



ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE REFUERZO DEL AUTOCONCEPTO EN MENORES PARA LA ADECUADA ADAPTA- CIÓN AL PROCESO DE SEPARACIÓN

María José VÁZQUEZ

Yolanda SOAGE

Francisca FARIÑA

*Departamento de Análisis e Intervención
Psicosocioeducativa. Universidad de Vigo
Departamento de Psicología Social y Básica
Universidad de Santiago de Compostela
Departamento de Análisis e Intervención
Psicosocioeducativa. Universidad de Vigo*

RESUMEN

La separación parental interfiere en el bienestar psicológico del menor, repercutiendo negativamente en su autoestima (Cantón, Cortés y Justicia, 2000; Fariña y otros, 2002; Stolberg y Mahler, 1994). Por ello, uno de los objetivos del programa de intervención “Ruptura de pareja no de familia” consiste en lograr que el menor realice pensamientos positivos acerca de sí mismo y de su nueva situación familiar. Concretamente, en este trabajo se exponen aquellas actividades que potencian y refuerzan el autoconcepto del grupo participante. En este caso, los directores del grupo implementan diversas estrategias tales como autodescripciones positivas, percepción de valoraciones positivas de los demás y desarrollo del nivel de autoeficacia percibida, entre otras; al tiempo que proporcionan una atmósfera de aceptación, confianza y apoyo. De este modo, se espera que cuando el menor alcance un nivel elevado de autoestima muestre un mayor ajuste psicosocial y, en consecuencia, afronte más eficazmente los sucesos estresantes asociados a la situación del divorcio.

Palabras clave: autoconcepto, autoeficacia percibida, autoestima, autoaceptación, programa de intervención con menores.

INTRODUCCIÓN

Las estadísticas muestran que actualmente el número de separaciones ha ido *in crescendo*, y, en consecuencia, cada vez son más los menores inmersos en esta contingencia (Fernández y Godoy, 2002). La separación parental representa un factor de estrés para el menor requiriendo una adecuada comprensión, evaluación y afrontamiento para que esta experiencia no tenga efectos negativos sobre su posterior adaptación. Si bien es cierto que cuando el menor afronta con éxito está problemática no sólo logra apartar las emociones negativas vinculadas a esta contingencia, sino que además aumenta su autoestima y el nivel de competencia. En caso contrario, no sólo se mantendrá el estrés sino que incluso aumentará; derivando, en ocasiones, en alteraciones conductuales,

emocionales y cognitivas. A este respecto, algunos autores (Gracia, Herrero y Musitu, 2002; Musitu y otros, 2001) sostienen que la autoestima es un factor que permite reducir el impacto de los eventos vitales estresantes (i.e. divorcio). Lo cual significa que tanto la autoestima como el autoconcepto positivo mediatizan las consecuencias que el divorcio provoca en el desarrollo psicoevolutivo y conductual del menor, facilitando el proceso de afrontamiento de sucesos estresantes. En esta línea, algunos trabajos confirman la existencia de una relación entre la baja autoestima y un amplio abanico de desórdenes emocionales y conductuales tales como la ansiedad, la depresión y las conductas delictivas y violentas (Lila y Buela, 2003). En este sentido, algunos programas que trabajan con menores inmersos en procesos de separación y divorcio incluyen entre los objetivos propuestos la potenciación del autoconcepto (p.e. Stolberg y Garrison, 1985). Por todo ello, consideramos necesario integrar dentro de nuestro programa marco “Ruptura de pareja, no de familia” un subprograma específico en el que se refuerce el autoconcepto, ya que proporciona a los menores una mayor capacidad para afrontar los acontecimientos estresantes asociados a la separación (v.gr. nuevas nupcias de los padres, cambios de residencia, menos tiempo con los progenitores, conflictos interpersonales).

Por otro lado, Cantón, Cortes y Justicia (2000) sostienen que el afrontamiento de ciertas situaciones familiares estresantes pueden llegar a superar los recursos cognitivos y conductuales de los menores. En esta dirección, Hetherington (1989) postula que los menores competentes, adaptables, con habilidades sociales e inteligencia emocional tienen más posibilidades de obtener respuestas positivas de apoyo; y, además, utilizan los recursos, de forma más eficaz, para afrontar los sucesos estresantes vividos durante el proceso de divorcio. Asimismo, estos autores afirman que los hijos de padres separados, en ocasiones, muestran un bajo nivel de funcionamiento social, niveles superiores de agresión y de problemas de conducta, una tasa menor de interacciones positivas y prosociales con sus iguales, así como la autoestima más baja. En relación a este hallazgo, Gutiérrez y Clemente (1993) señalan que el autoconcepto tiene una importante función mediadora dentro del proceso de socialización, puesto que un autoconcepto bajo propicia la realización de conductas sociales inapropiadas. Para estos autores un autoconcepto y una autoestima alta incrementan la seguridad del individuo, permitiéndole orientarse a las necesidades de los demás, y, por consiguiente, facilitando la aparición de la conducta prosocial. A su vez, algunos autores (Núñez, Gonzalez-Pienda y Álvarez, 1999) subrayan que el autoconcepto y la autoestima, así como los procesos de atribución causal y la motivación actúan como variables mediadoras en el procesamiento metacognitivo eficaz.

