

HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES



**Manual elaborado por alumnos de 3º curso del
Grado de Educación Social de la Universidad de León**

Promoción 2010/2011

Coordinado por

Carmen Requena y Paula Álvarez-Merino

Fuente: Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills. Research Press Company.

COMPONENTES DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.....	3
PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.....	15
LAS SESIONES DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.....	20
DIRECTRICES Y PROCEDIMIENTOSD EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.....	30
CINCUENCA HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES.....	36

ÍNDICE

Componentes del Aprendizaje Estructurado

En este apartado analizaremos y detallaremos los cuatro puntos que componen el adiestramiento psicoeducacional, al que hemos denominado Aprendizaje Estructurativo. Este método consiste en:

- (1) modelamiento**
- (2) representación de papeles**
- (3) retroalimentación del rendimiento**
- (4) transferencia del adiestramiento.**

Al sujeto se le muestran varios ejemplos específicos (en vivo o filmados) de un individuo (el modelo) que representa las conductas que debe aprender (es decir, el moldeamiento). Luego, se le dan considerables oportunidades para que ensaye esas conductas y, mediante una retroalimentación positiva se le alienta para que las conductas sean cada vez más parecidas a las del modelo. Por último, se le exponen al paciente los procedimientos diseñados para que ponga en práctica las conductas que acaba de aprender, tanto en la escuela, como en casa, el trabajo en cualquier otra parte.



MODELAMIENTO

El modelamiento se puede definir como un aprendizaje por medio de la imitación. Se han identificado tres tipos de aprendizaje:

1. **El aprendizaje por observación.** Alude al aprendizaje de conductas nuevas que el sujeto nunca ha practicado. Los adolescentes son grandes imitadores y, con frecuencia, adoptan formas de vestirse, hablar, de andar y de bailar. Estos hechos constituyen un claro ejemplo de los efectos que produce el aprendizaje por observación.

2. **Efectos de inhibición y desinhibición.** Incluye el aumento o disminución de conductas que el sujeto casi nunca ha llevado a cabo, debido a castigos u otro tipo de reacciones negativas. La imitación de los adultos es, una vez más, una de las causas más importantes para producir la inhibición o desinhibición. Los jóvenes que saben cómo ser altruistas, compartir u ocuparse de los demás, es probable que repriman estas conductas ante la presencia de modelos con un comportamiento más egocéntrico y que, además, son recompensados. Asimismo, los modelos agresivos puede tener un efecto de desinhibición y ocasionar conductas agresivas. Más adelante, cuando analicemos algunas habilidades como la de "enfrentarse con las presiones de grupo", expondremos distintas formas para que el joven evite estos efectos de desinhibición.

3. **Facilitación de conductas.** Está relacionado con el desempeño de conductas aprendidas con anterioridad que no son nuevas ni constituyen una causa para que se produzcan reacciones potencialmente negativas. Una persona compra algo que parece gustarle; entonces su amigo también lo compra. Si una niña realiza una tarea doméstica con regularidad y eficacia, su hermana la imitará. Un estudiante trata de discutir un problema de la clase con su profesor; con probabilidad, otro estudiante intentará hablar con el profesor de la misma forma. Éstos son algunos ejemplos de los efectos que se producen al facilitarse ciertas conductas.

RETENCIÓN

Para que el observador pueda reproducir las conductas que ha observado, antes deberá recordarlas y retenerlas. Es decir, que cuando éstas ya no estén presentes, tendrá lugar la retención por medio de la memoria. La capacidad memorística aumenta cuando el paciente clasifica o codifica las distintas conductas. Este código también recibe el nombre de "ensayo encubierto", o sea, la reproducción mental de las conductas representadas. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que lo mejor para favorecer la retención es la representación práctica, uno de los puntos cruciales del aprendizaje, en realidad, el segundo en importancia del Aprendizaje Estructurado, que hemos denominado representación de papeles. Asimismo, debemos señalar que la capacidad de retención, ya sea por medio de un ensayo encubierto o real, potencia con las recompensas que reciben el modelo y/o el observador.

REPRODUCCIÓN

Los investigadores interesados en el aprendizaje humano siempre han distinguido entre el aprendizaje (como adquisición de conocimiento) y su puesta en práctica. Si un individuo presta atención a las conductas que se le han presentado en la situación a imitar y, además, las recuerda, podría afirmar que ya las ha asimilado. Sin embargo, lo más importante no es que sea capaz de reproducirlas, sino que las ponga en práctica. De la misma forma que en la retención, la posibilidad de que lleve a cabo una conducta que ha aprendido depende en gran medida de las expectativas depositadas en la recompensa. Estas expectativas están determinadas por la cantidad, consistencia, inmediatez y frecuencia de la recompensa que reciba el modelo.

Modelamiento: necesario, pero insuficiente

De los resultados positivos de las investigaciones sobre el modelamiento, surge la necesidad de estudiar los demás componentes del Aprendizaje Estructurado. Pero, ¿por qué son necesarias la representación de papeles, la retroalimentación y la transferencia del adiestramiento, si sólo con la observación de un modelo se han podido cambiar tantos comportamientos?. La respuesta es evidente: el modelamiento por sí solo no es suficiente, debido a que sus efectos positivos son de muy corta duración. Por ejemplo, los ministros que con el método del modelado aprendieron a ser más convincentes en sus intervenciones públicas, una vez transcurrido un breve período de tiempo dejaron de serlo (Perry, 1960). El mismo resultado obtuvo el estudio sobre el modelamiento de la empatía entre un grupo de enfermeras y de personal sanitario de un hospital (Sutton, 1970). Se ha comprobado que el aprendizaje resulta más eficaz cuando al alumno se le da la oportunidad de practicar, ensayar o representar las conductas del modelo y, al mismo tiempo, se le recompensa. En otras palabras, el hecho de observar lo que el modelo hace, enseña al alumno lo que tiene que hacer.

Práctica para aprender cómo y por qué se debe comportar de determinada manera. Para responder a este cómo, analizaremos el segundo componente del Aprendizaje Estructurado, la representación de papeles.

REPRESENTACIÓN DE PAPELES (Role Playing)

La representación de papeles se ha definido como "una situación en la que un individuo se le pide que desempeñe un papel (se comporte de determinada manera), por lo general, no el de sí mismo, y, si éste es el caso, en un lugar distinto al habitual" (Mann, 1956). Durante muchos años, la representación de papeles como ayuda para modificar conductas y actitudes ha sido un método muy popular.

Es posible que la mayoría de los cientos de estudios que se han elaborado sobre este tema se interesen por descubrir las consecuencias que produce en el cambio de actitudes.

En los experimentos clásicos, se les da a los sujetos de la investigación una especie de cuestionario de actitudes. Luego se selecciona una determinada dimensión de actitud del cuestionario y se divide a los sujetos en tres grupos experimentales. Al grupo designado para la representación de papeles se les pide que hagan un discurso u otro tipo de declaración pública en defensa de posturas contrarias a las que ellos, en realidad, tienen. Es decir, que deben defender puntos de vista opuestos a los propios. Los sujetos del segundo grupo, el grupo auditor, que comparten las mismas opiniones que los primeros, no deben hacer nada, simplemente tienen que escuchar el discurso pronunciado por una de las personas que representa un papel. Los integrantes del grupo control no hablan ni escuchan a nadie. A todos se les vuelve a dar el cuestionario anterior. Esta clase de experimentos ha demostrado que los individuos que tienen que representar un papel cambian sus opiniones (desde lo que piensas en privado hacia lo que dicen en público) significativamente mucho más que los otros dos grupos.

POTENCIADORES DE LA REPRESENTACIÓN DE PAPELES.

Estudios como los mencionados anteriormente demuestran la utilidad de la representación de papeles para cambiar conductas y actitudes. Sin embargo, al igual que con el modelamiento, solo es posible realizarla si se dan ciertas condiciones. El éxito será más probable si la persona que representa el papel cuenta con la suficiente información sobre el contenido del papel a desempeñar y si ha prestado la atención necesaria a lo que podríamos llamar potenciadores..

Estos últimos incluyen:

- a) acuerdo por parte del sujeto en participar
- b) compromiso con la conducta u opinión que va a simular, en el sentido que se trata de una actuación más pública que privada, o bien, difícil de delegar
- c) improvisación
- d) recompensas, aprobación o reforzamiento por llevar a cabo la representación de las conductas.

Representación de papeles: necesaria pero insuficiente

Al igual que el modelamiento, a pesar de necesaria no es suficiente, ya que sus efectos no duran demasiado. Los efectos de la representación de papeles no producían cambios conductuales de larga duración.

