



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Salud

Grado en Psicología

Eficacia de un programa de reforzamiento
de la autoestima para adolescentes
basado en el Análisis Transaccional

Trabajo fin de estudio presentado por:	Leopoldo Edward Ríos Sánchez
Línea de investigación:	3. Investigación
Directora:	María del Pilar Berzosa Grande
Fecha:	20 de julio de 2022

Agradecimientos

Por encima de todo, quiero dar gracias a Dios, que es el autor de mi vida y que puso en mí las facultades suficientes para dar cada paso en mi vida académica. También le agradezco por la hermosa familia en la que eligió que yo naciera y por cada uno de los momentos que me regala junto a ellos, en particular por la alegría que hoy puedo darles al celebrar con ellos este primer fruto de todos mis años de estudio.

A través de estas líneas, deseo agradecer a mi directora, la Dra. María del Pilar Berzosa Grande, una profesional de amplia trayectoria y experiencia en el campo de la investigación, por haberme dado recomendaciones decisivas para que este estudio adquiriera su forma y contenido final. De igual forma, quiero expresar mi gratitud al Dr. Xavier Lorente Guerrero, a quien reconozco como un gran docente y metodólogo, por las reflexiones tan interesantes que clase tras clase hacía sobre la psicología de la educación y sobre el desarrollo afectivo, las cuales fueron fundamentales para decidirme en elegir como objeto de estudio al tema que estoy tratando en la presente tesis.

Una fuerza que también me ha enriquecido a lo largo de este tiempo de estudios han sido mis amigos, quienes con su entusiasmo me animaron a seguir adelante y a superar altibajos, dejando en mí importantes lecciones aprendidas. Entre ellos deseo saludar fraternalmente a Raquel Íñigo, a Rogelaine Tomé, a Angélica Mayén, a Ana Alarcón, a Fernando Díaz y a Gina Sotomayor. Por otro lado, quiero agradecer en forma especial a Núria Molina Vidal, una maravillosa mujer con quien me unen sentimientos de admiración, lealtad y cariño, por inspirarme a ser mejor persona y por darme un gran ejemplo de superación y compromiso en su manera de cumplir con su vocación de maestra de educación especial.

Finalmente, aprovecho este espacio para expresar públicamente mi agradecimiento a cada uno de los docentes que dieron lo mejor de sí mismos al impartir cada una de sus clases, a los compañeros que me acompañaron durante mi recorrido formativo en el Grado en Psicología; así como también a la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) por haberme dado una experiencia educativa de calidad.

Resumen

En el presente estudio se evalúa la eficacia de un programa de reforzamiento de la autoestima para adolescentes basado en el Análisis Transaccional. Participaron un total de 40 peruanos entre 11 y 15 años, los cuales fueron divididos en un grupo experimental que recibió la intervención ($n=20$, $\bar{x}=13,05$) y en un grupo control que no la recibió ($n=20$, $\bar{x}=13,26$). Con ayuda del tratamiento estadístico, se determinó que el programa produjo diferencias significativas solo en el grupo experimental, tanto en la autoestima ($d=1,07$), así como en las respectivas dimensiones de esta variable: Sí mismo ($d=0,73$), Social ($d=0,90$), Escolar ($d=0,96$) y Hogar ($d=1,10$). Por lo tanto, se concluye que el programa de intervención ha generado un cambio de magnitud positiva en la autoestima de los participantes, aunque debido a las limitaciones propias de validez externa de todo diseño experimental no se puede asegurar la replicabilidad de estos resultados en otras poblaciones.

Palabras Clave: *Análisis, Transaccional, programa, autoestima, adolescentes*

Abstract

The present study evaluates the efficacy of a self-esteem reinforcement program for adolescents based on Transactional Analysis. A total of 40 peruvians between 11 and 15 years of age participated, who were divided into an experimental group that received the intervention ($n=20$, $\bar{x}=13,05$) and a control group that did not ($n=20$, $\bar{x}=13,26$). With the help of the statistical treatment, it was determined that the program produced significant differences only in the experimental group, both in self-esteem ($d=1.07$), as well as in the respective dimensions of this variable: Self ($d=0.73$), Social ($d=0.90$), School ($d=0.96$) and Home ($d=1.10$). Therefore, it is concluded that the intervention program has generated a change of positive magnitude in the self-esteem of the participants, although due to the limitations of external validity of any experimental design, the replicability of these results in other populations cannot be assured.

Keywords: *Analysis, Transactional, program, self-esteem, adolescents*

Índice de contenidos

1.	Introducción	9
1.1.	Planteamiento del problema investigativo	10
1.2.	Justificación	13
1.2.1.	Justificación teórica	13
1.2.2.	Justificación práctica	14
1.3.	Objetivos	15
1.3.1.	Objetivo general	15
1.3.2.	Objetivos específicos	15
1.4.	Hipótesis	15
1.4.1.	Hipótesis general	15
1.4.2.	Hipótesis específicas	15
2.	Marco Teórico.....	16
2.1.	Análisis Transaccional	16
2.1.1.	Análisis Estructural y Funcional	19
2.1.2.	Posición Existencial	21
2.1.3.	Emociones	23
2.1.4.	Argumento	24
2.1.5.	Transacciones	25
2.1.6.	Caricias	26
2.1.7.	Juegos.....	27
2.1.8.	Dinámica de Grupos.....	28
2.1.9.	Miniargumento.....	29
2.1.10.	Estructuración del Tiempo	30
2.2.	Autoestima	30
3.	Marco metodológico.....	33
3.1.	Tipo de investigación	33
3.2.	Diseño de la investigación	33
3.3.	Población y muestra	33
3.4.	Instrumentos	33
3.5.	Consideraciones éticas.....	34

3.6. Propuesta de intervención	34
3.5. Temporalización	37
4. Resultados	38
5. Discusión	41
5.1. Limitaciones.....	44
5.2. Líneas futuras de investigación	45
6. Conclusiones.....	47
Referencias Bibliográficas	48
Anexo A. Hoja informativa.....	55
Anexo B. Formación del autor de la presente investigación en Análisis Transaccional	58

Índice de figuras

Figura 1. Los diez instrumentos del Análisis Transaccional	18
Figura 2. Esquemas del Análisis Estructural y Funcional	21
Figura 3. Triángulo dramático de Karpman.....	28
Figura 4. Tiempos previstos para la ejecución del programa de intervención	37

Índice de tablas

Tabla 1. Disposición de los diez instrumentos del Análisis Transaccional en grupos.....	19
Tabla 2. Subdivisión de los Estados del Yo en el Análisis Estructural del Segundo Orden.	20
Tabla 3. Subdivisión de los Estados del Yo en el Análisis Funcional	21
Tabla 4. Posiciones Existenciales de dos elementos propuestas por Berne	22
Tabla 5. Posiciones Existenciales de tres elementos con estado de okeidad	23
Tabla 6. Clases de argumento en base al éxito de las metas fijadas.....	25
Tabla 7. Clases de argumento en base a la estructura temporal.	25
Tabla 8. Clasificación de las transacciones.....	26
Tabla 9. Diagramas establecidos por Berne para el estudio de los grupos	29
Tabla 10. Definición de Massó (2007) para cada impulsor del Análisis Transaccional	29
Tabla 11. Definición de Sáez (2001) para cada forma de la estructuración del tiempo.....	30
Tabla 12. Distribución de participantes dentro del grupo experimental y control.....	33
Tabla 13. Conformación del Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar.	34
Tabla 14. Prueba de bondad de ajuste a la curva normal.....	38
Tabla 15. Resumen de pruebas de hipótesis en el grupo experimental y control en fase pretest	39
Tabla 16. Resumen de pruebas de hipótesis en el grupo experimental en fase pretest y postest	39
Tabla 17. Resumen de pruebas de hipótesis en el grupo control en fase pretest y postest...	40
Tabla 18. Resumen de pruebas de hipótesis en el grupo experimental y control en fase postest	40
Tabla 19. Magnitud de cambio entre la fase pretest y postest del grupo experimental	41

1. Introducción

Al hacer una revisión general sobre la autoestima en la literatura disponible, se observa que importantes figuras de la psicología han realizado contribuciones teóricas en torno a este constructo. En este sentido, se tiene a William James como uno de los primeros autores en brindar un aporte significativo respecto a la autoestima, cuando llega a identificar las regiones que forman parte del conocimiento de uno mismo (Cardenal, 1999), a Sigmund Freud, quien en su obra “Introducción al Narcicismo” establece una relación implícita entre el manejo del narcicismo y la autoestima (Alva, 2016), a Carl Rogers, quien definió la autoestima como un conjunto organizado y variable de percepciones que el sujeto percibe como datos de identidad (Acosta y Hernández, 2004) y a Abraham Maslow, quien ha sido uno de los representantes de la escuela humanista que más ha incidido en la importancia de la autoestima en la vida de las personas y que llegó a introducirla en su jerarquía de necesidades (De Mézerville, 2004).

A estos autores que forman parte de la evolución histórica que ha seguido el constructo autoestima, también se han sumado especialistas de diversas nacionalidades y escuelas psicológicas, cuyos estudios han enriquecido y aumentado el cuerpo teórico y empírico de esta línea de investigación a lo largo del tiempo. Por otra parte, el cúmulo de investigaciones emprendidas acerca de la autoestima como entidad psicológica demuestra que se trata de una realidad poliédrica a la que es posible aproximarse desde diversas aristas; pero que, como manifiesta Alcántara (2005), siempre tiene como punto de partida el hecho de que la autoestima debe considerarse como una actitud hacia uno mismo, lo que implica la aceptación de un modelo basado en determinados presupuestos antropológicos y psicológicos, y a su vez, el respeto a otras teorías de la personalidad.