Partiendo de estas hipótesis, planteamos que los menores en situación de separación han de ser entrenados, por un lado, en el desarrollo de la inteligencia emocional y en la potenciación de las habilidades sociales; y, por otro lado, en la resolución de conflictos, empleando el reforzamiento del autoconcepto como mecanismo de apoyo. En este sentido, la habilidad para reflexionar sobre sí mismo reconociendo las cualidades positivas, deriva de la percepción que el menor posee de sí mismo en función de cómo es, cómo son sus interacciones y qué interpretaciones hace de todo ello. De esta forma, la posibilidad de autoaceptarse se incrementa cuando el menor presenta un elevado grado de competencia social y personal, y, además, una autoestima elevada. Lo cual nos indica que si desarrollamos el nivel de competencia social y la inteligencia emocional del menor, indirectamente estaremos reforzando su autoconcepto. Dichos contenidos constituyen el objetivo de los subprogramas que presentamos en este trabajo, integrados dentro del programa marco “Ruptura de pareja, no de familia”. Por ende, consideramos que para maximizar tanto la adquisición como el mantenimiento de las habilidades sociocognitivas y emocionales se ha de reforzar el autoconcepto en todas las intervenciones, llevando a cabo un subprograma específico para tal fin.

Por contra, un autoconcepto negativo puede generar en el menor una fuerte sensación de desamparo aprendido o indefensión. Así, el sentimiento de indefensión conduce a interpretar que los fracasos están causados por déficits personales y que los éxitos son debidos a la concurrencia de factores externos que caen fuera del control. Esta pauta atribucional tiende a influir en el nivel de per-

cepción de autoeficacia del menor, generando dudas en torno a la propia capacidad para mejorar y progresar; llegando, incluso, a considerar inútiles sus esfuerzos. Por consiguiente, esta forma de procesar la información reporta al menor cierto grado de frustración, desmotivación y pérdida de la autoestima. Concretamente, en el caso de los hijos de padres separados estimamos que puede contribuir a avivar el sentimiento de culpa, abandono e indefensión que sufren tras la separación de sus padres. Además, la construcción del autoconcepto se ve influida significativamente por la autoevaluación basada en la acción eficaz o ineficaz y en el éxito o en el fracaso (Sureda, 2001). Así pues, el éxito y el fracaso representa un factor importante para el *self*, ya que el éxito tiende a elevar la valoración de otras características personales, mientras que el fracaso conduce a disminuirlas. De este modo, la percepción sistemática de fracaso no sólo reduce las expectativas, sino que también dificulta el aprendizaje y el desarrollo personal. Lo cual nos sugiere que es necesario proporcionar una atmósfera de éxito más que de fracaso, puesto que el autoconcepto cambia después de una experiencia de éxito o de fracaso. Partiendo de lo expuesto anteriormente, concluimos que es necesario reforzar la autoeficacia percibida, definida como “aquellos juicios que hace cada individuo sobre sus capacidades, en base a las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1997, pág. 417). Por este motivo, consideramos de interés trabajar la percepción de la autoeficacia y la atribución causal como mecanismos reforzadores del autoconcepto y la autoestima. Una persona que es capaz de controlar un evento, discerniendo aquello que puede controlar y lo que está fuera de su control, tienen más posibilidades de adoptar un papel activo y autónomo en cuanto a su proyecto de vida y siente un mayor control sobre los acontecimientos que le suceden.

Si bien es cierto que la construcción del *self* está condicionado, como señalamos anteriormente, por diversos factores psicológicos y cognitivos, los factores sociales y, en concreto, la familia también ejercen una influencia notable. Así pues, la familia es un factor moderador que influye en el desarrollo del concepto de sí mismo, pudiendo empobrecerlo o enriquecerlo. Específicamente, Musitu (1984) observa que la interacción paterno-filial basada en el apoyo y en la inducción favorece el desarrollo del autoconcepto del hijo. Por contra, la interacción familiar basada en la represión e indiferencia genera apatía, al tiempo que inhibe e incluso mina el autoconcepto. Igualmente, Musitu y otros (2001) aprecian que los menores que se perciben aislados de todos los miembros de la familia experimentan un sentimiento de rechazo, lo cual va a incidir negativamente en la autoestima y adaptación familiar; mientras que, aquellos menores que experimentan aceptación y apoyo de su familia tienden a manifestar un nivel más elevado de autoestima y adaptación familiar. Paralelamente, Oñate (1989) asume que si los padres manifiestan amor y aprecio al hijo, éste se percibirá como alguien que posee buenas cualidades, de modo que pueda llegar a tener un autoconcepto alto. Del mismo modo, cuando los padres reconocen a sus hijos “en lo que es” y “en lo que intenta llegar a ser” aumenta la probabilidad de incrementar la autoestima. Por todo ello, también desde el programa de adultos consideramos fundamental transmitir y sensibilizar a los padres de la responsabilidad que tienen en la potenciación del autoconcepto.

