciones agresivas.

Actividades: Definición de pensamiento automático

Procedimiento: Selección de una situación vinculada a la

Agresión en la cual el adolescente se hubiera sentido mal.

Se le pide al adolescente los

pensamientos automáticos que tuvo en esa situación.

Se le enseña cómo esos pensamientos

influyen en las emociones y el comportamiento

Evaluación.

Duración: Se desarrolla en dos sesiones, con una duración aproximada de 60 minutos cada una.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Pensamiento Automático: Son pensamientos evaluativos, rápidos y breves que no suelen ser el resultado de una deliberación o razonamiento, sino más bien parecen brotar automáticamente. Se definen como cogniciones negativas. Estos pensamientos pueden tener forma verbal ("lo que me estoy diciendo a mí mismo") y/o visual (imágenes).

- Procedimiento:** 1. Los pensamientos automáticos son comunes a todos los seres humanos.
2. La mayor parte del tiempo no somos conscientes de ellos, aunque lo podemos hacer con un poco de esfuerzo.
3. Cuando lo hacemos, podemos evaluar la validez de nuestros pensamientos automáticos.
4. Los pensamientos automáticos son casi siempre negativos.
5. Estos pensamientos son breves y muchas veces la persona es más consciente de la emoción resultante que del pensamiento mismo.
6. El terapeuta le pide al adolescente que imagine la situación concreta, como si estuviera pasando en ese momento y le ayuda en la identificación de los pensamientos.
7. Evaluar qué tanto creyó en ese pensamiento
8. Explorar qué tan recurrente es ese pensamiento.
9. Pensar en estrategias de solución con respecto a la situación asociada al pensamiento automático (que cosas podría hacer al respecto?, que desearía poder hacer?).
10. Explorar la creencia subyacente al pensamiento automático.
11. Cuestionar para evaluar un pensamiento automático: Cual es la evidencia?, Qué evidencia apoya esta idea?, Qué evidencia hay en contra?, Existe una explicación alternativa?.

Sesión #8-9

Resolución de Problemas

Tema: Resolución de Problemas.

Objetivo: Acceder a una variedad de alternativas de respuesta potencialmente eficaces para afrontar situaciones problema, permitiendo aumentar la probabilidad de escogencia de una respuesta eficaz.

Actividades: Orientación al problema

Formulación y definición del problema

Generación de Alternativas

Toma de decisiones

Puesta en práctica de las solución tomada y verificación de los resultados

Duración: Este taller se desarrolla en dos sesiones con una duración aproximada de 60 minutos cada una.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

El entrenamiento en solución de problemas pretende enseñar al sujeto un método sistemático para la resolución de problemas, disminuyendo al máximo la posibilidad de errar en la toma de una decisión. El método pretende que las personas afronten y resuelvan las situaciones conflictivas a través de un procedimiento sistemático basado en cinco pasos: a) orientación del problema, b) formulación y definición del problema, c) generación de alternativas, d) toma de decisiones y e) puesta en práctica de la solución toma y verificación de los resultados.

Procedimiento. Recolección de información de los acontecimientos en los cuales

el adolescente ha reaccionado agresivamente, después se trabaja con la situación más representativa, la cual a su vez servirá de ejemplo para el entrenamiento.

Orientación del Problema. La orientación que posea un sujeto ante una situación, influye en su manera de responder y permite mejorar la actitud del sujeto para afrontar los problemas logrando un pensamiento capaz de resolver y controlar las dificultades.

Desarrollo de la sesión: 1) Reconozca sus reacciones agresivas cuando se presentan, menciónelas en una lista (en el colegio, en la casa, en el grupo de amigos).

2) Elabore una lista de posibles repercusiones que tiene el reaccionar de forma agresiva. (En el colegio, en la casa y en grupo de amigos).

3) Piensa que es capaz de modificar los comportamientos agresivos. Es una conducta que se aprende y por lo tanto también puede desaprenderse.

4) Procure no responder de una manera impulsiva.

Ejercicio Práctico:

Enseñar al paciente a controlar los pensamientos negativos y las emociones negativas a la hora de enfrentar un problema.

No se debe responder impulsivamente a la hora de enfrentar un problema.

Aprender a identificar las reacciones agresivas y pensar en las causas de forma objetiva, evitando culpabilizaciones destructivas.

Formulación y Definición del Problema. Se evalúa el problema y se identifica una solución real, para ello, se busca toda información acerca del problema, se lo define operacionalmente, las causas de su aparición, de su mantenimiento y se formula objetivos concretos.