De todas formas, en la mayoría de estos procedimientos el uso exclusivo tanto del modelamiento como de la representación no es suficiente. La combinación de estas dos técnicas supone una mejora, ya que de este modo el paciente sabe qué y cómo hacerlo. Pero aun así, sigue siendo insuficiente, porque el individuo todavía necesita saber por qué debe adoptar determinadas conductas. Se debe incluir en el conjunto de adiestramiento un componente de motivación o incentivo. Es por esta razón que a continuación consideramos el procedimiento de retroalimentación del rendimiento.



RETROALIMENTACIÓN DEL RENDIMIENTO

Este procedimiento lo podemos **definir como suministrar al sujeto adiestrado información sobre cómo ha representado el papel asignado**. Se deben tener en cuenta cuestiones tales como la recompensa, el refuerzo, la crítica o el volver a repetir el aprendizaje. Debemos destacar la importancia que tiene el refuerzo social, es decir, el elogio, la aceptación y el estímulo, ya que se ha comprobado la enorme influencia que tiene en la modificación de conducta. El carácter y los efectos del refuerzo son los aspectos del proceso de aprendizaje que más se han estudiado.

REFORZAMIENTO

En general, se lo ha definido como un suceso que sirve para aumentar la probabilidad de que se realice una determinada conducta. Se ha especificado tres tipos de refuerzo:

- (1) material, tales como la comida o el dinero;
- (2) social, como la aceptación y el reconocimiento por parte de los demás;
- (3) el autorrefuerzo, es decir, la evaluación positiva que una persona hace de su propia conducta.

Un adiestramiento eficaz debe tener en cuenta a estos tres tipos de refuerzo.

Asimismo, hay que considerar al de tipo material como la base sin el cual los niveles más "elevados" (el social y el propio) no intervienen. Muchos sujetos, al principio, sólo responderán ante el refuerzo material. Pero es evidente que la conducta que ha cambiado gracias a un programa de recompensas materiales desaparece (se extingue) cuando se acaban los premios. Es por este motivo que, en general, los refuerzos materiales y los sociales se dan simultáneamente, para así poder suprimir a los primeros mientras se mantienen los otros. En la vida real la mayoría de las situaciones, como hacer bien un trabajo o ayudar a un amigo, con frecuencia reciben un estímulo o agradecimiento de tipo verbal, y no una recompensa concreta de dinero o de objetos. En otras palabras, es importante que un adiestramiento en habilidades no se apoye demasiado o durante mucho tiempo en los reforzadores materiales. Los de tipo social pueden y deben emplearse como un elemento importante para que el adiestramiento en habilidades resulte eficaz.

A pesar de la importancia que tienen los refuerzos sociales en numerosas situaciones de la vida cotidiana, también es cierto que muchas conductas meritorias pasan desapercibidas e ignoradas por los demás. Por lo tanto, esta clase de refuerzo a veces es poco fiable, y además puede suceder que las personas encargadas de suministrarlos, como los profesores, padres y amigos, actúen con ingratitud o indiferencia. Sin embargo, si se ayuda a los pacientes a que sean ellos mismos los que se proporcionen los refuerzos

y a que sean capaces de evaluar sus comportamientos para así autorrecompensarse, se habrá logrado un gran avance para que las nuevas conductas aprendidas se ejerciten en el ámbito de la vida real de forma firme y estable.

POTENCIADORES DE REFORZAMIENTO

Hasta aquí hemos definido el reforzamiento, e indicado la naturaleza y las consecuencias de los distintos tipos y destacado su importancia en el aprendizaje humano. Pero el saber que se trata de una parte fundamental del proceso de adiestramiento no es suficiente, ya que la eficacia y la estabilidad de la retroalimentación (en forma de refuerzo) depende de cómo se ponga en práctica. A continuación, analizaremos estos aspectos de los potenciadores del reforzamiento.

TIPO DE REFORZAMIENTO

McGehee y Thayer (1961) observaron que "lo que una persona recuerda como experiencia gratificante, otra lo recuerda como neutra o no recompensante e incluso como castigo". Si bien es evidente que algunos tipos de reforzadores tales como el elogio, la comida, el dinero o el afecto, suelen ser potenciadores para la mayoría de la gente y de las situaciones, también es cierto que no sucede lo mismo en todos los casos. Tanto la experiencia del individuo como sus necesidades determinarán que el supuesto reforzador actúe como tal. Por lo tanto, en todos los procedimientos de adiestramiento hay que tener en cuenta la historia individual y las necesidades actuales de los participantes. Esto significa que no sólo hay que limitarse a elegir entre el reforzador material, el social y el autorrefuerzo cuando se los recomienda como necesarios, sino que además hay que cambiarlos entre sí en forma continua y sensible.

DILACIÓN EN EL REFORZAMIENTO

Las investigaciones sobre el aprendizaje efectuadas en el laboratorio han demostrado que los cambios conductuales son más efectivos cuando el refuerzo es inmediato. De esta forma se consolida la conducta y se posibilita su repetición. Es por eso que el retraso del reforzamiento puede fortalecer las conductas inadecuadas cuando estas aparecen en el intervalo que va de la conducta deseada al reforzamiento

REFORZAMIENTO CONTINGENTE A LAS RESPUESTAS.

Con respecto al tema del refuerzo inmediato o de su postergación podemos afirmar que hay una serie de aspectos que ayudan o inhiben los efectos del mismo. Como Bandura (1969) ha comentado:

"En muchas ocasiones las recompensas no se otorgan en base a la conducta que se quiere impulsar...privilegios especiales, actividades, recompensas se dan, en general, según esquemas preconcebidos en lugar de tener en cuenta las necesidades reales de la práctica, y, en muchos casos, los refuerzos positivos recaen de manera contingente sobre las conductas inadecuadas"

Es evidente que la relación contingente entre el rendimiento y el esfuerzo debe reflejarse en los procedimientos del adiestramiento y ponerse lo suficientemente en claro al alumno.

CANTIDAD Y CALIDAD DEL REFORZAMIENTO

Además de las consideraciones anteriores - con respecto al tipo, regulación y contingencia del reforzamiento- es importante tener en cuenta la cantidad y la calidad del mismo. Salvo algunas excepciones, cuanto mayor es la cantidad de refuerzos, más se intensifican los efectos positivos. Una de las limitaciones de este principio es que el alumno en cierto tipo de reforzadores incrementa el rendimiento, pero en cantidades demasiado pequeñas. Las investigaciones sobre este tema sirven para señalar la diferencia que hay entre el aprendizaje y el rendimiento. En el laboratorio, los sujetos no parecen aprender (adquirir nuevos conocimientos) con más rapidez cuando reciben recompensas importantes que cuando estas son más pequeñas. Sin embargo, una vez realizado el aprendizaje, el rendimiento tendrá una relación directa con la magnitud de las recompensas.

OCASIÓN PARA EL REFORZAMIENTO.

Otro requisito para lograr el éxito en el rendimiento consiste en que la conducta adecuada debe de tener la suficiente frecuencia como para que el refuerzo pueda actuar. Si estas conductas no cuentan con la asiduidad necesaria, no podrá actuar sobre ellas el reforzamiento contingente. La representación de papeles, además de los distintos tipos de efectos prácticos que produce, constituye la ocasión más propicia para reforzar las conductas.

REFORZAMIENTO PARCIAL (INTERMITENTE).

Este esfuerzo es el que se aplica únicamente a algunas respuestas correctas y en periodos concretos de tiempo (al final de una clase), a un número exacto de respuestas (cada cinco correctas), en intervalos variables (cuando se elige por azar dentro de unos límites, el momento y la respuesta a recompensar), y en otros intervalos. En todos estos ejemplos se ha comprobado que las conductas que han recibido un refuerzo intermitente tienen una duración más prolongada que las que se refuerzan cada vez que aparecen.

Resumiendo este análisis del reforzamiento, podemos afirmar que las investigaciones han corroborado que los pacientes tienen un rendimiento mucho mayor cuando reciben refuerzos inmediatos, adecuados, en abundancia y de manera contingente en programas intermitentes.

Es evidente el impacto que ocasiona el modelamiento, la representación de papeles y el reforzamiento en el cambio conductual. Hemos demostrado que tanto el modelamiento como la representación por separado no tienen la misma eficacia que cuando se los aplica conjuntamente. Pensamos lo mismo en relación al reforzamiento. Si bien es cierto que el refuerzo por sí solo produce cambios más duraderos que el modelado o la que se aplique. Pero si lo utiliza junto con el modelamiento y la representación de papeles se asegura que la conducta a reforzar será la correcta y que, además, tendrá la suficiente frecuencia. Aún nos queda por considerar un elemento más del Aprendizaje Estructurado, se trata del responsable de conseguir el objetivo final en cualquier intento instructivo: la generalización de lo que se ha aprendido en el contexto del adiestramiento a las situaciones de la vida real.