En síntesis, nos hemos planteado diseñar un subprograma en el que se potencie el autoconcepto del menor para lo cual incluimos diversos contenidos, a saber: autoeficacia percibida, distorsiones cognitivas, autoafirmaciones positivas, autoestima y autoaceptación. Basándonos en estos contenidos, implementamos diversas estrategias tales como la búsqueda de apoyo emocional e instrumental en otras personas, la redefinición cognitiva o la reestructuración del suceso estresante de manera positiva mediante autoafirmaciones positivas, la comparación social positiva, y, por último, la concentración selectiva en aspectos positivos o minimización de los aspectos negativos de la situación. Concretamente, la habilidad para realizar autoafirmaciones positivas favorece, de manera encubierta, el autorreforzamiento, ya que posibilita una evaluación en términos positivos (Mckay y Fanning, 1991). Además, pensar y autoverbalizar en positivo sobre uno mismo favorece la confianza personal y la adecuada interacción con el contexto (Castro, 2000). Asimismo, cuantas más ocasiones tenga el menor de recibir descripciones positivas sobre sí mismo de los demás, mayor será el reconocimiento de sus propias cualidades y valores, ya que la descripción favorable de los

otros proporciona un feedback positivo (Sureda, 2001). También es importante entrenar la habilidad para rectificar los errores o distorsiones cognitivas que afectan a la construcción del *self*, debido a que pueden dar lugar a un autoconcepto desajustado caracterizado por la falta de confianza personal y de autoestima. En nuestro caso es primordial potenciar el autoconcepto en la dimensión familiar, mejorando la valoración que dispensan a su familia, al tiempo que se destruyen aquellas creencias distorsionadas que pueden poseer los menores tras el divorcio de sus padres. Por tanto, con la práctica de estas estrategias de intervención esperamos que los menores consigan niveles más positivos de autoconcepto más positivo. Paralelamente a esta intervención, el subprograma de adultos trata de entrenar a los padres para que aprendan a fortalecer el autoconcepto de sus hijos, enseñándoles un repertorio de conductas que puedan servir de ayuda (p.e., mostrar interés por sus actividades, alabar sus logros,).

Por otra parte, el llegar a despertar el interés y la motivación de todos los participantes hacia el programa, fomentando la convivencia dentro de ambiente tolerante, cordial y afable se ha convertido en la principal inquietud que orienta el diseño de todas las propuestas que integran el programa general “Ruptura de pareja, no de familia”. En este caso, para lograr el objetivo propuesto se ha utilizado la técnica de reforzamiento positivo y negativo de las conductas que deterioran o dificultan el aprendizaje y la convivencia, así como de aquellas otras que lo favorecen. Esta estrategia se ha venido manteniendo a lo largo del programa marco “Ruptura de pareja, no de familia” dentro de cada uno de los subprogramas, obteniendo resultados positivos tanto en la cohesión del grupo, como en la participación y actitudes prosociales mostradas.

OBJETIVOS

El objetivo general se concreta en potenciar el autoconcepto del menor con el objeto de mejorar el equilibrio emocional, aumentando, en consecuencia, la capacidad para afrontar eficazmente la nueva situación parental. Este objetivo se alcanza a través de la consecución de los siguientes, más específicos:

Fomentar y construir, desde una perspectiva evolutiva y multidimensional, el conocimiento del sí mismo o autoconocimiento, indagando sobre sus habilidades, intereses, gustos, aficiones y características físicas.

Identificar y valorar positivamente las propias cualidades personales a fin de alcanzar un mayor grado de autoaceptación y autoestima.

Conocer aquellos pensamientos negativos que dan lugar a distorsiones cognitivas que dificultan la autoaceptación, así como la construcción positiva del autoconcepto.

Adquirir las habilidades necesarias para reemplazar los pensamientos erróneos por otros más constructivos, utilizando estrategias tales como la reestructuración cognitiva, la parada de pensamiento y el desarrollo de un lenguaje interior positivo (autoafirmaciones positivas).

Percibir que puede ser autoeficaz ante una tarea propuesta; siendo reforzada esta valoración positiva por las estimaciones que los demás manifiestan de su nivel de competencia.