* Responde a los siguientes interrogantes Quién está implicado en mi comportamiento agresivo, dónde y cuándo siento que voy a responder agresivamente. Cómo me siento y qué es lo que realmente quiero.

Generación de Alternativas. Permite la generación de gran cantidad de ideas originales y novedosas, que permitan encontrar soluciones eficaces.

Entre más cantidad de alternativas, mayores serán las opciones disponibles y la calidad de las mismas.

Se debe considerar a cualquier alternativa como válida y se puede hacer combinaciones con las mismas.

Es necesario proponer gran variedad de soluciones y evitar centrarse en pocas ideas.

* Generación de alternativas a través del torbellino de ideas, gran cantidad de ideas sin importar si son válidas o no. Las cuales pueden catalogarse como alternativas a la agresión y no perjudican a la otra persona.

Toma de Decisiones. Elegir la alternativa más apropiada teniendo en cuenta las consecuencias positivas y negativas de cada alternativa, logrando una solución apropiada con una gran probabilidad de éxito.

* Deseche la propuesta que parezca menos viable, valore más detenidamente las restantes y escoja la que le resulte apropiada. Tenga en cuenta si la alternativa soluciona el problema, le brinda bienestar a corto o largo plazo y si su eficacia es de forma inmediata.

PASOS

Valorar las consecuencias positivas y negativas a corto, mediano y largo plazo de cada alternativa

Estimar la probabilidad de ocurrencia de cada habilidad

Desechar a simple vista las propuestas menos idóneas y escoger las que resulten más apropiadas.

La alternativa debe:

- 1) Estar encaminada a la solución del conflicto
- 2) Proporcionar bienestar emocional
- 3) Ser eficaz, una alternativa será mejor que otra si requiere menor tiempo y esfuerzo.
- 4) Generar bienestar personal y social a corto, mediano o largo plazo.

Una vez elegida se subdivide en objetivos concretos y se propone tácticas específicas para llevarlas a cabo.

Al finalizar esta fase el sujeto debe estar dispuesto a responder estos interrogantes:

Puedo resolver el problema

Necesito mas información antes de decir que hago

Qué solución me conviene adoptar.

Puesta en Práctica de las Solución Tomada y Verificación de los Resultados. Es la puesta en práctica de las alternativas que se ha escogido para alcanzar los objetivos propuestos, que en este caso es lograr una alternativa a un comportamiento agresivo.

Componentes:

Ejecución: El sujeto debe darse cuenta si cuenta con el tiempo, medios, habilidades , para poder desarrollar la solución seleccionada.

Autoobservación: Con el fin de recoger información de lo que el sujeto esta haciendo.

Autoevaluación: el sujeto valora su esfuerzo con el fin de corregir errores.

Autoreforzo: Después de la solución de la problemática se debe dar el empleo de autoreforzos, como verbalizaciones positivas, actividades placenteras o concediéndose un descanso. El reforzo más potente es la superación del problema.

* Ponga en práctica la alternativa más viable para la solución del problema y determine su eficacia. Si no obtuvo resultados vuelva nuevamente a reformular el problema y continúe con los pasos siguientes.

Programa 3: Habilidades Alternativas a la Agresión Basadas en el Modelo Cognitivo-Conductual

1. En cada sesión, el encargado del manejo del taller debe enseñar al adolescente a concebir la habilidad como una situación que puede ser aprendida y superada.
2. Se Trabaja en la valoración o el significado que cada habilidad tiene para el adolescente, de modo que perciba a cada una, más como un reto, que como una situación amenazante.
3. El ensayo cognitivo, es un procedimiento sistemático y focalizado, en el que el adolescente puede imaginarse a sí mismo pasando por cada fase de la tarea asignada. De esta forma la tarea se puede descomponer en pasos manejables, lo que hace posible manejar obstáculos y, lo que es más importante, da al adolescente la sensación de que es posible llevar a cabo la Tarea. .

Sesión # 1

Modelo Cognitivo

Tema: Modelo Cognitivo .

Objetivo: Introducción a la terapia cognitiva.

Actividades: Educación

Socialización

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la sesión. 1. Establecer confianza y empatía.

2. Socializar al adolescente de la Terapia Cognitiva.

3. Educar al adolescente sobre su problemática (reacciones agresivas), sobre el modelo cognitivo y sobre el proceso de terapia.

4. Normalizar las dificultades del adolescente e infundirle esperanza

5. Conocer (y corregir si, es necesario) las expectativas del adolescente sobre la terapia.

6. Recoger información adicional sobre las dificultades del adolescente con respecto a sus reacciones agresivas.

Sesión #2

Tema: Pedir Permiso.