Dentro de las publicaciones científicas que tienen como objeto de estudio a la autoestima, se encuentra la investigación de Alonso et al. (2007), en donde se indica que la autoestima influye en las esferas psicoemocionales de toda persona condicionando su calidad de vida individual, debido a que la manera en la que cada individuo se percibe y valora a sí mismo modula su comportamiento tanto en la dimensión social como en su fuerza para defenderse de eventos no deseables. Esta premisa también incluye al grupo etario de los adolescentes, que está conformado por entes de cambio que están en busca de una identidad propia y que todavía no tienen del todo definido lo que esperan o desean de la vida (Sánchez, 2016), y que tienden a recoger datos con los que pueden autoevaluarse, planteándose

hipótesis sobre sí mismos e inspeccionando sus opiniones y sentimientos a través de sus experiencias vivenciales y relaciones (Rice, 2000).

Además de las características anteriores, también ocurre que los adolescentes se encuentran sometidos a enormes presiones internas y externas (Lillo, 2004), sienten vergüenza ante la crítica y el ridículo cuando se perciben con menores capacidades físicas, intelectuales o sociales que sus pares o figuras que consideran ideales (Naranjo, 2007) y están más inclinados a tener conductas autodestructivas cuando existen factores que promueven su inseguridad, baja autoestima y ansiedad (Moreno, 2009, citado por Sánchez, 2016). Entiéndase por conducta autodestructiva a toda conducta que realiza una persona para dañarse a sí misma, ya sea en el aspecto físico directo e indirecto (Walsh, 2006) o en el aspecto psicológico (Fliege et al., 2009).

Ante este conjunto de debilidades y amenazas potenciales que pueden afectar a los adolescentes, es pertinente diseñar, implementar y evaluar programas de intervención para fortalecer la autoestima de esta población y potenciar sus factores protectores. Comprendiendo la seriedad e importancia de esta misión, para la presente investigación se ha elaborado especialmente un programa de reforzamiento de la autoestima en adolescentes basado en el Análisis Transaccional, que es una teoría de la personalidad y de la comunicación creada por el psiquiatra Eric Berne.

Con respecto a este programa, el objetivo trazado fue comprobar su efecto sobre el nivel de autoestima de un grupo de adolescentes peruanos, lo cual se ha conseguido a través de un diseño experimental, correspondiente al enfoque cuantitativo.

1.1. Planteamiento del problema investigativo

Los adolescentes experimentan una serie de cambios físicos y psicológicos que sienten como eventos estresantes y que los invitan a practicar comportamientos de riesgo para su salud física y mental (Donenberg y Pao, 2005), los cuales no siempre se encuentran dentro del marco de la legalidad (Bermúdez et al., 2009). Por lo general, la mayor parte de adolescentes que emiten este tipo de conductas lo hacen en forma estacional para luego abandonarlas naturalmente y ajustarse a los cánones sociales (Redondo y Andrés-Pueyo, 2007); aunque también existe un reducido porcentaje de adolescentes en los que estas conductas se convierten en los primeros pasos de una carrera delictiva precoz, lo cual es una tendencia

frecuente que se da en los delincuentes (Vilariño et al., 2013), la cual podría continuar en la adultez (Bringas et al., 2012) y durar por largos periodos de vida (Howell, 2003).

De acuerdo con este orden de ideas, no conviene subestimar a un adolescente cuando expresa algún comportamiento de riesgo, sino que lo prudente es considerar este accionar como una señal de alerta de que podría estar necesitando una intervención reeducativa. Esto es especialmente cierto en aquellos casos donde el menor presenta conductas de riesgo violentas y repetitivas, en donde lo recomendable es brindar una atención cuyo objetivo sea la disminución del riesgo de reincidencia (Roesch, 2007). Por lo tanto, esta medida califica como una forma de prevención secundaria con la que se busca trancar el desarrollo del comportamiento antisocial en sus primeras fases, evitando que estas manifestaciones conductuales se conviertan en el preámbulo de una futura trayectoria delictiva.

La prevención secundaria no es la única manera de abordar esta problemática en la población adolescente. También se puede apostar por el nivel de prevención primaria, lo que implica la administración de programas de intervención grupales del comportamiento antisocial y delictivo. En relación a esto, Vilariño et al. (2013) alegan que la adolescencia es una etapa clave para efectuar la implementación de este tipo de programas preventivos; pero para que con esta alternativa de trabajo se puedan lograr sólidos efectos sobre esta población diana es importante construir programas de intervención en base a variables relevantes.

Se puede tener un mayor alcance al respecto al acudir a ciertas investigaciones, entre ellas la realizada por Vargas y Alva (2016). Estos autores puntualizan que la autoestima y el juicio moral se relacionan entre sí dentro del desarrollo socioafectivo, educativo y psicológico de los adolescentes en etapa escolar, mucho más en países como Perú que atraviesa una crisis estructural, económica y social que ha generado pérdida de valores y la aparición de conductas desadaptativas y antisociales, entre ellas la delincuencia y el pandillaje.

A la luz de lo mencionado anteriormente, queda justificada la decisión de que en la presente investigación se haya tomado a la autoestima como variable de referencia para construir el programa preventivo que se está sometiendo a estudio de eficacia. Esta propuesta de intervención busca el reforzamiento de la autoestima de los participantes, lo cual genera beneficios a largo plazo; porque mientras los adolescentes tengan más alta autoestima, tendrán más réditos en su etapa adulta en términos de una mejor proyección laboral y económica, una menor probabilidad de participar en crímenes y un menor riesgo de sufrir problemas de salud física y mental (Trzesniewski et al., 2006). Igualmente, el éxito del

programa implica haber fortalecido los factores protectores de esos adolescentes frente a la ansiedad, depresión, tendencias suicidas y una serie de síntomas psicopatológicos relacionados con la baja autoestima (Garaigordobil et al., 2008).

Habiendo definido a la autoestima como eje temático del programa de intervención, el siguiente paso es seleccionar la escuela psicológica cuyos principios y fundamentos serán el soporte teórico para las sesiones que posteriormente se trasladarán a los adolescentes. En esta ocasión, se ha optado por la vertiente del Análisis Transaccional creada por Eric Berne en 1958 y que pertenece a la escuela humanista.

Esta elección es acertada y puede justificarse tomando en cuenta a Sáez (2011), quien menciona que el Análisis Transaccional tiene un cuerpo teórico consolidado gracias a investigaciones, tesinas y tesis doctorales realizadas dentro del campo de la psicología, la psicoterapia, la pedagogía, la educación y las organizaciones educativas y empresariales. En este sentido, la presente investigación pasa a formar parte de este universo de estudios y además demuestra que el Análisis Transaccional es una corriente psicológica con la que se pueden elaborar programas de intervención con rigurosidad académica, dentro de un marco ético y capaz de aportar riqueza a las vidas de los adolescentes a lo largo del proceso.

Al profundizar en esta corriente psicológica, se entra en contacto con el sistema de diez instrumentos del Análisis Transaccional propuesto por el psiquiatra Roberto Kertész y definido por Ramírez (2004) como el conjunto de las diez categorías extraídas de la teoría de Eric Berne que permiten describir la conducta de un individuo o de un grupo desde diferentes perspectivas, y en donde cada una de ellas está asociada con técnicas específicas de aplicación. Aprovechando esta organización teórica, se ha decidido diseñar el programa de intervención de reforzamiento de la autoestima en base a diez sesiones, lo que significa que en cada sesión se presentará un instrumento distinto del Análisis Transaccional y se fomentará su aprendizaje experiencial a través de dinámicas y actividades oportunas.

El producto final de todas estas decisiones tomadas razonadamente es el programa de intervención de reforzamiento de la autoestima para adolescentes. Llegado a este punto, lo que ahora corresponde es evaluar la eficacia de la propuesta de intervención en el cumplimiento de sus fines sobre el conjunto de participantes.

Esta cuestión es importante porque si después del tratamiento de datos se llega a la conclusión de que el programa es ineficaz, entonces la decisión inmediata sería no replicarlo en otras poblaciones de adolescentes para evitar el desgaste innecesario de esfuerzo, tiempo

y recursos. Este criterio se mantendría así hasta que algún investigador asuma la tarea de afinar o rediseñar el contenido de las sesiones, para que, con estos cambios, una nueva evaluación confirme que la nueva versión del programa es efectiva.

La otra posibilidad es que suceda el caso inverso; es decir, que el tratamiento de datos sí corrobore que el programa es eficaz. Este hallazgo demostraría que la propuesta de intervención aumenta significativamente la autoestima de los participantes y fortalece sus factores protectores contra problemas conductuales, emocionales y físicos tanto en su etapa actual de adolescencia como en su etapa adulta. También el reforzamiento de la autoestima produce otros beneficios como la disminución de la vulnerabilidad de los participantes hacia la violencia escolar (Martínez et al., 2008), hacia la anorexia y bulimia en mujeres (Gila et al., 2005) y hacia el uso de esteroides anabolizantes en varones (Kindlundh et al., 2001, citado por Naranjo y Caño, 2012).

Frente a todo lo mencionado hasta el momento cabe preguntarse:

¿Cuál es el efecto que el programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional ejerce sobre la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana?

1.2. Justificación

1.2.1. Justificación teórica

Sucede que el Análisis Transaccional tiene una imagen poco favorable dentro del ámbito académico (Martorell y Casado, 2001) y que hay desconfianza por parte de los profesores universitarios hacia la escuela humanista en general, debido a que los psicoterapeutas que forman parte de ella han descuidado el diálogo con las instituciones académicas y se han desinteresado de la investigación científica (Rosal, 2017). Ante esta realidad, la presente investigación representa un esfuerzo por revertir esta impresión negativa y demostrar que a partir del Análisis Transaccional se pueden generar estudios serios y que cumplan con todas las exigencias propias del campo científico.

Otra realidad; pero esta vez a nivel educativo, es que el Análisis Transaccional no es lo suficientemente conocido en este entorno, por lo que se hace más complicada su divulgación y expansión (Massó, s.f.). Esto implica que actualmente existe un contingente de orientadores, tutores, docentes, psicólogos educativos y directivos que todavía desconocen los conceptos y la potencia del Análisis Transaccional como herramienta formativa para el desarrollo integral en niños y adolescentes. Por lo tanto, el presente estudio busca acercar el patrimonio teórico

y los recursos del Análisis Transaccional a estos agentes de la educación, con la aspiración de que este contacto despierte interés de realizar nuevas investigaciones dentro de sus propios contextos, convencidos de que aprovechan una fuente de conocimiento vigente y solvente.