GENERALIZACIÓN DEL ADIESTRAMIENTO

El interés principal de cualquier programa de adiestramiento (y en lo que la mayoría falla) no es el rendimiento obtenido en el lugar donde se ha realizado, sino en la vida real. Si las aptitudes adquiridas en el adiestramiento se han desarrollado satisfactoriamente, ¿Qué garantías tenemos para que estos cambios continúen de manera estable en la escuela, la casa o en otros sitios? Y ¿Cómo se puede estimular esta transferencia?

Los especialistas han identificado varios principios que potencian esta transferencia; a continuación examinaremos algunos de ellos. Si bien resulta difícil aplicar todos estos principios en un determinado tratamiento, su utilización conjunta aumenta la posibilidad de establecer una generalización positiva satisfactoria. En capítulos posteriores analizaremos la implementación de estos principios en el Aprendizaje Estructurado

PRINCIPIOS GENERALES

La generalización del adiestramiento se incrementa ofreciendo al paciente los principios generales que rigen el rendimiento óptimo, tanto en el ámbito pedagógico como en la vida real. En otras palabras, deben suministrarse, de manera concisa y completa, los conceptos organizadores o principios que explican y dan cuenta de la selección y puesta en práctica de las habilidades adquiridas.

ACCESIBILIDAD DE LAS RESPUESTAS (SOBREAPRENDIZAJE)

La investigación ha demostrado que, en un determinado contexto, la conducta que con mayor frecuencia se practicó es la que con mayor probabilidad tenderá a repetirse en el futuro, en caso de que aparezcan situaciones similares. Este principio de generalización descubierto en la investigación de sobreaprendizaje demuestra que cuanto más intenso es el grado del primer aprendizaje, mayor es la posibilidad de establecer una generalización positiva. Asimismo, el sobreaprendizaje disminuye la eventualidad de que se produzca una generación negativa. Cuando enseña más de un conocimiento, la generalización negativa actúa sobre el segundo mientras que aún no se ha terminado de enseñar el primero. Es menos probable que esto suceda si lo adquirido se practica lo suficiente como para asegurar su sobreaprendizaje.

ELEMENTOS COMUNES

En los primeros trabajos experimentales con la transferencia del entrenamiento, se comprobó que existe una relación directa entre los elementos o características comunes presentes en el contexto del adiestramiento y en el de su puesta en práctica, con una generalización posterior de uno a otro. A lo largo de los años se ha ratificado este descubrimiento. Lo ideal sería que las características interpersonales y físicas del adiestramiento fueran muy parecidas al ámbito de su puesta en práctica. De esta manera, y siempre que sea posible, los alumnos aprenderían junto con los jóvenes con los que normalmente se relacionan. Además, este tipo de aprendizaje podría practicarse en el ámbito escolar o en otros de la vida real en los que los adolescentes conviven, en lugar de un centro especial o terapéutico. Por lo tanto, el mobiliario, los materiales y el entorno físico en general, al igual que la naturaleza y el plan de refuerzos, deberán ser los más parecidos posible a los de la vida real.

VARIABILIDAD DE ESTÍMULOS

Numerosos investigadores han demostrado que la generalización positiva es mayor cuando se emplean varios estímulos (Callantine y Warren, 1955, Duncan, 1958; Shore y Sechrest, 1961). Tal como veremos en el próximo capítulo, la extensa serie de estímulos interpersonales representados por los distintos modelos, educadores y coactores de la representación de papeles utilizados en el Aprendizaje Estructurado, constituye un ejemplo de cómo incrementar la generalización. Los diversos estilos y comportamientos de estos modelos actúan como estímulos o ejemplos para que las conductas apropiadas que se han aprendido en las sesiones del Aprendizaje Estructurado se apliquen en las situaciones de la vida real.

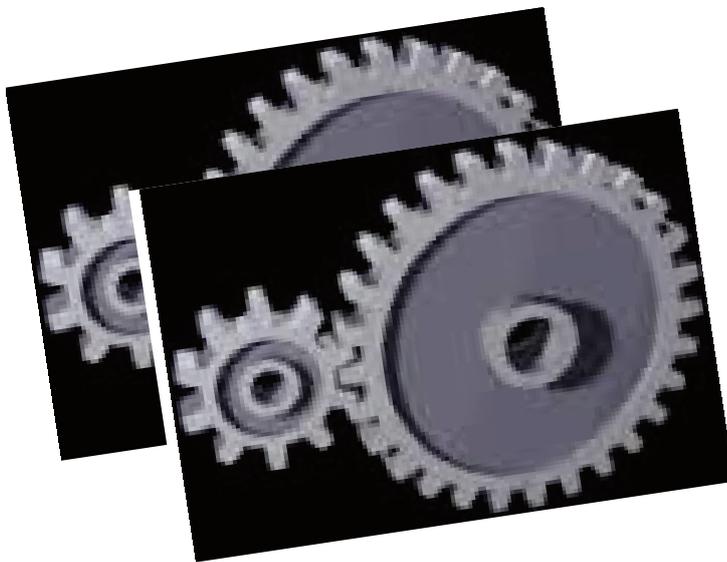
REFORZAMIENTO EN LA VIDA REAL

Tal como lo hemos mencionado anteriormente en el apartado de la accesibilidad de las respuestas, es muy probable que el alumno olvide lo que ha aprendido una vez finalizado el tratamiento. Los esfuerzos que se han hecho hasta el "día de la graduación" pueden haber sido, desde el punto de vista pedagógico, perfectos. Por medio de las técnicas empleadas, el alumno debería poseer un nivel muy alto de rendimiento. También es posible que se haya aumentado la generalización si se han utilizado los principios generales, un alto nivel de accesibilidad de las respuestas, los elementos comunes en los contextos del entrenamiento y de su aplicación, y una considerable variedad de estímulos. Pero con todo, y pese a todos estos esfuerzos correctos, el adiestramiento puede fracasar si no se continúa. El adiestramiento suministra habilidades, información, conocimientos y el potencial para su aplicación exitosa. Es ante todo el refuerzo de la vida real - que dan los profesores padres, compañeros y el propio individuo- el que decidirá lo que suceda en el lugar de aplicación y el que determinará si el aprendizaje ha adquirido tendrá una manifestación duradera en su rendimiento. El refuerzo en la vida real debe complementarse con una retroalimentación correctiva (cuando el rendimiento es pobre) y debe continuarse para que el rendimiento satisfactorio sea prolongado. Este tipo de refuerzo

debe tener en cuenta todas las dimensiones de refuerzo (planificación, causas, naturaleza, cantidad, etc.), que hemos mencionado anteriormente, como aspectos cruciales en el proceso del adiestramiento

La importancia del refuerzo continuado (o intermitente) para lograr que el cambio conductual continúe puede llegar a resultar agotador. ¿Se ignoran las conductas nuevas? ¿O, lo que quizás es más frecuente, se refuerzan y luego se ignoran? El refuerzo constante (o periódico) es un potenciador evidente y necesario para prolongar la generalización del adiestramiento. Este principio es lo suficientemente importante para que, al implementar un programa del Aprendizaje Estructurado para los adolescentes, el instructor (siempre que sea posible) deberá de intentar enseñar la importancia y los procedimientos para suministrar un refuerzo persistente en la vida real tanto a los profesores como a los padres, autoridades, compañeros y otras figuras que puedan otorgar recompensas. Hasta el punto en que estos esfuerzos se han experimentado, se puede afirmar que de esta manera se establece un ciclo de aprendizaje en el cual incrementa la probabilidad de un refuerzo continuo en la vida real y, por lo tanto, de una mayor generalización.