Se aplica a una multiplicidad de situaciones en las cuales el adolescente requiera solicitar un privilegio especial; unos de los múltiples eventos en los cuales se puede aplicar esta habilidad dentro del ámbito escolar es, cuando el sujeto necesite salir del aula de clases, para pedir al encargado del almacén la utilización de un artículo o para solicitar a un compañero que le preste algún implemento escolar.

Objetivo: Lograr que el adolescente aprenda a solicitar un privilegio especial, cuando considera que no tiene las herramientas necesarias para hacerlo.

Actividades: Explicación de la habilidad.

Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

Identificación y modificación de pensamientos automáticos

Temas para el modelamiento.

Ensayo Cognitivo.

Juego de roles y aprendizaje estructurado:

Asignación de Tareas

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelografo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

- 1) Explicación de la importancia de pedir permiso en determinado momento mí vida.
- 2) Antes de los pasos conductuales, sobre el aprendizaje estructurado , es necesario realizar una breve discusión acerca de las situaciones en las cuales el adolescente se le dificulta pedir permiso y conocer el papel que juega el adolescente en la modificación de su propio comportamiento.
- 3) Identificación y modificación de pensamientos automáticos
- 4) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio, el actor principal, pide permiso al profesor de manualidades para usar una herramienta nueva, b) En el colegio, el actor principal, pide permiso al profesor encargado de la clase para salir al baño, a enfermería o para devolver un útil escolar prestado, c) En el grupo de amigos, el actor principal, pide permiso a un amigo para que le preste el equipo de

deporte.

5) Ensayo cognitivo.

6) Juego de roles y aprendizaje estructurado:

7) Asignación de Tareas: a) En la casa el adolescente pide permiso a los padres para llegar mas tarde de lo habitual.

Sesión # 3

Tema: Ayudar a Otros.

Esta habilidad permite centrarse en las necesidades del otro, evaluando las circunstancias que lo rodean y decidiendo, de acuerdo a la situación, si se opta por ofrecer y/o proporcionar directamente ayuda a otra persona.

Objetivo: Promover en al adolescente nuevas formas de comportamiento alternativas a la agresión ante situaciones en las cuales otra persona necesite ayuda, rompiendo de alguna forma con la indiferencia a la que día a día el adolescente se ha ido acostumbrando

Actividades: Revisión de tarea Anterior.

Explicación de la habilidad.

Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

Identificación y modificación de pensamientos automáticos

Temas para el modelamiento.

Ensayo Cognitivo.

Juego de roles y aprendizaje estructurado:

Asignación de Tareas

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Revisión de Tarea Anterior.

2) Explicación de la Habilidad.

3) Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

4) Identificación y modificación de pensamientos automáticos.

5) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En la escuela el actor principal se ofrece al profesor a ordenar las sillas de la clase, b) En el colegio el actor principal ofrece ayuda a un compañero que a caído lesionado, c) En el colegio el actor principal ofrece ayuda a otro estudiante que ha sido víctima de un abuso por parte de otro estudiante.

6) Ensayo Cognitivo.

7) Juego de roles y aprendizaje estructurado:

8) Asignación de Tareas: a) En la casa el adolescente se ofrece para ayudar en las labores de la casa, b) Con el grupo de amigos, el adolescente ofrece llevarle los deberes a un amigo que esta enfermo.

Sesión # 4

Tema: Negociar, como alternativo a reacciones agresivas, producto de conflictos sociales.

Es una de las habilidades más importantes, permite sacar una alternativa de solución ante los problemas generados por la no aceptación ante la diversidad de opiniones. Un ejemplo que ilustra esta situación es poder negociar con un profesor la fecha de entrega de un trabajo.

Objetivo: Facilitar la negociación como una solución ante el conflicto, permitiendo al adolescente la Formulación de alternativas fáciles, de rápido acceso y eficaces para la disminución de comportamientos que puedan convertirse en reacciones extrapunitivas.

Actividades: Revisión de tarea Anterior.

Explicación de la habilidad.

Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

Identificación y modificación de pensamientos automáticos

Temas para el modelamiento.

Ensayo Cognitivo.

Juego de roles y aprendizaje estructurado:

Asignación de Tareas

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Revisión de Tarea Anterior.

2) Explicación de la Habilidad.

3) Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

- 4) Identificación y modificación de pensamientos automáticos.
- 5) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio el actor principal negocia con un amigo la cantidad de dinero que deberá recibir por un trabajo que realizará fuera del horario escolar, b) En el colegio el actor principal negocia con su compañero de clases la parte del trabajo que él expondrá.
- 6) Ensayo Cognitivo
- 7) Juego de roles y aprendizaje estructurado:
- 8) Asignación de tareas: a) El adolescente negocia con uno de sus padres el horario de salidas, b) Con el grupo de amigos el adolescente negocia el turno para jugar tenis de mesa, c) El adolescente negocia con un amigo las actividades recreativas en las que participará.

Sesión # 5

Tema: Usar Autocontrol.

Le permite ejercer un control directo sobre su cuerpo y su pensamiento en aquellas situaciones en las que se pueda reaccionar en forma agresiva. Un ejemplo dentro del ámbito escolar es el esfuerzo de control que implica no gritar, cuando el estudiante es criticado por un maestro.

Objetivo: Brindar información al adolescente, sobre el autocontrol como un mecanismo que permita la adopción de respuestas alternativas para el manejo de reacciones agresivas.

Actividades: Revisión de tarea Anterior.

Explicación de la habilidad.

Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

Identificación y modificación de pensamientos

automáticos

Temas para el modelamiento.

Ensayo Cognitivo.

Juego de roles y aprendizaje estructurado:

Asignación de Tareas

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelografo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Revisión de Tarea Anterior.

2) Explicación de la Habilidad.

3) Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

4) Identificación y modificación de pensamientos automáticos.

5) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio, el actor principal se controla para no llorar cuando el profesor lo critica con dureza. b) En el colegio el actor principal se controla cuando otra persona le lanza sin motivo un insulto.

6) Ensayo Cognitivo.

7) Juego de roles y aprendizaje estructurado:

8) Asignación de Tareas: a) El adolescente se controla cuando el padre le prohíbe hacer una actividad, b) El adolescente se controla cuando un amigo coge algo sin pedir permiso.

Sesión # 6

Tema: Hacer Respetar los Derechos.

Es una de las habilidades más importantes que permite defender los derechos sin pisotear los derechos de los demás; se logra encontrando un punto medio entre la pasividad y la agresividad. Un ejemplo para poder ilustrar esta habilidad, es cuando el estudiante se acerca donde el profesor a reclamar sus derechos cuando ha sido regañado injustamente.

Objetivo: Instruir al adolescente en la defensa de sus derechos de forma tal, que no caiga en pasividad ni en reacciones agresivas, proporcionando una respuesta adecuada, razonable y acorde a las exigencias de la situación.

Actividades: Revisión de tarea Anterior.

Explicación de la habilidad.

Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

Identificación y modificación de creencias irracionales.

Temas para el modelamiento.

Ensayo Cognitivo.

Juego de roles y aprendizaje estructurado:

Asignación de Tareas

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Revisión de Tarea Anterior.

2) Explicación de la Habilidad.

3) Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

- 4) Identificación y modificación de creencias irracionales.
- 5) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En la escuela el actor principal se acerca donde el profesor después de que este lo ha castigado injustamente, b) En el colegio, el actor principal habla con el profesor cuando ha sido discriminado por su forma física.
- 6) Ensayo Cognitivo
- 7) Juego de roles y aprendizaje estructurado:
- 8) Asignación de Tareas: a) El adolescente habla con el padre de que necesita tener más intimidad, b) El adolescente habla con amigo después de que no lo han elegido para formar parte del equipo.

Sesión # 7

Tema: Responder a la Burla.

Ayuda a sobrellevar las bromas evitando responder agresivamente, maliciosamente o respondiendo con el aislamiento. Un ejemplo en el que se puede hacer uso de esta habilidades es ignorar los comentarios de los compañeros de clases cuando se ayuda voluntariamente al maestro después de clases.

Objetivo: Fomentar en el adolescente iniciativas diferentes a las formas típicas de reacciones agresivas ante situaciones en la cuales se es objeto de burla.

Actividades: Revisión de tarea Anterior.

Explicación de la habilidad.

Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

Identificación y modificación de creencias irracionales.

Temas para el modelamiento.

Ensayo Cognitivo.

Juego de roles y aprendizaje estructurado:

Asignación de Tareas

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Revisión de Tarea Anterior.

2) Explicación de la Habilidad.

3) Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

4) Identificación y modificación de creencias irracionales.

5) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio el actor principal no hace caso de los comentarios que hacen los compañeros por haberse ofrecido a ayudar al profesor después de la clase, b) En el colegio el adolescente muestra simpatía cuando ha cometido un chasco.