1.2.2. Justificación práctica

La presente investigación muestra una de las múltiples formas en que el Análisis Transaccional puede contribuir con la formación socioemocional de los adolescentes, considerando que la educación debe brindar una experiencia de calidad humana positiva y enriquecedora en la relación con el medio social (Cirigliano, 1980). En este sentido, los resultados generados sirven de sustento para que las autoridades del centro educativo donde se realizó el estudio decidan si volver a aplicar el programa de intervención en otra oportunidad o si retirarlo definitivamente. Además, este programa queda abierto a ser replicado por otros profesionales de la psicología que pretendan revisar su eficacia y también por otras instituciones educativas y de salud que se animen a incluirlo como acción preventiva.

Cabe resaltar que este programa de reforzamiento de la autoestima también se puede implementar en instituciones educativas, invitando a participar a los estudiantes en etapa adolescente. Esta afirmación se ampara en que el Análisis Transaccional es contemplado como una herramienta de gran importancia que está al servicio de las instituciones educativas para promover una formación de calidad para los estudiantes (Naranjo, 2011), ya que les permite a ellos y a los docentes conocer la estructura y funcionamiento de su personalidad, lo que brinda posibilidades para mejorar el contexto educativo (Muñoz, 2016).

Por otra parte, el presente estudio también se justifica a nivel práctico por su relevancia social, puesto que si el programa de intervención es eficaz y se posiciona como una política pública; entonces esta estrategia de prevención primaria contra la delincuencia juvenil tendrá el alcance de ser un pilar de apoyo para proteger a un considerable número de adolescentes del potencial riesgo de ingresar a la senda del crimen, lo cual también redundará en favor de quienes hubieran sido sus potenciales víctimas. Este tipo de aportes son necesarios en un país como Perú, en donde el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018) reporta que en el 2017 hubo 2761 adolescentes que participaron en delitos de hurto, estafa, apropiación, entre otros; mientras que, en ese mismo año, 7072 adolescentes que cometieron infracción a la ley penal fueron detenidos.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Determinar el efecto del programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional sobre la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar la eficacia del programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional sobre el área Sí Mismo de la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.
- Determinar la eficacia del programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional sobre el área Social de la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.
- Determinar la eficacia del programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional sobre el área Escolar de la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.
- Determinar la eficacia del programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional sobre el área Hogar de la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.

1.4. Hipótesis

1.4.1. Hipótesis general

- El programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional fortalece significativamente la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.

1.4.2. Hipótesis específicas

- El programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional fortalece significativamente el área Sí Mismo de la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.
- El programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional fortalece significativamente el área Social de la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.
- El programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional fortalece significativamente el área Escolar de la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.

- El programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional fortalece significativamente el área Hogar de la autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.

2. Marco Teórico

2.1. Análisis Transaccional

El Análisis Transaccional es una nueva ciencia de la conducta creada por Eric Berne. Sobre esta denominación, Kertész (2013) explica que la palabra “Análisis” alude a la estrategia que se aplica en esta teoría psicológica de separar al comportamiento en unidades observables, simples y comprensibles; mientras que la palabra “Transaccional” alude a la importancia que se da al tema de las transacciones; colocando lo interpersonal por encima de lo intrapersonal.

Sobre la palabra “Transaccional”, Kertész (2013) refiere que en la Real Academia de la Lengua Española tiene significado de intercambio comercial o de componendas de conflictos, por lo que sería más exacto utilizar la palabra “Interaccional”, cuyo significado se asocia a las secuencias de estímulos y respuestas que se producen entre las personas; sin embargo, por tradición se ha mantenido el nombre de Análisis Transaccional para denominar a esta teoría de la personalidad, la comunicación y de las relaciones humanas en el idioma español.

El Análisis Transaccional se enfoca en lo que sucede entre las personas, por lo vendría a ser una aguda desviación de la concepción del psicoanálisis tradicional, que más bien se centra en lo que sucede dentro de las personas. En este sentido, Steiner (2013) considera que la idea más revolucionaria que propuso Berne fue que las personas tienen la posibilidad de sanar de sus problemas emocionales no cuando comprenden la razón por la que están emocionalmente perturbadas, sino cuando se les muestra una manera distinta de actuar en sus transacciones sociales.

Siguiendo con Steiner (2013), este analista transaccional refiere que, en aquellas épocas tan influenciadas por el psicoanálisis, el pensamiento de Berne fue tomado como una visión radical; pero que con el tiempo se ha convertido en una comprensión aceptada y que actualmente es la base de las terapias cognitivo-conductuales. Por otra parte, Naranjo (2011) señala que el Análisis Transaccional permite mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y a la vez comprender las influencias que las personas e instituciones sociales que intervienen en el proceso de socialización tienen en la formación de la estructura y el

funcionamiento de la personalidad. Esta posición es reforzada por Sáez (2011), quien expresa que el Análisis Transaccional es útil para fomentar el crecimiento personal en la psicoterapia, la educación, las organizaciones y en otros campos de la interacción humana.

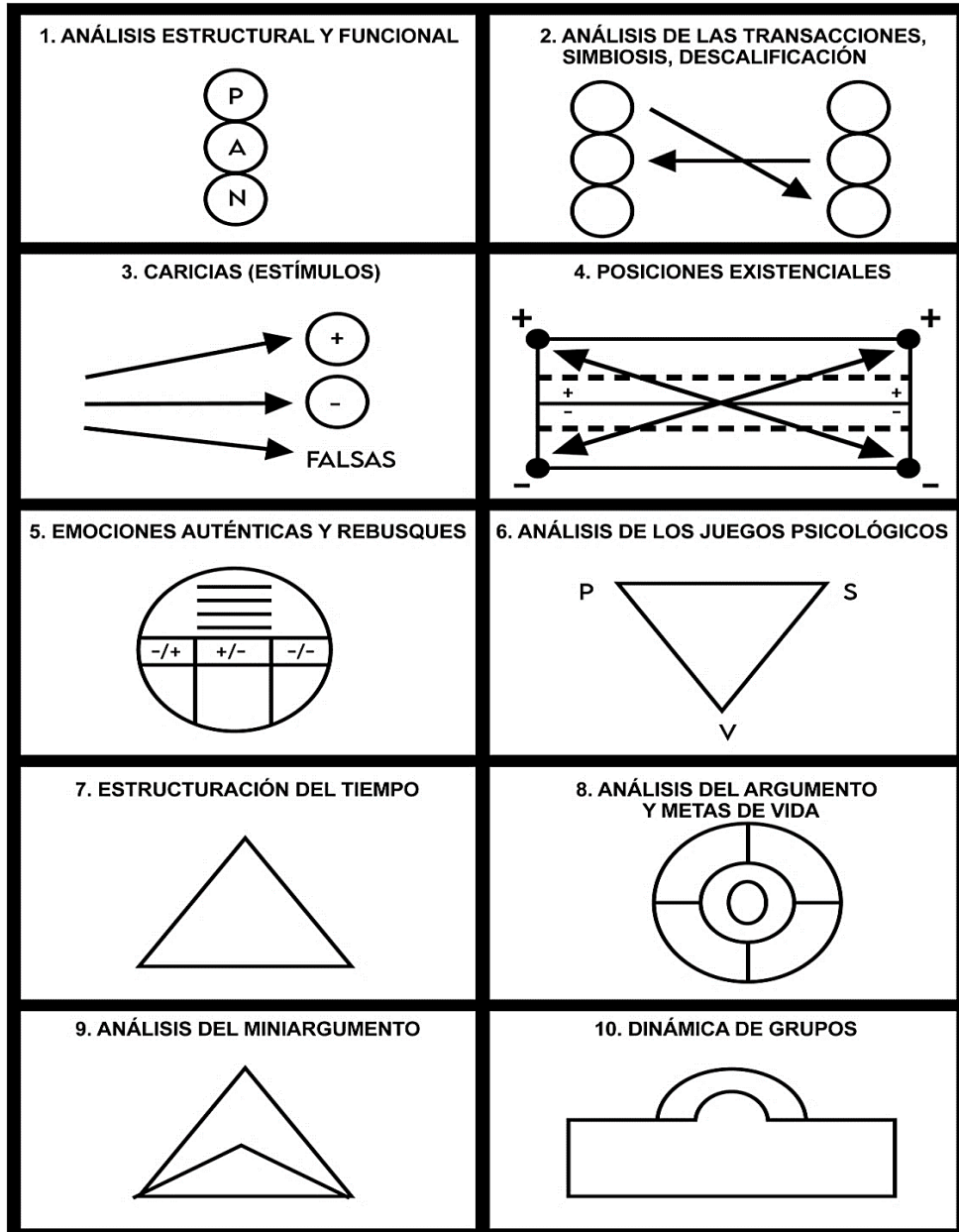
Las afirmaciones anteriores encuentran respaldo en la investigación a nivel internacional realizada por Novey (2011), que consistió en medir la eficacia de la terapia a través de un cuestionario de satisfacción a un conjunto de personas en varios países de cuatro idiomas diferentes (castellano, inglés, italiano y francés) que estaban siendo tratadas por especialistas en Análisis Transaccional certificados después de atravesar un similar proceso de formación y evaluación. Los resultados confirmaron, con una alta fiabilidad estadística, que la eficacia de los analistas transaccionales es significativamente mayor que la de psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales, consejeros matrimoniales y médicos de familia, que fueron los grupos que participaron en el estudio de la revista estadounidense *Consumer Reports*, en donde Martín Seligman, profesor de psicología de la Universidad de Pensilvania, fue consultor.