Mejorar el autoconcepto familiar a través del intercambio de experiencias entre el grupo de apoyo.

Utilizar el trabajo cooperativo como medio para cohesionar el grupo, al tiempo que se facilita

el desarrollo de la competencia social y la adquisición de valores prosociales.

Reflexionar sobre la percepción que los demás tienen de mí mismo, internalizando la opinión que los demás compañeros y el grupo de amigos tienen de uno mismo a nivel individual.

Minimizar los comportamientos antisociales (conductas disruptivas, agresivas), al tiempo que se aumenta la motivación e interés hacia el programa por medio del reforzamiento y la cooperación grupal.

ACTIVIDADES DE LA INTERVENCIÓN

PRIMERA ACTIVIDAD. “Campaña publicitaria: yo soy”.

OBJETIVO. Identificar y valorar positivamente algunas características físicas, psicológicas, sociales y cognitivas que posee.

ORIENTACIONES PARA LOS DIRECTORES DEL GRUPO. En el inicio de esta actividad uno de los directores debe recalcar que aunque todos tenemos aspectos negativos y positivos. Sin embargo, en esta ocasión, sólo nos interesa resaltar y hablar de la cualidades positivas que cada uno de nosotros poseemos. Si algún menor se muestra retraído a la hora de expresar en público sus cualidades positivas los directores del grupo lo animarán, al tiempo que comienzan resaltando algunas de sus cualidades positivas.

MATERIALES. Un guión orientativo, material fungible y marioneta.

DESARROLLO. El desarrollo de esta actividad abarca dos fases.

1ª Fase.- Reflexión introspectiva sobre sí mismo. El director propone a los miembros del grupo que diseñen una campaña publicitaria, donde el producto que tienen que vender son ellos mismos. Para facilitar esta tarea uno de los directores, por medio del modelado, pone un ejemplo de cómo se vendería a los demás. A continuación, el otro director subraya aquellas características físicas, psicológicas, sociales y cognitivas que resaltó su compañero. Seguidamente, el director del grupo les sugiere que para venderse lo mejor posible también piensen en aquellas características personales que poseen y que les definen como personas. Para poder realizar esta labor los directores entregan al grupo un guión en el que se formulan diversas preguntas, a saber: ¿qué cualidades destaco de mí mismo?; ¿qué actividades hago bien?; ¿qué aficiones tengo? y ¿qué cosas quiero aprender para mejorar? A su vez, estas cuestiones se presentan acompañadas de posibles respuestas, seleccionadas desde una perspectiva multidimensional y evolutiva del autoconcepto. Además, cada punto tratado en la ficha finaliza con una frase incompleta que invita al menor a que describa el aspecto mencionado. El guión hace referencia a la dimensión social, emocional, física y personal del autoconcepto, así como al carácter evolutivo del mismo. Si bien es cierto que este recurso ha de entenderse como un apoyo y una ayuda para la reflexión, no puede considerarse como un medio que inhiba o coarte la creatividad del menor; por tanto, se han de admitir todas aquellas innovaciones y sugerencias congruentes con la tarea propuesta.

2ª Fase.- Presentación ante los demás de su imagen personal. Una vez elaborado el *spot* publicitario se presenta al grupo cada una de las ideas. En este momento, los directores piden que se respete el turno de intervención; al tiempo que les sugiere que aplaudan las intervenciones de sus compañeros.

3ª Fase.- Retroalimentación. En esta fase el director del grupo, a través de un proceso de *feedback* y utilizando la mascota del grupo, trata de concluir la actividad resaltando aquellas respuestas conductuales (i.e. hablar, moverse, lenguaje verbal y no verbal), cognitivas (v.gr. pensamiento, atribución, interpretación) y afectivas (emociones) evidenciadas durante la descripción de cada autorretrato. Finalmente, los directores subrayan aquellos pensamientos que provocan tanto mejoras como cambios en el autoconcepto. En este caso, se puede emplear la siguiente historia: *“hola amigos, me han gustado mucho vuestros anuncios publicitarios. Lo cierto es que todos los productos que se anuncian me gustaban muchísimo desde (algunas características de algunos niños) hasta (otras características de otros niños). Como podéis comprobar todos somos diferentes e igualmente interesantes e importantes; por ello, estamos contentos con lo que somos. ¿Sabéis qué es lo más fascinante de todo esto?; pues que todas esas cualidades podéis mejorarlas con vuestro esfuerzo y con la ayuda de los demás. ¿Os parece imposible?, no os creáis, yo antes jugaba a las damas y perdía casi siempre, pero ahora desde que juego en casa con mi hermano/primo/vecino¹ se me da mucho mejor”*.

SEGUNDA ACTIVIDAD. “Autoafirmaciones positivas”.