Procedimientos de Aprendizaje Estructurado



En este capítulo nuestro objetivo es proporcionar al lector las instrucciones específicas para dirigir un grupo de Aprendizaje Estructurado. Analizaremos cuestiones tales como la organización, la preparación del instructor, y, en particular, un procedimiento que describe paso a paso la secuencia-representación de papeles-retroalimentación del rendimiento-generación del adiestramiento. Además, presentamos las directrices para el comportamiento óptimo del instructor en las sesiones iniciales y posteriores del Aprendizaje Estructurado. En nuestro deseo que la información concreta del "cómo hacerlo" que proporcionamos en este capítulo sirva de ayuda tanto a los que desean comprender mejor el Aprendizaje Estructurado como a los que quieren dirigir grupos de este tipo con eficiencia

ORGANIZACIÓN DEL GRUPO EN EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO

Selección de los participantes

Cada uno de estos grupos deberá estar compuesto por individuos que manifiesten con claridad diferencias en cualquiera de las habilidades a aprender. Si es posible, los participantes deberán agruparse de acuerdo al grado de diferencia que presentan en una determinada habilidad. En el capítulo 4 exponemos en detalle los procedimientos e instrumentos específicos que debe emplear el instructor para seleccionar y organizar un grupo. La utilización de estos procedimientos sirve para identificar a los participantes, ya que todos ellos son deficientes en determinadas habilidades. El número óptimo de un grupo es de cinco a ocho alumnos más dos instructores.

Otra posibilidad es implementar el Aprendizaje estructurado en una clase con un número de alumnos regular dentro del contexto escolar. El Aprendizaje Estructurado se ha empleado con éxito dentro de clases tales como las relacionadas con la salud, los estudios sociales, la economía doméstica y/o otras áreas en las que se acentúa el desarrollo personal e interpersonal.

Los adolescentes seleccionados no tienen necesariamente que pertenecer a la misma clase o tener igual nivel, sin embargo, el ensayo conductual o la representación de papeles resulta mejor si se practica de la forma más realista posible; por eso, a menudo es útil que los participantes tengan un entorno social (familia, escuela, amigos) parecido. De esta forma, cuando se le pide a un participante que represente en un papel, lo podrá desempeñar de un modo razonablemente preciso.

Hay veces que no es posible agrupar a los alumnos de acuerdo con las deficiencias que tienen en común. En su lugar, los instructores pueden organizar los grupos con criterios acordes a los lugares en los que normalmente se reúnen, como la escuela, las clases, las colonias, etc. Si se toma esta decisión, los miembros del grupo con probabilidad reflejarán una gama demasiado variada de habilidades deficitarias. En este caso, los instructores deberán elegir como punto de partida las habilidades que aparecen como deficientes en el mayor número de alumnos. En un grupo potencialmente tan diverso es probable que algunos miembros de la clase se muestren competentes en el uso de cualquier habilidad que pueda enseñárseles en un día determinado. Los adolescentes que demuestran una mayor capacidad en la habilidad que se está trabajando pueden participar como colaboradores (coactores o los que suministran una retroalimentación útil).

NÚMERO, DURACIÓN Y FRECUENCIA DE LAS SESIONES

El programa de Aprendizaje Estructurado puede dividirse en segmentos que correspondan con parte o con todos los semestres de la escuela o del lugar de adiestramiento. Si es posible, el entrenamiento puede tener una frecuencia de por lo menos una vez a la semana y, como máximo, de dos veces. El distanciamiento es fundamental, ya que da a los estudiantes la oportunidad de aplicar en la vida real lo que han aprendido en el contexto del adiestramiento.

Por lo general, cada sesión debe centrarse en la enseñanza de una sola habilidad. Se deberá incluir una secuencia de modelamiento, varias representaciones de papeles, la retroalimentación y proponer tareas para realizar en casa. La duración de las sesiones estará determinada por factores tales como la atención de los alumnos, la impulsividad, la capacidad verbal, etc. A menudo se ha comprobado que las sesiones óptimas son las de una hora. Sin embargo, si los participantes de un determinado grupo demuestran que solo son capaces de prestar atención durante un breve periodo de tiempo, las sesiones deberán tener una duración de 20 minutos. En estos casos, es aconsejable que las sesiones se repitan con mayor frecuencia. Las clases de más de una hora son recomendadas para los alumnos que tienen gran capacidad para mantener la atención. Pero como el Aprendizaje Estructurado es intensivo, aconsejamos que las sesiones... extiendan más de una o una hora y media, ya que de lo contrario la eficacia del aprendizaje tiende a disminuir.

PREPARACIÓN DEL ALUMNO

Las actividades de la representación de papeles y de la retroalimentación, que constituyen la mayor parte de cada una de las sesiones del Aprendizaje Estructurado, son una serie de secuencias de «acción-reacción» en las que las habilidades correctas son, en un principio ensayadas (representación de papeles) y luego evaluadas (retroalimentación). Por lo tanto, el instructor debe dirigir y observar. Hemos encontrado que es difícil que un instructor pueda desempeñar ambas tareas a la vez, por lo que recomendamos que en cada sesión haya dos instructores. Uno de ellos puede centrar su atención en el acto principal, ayudándolo a preparar el escenario y a representar la conducta. Mientras tanto, el otro instructor puede atender al resto del grupo y ayudarlos en la observación y evaluación de la representación. Más tarde, en la siguiente actuación pueden intercambiarse estas responsabilidades.

Hay dos tipos de capacidades que son fundamentales para el instructor que dirige un grupo de Aprendizaje Estructurado. La primera de ellas la incluiríamos dentro de las «habilidades generales del instructor», y constituyen requisitos indispensables para el éxito de casi todos los esfuerzos educativos o de adiestramiento. Estas son:

1. Capacidad para la comunicación oral y la enseñanza.
2. Flexibilidad y capacidad de creación.
3. Entusiasmo.

4. Capacidad para trabajar bajo la presión de un grupo.
5. Sensibilidad interpersonal
6. Capacidad para escuchar
7. Conocimiento del comportamiento humano, evolución del adolescente, etc.

El segundo tipo de requisitos son las `` habilidades específicas del instructor, relacionadas con el Aprendizaje Estructurado en particular. Estas incluyen

1. Conocimiento del Aprendizaje Estructurado: sus antecedentes, procedimientos y objetivos.
2. Capacidad para orientar a los alumnos y al personal que interviene hacia el Aprendizaje Estructurado.
3. Capacidad para planificar y presentar las situaciones a modelar.
4. Capacidad para iniciar y mantener la representación de papeles.
5. Capacidad para presentar material concreto en forma conductual.
6. Capacidad para manejar con eficiencia los problemas de la clase.
7. Precisión y sensibilidad para suministrar la retroalimentación correcta.

En las escuelas, los instructores y coinstructores son en general los profesores, ayudantes, asesores, psicólogos, educadores especiales, voluntarios o incluso los propios instructores. Creemos que las características descritas anteriormente son más importantes que la profesión o el título que se tenga.

Tanto para la selección del instructor como para los objetivos a desarrollar, los instructores potenciales deberán como primer paso desempeñar el papel de alumnos en una serie de sesiones del Aprendizaje Estructurado. Estas sesiones estarán dirigidas por dos instructores con experiencia. Después de esta vivencia, los principiantes estarán en condiciones de codirigir una serie de sesiones junto un instructor experto. De esta manera, tienen la oportunidad de practicar lo que han visto y, además, de recibir la retroalimentación acorde con el rendimiento. En efecto, recomendamos el empleo del modelamiento, la representación de papeles y la retroalimentación como método para formar a los instructores del Aprendizaje Estructurado.

PREPARACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Es aconsejable preparar a los alumnos individualmente antes de la primera sesión del Aprendizaje Estructurado. Esta orientación o estructuración deberá ajustarse a las necesidades y al nivel de madurez de cada participante. También habrá que motivarlos para que asistan y participen en el grupo, además de darles explicaciones precisas acerca de las actividades que desempeñarán. Los métodos incluyen:

1. Describir los objetivos del grupo y su relación con el déficit de habilidades específicas del adolescente. Por ejemplo, el instructor dirá: "Te acuerdas cuando te peleaste con Billy y te castigaron durante una semana? Bien, en esta clase aprenderás como evitar este tipo de problemas para que no te tengan que castigar".

2.Mencionar con brevedad y de modo general los procedimientos que se utilizarán. El alumno debe tener una idea precisa de lo que sucederá. El instructor podrá decir algo así como: "Para aprender a resolver mejor este tipo de situaciones, vamos a ver y a oír algunos ejemplos de cómo lo hacen otros chicos, y luego, por turnos, vosotros mismos haréis aquí lo que habéis visto. Más tarde, os diremos cómo lo habéis hecho y os daremos la oportunidad para que lo practiquéis solos"

3.Comentar los beneficios que se obtendrán con la participación, aclarando que el grupo ayudará al alumno en temas específicos como arreglárselas en la escuela, en casa y con los compañeros.