En esta misma investigación, Novey (2011) también compara sus resultados con los que se consiguieron en el estudio del Instituto de Investigación y Capacitación Psicoanalítica (IPTAR) realizado por Freedman et al. (1999, citado por Novey, 2011), obteniendo que las puntuaciones promedio del nivel de eficacia de los analistas transaccionales certificados fueron mayores que el promedio de puntajes de eficacia para los psicoterapeutas psicoanalíticos. Por lo tanto, la investigación de Novey (2011) aporta evidencia sólida para asegurar que el Análisis Transaccional tiene una eficacia comprobada y de distinta magnitud que otras modalidades terapéuticas, lo cual se opone directamente a la hipótesis de Rosenzweig (2002, citado por Uribe, 2008) conocida como el veredicto del pájaro Dodo, que plantea que todas las formas de psicoterapia tienen una eficiencia semejante.

Cuando Eric Berne construye la teoría del Análisis Transaccional toma la decisión de dividirla en cuatro pasos del tratamiento, los cuales debían ejecutarse en el estricto orden siguiente: Análisis Estructural, Análisis de las Transacciones, Análisis de los Juegos Psicológicos y Análisis del Argumento. Años después, en 1985, el reconocido médico y psiquiatra argentino Roberto Kertész elabora una nueva propuesta técnica para trabajar con los elementos del Análisis Transaccional, debido a que en su ejercicio profesional descubre que es necesario plantear una nueva división en base a diez instrumentos o categorías. En este sentido, Kertész (2013) define a los instrumentos como una serie de conceptos intercomunicados con técnicas

Eficacia de un programa de reforzamiento de la autoestima para adolescentes basado en el Análisis Transaccional específicas de aplicación y que permiten la descripción de la conducta de un sujeto o grupo desde niveles distintos.

Figura 1. *Los diez instrumentos del Análisis Transaccional*



Fuente: Sáez, 2001.

Sobre la cuestión de utilidad, Urbano (2012) presenta a los instrumentos del Análisis Transaccional como herramientas apropiadas para el diagnóstico, evaluación e intervención de la realidad psicosocial analizada porque permiten conseguir resultados claros y concretos, que sin recibir este apoyo estarían inclinados a la subjetividad del analista.

Para un mayor ordenamiento de los diez instrumentos, el analista transaccional Paredes (s.f., citado por Ramírez, 2004) los dispuso en tres grupos que representan el marco de referencia de organización mental de una persona en el sentido de mayor amplitud, los cuales son el nivel intrapsíquico, el nivel de relación y el nivel de conducta. Por otra parte, los instrumentos conforman un sistema de elementos interrelacionados entre sí, de manera que una modificación de cualquiera de estos elementos termina produciendo modificaciones en todos los restantes (Ramírez, 2004).

Tabla 1. Disposición de los diez instrumentos del Análisis Transaccional en grupos

Instrumentos Intrapsíquicos	Análisis Estructural y Funcional Posición Existencial Emociones Argumento
Instrumentos de Relación	Transacciones Caricias Juegos Dinámica de Grupos
Instrumentos de Conducta	Miniargumento Estructuración del Tiempo

Fuente: Elaboración propia.

2.1.1. Análisis Estructural y Funcional

2.1.1.1. Análisis Estructural

El origen de este aporte viene del análisis del caso de un abogado de 35 años que Eric Berne trataba en consulta. En un primer artículo, ofrece una ilustración clínica en donde se encuentran las siguientes palabras: "...lo que se observó directamente y llamó más la atención del paciente y de los observadores fue la existencia de dos estados del yo conscientes y diferentes: uno como el de un adulto, el otro como el de un niño" (Berne, 2010, p.118). Luego en un segundo artículo, dentro de la ilustración clínica, declara: "Poco después, estábamos hablando con familiaridad de estas actitudes como "el adulto" y "el niño". La tarea terapéutica se convirtió entonces en distinguir más claramente el adulto del niño" (Berne, 2010, p.140).

Este proceso llevó a Berne hacia la conclusión de que el Yo total de toda persona se encuentra formado por los estados del Yo Padre, Yo Adulto y Yo Niño, los cuales describió como una serie coherente de sentimientos y de patrones de comportamientos. De este modo fue como se construyó el esquema tripartito del Análisis Transaccional, el cual recibe el nombre de Análisis Estructural de Primer Orden.

El Yo Padre, según Kertész (2013), contiene las grabaciones verbales y no verbales de figuras parentales de máxima importancia en la primera infancia. Ligado a esto, Zaldivar (1998, citado por Durán et al., 2017) indica que en este estado se encuentran interiorizados los conceptos, normas y en general la representación de la influencia parental que se reflejan en las decisiones y pensamientos automáticos del sujeto, puesto que en cierto grado estas respuestas están alineadas con las expectativas que sus padres tenían sobre él.

El Yo Adulto es conceptualizado por Sáez (2011) como el estado desde el que aprecia de manera lógica y racional la realidad interna y externa del sujeto, buscando transformar los estímulos en elementos de información y clasificarlos sobre la base de la experiencia anterior. El estado del Yo Adulto es importante en la toma de decisiones, debido a que mantiene la expresión emocional dentro de los límites adecuados y realizar el cálculo de probabilidades entre diferentes alternativas (Ramírez, 2004). El Yo Adulto también cuenta con la característica de buscar de soluciones adecuadas a los problemas y de liberarse de patrones ilógicos o de anhelos (Senlle, 1991, citado por Naranjo, 2010).

El Yo Niño, es descrito por Urbano (2012) como el estado que abarca los sentimientos, interpretaciones y comportamientos de las experiencias infantiles personales, tales como las emociones, la impulsividad, la creatividad, la impotencia, el egocentrismo, la impulsividad, el pensamiento mágico y la intuición.

Por otra parte, el Análisis Transaccional también existe el Análisis Estructural de Segundo Orden, gracias al que se puede realizar el estudio de desórdenes de carácter y psicopatías. Este análisis avanzado y más detallado permite determinar estructuralmente la personalidad y su manifestación en una forma más fina y específica; así es posible ir al origen o establecer desde donde viene la información, conducta aprendida, estilo o emoción.

Tabla 2. *Subdivisión de los Estados del Yo en el Análisis Estructural del Segundo Orden*

Estado Padre	PP: Padre del Padre ("Su Excelencia") AP: Adulto del Padre NP: Niño del Padre ("Madre Bruja" o "Padre Ogro")
Estado Adulto	PA: Padre del Adulto ("Ethos") AA: Adulto del Adulto ("Technos") NA: Niño del Adulto ("Pathos")
Estado Niño	PN: Padre del Niño ("Padre Cerdo") AN: Adulto del Niño ("Pequeño Profesor") NN: Niño del Niño ("Niño Natural")

Fuente: Elaboración propia.

2.1.1.2. Análisis Funcional

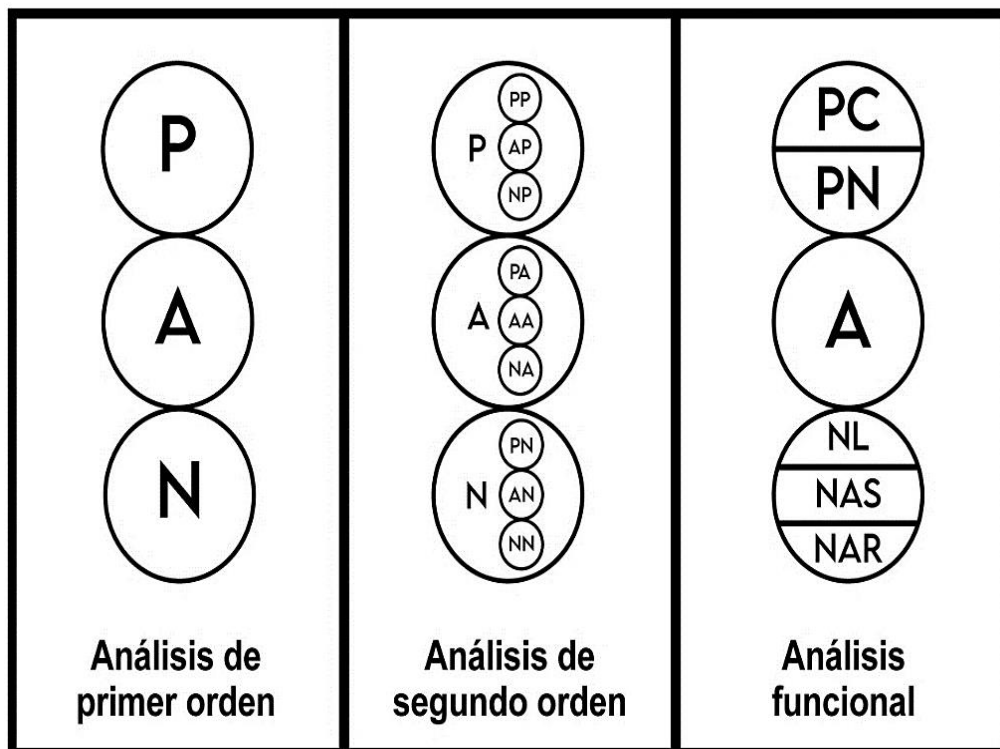
Es una representación que se hace del esquema tripartito Padre, Adulto y Niño para entender mejor las manifestaciones conductuales observables exteriormente. Relativo a este punto, Urbano (2012) señala que su utilidad es que brinda la posibilidad de relacionarlo con los diálogos internos que aparecen en el sujeto cuando se enfrenta a una situación puntual.

Tabla 3. Subdivisión de los Estados del Yo en el Análisis Funcional

Estado Padre	PC: Padre Crítico PN: Padre Nutricio (Nutritivo)
Estado Adulto	No tiene subdivisiones
Estado Niño	NAR: Niño Adaptado Rebelde NAS: Niño Adaptado Sumiso NL: Niño Libre

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Esquemas del Análisis Estructural y Funcional



Fuente: Sáez, 2001.