OBJETIVOS. Adquirir la capacidad de ser positivo consigo mismo, autoatribuyéndose cualidades atrayentes y rechazando aquellos pensamientos erróneos que dificultan su aceptación e inhiben su evolución, utilizando el control de los propios procesos mentales, y desarrollar la capacidad de reestructurar las cogniciones distorsionadas por medio de la parada del pensamiento y el desarrollo de un lenguaje interno positivo (autoafirmaciones positivas).

ORIENTACIONES PARA LOS DIRECTORES DEL GRUPO. En esta actividad los directores han de acentuar la importancia que tienen las cogniciones en lo que nos decimos a nosotros mismos y pensamos de nosotros mismos. Por este motivo, los directores han de enfatizar aquellas afirmaciones que ayudan a los sujetos a cambiar sus cogniciones y a conseguir que piensen de modo más asertivo en situaciones que les resultan problemáticas.

MATERIALES Y RECURSOS. Material fungible, marionetas.

DESARROLLO. El desarrollo de esta actividad se lleva a cabo en cinco fases.

1ª Fase.- Toma de conciencia de la presencia de algunas distorsiones que afectan a la construcción del *self*. Los directores indican al grupo que estén muy atentos porque van a contar una historia muy interesante y luego van a formular unas preguntas sobre la misma. En este caso, los directores utilizan la técnica de modelado para representar cómo afrontar adecuadamente algunos pensamientos negativos sobre nosotros mismos que pueden derivar en distorsiones cognitivas; de manera que interfieren en la construcción de un autoconcepto positivo. Para esta actividad los directores sugieren al grupo que permanezcan sentados formando una media luna, mientras ellos se sitúan en el centro para escenificar una historia.

2ª Fase.- Análisis por parejas de la metacognición utilizada por los personajes de la historia. En este momento, los directores indican al grupo que tendrán que formar subgrupos de dos o tres miembros para responder entre todos a una serie de preguntas relacionadas con la historia escenificada anteriormente. En este caso, se proponen cuestiones como: “¿Te has encontrado en una situación similar a la narrada? ¿Qué tipo de pensamientos o autoafirmaciones te has hecho? ¿Con qué argumentos tratas de destruir los pensamientos negativos sobre ti mismo? ¿Qué estrategias podrían ser más efectivas para atacar los pensamientos (autoafirmaciones) negativos?”.

1 se selecciona una u otra opción en función de las características del grupo concreto con el que se interviene.

3ª Fase.- Puesta en común del trabajo realizado en pequeños grupos. Una vez finalizado el trabajo de análisis de los subgrupos el representante de cada uno de ellos comenta las conclusiones a las que han llegado. Durante todo el proceso uno de los directores va anotando todas las aportaciones para leerlas al final.

4ª Fase.- Identificar en grupo algunos pensamientos distorsionados. Tras el análisis y la reflexión de los pensamientos distorsionados que presentan los personajes de la historia, los directores dirigen la atención del grupo hacia dos situaciones hipotéticas: una neutral y la otra referida a una de las reacciones más comunes que sufren los hijos después del divorcio de sus padres. En este sentido, la situación neutral fue planteada del siguiente modo: *“ayer Pedro no supo hacer los ejercicios en clase y, hoy se niega a hacer los deberes, porque piensa: yo siempre hago todo mal, nunca lograré hacer bien nada, soy un inútil”*. Por su parte, la situación relacionada con la separación se formula de la siguiente manera: *“a Pobi (Fariña y otros, 2001) se le han separado sus padres y se siente diferente. No quiere ir al colegio, porque piensa: seguro que todos mis amigos se van a reír de mí, todos me miraran como un bicho raro, ya no seré el mismo de antes”*. En este caso, uno de los directores lee pausadamente cada una de las situaciones, mientras que el otro le realiza las preguntas: *“¿este pensamiento es erróneo? ¿Por qué? Si fuésemos Pedro, ¿qué podemos decirnos para cambiar esos pensamientos?”*

Finalmente, uno de los directores, a modo de retroalimentación, señala algunos de los pensamientos que podrían refutar las distorsiones de la situación hipotética. Así pues, para la situación neutral el director verbaliza pensamientos tales como *“a veces te equivocas, pero casi siempre haces el trabajo bien. Acepta el apoyo de alguien, para superar ese bache. El error de hoy te servirá de aprendizaje para las siguientes tareas. A veces eres perfectamente competente”*. Por su parte, el director ante la situación relacionada con el divorcio expone en alto pensamientos como: *“tengo las mismas posibilidades de gustar como de no gustar a los demás. Puedo desagradar a algunas personas, pero puedo agradar a muchas otras. Juego con muchos niños en el colegio, por tanto tengo amigos. Además, no tengo pruebas de que no me acepten”*.