4.Mencionar las recompensas materiales o simbólicas (como puntos o créditos) que obtendrán por su participación

5.Utilizar la relación que hay entre el instructor y el alumno para promover la cooperación. Por ejemplo, el instructor deberá pedir al adolescente: "Vamos, inténtalo. Creo que podrás resolverlo"

6.presentar la sesión de Aprendizaje Estructurado como una parte nueva del programa en el que se espera que el alumno participe. Junto con el mensaje de esta participación deseable, los jóvenes deben tener claro que en el grupo no se obligará a nadie y que se respetará el carácter confidencial. En este punto es importante el compromiso verbal del joven respecto de que "lo intentará"..

7.Indicar los déficit en las habilidades particulares que el adolescente pueda reconocer como propias y aclarar que se pueden superar mediante el trabajo grupal.

Las sesiones del Aprendizaje Estructurado.

EL ESCENARIO O CONTEXTO

Uno de los principios más importantes para favorecer la generalización del lugar donde se realiza el adiestramiento al ámbito de la vida real es la regla de los elementos análogos o comunes que comentamos en el capítulo 2. Esta regla afirma que cuanto más similares o idénticos sean los dos contextos (el mayor número posible de características físicas e interpersonales comunes) mayor será la probabilidad de establecer la generalización de uno a otro. Recomendamos que el Aprendizaje Estructurado se lleve a cabo en un escenario parecido al entorno cotidiano de los participantes y amueblado de forma similar. En una aula típica, los instructores pueden aumentar el grado de similitud entre la clase y otros escenarios de la vida real por medio del empleo creativo de los muebles y accesorios disponibles. Si para una determinada actuación se necesita un sofá, se puede inventar colocando varias sillas juntas. Si un aparato de televisión forma parte importante de una representación, una caja, una silla o un dibujo en el encerado pueden, con imaginación, aproximarse al objeto real. Si se dispone de algunos accesorios, semejantes a una televisión, un mostrador, los muebles de una habitación, etc...., se los puede utilizar para la representación de papeles.

La distribución de los asientos en forma de herradura que ilustramos en la figura 1 constituye un buen ejemplo de cómo se puede arreglar el mobiliario de una clase. Los alumnos participantes se sientan en pupitres o mesas para que tengan espacio suficiente para escribir. La representación de papeles se lleva a cabo en la parte delantera del aula. Detrás y al costado de uno de los actores se coloca una pizarra donde se exponen los pasos a seguir de la habilidad que se está trabajando en ese momento. De esta gorma el sujeto puede echar una ojeada al encerado mientras realiza su representación, y uno de los instructores, que hará de entrenador o apuntador, le ira señalando cada uno de los pasos de su representación



Figura 1; Disposición de la clase para el Aprendizaje Estructurado

LA SESIÓN INICIAL

La primera sesión se dedicará a estimular el interés de los alumnos en el grupo y para suministrar una información más amplia y detallada que la que se dio en la orientación individual. Los instructores abren la sesión con un breve periodo de familiarización o de "precalentamiento", con el objetivo de que los jóvenes se sientan cómodos con los instructores del grupo y entre ellos mismos. El contenido de esta fase inicial no deberá ser aburrido o intimidante. Luego, los instructores introducirán el programa del Aprendizaje Estructurado, describiendo con brevedad lo que es el aprendizaje de habilidades. En general, en esta introducción se tratan ciertos temas como la importancia de las habilidades interpersonales para llevar una vida satisfactoria, ejemplos de habilidades que se enseñarán y de su utilidad en lo cotidiano. Es aconsejable ampliar la discusión sobre este último punto para, así, aumentar la importancia del trabajo a realizar y de las ventajas personales que ello conlleva. Luego, se describirán los procedimientos específicos del tratamiento (modelamiento, representación de papeles, etc.) de tal forma que todo el grupo pueda entenderlos con facilidad. Recomendamos que los instructores hagan esta descripción con brevedad y con la perspectiva de que los alumnos llegaran a comprenderla por completo una vez que la hayan practicado.

En el capítulo 6 representamos una descripción detallada de los procedimientos a seguir en una sesión inicial.

MODELAMIENTO

Los modelos presentados a los alumnos deberán incluir de manera clara y directa la descripción de los pasos a seguir en la ejecución de una habilidad. Estos pasos deberán seguirse en la secuencia correcta. En general, el modelamiento consiste en presentar una serie de escenas en vivo (6) representadas por los dos instructores, aunque a veces también pueden intervenir los alumnos. Cuando hay un solo instructor, uno de los adolescentes más preparados puede servir de modelo junto con el instructor. En estos casos, es importante ensayar las escenas con el alumno antes de que empiece la clase,

para así asegurarse de que los pasos de la actuación se siguen correctamente y en la secuencia adecuada

Los instructores deberán planificar muy bien las situaciones a modelar. Habrá que seleccionar el contenido más acorde a las experiencias inmediatas de los componentes del grupo. Por lo menos, se deberán presentar dos modelos por cada habilidad, de tal forma que se exponga su empleo en diferentes situaciones. De esta manera, describirán dos o más ejemplos diferentes. Hemos comprobado que los instructores no tienen por qué escribir guiones de todo lo que tienen que hacer en las presentaciones de los modelos; en su lugar pueden planificar sus papeles y sus posibles respuestas resumiéndolas y ensayándolas en la preparación de la clase. Estos esquemas de los modelamientos deberían incorporar las directrices que citamos más adelante. Por ejemplo, los instrumentos que planifican el modelado de la habilidad para "empezar una conversación" pueden emplear el siguiente plan

INSTRUCTOR 1: el primer ejemplo tendrá lugar en el despacho del director. Yo seré la secretaria que está sentada en el escritorio. Tú puedes ser el joven que quiere hablar conmigo para pedirme una cita con el director. Por qué no entrás, luego, pasas al primer punto y dices las directrices que hay que tener presentes en el desarrollo de las situaciones de modelamiento son:

1. Utilizar, por lo menos, dos ejemplos en cada demostración de una habilidad. Si una de ellas se utiliza en más de una clase, realizar dos nuevos modelamientos más...
2. Seleccionar situaciones que estén relacionadas con las circunstancias de la vida real del alumno.....
3. El actor principal, es decir la persona que representa la conducta, deberá parecerse por edad, origen socioeconómico, habilidad verbal y otras características destacadas a los demás adolescentes que componen el grupo de Aprendizaje Estructurado..
4. Todas las representaciones deberán mostrar resultados positivos. Siempre se reforzará el modelo que está utilizando la habilidad de forma correcta.....
5. Las presentaciones de los modelos deberán seguir todos los pasos de la conducta que se está reproduciendo, en la secuencia adecuada.
6. Las presentaciones deberán describir sólo una habilidad por vez. Todos los contenidos ajenos a la cuestión deberán eliminarse

Para hacer que los alumnos presten más atención en las representaciones, se distribuirán antes de cada actuación del modelo, las Fichas de Habilidades, que contienen el nombre de la habilidad que se está enseñando y los pasos a seguir en la conducta representada. Se comunicará a los alumnos que deberán observar y escuchar atentamente la forma en que los modelos reproducen la habilidad. En especial, hay que ayudarlos a que identifiquen los pasos a seguir a medida que se van presentando en las escenas. También hay que recordarles que para describir mejor algunos puntos, los actores, ocasionalmente, "pensarán algo en voz alta" para que los jóvenes lo "piensen en silencio" y que este procedimiento se empleará para facilitar el aprendizaje

REPRESENTACIÓN DE PAPELES

Después de la presentación del modelamiento, la discusión deberá centrarse en la relación entre la habilidad presentada y la vida de los alumnos. Se invitará a los participantes a que comenten los pasos seguidos en la representación de la conducta y su utilidad en la vida real. Es mejor situar la situación en el empleo actual y futuro de la habilidad que en los hechos del pasado o en temas generales relacionados con dicha habilidad. La representación de papeles en el Aprendizaje Estructurado sirve como práctica o ensayo conductual de la utilización futura de la habilidad. Por lo tanto, los instructores tienen que tener claro que los hechos del pasado de poca importancia para situaciones venideras poseen un valor limitado para los alumnos. Sin embargo, la discusión de estos acontecimientos que estén relacionados con el empleo de la habilidad. Pueden ser pertinentes como estímulo para que los jóvenes reflexionen en situaciones similares que podrían ocurrir en el futuro. En tal caso, se seleccionará para la representación de papeles esa hipotética situación futura en lugar de reproducir la del pasado

Se elegirá como actor principal al adolescente que haya descrito una situación de su vida en la que el empleo de la habilidad podría haberle servido de gran ayuda. El mismo designará en un segundo alumno (o actor) para desempeñar el papel de una persona importante (la madre, el compañero, etc) en su experiencia y que esté relacionada con la habilidad. El joven deberá elegir como coactor a alguien que se parezca al personaje de la vida real. Luego, el instructor obtendrá del actor principal toda la información adicional necesaria para preparar el escenario de representación. Con el objetivo de que la actuación sea lo más realista posible los instructores deberán obtener una descripción de lugar de los hechos inmediatamente anteriores a la representación del carácter del co actor y de todo lo que sirva para aumentar el realismo de la situación.