2.1.2. Posición Existencial

En los primeros meses de nacimiento, el ser humano no tiene estructurado el estado del Yo Adulto; así que con el Adulto del Niño o “Pequeño Profesor” percibe las expectativas familiares, sean conscientes o no, a las que debe ajustarse. Berne (1979, citado por Steiner y Kerr, 2014) profundiza en este aspecto, indicando que, según las experiencias positivas o

negativas, propias o ajenas se convence de determinadas posiciones y las asume como una norma que regulará sus relaciones humanas.

A la posición existencial también se le conoce como posición psicológica, la cual términos de Cirigliano y Forcade (1984, citado por Sáez, 2011) es la primera gran elaboración teórica del Adulto del Niño o “Pequeño Profesor” que después de un proceso intelectual termina por asociar al sujeto y a la realidad con la connotación elemental de bueno o malo.

2.1.2.1. Posiciones Existenciales de Dos Elementos (Yo / Tú)

De acuerdo con Berne (1974), en este formato se dan cuatro posibles posiciones existenciales que son universales, ocurriendo incluso en las pequeñas comunidades que no conocen la escritura y en donde todos se educan bajo las mismas normas. Como notación se usa en forma taquigráfica al signo + para asignar el estado de okeidad (estar bien) y al signo - para asignar el estado de no okeidad (estar mal).

Tabla 4. *Posiciones Existenciales de dos elementos propuestas por Berne*

Posición Existencial		Significado
Sana o Normótica	Yo + / Tú +	Yo estoy bien, tú estás bien
Arrogante o Paranoide	Yo + / Tú -	Yo estoy bien, tú estás mal
Depresiva o Desvalorizada	Yo - / Tú +	Yo estoy mal, tú estás bien
Fútil o Nihilista	Yo - / Tú -	Yo estoy mal, tú estás mal

Fuente: Elaboración propia.

Al avanzar el Análisis Transaccional se reajusta este instrumento con la introducción de una quinta posición propuesta por Kertész llamada posición realista, basada en “Yo estoy más o menos bien, Tú estás más o menos bien” (Yo ± / Tú ±). Por otra parte, en base a observaciones clínicas realizadas por discípulos de Berne se cambia el nombre de la posición sana o normótica a posición maniaca (Sáez, 2011).

2.1.2.2. Posiciones Existenciales de Tres Elementos (Yo / Tú / Ellos)

Para ampliar las posiciones existenciales de dos elementos y poder incluir a todo el conjunto de personas que hay en el mundo, es necesario agregar al elemento “Ellos” en el esquema de relaciones (Berne, 1974). De esta manera queda construido el enfoque de posiciones existenciales de tres elementos con el que se puede conseguir gran variedad de información después de analizar las relaciones escolares, familiares, laborales y de otros contextos (De Diego y Massó, 1986, citado por Sáez, 2011).

Cuando cada uno de los tres elementos tiene un estado de okeidad definido se obtienen las siguientes combinaciones:

Tabla 5. Posiciones Existenciales de tres elementos con estado de okeidad

Posición Existencial	Yo	Tú	Ellos
Democrática	+	+	+
Elitista	+	+	-
Agitador	+	-	+
Arrogante	+	-	-
Masoquista	-	+	+
Servil	-	+	-
Envidia servil	-	-	+
Pesimista	-	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Se consiguen más combinaciones si se considera que en algunos casos la posición existencial puede ser insegura y flexible para brindar una posibilidad al otro (Berne, 1974). A nivel taquigráfico, a este estado de okeidad ambiguo se le representa con el signo ?.

A manera de ejemplos, Berne (1974) presenta a la combinación Yo + / Tú + / Ellos ?, que en lenguaje verbal implica “Tú y yo estamos bien; pero no sabemos nada de ellos hasta que ellos se pasen a nuestro bando” (posición evangelizante) y a la combinación Yo + / Tú ? / Ellos -, que puede interpretarse como “La mayoría de las personas no valen nada; pero en cuanto a ti esperaré a ver lo que me muestras” (posición aristocrática).

En la propuesta de Berne es posible identificar un total de 31 posiciones existenciales, las cuales se encuentran distribuidas de la siguiente forma: cuatro posiciones de dos elementos, ocho posiciones de tres elementos con estado de okeidad definido, doce posiciones con un único elemento flexible (?), seis posiciones con dos elementos flexibles (??) y una posición con los tres elementos flexibles (???).

2.1.3. Emociones

Steiner (2010) considera que las emociones representan al cuerpo en la vida mental de las personas y que para una vida efectiva es absolutamente importante conocer las emociones propias y las emociones de los demás. Empíricamente, el Análisis Transaccional se aproximó al tema de las emociones a partir de la década de 1960 (Manuel y Francica, s.f.).

Eric Berne postula la existencia de dos tipos de emociones: las básicas o auténticas, que eran innatas y las emociones sustitutivas o rebusques, cuya función era reemplazar alguna emoción básica que fue prohibida por la educación familiar. Hoy en día, algunos analistas transaccionales como Oller (2005) introducen un tercer tipo de emociones llamadas elásticas, que son emociones básicas apropiadas ante una circunstancia; pero exageradas en su intensidad y en su duración.

2.1.3.1. Emociones Básicas o Auténticas

Berne estableció que estas emociones son propias del Niño Natural y son las mismas que se observan en los animales superiores; siendo cinco en total (alegría, afecto, miedo, cólera y tristeza). Según Paredes (s.f., citado por Ramírez, 2004), cada emoción básica cuenta con un determinado nivel de sistema energético (alto o bajo), con acciones específicas en el sistema respiratorio (inspiración, espiración o ambas) y muscular (relajación o tensión); así como un contexto social o interpretación.

2.1.3.2. Emociones Sustitutivas o Rebusques

Berne (1974) llamó "rackets" a este tipo de emociones, palabra tomada de la jerga utilizada por los mafiosos de Nueva York de 1920 para referirse a la falsa protección que cobraban a los comerciantes para dejarlos trabajar. "Racket" ha sido traducido al castellano como extorsión, chantaje, emoción parásita o rebusque, siendo estas dos últimas las formas más usadas para denominar a las emociones sustitutivas dentro del Análisis Transaccional.

Mediante una adecuada revisión de la literatura se pueden encontrar diversas definiciones de rebusque; entre ellas aquella que lo considera como una emoción inadecuada que suplanta a la emoción básica, la cual es ignorada o prohibida por las figuras parentales o sustitutos de la infancia. Berne descubrió que una alta cantidad de emoción que una persona lleva en su interior debido a la acumulación de rebusques termina siendo la justificación para llevar a cabo ciertas conductas que de otra forma no serían aprobadas por el Yo Padre.

2.1.4. Argumento

Este instrumento psicológico también es conocido como Guión de Vida y fue considerado por Berne (1958, citado por Steiner y Kerr, 2014) como el objetivo último del Análisis Transaccional, debido a que determina el destino y la identidad de la persona.

El proceso de construcción del argumento, según Berne (1971, citado por Steiner y Kerr, 2014) sucede mediante la programación parental en la primera infancia, que no solamente enseña al niño lo que debe hacer, ver, oír, tocar, pensar y sentir, sino que también si ha de ser un ganador o un perdedor y la manera en la que terminará su vida. A manera de complementar lo anterior, es necesario indicar que desde el punto de vista de Berne (1974), una persona puede tomar decisiones triviales con la razón; pero sus decisiones importantes ya están tomadas: la clase de persona con la que se casará, el número de hijos que tendrá, el tipo de cama donde ha de morir y quien lo acompañará en ese momento.

Berne cambia el concepto mágico de destino por el concepto científico de argumento, que en realidad no se trata de una predicción del futuro, sino de una respuesta prefijada en la infancia ante determinados estímulos y que acompaña a la persona durante toda su vida, dándole cierto margen de creatividad y libertad para actuar. En este sentido, el Análisis Transaccional dignifica al ser humano porque lo reconoce con la capacidad de alcanzar la máxima potencia de libertad para transformar en forma parcial o total su argumento de vida.

Tabla 6. *Clases de argumento en base al éxito de las metas fijadas*

Argumento	Contenido
Ganador	Persona que cumple su contrato con el mundo y consigo misma, por lo que emprende compromisos y los cumple.
No-Ganador	Persona cuyo guión no le exige ganar, sino tan solo empatar; por lo que solamente utiliza parte de su potencial.
Perdedor	Persona que fracasa en el cumplimiento de sus metas y que se caracteriza porque no sabe afrontar el hecho de perder.

Fuente: Elaboración propia.

Un segundo criterio de clasificación para los elementos de este instrumento, también establecido por Berne, fue en base a la estructura temporal. De esta manera definió un total de seis tipos; cada uno de los cuales asoció con un personaje mitológico. en el que se cumple el argumento. Esta clasificación se muestra en la Tabla 7:

Tabla 7. *Clases de argumento en base a la estructura temporal*

Argumento	Figura Mitológica	Contenido
Nunca	Tántalo	La persona nunca puede lograr aquello que desea y que aparentemente sí pueden alcanzar los demás.
Siempre	Aracne	La persona se mantiene realizando acciones que en el fondo las perjudica o les genera infelicidad.
Hasta que	Hércules	La persona se exige el cumplimiento de ciertas tareas antes de que tenga derecho a disfrutar o ser feliz.
Después de	Damocles	La persona se siente amenazada por la penitencia que tendrá que pagar tiempo después de que haya disfrutado o alcanzado una determinada meta.
Una y otra vez	Sísifo	La persona no llega a lograr su objetivo porque siempre sucede un imprevisto que se lo impide.
Final abierto	Filemón y Baucis	La persona llega a un punto de su vida en donde se ha terminado su argumento y se queda sin objetivos.

Fuente: Elaboración propia.

2.1.5. Transacciones

Berne (1983, citado por Naranjo, 2011) fue explícito al indicar que su teoría no sería una nueva forma de enunciar la psicología de Freud, de Jung o de cualquier otro. En este

sentido, el instrumento de las transacciones fue tan importante en la construcción de la identidad de la corriente de Berne y en su diferenciación frente a otras corrientes, que su autor decidió incluirla dentro del nombre oficial de su teoría, a la que inmortalizó como Análisis Transaccional.