5ª Fase.- Retroalimentación. Cuando los menores ya saben reconocer aquellos pensamientos que entorpecen e inhiben la correcta interpretación de la información, los directores exponen al grupo un mural con el objeto de reforzar los aprendizajes adquiridos en las fases anteriores. De esta forma, se subrayan algunas características asociadas a los pensamientos distorsionados (p.e., extraer conclusiones generales de un suceso aislado o experiencia concreta; utilizar adjetivos negativos (peyorativos) para describirse a sí mismo, en lugar de describir con exactitud todas las cualidades; suponer que todo tiene que ver consigo mismo y compararse negativamente con los demás; estimar que no le gusta a los demás sin tener evidencias reales; creer que tiene la responsabilidad total de todo o, por el contrario, se siente que no tiene control sobre nada (indefensión); entender que las cosas son sólo como él las siente; no tener presente todas las alternativas a esa situación; considerar que no hay posibilidad de cambio y mejora). Además, se presentan las consecuencias (i.e. sentirse a disgusto consigo mismo; sentirse incapaz para afrontar con éxito cualquier tarea propuesta), así como la forma de abordarlas (la parada del pensamiento, el desarrollo del pensamiento divergente y creativo).

TERCERA ACTIVIDAD. “Confirma tu autoeficacia”.

OBJETIVOS. Percibir que son capaces de afrontar una tarea con eficacia, siendo valorado positivamente por los compañeros y por los adultos; lo que les va a permitir construir una imagen más positiva de sí mismos; comprender que todos poseemos habilidades diversas, siendo éstas igualmente importantes en el trabajo en equipo; mejorar el autoconcepto familiar a través del intercambio de experiencias entre el grupo de apoyo; y utilizar el trabajo cooperativo como mecanismo de

cohesión grupal, al tiempo que se facilita el desarrollo de la competencia social y la adquisición de valores prosociales.

ORIENTACIONES PARA LOS DIRECTORES DEL GRUPO. Durante el desarrollo de la actividad los directores han de destacar que todas las personas tienen cualidades y habilidades apropiadas para desempeñar eficazmente una labor. Por ende, los directores han de subrayar que muchas veces para valorar la competencia personal que uno posee no basta con alcanzar el objetivo propuesto, sino que también se ve afectado por la valoración que hagan los demás. Por esta razón, tenemos que aprender a elogiar las habilidades de los demás y, a su vez, saber aceptar los cumplidos que nos hacen. En este sentido, para que el grupo se sienta valorado por los adultos es importante que los directores refuercen el trabajo realizado, animándoles en público cuando han desarrollado un buen trabajo; y, además, han de evitar posibles situaciones negativas, desdramatizando los fracasos.

MATERIAL Y RECURSOS. Guión orientativo. Papel de estraza, ceras blandas, rotuladores, lápices, gomas, pegamento, tijeras con punta rambla, folios, periódicos, revistas, celo.

DESARROLLO. Esta actividad se desarrolla en cuatro fases que describimos a continuación.

1ª Fase.- Presentación en grupo de la tarea. El director propone al grupo que diseñen un mural en el que representen una familia (reconstruida) compuesta por un padre, una madre, la novia del padre, el novio de la madre y los nuevos hermanos. También han de expresar los distintos sentimientos que puede experimentar una familia (p.e. alegría, tristeza, enfados, miedo, vergüenza, abandono, entre otros); creando, a su vez, dos hogares distintos. Asimismo, se ha de pensar un título que muestre la idea propuesta por el grupo, así como aquellas palabras que son representativas de la familia propuesta. Posteriormente, los directores les indican que cada participante ha de aportar al grupo dos de las habilidades personales para la realización del mural (v. g. pintar, recortar, diseñar el cartel, seleccionar las imágenes, organizar el trabajo; pensar el título; identificar las palabras representativas de su proyecto).

2ª Fase.- Análisis introspectivo de las habilidades que uno mismo posee. El director describe los roles que se han de desempeñar para realizar la tarea propuesta anteriormente, invitándoles a que organicen y distribuyan el trabajo en función de aquello que más les gusta o que creen realizar eficazmente. Durante la realización del mural se podrán intercambiar funciones; al tiempo que se les permitirá realizar conjuntamente una misma labor. En todo el proceso los directores estimularán con preguntas la creación de nuevos elementos para el mural; y, además, fomentarán las actitudes de respeto por el trabajo de los demás, así como de la ayuda a los compañeros del grupo.

3ª Fase.- Realización de la tarea en grupo. Los directores entregan al grupo un guión que les ayudará a organizar su trabajo. Además, durante la realización de la tarea los directores moderarán la función de cada miembro del grupo, alabando las cualidades de cada uno.