6) Ensayo Cognitivo.

7) Juego de roles y aprendizaje estructurado:

8) Asignación de Tareas: a) En la casa el adolescente le dice a uno de sus hermanos que deje de meterse con él por su nuevo corte de pelo, b) Con el grupo de amigos el adolescente se las arregla con los chistes que le hacen por su novia.

Sesión # 8

Tema: Evitar Problemas con Otros.

Le permite evaluar y encontrar alternativas a las situaciones en las cuales se pueda involucrar en problemas. Para la consecución de esta habilidad el estudiante

debe examinar las consecuencias y los riesgos que le permitan considerar alternativas viables, para la solución del conflicto.

Objetivo: Reducir al máximo comportamientos agresivos del adolescente, producto de inconvenientes generados con otras personas. **Duración:** Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Actividades: Revisión de tarea Anterior.

Explicación de la habilidad.

Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

Identificación y modificación de creencias irracionales.

Temas para el modelamiento.

Ensayo Cognitivo.

Juego de roles y aprendizaje estructurado:

Autoobservación.

Asignación de Tareas

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelografo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Revisión de Tarea Anterior.

2) Explicación de la Habilidad.

3) Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

4) Identificación y modificación de creencias irracionales.

5) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio el actor principal

comunica a sus compañeros que no participará en armar recocha en clases, b) En el colegio el actor principal se abstiene de consumir sustancias psicoactivas con el resto de sus amigos, c) En el colegio el actor principal se niega a participar en robarle las golosinas a los niños de grados inferiores.

6) Ensayo Cognitivo.

7) Juego de roles y aprendizaje estructurado:

8) Autoobservación: solo al observar el adolescente el momento, las consecuencias y las normas personales y sociales, puede lograr disminuir sus reacciones agresivas o las puede sustituir por otros comportamientos mas adaptativos o alternativos a dicha conducta.

9) Asignación de Tareas: a) En la casa el adolescente se niega a pasear en el auto de la familia sin su permiso, b) En el grupo de amigos el adolescente se niega a participar en un pequeño robo a una tienda.

Sesión # 9

Tema: Evitar las Peleas.

Esta habilidad le permite negociar, defender sus derechos de una forma apropiada y llegar a una solución diferente a las riñas, para llegar a esta habilidad se necesita colocar en práctica algunas de las habilidades anteriores.

Objetivo: Suministrar estrategias conductuales en el adolescente para el manejo de situaciones vinculadas a reacciones agresivas, disminuyendo las probabilidades de consecuencias desagradables a causa de entrar en riñas.

Actividades: Revisión de tarea Anterior.

Explicación de la habilidad.

Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de

comportamiento.

Identificación y modificación de creencias irracionales.

Definición del problema.

Temas para el modelamiento.

Ensayo Cognitivo.

Juego de roles y aprendizaje estructurado:

Asignación de Tareas

Duración: Una sola sesión de aproximadamente 60 minutos.

Recursos Materiales: Aula de clases, marcadores, borrador, papelógrafo.

Recursos Humanos: Psicólogo o estudiante de psicología de semestres superiores.

Desarrollo de la Sesión

1) Revisión de Tarea Anterior.

2) Explicación de la Habilidad.

3) Reconocimiento del papel del adolescente en su cambio de comportamiento.

4) Identificación y modificación de creencias irracionales.

5) Definición del problema, si la definición parte de una percepción errónea del conflicto las soluciones también serán equivocadas.

6) Temas Recomendados para el Modelamiento: a) En el colegio el actor principal le dice a un compañero que prefiere charlar con él, en lugar de tener que pelearse, para ver quien tiene la razón. b) En el colegio el actor principal decide dialogar con una persona la cual le está profiriendo insultos.

7) Ensayo Cognitivo.

8) Juego de roles y aprendizaje estructurado:

9) Asignación de Tareas: a) En la casa el adolescente resuelve una probable pelea con su hermano mayor, pidiéndoles a los padres que intervengan, b) El grupo de amigos, el adolescente va en busca de ayuda al ver que sus compañeros se están peleando.

Nota: Para la optimización de cada habilidad se han creado dos tipos de registros uno se utiliza al final de cada habilidad (autoregistro del #1 al #9) y otro para el registro de la tarea asignada (autoregistro #10). La asignación de tareas tiene por objeto, por un lado, la puesta en práctica de lo aprendido, en contextos distintos al ambiente escolar y por otro destacar la autoobservación y el autoregistro con el fin de contribuir a la buena marcha del programa en habilidades alternativas a la agresión.