Las transacciones conformadas con un solo estímulo y una sola respuesta son definidas por Berne (1974) como la unidad de acción social en la que se puede descomponer toda interacción entre dos o más personas, consiguiendo de esta manera las ventajas de cualquier ciencia que tenga un sistema de unidades definido de manera adecuada. En base a este punto, Berne (1986) detalla que cuando dos personas forman un grupo social, tarde o temprano alguna de ellas brindará un estímulo transaccional; es decir hablará o dará una señal de reconocimiento a las otras; mientras que por parte de la otra persona habrá una respuesta transaccional, que implica que realizará una acción relacionada con este estímulo.

Tabla 8. *Clasificación de las transacciones*

Simples	Complementarias	Tipo I: Adulto-Adulto Tipo II: Padre-Niño
	Cruzadas	Tipo I: Transferencial Tipo II: Contratransferencial Tipo III: Deshumanizante Tipo IV: Exasperante Tipo V: Queja Mutua Tipo VI: Transacción del Infinito
Ulteriores		Doble (Dúplex) Angular

Fuente: Elaboración propia.

2.1.6. Caricias

James y Jongeward (1989) definen las caricias como el estímulo social que un ser vivo dirige a otro para reconocer su existencia. Este instrumento fue designado por Berne con la palabra inglesa “stroke”, que en un inicio fue traducida por algunos autores como “toque”; pero en los primeros libros de Análisis Transaccional publicados en castellano se dejó de lado esta traducción y se utilizó el término “caricia” como su equivalente, forma en que se le conoce hasta la actualidad.

Según Sáez (2011), las bases científicas y empíricas que usó Berne para sustentar la teoría de caricias fueron las investigaciones de Spitz, Ribble y Bowlby. Por supuesto, existen otras investigaciones más recientes que también demuestran la importancia de las caricias para conservar la salud física y emocional, como por ejemplo la que realizó Ornish (1997) en

donde se confirma que el amor y la intimidad tienen un mayor impacto en la calidad de vida, en la incidencia de la enfermedad y en la muerte prematura que cualquier otro factor de la medicina, tales como la dieta, el fumar, el estrés, lo genético, los fármacos o la cirugía.

Claude Steiner, discípulo directo de Eric Berne, realizó un estudio de carácter analítico y transaccional de las emociones en base a los instrumentos de caricias y de análisis estructural y funcional. El resultado de este proceso fue la creación de la Teoría de la Economía de Caricias (“Stroke economy”), que según el propio Steiner (2011) son un conjunto de normas que impide dar y recibir caricias libremente, las cuales son reforzadas por la gente que nos rodea; pero principalmente por el Padre Crítico, que actúa en forma de una voz interna crítica.

Por otra parte, en el año 1979, Steiner utiliza por primera vez el término “Educación Emocional” en su libro “Curando el Alcoholismo”. Para Steiner (2011), este concepto se define como inteligencia emocional centrada en el corazón y tiene como propósito ayudar a que las personas trabajen colaborativamente, sin que haya de por medio manipulación o coacción, utilizando las emociones para unir a las personas en forma empática y mejorar la calidad de vida colectiva. En este sentido, la conexión entre las caricias y el amor es considerada por Steiner como uno de los pilares de la formación en educación emocional.

2.1.7. Juegos

Los juegos psicológicos son una serie de transacciones complementarias posteriores que avanzan hacia un resultado definido y predecible. En el Análisis Transaccional, una transacción posterior es una forma de comunicación que implica la actividad simultánea de dos estados del Yo, que en el caso de los juegos psicológicos cuenta con una motivación oculta de carácter deshonesto y que finalmente lleva a resultados de carácter dramático (Berne, 1986).

La palabra juego no está asociada a lo lúdico, sino como indica Sáez (2011), está referida a una forma de programación que genera una dinámica dramática en el plano de las relaciones interpersonales. La secuencia de acciones que se llevan a cabo en todo juego psicológico puede ser descrita mediante la fórmula J (Berne, 1974):

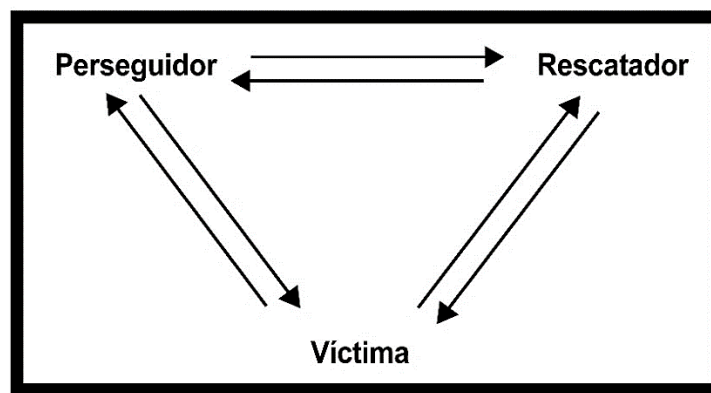
$$T+ T^I = R \longrightarrow I \longrightarrow C \longrightarrow S$$

En esta notación, T representa al Timo, T^I al Truco, R a la Respuesta, I al Interruptor, C al Cruce (también llamado confusión) y S al Saldo. Entonces, el mecanismo con el que se desarrollan los juegos psicológicos es el siguiente: El jugador agente une el timo al truco (T+ T^I), de tal manera que el otro jugador responde (R). Entonces el jugador agente presiona el

interruptor (I), lo cual es seguido de un momento de cruce o confusión del otro jugador (C). Finalmente, cada uno de los jugadores recoge su respectivo saldo (S).

Los juegos psicológicos pueden ser observados desde otra óptica que también fue propuesta por Berne (1974), en la que se consideran los roles de perseguidor, salvador y víctima. Su representación gráfica es conocida en el Análisis Transaccional como Triángulo Dramático y fue elaborada por Stephen Karpman. Este autor señala que no hay drama si es que no ocurre cambio de roles entre estos personajes, característica que lo hace comparable con los juegos transaccionales (Karpman, 1968, citado por James y Jongeward, 1989).

Figura 3. *Triángulo dramático de Karpman*



Fuente: Elaboración propia.

2.1.8. Dinámica de Grupos

Este instrumento fue del interés de Eric Berne desde mucho antes de la creación del Análisis Transaccional, por lo que se decidió a investigar en dicho campo y a entrar en contacto sobre todo con los conceptos clásicos propuestos por Freud y Scheidlinger, llegando a la conclusión de los terapeutas no podrían enfrentar con eficacia las dificultades que se presenten en la dinámica de grupos si es que únicamente contaban con estos elementos (Berne, 1967, citado por Steiner y Kerr, 2014). Finalmente, en 1963, Berne publica su segundo libro llamado “Estructura y Dinámica de Organizaciones y Grupos” en donde presenta un modelo para el estudio sistemático de grupos y organizaciones.

En el Análisis Transaccional, un grupo es cualquier agregado social con un límite externo, que separa a los miembros del grupo de quienes no lo son; y al menos con un límite interno, que separa al líder de los miembros restantes y a los líderes entre sí (Kertész, 2013). Para realizar el estudio de un grupo es necesario la confección de seis diagramas específicos y que en su oportunidad fueron definidos por Berne (s.f., citado por Steiner y Kerr, 2014).

Tabla 9. *Diagramas establecidos por Berne para el estudio de los grupos*

Nombre	Utilidad
De asientos	Muestra la ubicación de cada uno de los miembros del grupo en relación con los demás y en relación al espacio físico de la sala de reunión.
De autoridad	Muestra los cuatro aspectos de la autoridad del grupo: autoridad personal, autoridad organizativa, autoridad histórica y autoridad cultural.
Estructural	Muestra la estructura interna de un grupo.
De dinámicas	Muestra las fuerzas que intervienen sobre los límites principales y secundarios del grupo.
De imago	Muestra la imagen mental de las relaciones dinámicas entre las personas que integran el grupo, incluyendo también al terapeuta.
Transaccional	Muestra las transacciones entre los integrantes del grupo, permitiendo la detección y rectificación de problemas de comunicación, especialmente cuando se dan transacciones cruzadas.

Fuente: Elaboración propia.

2.1.9. Miniargumento

2.1.9.1. Impulsores

De acuerdo con Sellarés (2012), este concepto aparece por primera vez en un artículo elaborado por el analista transaccional Taibi Kahler en 1974, quien lo definió como una secuencia de conductas que refuerzan el patrón de vida y que ocurren en minutos o incluso en segundos. En inglés, este instrumento fue designado por primera vez como “driver” y se tradujo al castellano como impulsor, palabra que refleja su capacidad de inducir al comienzo de conductas inadecuadas. El Análisis Transaccional cuenta con los cinco impulsores que se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10. *Definición de Massó (2007) para cada impulsor del Análisis Transaccional*

Impulsor	Descripción
Sé perfecto	Impide fluir en la espontaneidad, en la relatividad y en la improvisación. Las personas con este impulsor viven con exigencias excesivas de perfección, exactitud y detallismo; y a la vez tienen temor a equivocarse.
Sé fuerte	Impide hacerse responsable de las propias emociones, sobre todo de las que consideran débiles como el miedo o la tristeza. Las personas con este impulsor tienden a tener poco tacto en el trato con los demás.
Apúrate	Impide ser eficaz en la administración del tiempo debido a que presiona a realizarlo todo en el menor tiempo posible. Las personas con este impulsor tienden a hablar rápido y a estar en movimiento agitado.
Complace	Impide atender las propias necesidades puesto a que la prioridad es desvivirse por los demás para lograr su aprobación. Las personas con este impulsor tienden a aceptar las peticiones de otros para evitar frustrarlos.
Esfuézate	Impide alcanzar objetivos sin cansarse ni ahorrar esfuerzos. Las personas con este impulsor tienden a pensar que las metas que se consiguen sin esfuerzo no tienen ningún valor.

Fuente: Elaboración propia.