Es muy importante que el actor principal siga los pasos conductuales que ha reproducido el modelo. Éste es el objetivo principal de la representación de papeles. Antes de empezar con la representación, el instructor deberá repasar cada uno de los pasos tal como se aplican en la situación de representación, de esta manera se ayudará al actor principal para que sus resultados sean acertados. A este actor se le comunicará que se remita la ficha de la habilidad en la que se encontrará impresos los pasos conductuales

Tal como hemos mencionado anteriormente, estos pasos conductuales están escritos en el encerado de forma visible tanto para el actor principal como para el resto del grupo. Antes de que comience la representación, los instructores deberán indicar los papeles y las responsabilidades de los participantes: el actor principal tiene que seguir los pasos conductuales, mientras que los demás deben observar con cuidado la representación de la secuencia. En las primeras representaciones se puede enseñar a los observadores a qué tipo de cosas deben prestar atención: la postura, el tono de voz, el contenido del discurso etc. Luego, se comunica a los actores que ya pueden comenzar. En este punto, el instructor tiene la responsabilidad de ayudar o guiar al actor principal en lo necesario para que su actuación siga los pasos conductuales. A los alumnos que interrumpen la representación y empiecen a hacer comentarios se les debe sugerir a que

sigan con el papel y a que guarden los comentarios para más adelante. Si la representación no sigue la secuencia de los pasos conductuales, se interrumpirá la escena para suministrar las instrucciones necesarias; luego, se volverá a empezar la representación. Uno de los instructores deberá colocarse cerca de la pizarra para ir señalando el paso conductual que se está representando, de esta manera se ayudará al actor principal (al igual que a los demás participantes) a que sigan el orden de la secuencia

La representación de papeles deberá continuar hasta que todos los adolescentes hayan tenido la oportunidad de desempeñar el papel del actor principal. Algunas veces, serán necesarias dos o tres sesiones completas para una sola habilidad. Sugerimos que cada sesión empiece con dos escenas de modelamiento, incluso en el caso de que los alumnos estén familiarizados con la habilidad. Es importante tener en cuenta que, mientras la estructura (los pasos conductuales) de cada representación de papeles es siempre la misma, el contenido real puede y debe variar de una a otra. Es el problema, tal cual se manifiesta o puede manifestarse en la vida real de cada joven, el que debe constituir el contenido concreto de la representación. Una vez completado, cada alumno estará mejor preparado para actuar de forma adecuada en la situación de la vida real que requiera el empleo de la habilidad..

Hay otras cuestiones relacionadas con la representación de papeles que servirán para argumentar su efectividad. La inversión de los papeles es a menudo un procedimiento de gran utilidad. Un alumno que está desempeñando el papel de una habilidad puede, en ocasiones, tener dificultades para percibir el punto de vista del coactor, y viceversa. En estas situaciones es conveniente intercambiar los papeles

En ocasiones el instructor puede asumir el papel de coactor para dar a los adolescentes la oportunidad de enfrentarse a otro tipo de reacciones distintas a las representadas durante la sesión. Por ejemplo, puede ser decisivo contar con un buen retrato de un coactor adulto difícil. El instructor que hace de coactor debe tener una consideración especial con los jóvenes poco comunicativos o inseguros

RETROALIMENTACIÓN

Después de cada representación de papeles le sigue un breve periodo de retroalimentación. Esto ayuda a que el actor principal descubra si ha seguido o no los pasos conductuales, a que examine el impacto psicológico que la actuación ha producido en el coactor, y sirve para animarlo a que aplique las conductas ensayadas en la vida real. Para implementar este proceso, el instructor deberá sugerirle que antes de responder escuche todos los comentarios

Primero, se le pregunta al coactor acerca de sus propias reacciones. Luego, los observadores analizan si ha seguido con corrección los pasos conductuales y otros aspectos relacionados con la representación. A continuación, los instructores evalúan la ejecución de los pasos conductuales y suministran el refuerzo social (halago, aprobación, aliento). Para que el empleo del refuerzo sea más efectivo, los instructores deberán seguir estas directrices:

1. Suministrar el refuerzo únicamente a las representaciones que han seguido los pasos conductuales
2. Suministrar refuerzo en la ocasión propicia más inmediata a la representación.
3. Siempre suministrar el refuerzo al coactor por haber sido amable, servicial, cooperador, etc.
4. Variar el contenido específico de los refuerzos: elogiar aspectos de la representación, tales como el tono de voz, la postura, la expresión, etc.
5. Promover la suficiente actividad grupal como para que cada participante tenga la oportunidad de recibir el reforzamiento.
6. Suministrar el refuerzo en una magnitud acorde a la calidad de la representación.
7. No suministrar reforzamiento cuando la representación se aparta demasiado de los pasos conductuales (exceptuando los intentos en la primera o segunda sesión).
8. Suministrar el refuerzo cuando un alumno ha mejorado las actuaciones anteriores..

Después de haber escuchado toda la retroalimentación, se invita al actor principal a que haga los comentarios relacionados con la representación y con las acotaciones de los demás. De esta forma, él mismo podrá aprender a evaluar la efectividad de su actuación y a tener en cuenta las opiniones de los demás.

En todos los aspectos de la retroalimentación, es crucial que el instructor mantenga el enfoque conductual del Aprendizaje Estructurado. Los comentarios del instructor deben dirigirse a la presencia o ausencia de las conductas específicas, y no a generalidades evaluativas. La retroalimentación, por supuesto, puede tener un contenido positivo o negativo. Las opiniones negativas siempre deberán continuarse con un comentario relacionado a cómo solucionar un fallo específico. Como mínimo, un rendimiento "pobre" (grandes desviaciones de los pasos conductuales) puede elogiarse con un "buen intento", al mismo tiempo que se lo critica por las equivocaciones. Si es posible, a los adolescentes que han fallado en seguir los pasos conductuales importantes se les debería dar la oportunidad para que vuelvan a representar el papel una vez que hayan recibido la retroalimentación correctiva. A veces, como un procedimiento más amplio de retroalimentación, se han grabado o filmado todas las representaciones. Darles la oportunidad de observarse a sí mismos constituye una gran ayuda para que evalúen sus propias conductas.

Ya que uno de los objetivos del Aprendizaje Estructurado es obtener flexibilidad en las habilidades, cualquier actuación que se aparte de los pasos conductuales no debe considerársela como errónea. Este enfoque diferente puede, en realidad, funcionar en determinadas situaciones. Los instructores deben acentuar el hecho de que ellos intentan enseñar alternativas efectivas para que los alumnos incorporen en su repertorio de comportamientos los pasos conductuales que luego podrán enseñar cuando sea necesario.

GENERALIZACIÓN DEL ADIESTRAMIENTO

Muchos de los aspectos de las sesiones del adiestramiento que hemos descrito con anterioridad están diseñados para aumentar la probabilidad de que lo aprendido en el marco de adiestramiento se transfiera al ámbito de la vida real del sujeto. Sugerimos, sin embargo, que para llevar la generalización al máximo incluso sería necesario tomar medidas más contundentes.

TAREAS PARA CASA

Siempre que sea posible recomendamos una técnica de tareas para casa, cuya efectividad se ha demostrado en la mayoría de los grupos. En este procedimiento, los alumnos reciben las instrucciones para que intenten participar en el marco de la vida real lo que han aprendido durante las sesiones. Se comenta el nombre de la(s) persona(s) con quien lo ensayarán el día, el lugar, etc. Se pide al joven que tome nota de su primer intento en el informe de los deberes 1 (figura 2). Este formulario recoge la información precisa de lo sucedido: de qué manera siguió los pasos conductuales más importantes, la evaluación del propio alumno sobre su rendimiento, y opiniones sobre las cuales deberían ser las próximas tareas a realizar.

Se ha comprobado que es mejor comenzar con conductas relativamente fáciles para, a medida que vayan mejorando, trabajar con tareas más complejas. Así, el instructor tiene la oportunidad de reforzar cada acercamiento a conductas más elaboradas. En los primeros deberes, las experiencias acertadas son cruciales para alentar al alumno a que haga mayores intentos en el empleo de la habilidad.