4ª Fase.- Retroalimentación. Una vez finalizado el mural el grupo se encarga de colocarlo en la pared. Seguidamente, cada uno de los miembros del grupo tiene que destacar una de las cualidades del trabajo realizado por su compañero, para ello el director formulará una pregunta como “*Pedro, ¿qué fue lo que más te gusto del trabajo de Juan? Y a ti Juan ¿qué fue lo que más te gustó del trabajo de Pedro?*”. Finalmente, el director efectúa una reflexión final, utilizando a la mascota del grupo y siguiendo el siguiente guión: *queridos amigos estoy asombrado con vuestro mural. Me gustaría saber: ¿cómo os sentís después de haber sido capaces de realizar este mural? ¿Cómo os sentís cuando un compañero valora vuestro trabajo? Y, ¿cuando lográis alcanzar lo que os proponéis, os sentís mejor? ¿Sabéis?, he aprendido muchas cosas de todo esto. Por ejemplo, que (nombre niños) son capaces de hacer bien todo lo que se proponen, sólo tienen que intentarlo. Además,*

(nombre niños) saben hacer muchas cosas; seguro que en el colegio, en su casa y con sus amigos también ayudan como lo han hecho en este mural. Bueno, como veis yo he aprendido mucho; y vosotros ¿qué habéis aprendido?

CUARTA ACTIVIDAD. “Mi abanico de cualidades personales”.

OBJETIVO. Indagar en la percepción personal que los demás tienen de sí mismo.

ORIENTACIONES PARA LOS DIRECTORES DEL GRUPO. Los directores han de resaltar que todas las personas muestran cualidades, actitudes o conductas susceptibles de ser valoradas positivamente por los otros. Partiendo de este supuesto, se propone a los miembros del grupo que se fijen solamente en las cualidades positivas que ven en sus compañeros a fin de poder elogiar aquello que más le gusta de los demás. De esta forma, se refuerza la cohesión grupal; y, además, se configura un mayor conocimiento de las cualidades propias y ajenas.

MATERIAL Y RECURSOS. Tantos sobres como niños, tarjetitas, bolígrafos.

DESARROLLO. El desarrollo de esta actividad abarca las tres fases que se describen a continuación.

1ª Fase.- Buscar individualmente en nuestros compañeros una cualidad positiva y escribirla. Cada niño escribe en el margen superior de un sobre su nombre. Seguidamente, cada compañero escribe cualidades positivas, sobre el niño indicado, en una tarjetita, introduciéndola dentro del sobre que lleva su nombre para luego pasarle éste al compañero con el fin de que también pueda hacer lo mismo. El juego termina cuando todos miembros del grupo tienen de nuevo el sobre con su nombre delante de ellos. Finalmente, cada uno lee las valoraciones positivas que le han escrito sus compañeros.

1ª Fase.- Reflexionar e indagar sobre la percepción que los demás hacen de su imagen personal. Tras la lectura y la anotación de las cualidades positivas que posee cada uno de los miembros del grupo, el director les propone que reflexionen sobre la experiencia realizada, utilizando como guión preguntas como: “¿qué has sentido cuando has leído las valoraciones de los demás: orgullo, tristeza, afecto, alegría?; ¿de qué cualidad, de las que has recibido te sientes más orgulloso, y por qué?; ¿qué cualidad/es de las que te han dicho ya conocías?; ¿qué cualidad/es de las que te han dicho la/s desconocías?; ¿te fijas frecuentemente en las cualidades positivas ajenas?; ¿te fijas frecuentemente en las cualidades positivas?

3ª Fase.- Retroalimentación. En este momento, el director solicita del grupo una valoración del juego. Por último, el director termina la actividad con una expresión que orientará el lenguaje interior de los menores hacia la autoaceptación. Así pues, se concluye la actividad afirmando: “*os habéis dado cuenta de que es muy agradable resaltar las cualidades de los demás. También pudisteis comprobar que todos poseemos características positivas. Además, (nombre de los niños) comprobasteis que tenéis muchas razones para pensar que vuestra forma de ser les agrada a los demás*”.

Al finalizar la sesión los directores entregan una hoja de registro en la que han de anotar, durante los quince días de intervalo hasta la siguiente sesión, aquellas situaciones que les han provocado pensamientos positivos sobre sí mismos y autoafirmaciones que les conducen a controlar los pensamientos erróneos. En este caso, hemos empleado diversos ítems, a saber: *creo que tengo un conjunto de buenas cualidades. Creo que soy una persona de valer, al menos igual que otros. Creo que tengo mucho de que sentirme orgulloso. Adopto una actitud positiva hacia mí mismo. Creo que*

soy una persona competente (hábil, capaz). No supongas nada ¡compruébalo!. Puedo reconocer mis errores y progresar. Además, todo el mundo comete algún error. Todo el mundo es diferente, ente otras. De esta forma, estamos posibilitando la transferencia de las habilidades aprendidas a distintas situaciones de la vida real, lo cual facilita la generalización de un mayor control y perfeccionamiento de los conocimientos adquiridos. Así pues, el siguiente subprograma se inicia con la lectura del trabajo realizado por cada uno en relación a su autoestima y las estrategias de control de los pensamientos erróneos.