2.1.9.2. *Las Falacias de la Comunicación*

Kahler (1990) plantea el Modelo del Proceso de Comunicación (PCM, por sus siglas en inglés), en donde propone que las siguientes cuatro falacias fomentan la incomunicación:

- Creo que yo puedo hacer que te sientas bien pensando por ti.
- Creo que tú puedes hacer que yo me sienta bien pensando por mí.
- Creo que yo puedo hacer que tú te sientas mal emocionalmente.
- Creo que tú puedes hacer que yo me sienta mal emocionalmente.

2.1.10. Estructuración del Tiempo

Este instrumento del Análisis Transaccional se refiere a una forma de organización temporal eficaz, sana y conveniente que permite al individuo dedicarse a distintas facetas y obligaciones sin prisas ni presiones (Massó, s.f.).

En el Análisis Transaccional, la estructuración del tiempo se encuentra conformada por las seis formas que se muestran en la Tabla 11:

Tabla 11. *Definición de Sáez (2001) para cada forma de la estructuración del tiempo*

Forma	Definición
Aislamiento	En estos espacios temporales, el individuo consume tiempo estando alejado de otros individuos a nivel físico, a nivel psicológico o a ambos niveles. Por lo tanto, en aislamiento no existe ningún tipo de transacción.
Rituales	Son espacios temporales en donde el individuo lleva a cabo las formas más seguras de interacción social. En general, se tratan de pautas culturales que se transmiten de generación en generación, tales como el saludo, los buenos modales, las ceremonias de matrimonio, entre otras.
Pasatiempos	Son espacios temporales que el individuo llena mediante un contacto superficial con otras personas con las que comparte un interés común. A su vez, permiten que el individuo pueda detectar a personas con las que puede tener un mayor compromiso personal en el futuro.
Actividad	Son espacios temporales programados para que el individuo desarrolle acciones enfocadas al trabajo o hacia objetivos concretos.
Juegos Psicológicos	Son espacios temporales donde ocurren transacciones aceptables a nivel social; pero ocultas a nivel psicológico; debido a cambio de roles, motivaciones y ganancias ulteriores. Es uno de los diez instrumentos del Análisis Transaccional.
Intimidad	Son espacios temporales en donde se dan transacciones complementarias entre dos personas, las cuales exteriorizan emociones auténticas y caricias incondicionales positivas entre sí. No se refiere únicamente al ámbito sexual, sino también a momentos de mucha cercanía entre seres humanos.

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Autoestima

Este término psicológico cuenta con una serie de definiciones ofrecidas por reconocidos especialistas, entre ellos Branden, pionero en esta línea de investigación, quien precisa que la autoestima funciona como el sistema inmunológico de la conciencia, brindándole resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración (Branden, 1993). Este mismo autor también indica que la esencia de la autoestima se encuentra en confiar en la propia mente y en saber que se es merecedor de la felicidad (Branden, 1998).

Haciendo una revisión de la literatura disponible, se encuentra que otros teóricos que han aportado definiciones con respecto a la autoestima son Bendar, Wells y Petterson en base a cinco dimensiones (autopercepción, sentimientos y emociones, cognitivo, contexto inmediato y conducta), Savin-Williams y Demo en base a cuatro dimensiones (autopercepción, cognitivo, contexto inmediato y conducta), Martínez y Montané en base a tres dimensiones (autopercepción, contexto inmediato y conducta), McHale y Craighead en base a dos dimensiones (sentimientos y emociones, y conducta), Rosenberg en base a una dimensión (autopercepción), entre otros.

Para la presente investigación, se maneja la definición presentada por el filósofo y psicólogo Stanley Coopersmith, quien considera que la autoestima es una pieza fundamental en la valoración de uno mismo y que se conforma por el conjunto de convicciones y conductas de una persona sobre sí misma (Coopersmith, 1999, citado por Inca, 2017). A manera de ampliación, cabe resaltar que este autor plantea que la autoestima a nivel global está compuesta por autoestimas específicas que el individuo va evaluando y asimilando en función de sus debilidades y fortalezas (Coopersmith, 1990, citado por Tovar, 2010). Entonces, desde este marco conceptual, la autoestima cuenta con las siguientes cuatro dimensiones:

- **Sí Mismo** (también denominada Autoestima General). Se vincula con el nivel de confianza que el individuo percibe de sí mismo, estabilidad emocional y capacidad de defensa ante la crítica (Chahuayo y Díaz, s.f., citado por Mamani y Calizaya, 2018). Las personas con alta autoestima general reconocen las habilidades propias y de los demás, son estables frente a los desafíos y usualmente logran un elevado grado de éxito; mientras que aquellos con bajos niveles tienen inestabilidad y contradicciones internas, se comparan con otros, no se sienten importantes y poseen sentimientos

adversos y actitudes negativas hacia sí mismos (Coopersmith, 1990, citado por Tovar, 2010).

- **Social** (también denominada Social-Pares). Indica el grado de desarrollo en las habilidades sociales, la percepción de popularidad, la aceptación que se consigue por parte de los demás y la simpatía que siente la persona por incorporarse a grupos sociales (Chahuayo y Díaz, s.f., citado por Mamani y Calizaya, 2018). Cuando se cuenta con alta autoestima social, las relaciones con amigos y colaboradores son empáticas y asertivas, se comparten los puntos de vista con los demás sin mostrar limitaciones y se muestra liderazgo ante personas de la misma edad cuando se desempeñan diversas actividades en grupo (Coopersmith, 1990, citado por Tovar, 2010).
- **Escolar**. Se relaciona con la capacidad que tiene la persona para afrontar las actividades escolares, así como el aprendizaje, el trabajo individual o grupal, el empeño, la competitividad y el cumplimiento a las normas en el contexto de la escuela (Chahuayo y Díaz, s.f., citado por Mamani y Calizaya, 2018). Un sujeto con alta autoestima escolar tiene un buen nivel de aprendizaje, enfrenta en forma adecuada las tareas académicas, es realista al evaluar sus propios resultados, trabaja satisfactoriamente tanto en forma individual como grupal, es competitivo y logra un rendimiento académico más allá de lo esperado; en cambio, quienes cuentan con baja autoestima escolar no se arriesgan por temor a fracasar, no saben hacer frente a las demandas que les ponen, son temerosos, se rinden fácilmente si algo les sale mal, no trabajan a gusto ni individual ni grupalmente y su rendimiento académico termina siendo por debajo de lo esperado (Coopersmith, 1990, citado por Tovar, 2010).
- **Hogar** (también denominada Hogar-Padres). Se refiere a las cualidades en las relaciones en el entorno familiar, si la persona se siente respetada por los miembros de su familia, si cumple las normas familiares, si existe dependencia o probables percepciones negativas en el seno familiar (Chahuayo y Díaz, s.f., citado por Mamani y Calizaya, 2018). Si el nivel de autoestima hogar es alto en un determinado individuo, entonces maneja buenas cualidades y habilidades en las relaciones íntimas con su familia, está alineado con ciertas pautas de valores o sistemas de aspiraciones familiares, se siente respetado y considerado dentro de su núcleo familiar, es independiente y tiene una postura personal acerca de lo que es válido e inválido dentro del marco familiar; pero si por el contrario, su nivel de autoestima hogar es bajo

esto es indicativo de que se siente incomprendido y que tiene características y habilidades negativas hacia las relaciones íntimas dentro del grupo familiar, por lo que tienden a perder la paciencia, a volverse irritables, fríos, sarcásticos e indiferentes e incluso llegan a mostrar actitudes de autodesprecio y resentimiento (Coopersmith, 1990, citado por Tovar, 2010).

Con este modelo explicativo, Coopersmith diseña el Inventario de Autoestima Forma Escolar, que como apunta Hiyo (2018), permite medir la autoestima de personas en el rango de edad entre 11 a 20 años.

3. Marco metodológico

3.1. Tipo de investigación

El estudio responde a una investigación con **enfoque cuantitativo**, que de acuerdo con Hernández et al. (2010) se caracteriza por utilizar la recolección de datos para probar hipótesis con fundamento en la medición numérica y el análisis estadístico.

3.2. Diseño de la investigación

El estudio presenta un diseño experimental, que según Ato et al. (2013) se caracteriza por manipular al menos una variable independiente de tratamiento y por aplicar control mediante aleatorización de potenciales variables extrañas.

3.3. Población y muestra

La población está formada por 21 mujeres y 19 varones de nacionalidad peruana, con actual residencia en la ciudad de Lima y cuyas edades varían desde los 11 hasta los 15 años. Todos estos adolescentes participaron del estudio, por lo que la muestra está integrada por el total de la población.

Mediante asignación aleatoria se ha designado a la mitad de la muestra para formar parte del grupo experimental; mientras que el resto ha pasado a formar parte del grupo control. De esta manera, ambos grupos han quedado configurados tal como está expresado en la Tabla 12:

Tabla 12. *Distribución de participantes dentro del grupo experimental y control*

	Sexo		Edades	
	Mujeres	Varones	Media	Desviación típica
Grupo experimental	12	8	13,05	1,50
Grupo control	9	11	13,26	1,55

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Instrumentos

El instrumento escogido para la presente investigación es el Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar, el cual ha sido adaptado y validado para la ciudad de Lima, Perú por Hiyo (2018). Está integrado por 58 ítems de respuesta dicotómica de la forma Sí o No, y ha sido construido tal como se muestra en la Tabla 13:

Tabla 13. *Conformación del Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar*

Dimensión	Ítems	Total
Sí Mismo	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57	26
Social	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52	8
Escolar	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54	8
Hogar	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44	8

Fuente: Elaboración propia.

Además, el instrumento tiene una escala de mentiras formada por ocho preguntas relacionadas a la deseabilidad social (ítems 26, 32, 36, 41, 45, 50, 53 y 58). Si una persona obtiene más de cuatro puntos en esta escala, entonces todas sus respuestas deben considerarse inválidas.

Hiyo (2018) determinó la confiabilidad del Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar en Lima Metropolitana, obteniendo un nivel adecuado de consistencia interna del instrumento (Alfa de Cronbach de 0,584), y certificando su validez de constructo mediante la "V" de Aiken (puntuaciones entre 0,80 y 1,00 para todos los ítems), así como también mediante el Análisis Factorial Confirmatorio.