La primera parte de cada sesión del Aprendizaje Estructurado se dedica a presentar y discutir los informes de los deberes. Cuando los adolescentes hayan realizado un esfuerzo para completar las tareas asignadas, los instructores deberán suministrar un refuerzo social; en cambio a los que hayan fracasado se les demostrará disgusto y una manifestación de decepción. Tampoco se puede insistir con demasiada rotundidad que si estos u otros procedimientos similares destinados a aumentar la transferencia, la utilidad de todo el adiestramiento esté en peligro de fracasar.

APOYOS EXTERNOS Y AUTORRECOMPENSA

Entre los numerosos principios de la transferencia del entrenamiento, el aumento en la vida real del refuerzo con un comportamiento correcto es con claridad el más competente. Los alumnos pondrán en práctica lo que han aprendido si reciben una especie de "paga" por el buen rendimiento. Tal como hemos analizado anteriormente, las conductas nuevas persistirán si son recompensadas; en cambio, si se las ignora o se las rechaza tenderán a desaparecer.

Nos parece útil implementar varios programas suplementarios fuera del ámbito del adiestramiento que sirvan para suministrar recompensas o refuerzos necesarios

ductas antisociales. Por esta razón, nos parece necesario incluir en los procedimientos transferenciales la enseñanza de la autorrecompensa.

Después de que la nueva habilidad se ha aprendido por medio de la representación de papeles en la sesión del aprendizaje estructurado y que el alumno ha realizado los primeros deberes y ha recibido la retroalimentación del grupo, recomendamos que la práctica de la habilidad en la vida real se continúe con la mayor frecuencia posible. Es en este momento cuando debería iniciarse el programa de autorrefuerzo. Es conveniente informar a los alumnos acerca de la naturaleza del autorrefuerzo e instalarlos a « di y haz algo agradable para ti » si cumplen con la tarea asignada. El informe de los deberes 2 (véase figura 3) servirá de ayuda tanto a los alumnos como a los instructores . De esta forma, los adolescentes pueden especificar las recompensas potenciales e indicar como se han premiado a sí mismos por un trabajo bien hecho. De esta manera, se enseña al alumno a evaluar su propio rendimiento incluso si los esfuerzos realizados no han tenido la respuesta esperada por parte de los demás. Por ejemplo, si el joven sigue correctamente todos los pasos de una determinada habilidad, la autorrecompensa puede consistir en decir algo (« Realmente, lo has hecho bien. Estoy orgulloso de mi mismo. ») y reforzar hacer algo (« Después del colegio, jugaré al baloncesto »). Es importante que la autorrecompensas tengan algo de especial, es decir, que nos e trate de cosas que se hacen o dicen cotidianamente, ya que el objetivo consiste en reconocer y reforzar los esfuerzos particulares. El instructor puede recoger las anotaciones de los deberes para mantenerse informado de los progresos individuales sin necesidad de ocupar el tiempo de las sesiones. Los instructores deben ser precavidos a la hora de dar este nivel de práctica independiente, ya que el alumno sólo estará en condiciones de hacerlo una vez que pueda poner en práctica lo que se le ha perdido

Nombre
Fecha
Líderes del grupo
PARA COMPLETAR ANTES DE LOS DEBERES
1-¿ Qué habilidad usarás ¿
2-¿ Cuales son los pasos para la habilidad ¿
3-¿Dónde probarás la habilidad ¿
4-¿Con quién probarás la habilidad?
5-¿Cuándo probarás la habilidad?
6-Si haces un excelente trabajo ¿cómo te autorrecompensarás? ¿ Qué te dirás a ti mismo y qué harás por ti?
7-Si haces un buen trabajo ¿cómo te autorrecompensarás? ¿Qué te dirás a ti mismo y qué harás por ti?
8-Sí haces un trabajo regular ¿cómo te autorrecompensarás? ¿Qué te dirás a ti mismo, y qué harás por ti?

Figura 3. Informe de los deberes 2 (avanzados)

PARA COMPLETAR DESPUÉS DE LOS DEBERES

1-¿Qué sucedió al hacer la tarea?

2-¿Qué pasos seguiste?

3-¿Cómo has empleado la habilidad? (Rodea una respuesta)

Excelente

Bien

Regular

Mal

4-¿Cómo te autorrecompensaste?

5-¿Cuál crees que debería ser tu próxima tarea?

Directrices procedimientos Aprendizaje Estructurado

DIRECTRICES PARA LOS PROCEDIMIENTOS DE LOS INSTRUCTORES

El material que presentamos en este capítulo suministra la mayor parte de lo que un instructor típico del Aprendizaje Estructurado necesita saber para dirigir un grupo. Como mayor respaldo, ofrecemos las directrices de procedimientos que constituyen las conductas óptimas del instructor en los grupos del Aprendizaje Estructurado. Directrices para la conducta del instructor en las sesiones iniciales del Aprendizaje Estructurado.

Las siguientes directrices ofrecen al instructor una explicación, paso a paso, de lo que tiene que hacer y decir durante la primera sesión

A. PRESENTACIONES

1. Los instructores se presentan
2. Los instructores invitan a que los alumnos se presenten entre ellos. Durante este periodo, los instructores pueden pedir información adicional, como método para romper el hielo.

*Ejemplos: - "¿Qué os parece si cada uno de vosotros dice su nombre y algo que le guste (o le disguste) del colegio?"
- "¿Por qué no me decís vuestros nombres y alguna actividad que os guste hacer fuera del colegio?"*

B. EXPLICACIÓN DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO

1. Los instructores explican que el objetivo del grupo es enseñar habilidades útiles para el trato con la gente, con los sentimientos, con la cólera, con hacer frente a situaciones difíciles, con el aprendizaje de la capacidad de planificación, y, en general, con el sentirse más cómodo en diversas situaciones.

Ejemplos: - "En esta clase, os enseñaremos algunas formas para llevarse mejor con los padres, profesores y amigos".

- "Veremos algunas formas que os ayudaría a no meteros en problemas".

- "Practicaremos algunas formas para que os expreséis mejor con los adultos y con otras personas que parecen no entenderos".

- Nombrar algunas habilidades que pueden ser útiles (expresar disgusto de un modo que no te quedes sin aliento cuando estás sentado en el despacho del director, etc.)

2. Los instructores describen los procedimientos específicos para aprender las habilidades, indicando que el método es el mismo que se utiliza cuando se aprende algo nuevo (de la misma forma que aprendes un deporte, a conducir un coche, etc.)

Ejemplos:

a) *Demostración (modelamiento):* « Os enseñaremos como hacerlo ».

b) *Prueba (representación de papeles):* « Lo practicaréis para cuando tengáis que hacerlo ».

c) *Evaluación (retroalimentación):* « A todos os diremos cómo lo habéis hecho y en que necesitáis mejorar ».

d) *Práctica (generalización):* « Lo probaréis durante la semana ».

3. Los instructores introducen la idea de dividir una habilidad en distintos pasos como método para facilitar el aprendizaje.

Ejemplos: - "¿Cuáles son los pasos para aprender el balonvolea?".

- "¿Qué es lo que hacéis primero? ¿Segundo? ¿Etcétera?".

- "¿Cuáles son las distintas cosas que necesitáis para aprender a tocar un instrumento musical?".

- Pedir a la clase que diga los pasos a seguir para dominar alguna actividad.

- "¿Cuáles son los pasos o partes que permiten escuchar?" (Pedir a la clase que nombre conductas que constituyen una habilidad.)

C. Los instructores comentan con el grupo otras reglas y procedimientos.

1. A medida que surjan otras cuestiones, infundir tranquilidad ante la vergüenza, el temor de la representación, confianza en el grupo, seguridad, etc.

2. Los instructores describirán las reglas del grupo teniendo en cuenta la asistencia, los retrasos, el tamaño del grupo, la hora y el lugar de las reuniones.

D. Con los grupos que presentan una escasa capacidad de concentración, será necesario modificar o acortar la introducción. Los métodos alternativos incluyen:

1. Duración breve de las explicaciones de los procedimientos.

2. Descripción mínima de los procedimientos (demostración, prueba, evaluación y práctica) e, inmediatamente después, empezar con el aprendizaje (comenzar en seguida con el modelamiento y la representación de papeles).

3. Prometer refuerzos materiales para los que cooperen en los procedimientos. Esto debe efectuarse de varias formas. Una de ellas es asignar un cierto puntaje para conseguir un caramelo u otras recompensas, una vez finalizada la sesión. Luego, se comunicara a los adolescentes q qué tipo de conductas se le adjudican puntos. Estas podrían ser: responder preguntas, prestar atención, ofrecerse como voluntario para la representación de papeles, seguir los pasos conductuales, etc. Se puede apuntar en el encerado la lista de puntos obtenidos por cada participante. También se pueden otorgar recompensas sin tener en cuenta el puntaje, y, simplemente, distribuirlas cuando finaliza la sesión ...