Por último, hemos de señalar que la duración de cada actividad es flexible adaptándose a las necesidades específicas de cada menor, así como al interés y motivación surgidas en el momento. Como orientación temporal consideramos que para implementar este subprograma se requieren aproximadamente dos horas.

CONCLUSIONES

El programa general “Ruptura de pareja, no de familia” del que forma parte este subprograma incluye una evaluación pre- y post-intervención; lo cual va a permitir, por un lado, adaptar el programa a las necesidades específicas de los menores; y, por otro, comprobar si se han producido cambios significativos en los menores tras su implementación. Esta evaluación de los subprogramas que integran el programa marco constituye un mecanismo correcto que permite reconducir las actividades propuestas. Concretamente cada actividad es evaluada independientemente, basándonos en unos indicadores que nos señalan la evolución de los menores en las mismas; registrando en fichas el nivel alcanzado por cada menor en relación a cada contenido del programa. Para seleccionar los criterios de evaluación hemos tenido en cuenta diversos aspectos tales como la consecución de los objetivos, el nivel de participación y las actitudes mostradas por los menores en cada una de las actividades; así como la adecuación de los recursos y las propuestas, entre otros. En suma, consideramos necesario realizar una evaluación global, continua y final. Con este objetivo se realiza un seguimiento del programa mediante reuniones donde los técnicos y los coordinadores del programa discuten sobre el funcionamiento del mismo. En estas reuniones semanales se reflexiona sobre la acción educativa y los factores que ayudan a mejorar los resultados.

Aunque el programa está en fase de ejecución, hasta el momento los resultados obtenidos de los distintos subprogramas ya evaluados son satisfactorios. Específicamente, como resultado de esta intervención esperamos que los menores perciban los cambios y dificultades derivadas de la separación parental de la manera más favorable posible. Asimismo, pronosticamos un aumento de la autoestima familiar y una mejora en la comunicación paterno-filial. También creemos que los menores mostrarán una imagen más equilibrada y ajustada de sí mismos, ya que serán capaces de desterrar aquellas concepciones erróneas que inhiben su aceptación, resaltando sus cualidades positivas. En definitiva, suponemos que los menores con un autoconcepto alto afrontarán más eficazmente los posibles eventos vitales estresantes vinculados a la separación o a cualquier otra situación que se les presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. USA: Freedman and Co.
- Cantón, J., Cortés, R., & Justicia, M. D. (2000). *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.

- Castro, J.A. (2000). Guía de autoestima para educadores. Salamanca: Amarú.
- Fariña, F., Arce, R., Real, S., Seijo, D., & Novo, M. (2001). Pobi ten duas casas. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.
- Fariña, F., Seijo, D., & Novo, M. (2002). Psicología Jurídica de la Familia: Intervención de casos de separación y divorcio. Barcelona: Cedecs.
- Fernández, E., & Godoy, C. (2002). El niño ante el divorcio. Madrid: Pirámide.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2002). Evaluación de recursos y estresores psicosociales. Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez, M., & Clemente, A. (1993). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana. Bases para la intervención. Revista de Psicología de la Educación, 4(11), 39-48.
- Hetherington, E. M. (1989). Coping with marital transitions: Winners, losers and survivors. Child Development, 60, 1-14.
- Lila, M., & Buela, S.(2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. Libro de actas encuentro en psicología social Vol 1(1), del VII Congreso Nacional de Psicología Social. Málaga.
- McKay, M., & Fanning, P. (1991). Autoestima. Evaluación y mejora. Barcelona: Martínez Roca.
- Musitu, G. (1984). Adaptación y niveles de interacción familiar entre padres e hijos. III Congreso Internacional de EEDES. Madrid.
- Musitu, G., Buela, S., Lila, M., & Cava, Mª J. (2001). Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial. Madrid: TEA.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J.A., & Álvarez, L. (1999). Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje. En J.N. García (Ed.), De la psicología de la instrucción a las necesidades educativas especiales. Madrid: Pirámide.
- Oñate, Mª P. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid: Narcea.
- Stolberg, A.L., & Garrison, K.M. (1985). Evaluating a primary prevention program for children of divorce: The divorce adjustment project. American Journal of Community Psychology, 13, 111-124.
- Stolberg, A.L., & Mahler, J. (1994). Enhancing treatment gains in a school-based intervention for children of divorce through skill training, parental involvement, and transfer procedures. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62, 147-156.
- Sureda, I. (2001). Cómo mejorar el autoconcepto: programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria. Madrid: CCS.