Los instructores pasan a la primera habilidad, siguiendo las directrices para las sesiones sucesivas

Directrices para el comportamiento del instructor en las sesiones posteriores.

APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

Estas directrices muestran cómo deberá actuar el instructor en las siguientes sesiones del Aprendizaje Estructurado, una vez los alumnos han comprendido los principios básicos.

A. EL INSTRUCTOR PRESENTA SOMERAMENTE LA HABILIDAD.

1. Introducir brevemente la aptitud antes de mostrar el modelamiento.

2. Hacer preguntas a los alumnos para ayudarlos a que definan la habilidad con sus propias palabras.

Ejemplos:

- ¿Quién sabe qué es _____?
- ¿Qué quiere decir _____ para ti?
- ¿Quién pude definir _____?

3. Posponer la discusión hasta que hayan visto el modelamiento. Si los alumnos quieren prolongarla charla se dirá: "Esperemos a ver algunos ejemplos de gente que utiliza la habilidad y después continuamos la discusión"

4. Explicar aquello seguirá a las escenas.

Ejemplos- "Una vez que hayamos visto los ejemplos, hablaremos de las veces que habéis tenido que _____ y de las ocasiones en las que tendréis que hacerlos en el futuro."

5. Distribuir las fichas de la habilidad, pidiendo a los alumnos que lean en voz alta los pasos conductuales.

6. Pedir a los adolescentes que sigan cada uno de los pasos del modelamiento a medida que se van describiendo.

B. EL INSTRUCTOR PRESENTA LA EXPOSICIÓN DEL MODELAMIENTO.

1. En instructor, da varios ejemplos de la habilidad que se esta representando, siguiendo los pasos conductuales.

2. Recomendamos que cada modelado de una habilidad (ya se el grupo trabajará la misma durante varias sesiones) se incluya, por lo menos, la introducción y las dos o tres escenas de modelamiento

C. EL INSTRUCTOR INVITA A COMENTAR LA HABILIDAD MODELADA.

1. Pedir a los alumnos que analicen en qué medida la situación reproducida les recuerda experiencias personales similares.

Ejemplo:- "¿Las situaciones que acabáis de ver, os recuerdan momentos en que habéis tenido que _____?"

2. Hacer preguntas que animen a los alumnos a hablar del empleo, de la habilidad y de los problemas relacionados con ella.

Ejemplos: "¿que hacéis en situaciones en las que tenéis que _____?", "¿habéis tenido que _____ alguna vez?"

D. EL INSTRUCTOR ORGANIZA LA REPRESENTACIÓN DE PAPELES

1. Pedir a un alumno que se haya ofrecido para comentar una situación, distintos deta-

lles sobre donde, cuando y con quien cree que la habilidad podrá ser útil en el futuro.

2. Asignar a este estudiante el papel de actor principal, y pedirle que elija a un coactor (alguien que le haga recordar a la persona con la cual utilizara la habilidad en la vida real).

Ejemplos: - "que aspecto tiene____", "quien en esta clase se parece algo a ____"

3. Obtener más información de actor principal, y preparar el escenario donde tendrá lugar la representación (incluyendo accesorios, muebles, etc.)

Ejemplos: "¿en qué lugar vas a hablar con____?", "¿Cómo son los muebles?", "¿estarás de pie o sentado?", "¿Qué hora será?", "¿de dónde viene____?", etc.

4. Ensayar con el actor principal lo que dirá y hará durante la presentación:

Ejemplos: "¿Qué dirás en el paso conductual?", "¿Qué harás si el coautor____?"

5. Justo antes de empezar la representación de papeles, dar las instrucciones finales a cada uno de los miembros del grupo, según el papel que desempeñen

Ejemplos: al actor principal: "intenta seguir todos los pasos de la mejor forma posible", al coactor: "trata de hacer el papel de ____ de la mejor manera que puedas. Di y haz lo que crees que ____ haría". A los otros alumnos del grupo: "observad si ____ sigue los pasos conductuales para que después de la representación podamos discutirlo."

E. EL INSTRUCTOR INDICA A LOS ACTORES QUE YA PUEDEN EMPEZAR.

1. Un alumno (o ayudante) deberá situarse al lado del encerado para indicar los pasos a medida que se desarrolle la actuación.

2. El segundo instructor deberá colocarse cerca de los actores para ayudarlos en lo que sea necesario.

3. En el caso de que la representación de papeles se aparte demasiado de los pasos conductuales o se desvie del tema, los instructores deberán interrumpirla y después de hacer las correcciones necesarias, se volverá a empezar.

F, EL INSTRUCTOR PROPONE LA RETROALIMENTACIÓN POSTERIOR A LA REPRESENTACIÓN DE PAPELES.

1. Pedir al actor principal que se abstenga de hacer comentarios hasta que se haya escuchado a los demás.

2. Preguntar al coactor: "¿Cómo te hizo sentir____ en el papel de ____?"

3. Preguntar a los observadores: "¿Cómo se siguieron los pasos conductuales?", "¿Qué cosas específicas os han gustado o desagradado?", "¿de qué forma el coactor ha desempeñado bien su papel?"

4. Comentar el seguimiento de los pasos conductuales, suministrar una recompensa social, señalar lo que se ha hecho bien, y analizar que más se podría haber hecho para mejorar la situación.

5. Preguntar al actor principal: "¿ahora qué has oído todos los comentarios, que te parece el trabajo que has hecho?", "¿Cómo piensas que has seguido todos los pasos?"

G. EL INSTRUCTOR AYUDA AL ACTOR A PLANIFICAR LAS TAREAS PARA CASA.

1. Preguntar al actor principal cuándo, cómo y con quién intentara practicar los pasos conductuales antes de la próxima reunión.

2. El informe de los deberes se empleara para mantener un compromiso escrito por parte del actor principal, y para que en el próximo encuentro se evalúe la práctica de la nueva actividad.

3. A los alumnos que no han tenido la oportunidad de representar el papel en una clase, también se les puede dar deberes que consistan en buscar situaciones relacionadas con la habilidad que tendrán que representar en la próxima reunión.

ESCUCHAR
INICIAR UNA CONVERSACIÓN
MANTENER UNA CONVERSACIÓN
FORMULAR UNA PREGUNTA
DAR LAS GRACIAS
PRESENTARSE
PRESENTAR A OTRA PERSONA
HACER UN CUMPLIDO
PEDIR AYUDA
PARTICIPAR
DAR INSTRUCCIONES
SEGUIR INSTRUCCIONES
DISCULPARSE
CONVENCER A LOS DEMÁS
CONOCER LOS PROPIOS SENTIMIENTOS
EXPRESAR SENTIMIENTOS
COMPRENDER LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS
ENFRENTARSE CON EL ENFADO DEL OTRO
EXPRESAR AFECTO
ENFRENTAR EL MIEDO
AUTORRECOMPENSARSE
PEDIR PERMISO
COMPARTIR ALGO
AYUDA A LOS DEMÁS
NEGOCIACIÓN
EMPLEAR EL AUTOCONTROL
DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS
RESPONDER A LAS BROMAS
EVITAR PROBLEMAS CON LOS DEMÁS
NO ENTRAR EN PELEAS
FORMULAR UNA QUEJA
RESPONDER A UNA QUEJA
MOSTRAR DEPORTIVIDAD DESPUÉS DE UN JUEGO
RESOLVER LA VERGÜENZA
ARREGLÁRSELAS CUANDO LE DEJAN DE LADO
DEFENDER A UN AMIGO
RESPONDER A LA PERSUASIÓN
RESPONDER AL FRACASO
ENFRENTARSE A MENSAJES CONTRADICTORIAS
RESPONDER A UNA ACUSACIÓN
PREPARARSE PARA UNA CONVERSACIÓN DIFÍCIL
HACER FRENTE A LAS PRESIONES DE GRUPO
TOMAR INICIATIVAS
DISCERNIR LA CAUSA DEL PROBLEMA
ESTABLECER UN OBJETIVO
DETERMINAR LAS PROPIAS HABILIDADES
RECOGER INFORMACIÓN
RESOLVER LOS PROBLEMAS SEGÚN SU IMPORTANCIA
TOMAR UNA DECISIÓN
CONCENTRARSE EN UNA TAREA

50 HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

Manual elaborado por alumnos de 3º curso del
Grado de Educación Social de la Universidad de León
Promoción 2010/2011
Coordinado por:
Carmen Requena y Paula Álvarez-Merino