3.5. Consideraciones éticas

Los padres de familia de cada uno de los adolescentes autorizaron su participación en la presente investigación a través de la firma de un consentimiento informado, en donde se explicitó la información principal acerca del estudio. Además, previamente se atendieron todas las dudas por parte de los padres y de los mismos adolescentes sobre el procedimiento a seguir, los riesgos y beneficios del programa de intervención; así como también sobre la calendarización de las sesiones.

Dentro del resguardo ético que se ofrece dentro de la investigación está la condición de anonimato de los participantes y del centro educativo en donde se ha llevado a cabo el programa. También el investigador ofrece confidencialidad sobre aspectos y detalles de la vida personal, social, escolar y familiar que los participantes revelaron durante las sesiones.

3.6. Propuesta de intervención

En el programa de reforzamiento de la autoestima se presentarán los diez instrumentos del Análisis Transaccional. El curso de acción a seguir es el siguiente:

Sesión 1: Análisis Estructural y Funcional

Los participantes reciben una exposición introductoria sobre la trinidad Padre, Adulto y Niño que propone el Análisis Transaccional para dividir los estados del Yo; así como del análisis estructural y funcional. Se plantean dinámicas para que los estudiantes puedan identificar los principales rasgos de su propia trinidad y se abre un espacio de diálogo en donde los estudiantes tienen la oportunidad de compartir situaciones personales y la forma en la que respondieron a dichos eventos en base a los estados del Yo.

Sesión 2: Transacciones

Los estudiantes reciben una explicación detallada sobre la teoría de las transacciones como unidad de acción social, utilizándose el estudio de casos y el trabajo en pares para una mejor comprensión de estos conceptos. Posteriormente, se aplica la técnica del juego de roles para que los estudiantes puedan descubrir las transacciones que utilizan con más frecuencia, y luego evaluar si van a mantenerlas o si probarán nuevas formas de comunicación.

Sesión 3: Caricias

Se profundiza en el concepto de caricias como unidad de reconocimiento social y en la educación emocional según el Análisis Transaccional. Se aplica una dinámica grupal llamada "La Ciudad de las Caricias", en donde cada uno de los estudiantes brinda una caricia positiva hacia cada uno de sus compañeros y también en otro momento recibe caricias positivas de sus compañeros. Se les brinda retroalimentación para que puedan adquirir conciencia sobre la manera en la que da y recibe las caricias y así adquirir un mayor conocimiento de sí mismo.

Sesión 4: Posición Existencial

Se hace una revisión de los conceptos fundamentales de la posición existencial y se aplica el método de estudio de casos para dejar sentada esta base teórica. Se llevan a cabo diversos ejercicios experienciales para que los participantes puedan reconocer su forma de ser y estar en el mundo; así como la operación social con la que responden a sus interacciones con los demás.

Sesión 5: Emociones Auténticas y Rebusques

Se ofrece información sobre la teoría de las emociones según el Análisis Transaccional y se realizan ejercicios de corporalidad para activar diversas emociones en los participantes. Acto seguido, se proponen actividades adicionales para que cada uno de ellos pueda examinar su área emocional en términos de emociones auténticas, rebusques y cupones psicológicos.

Sesión 6: Juegos Psicológicos

Se tratan con los estudiantes los conceptos de juegos psicológicos y triángulo dramático, además se analizan casos puntuales para afianzar el aprendizaje de estos términos. Se pide a los estudiantes que agrupen en pares y a cada pareja se le encarga hacer una representación teatral de un juego psicológico ante el resto de los participantes. Se abre un espacio de diálogo para revisar algunas situaciones particulares de los estudiantes y así ellos puedan descubrir los juegos psicológicos implicados y tomar una decisión consciente acerca de sí mantenerse dentro de este circuito o aplicar alguna nueva forma de respuesta para prevenirlo o interrumpirlo.

Sesión 7: Estructuración del Tiempo

Se socializa con los participantes el concepto de estructuración del tiempo en términos del Análisis Transaccional y se revisan escenas de películas para ejemplificar y consolidar la teoría expuesta. Se realizan algunos ejercicios para que los adolescentes descubran su forma actual de estructurar el tiempo y se invita a que compartan sus resultados con el grupo. Se abre un espacio de diálogo para que los estudiantes puedan expresarse libremente acerca de sus prioridades y se les invita a reflexionar en la importancia que ellos dan al tiempo y en la forma de distribuirlo dentro de las instancias de estructuración.

Sesión 8: Argumento

Se explica la definición del argumento de vida y su clasificación con respecto al éxito en cumplir las metas fijadas y con respecto al tiempo, en este último caso, asociando cada tipo de argumento con el respectivo personaje de la mitología griega que le asigna el Análisis Transaccional. Luego se realizan algunas dinámicas para que los estudiantes puedan descubrir su guión de vida y la forma en que influye en sus decisiones e interacciones con los demás.

Sesión 9: Miniargumento

Se inicia con la presentación teórica del miniargumento y de los mandatos. Se exponen ejemplos en donde se reflejen los puntos tratados y mediante la reflexión personal y la retroalimentación del grupo se promueve que los estudiantes puedan reconocer sus propios

impulsores y mandatos, para luego, invitarlos a permitirse a probar conductas independientes, de carácter protector y afectivo consigo mismos.

Sesión 10: Dinámica de Grupos

Se desarrollan los aspectos teóricos de la dinámica de grupos de acuerdo al Análisis Transaccional y se analizan casos reales para mostrar los diagramas que se usan para el estudio de los grupos. Se proponen dinámicas de trabajo en equipo y durante este proceso se van señalando las fuerzas que impactan en el funcionamiento grupal. Se abre un espacio de conversación franca y directa en donde los estudiantes comentan acerca de problemas que hayan tenido o todavía tengan a nivel grupal, para luego acompañarlos a explorar la situación e invitarlos a buscar soluciones.

3.7. Temporalización

El programa de reforzamiento de la autoestima para adolescentes diseñado en base al Análisis Transaccional cuenta con un total de diez sesiones de dos horas de duración cada una. Para el presente estudio se ha optado por aplicar el programa a ritmo de una sesión diaria partiendo de un día lunes y exceptuando los días sábado y domingo por ser días no laborables.

Figura 4. *Tiempos previstos para la ejecución del programa de intervención*

	Semana 01							Semana 02				
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Sesión 01	■											
Sesión 02		■										
Sesión 03			■									
Sesión 04				■								
Sesión 05					■							
Libre												
Libre												
Sesión 06								■				
Sesión 07									■			
Sesión 08										■		
Sesión 09											■	
Sesión 10												■

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Análisis de la normalidad estadística

Al aplicar la prueba de Kolgomorov-Smirnov en las puntuaciones obtenidas por los integrantes del grupo experimental y control en el Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar, tanto en la fase pretest como en la fase posttest, se encontraron los siguientes resultados para la Autoestima y para sus dimensiones Sí mismo, Social, Escolar y Hogar:

Tabla 14. Prueba de bondad de ajuste a la curva normal

			Media	Desviación Típica	Estadístico	Significación p-valor
Experimental	Pretest	Autoestima	26,00	9,414	0,225	0,009
		Sí mismo	13,95	5,114	0,132	0,200
		Social	4,25	1,970	0,163	0,173
		Escolar	4,00	1,947	0,154	0,200
		Hogar	3,80	2,118	0,197	0,040
	Posttest	Autoestima	34,30	5,469	0,111	0,200
		Sí mismo	17,30	3,988	0,123	0,200
		Social	5,75	1,293	0,233	0,006
		Escolar	5,60	1,314	0,224	0,010
		Hogar	5,65	1,089	0,276	0,000
Control	Pretest	Autoestima	29,35	8,093	0,178	0,098
		Sí mismo	16,20	4,312	0,160	0,196
		Social	4,35	1,531	0,159	0,197
		Escolar	4,65	1,814	0,176	0,103
		Hogar	4,15	2,159	0,190	0,056
	Posttest	Autoestima	27,15	6,011	0,105	0,200
		Sí mismo	14,90	3,386	0,173	0,120
		Social	3,75	1,070	0,208	0,023
		Escolar	4,45	1,731	0,153	0,200
		Hogar	4,05	2,139	0,188	0,062

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Pruebas de hipótesis

Todas las pruebas de hipótesis permitirán determinar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos indicados en cada inciso, tanto para la variable Autoestima como las dimensiones Sí mismo, Social, Escolar y Hogar. Se trabajará con un 95% de confianza y el criterio a seguir será el siguiente:

Si la variable o dimensión tiene un p-valor menor a 0,05 en los dos grupos que se están comparando, entonces se considera que su distribución es normal y, por lo tanto, su tratamiento de datos debe realizarse utilizando pruebas paramétricas. Si esto no se cumple

estrictamente, se considera que no existe distribución normal y se procede al tratamiento de datos de la variable o dimensión analizada mediante pruebas no paramétricas.

4.2.1. Diferencias significativas entre el grupo experimental y control en fase pretest

En este caso se debe emplear el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney para muestras independientes tanto en la variable Autoestima y en todas sus dimensiones.

Tabla 15. Resumen de pruebas de hipótesis en el grupo experimental y control en fase pretest

	Estadístico	Significación p-valor
Autoestima	$z = -1,206$	0,228
Sí mismo	$z = -1,589$	0,112
Social	$z = -0,220$	0,826
Escolar	$z = -1,320$	0,187
Hogar	$z = -0,481$	0,631

Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos el p-valor es mayor a 0,05, así que se puede asegurar con firmeza estadística que no existen diferencias significativas ni en la variable Autoestima ni en las dimensiones Sí mismo, Social, Escolar y Hogar entre el grupo experimental y control en la fase pretest.

4.2.2. Diferencias significativas entre el grupo experimental en fase pretest y posttest

En este caso se debe emplear el estadístico no paramétrico T de Wilcoxon para muestras relacionadas en la variable Autoestima y en las dimensiones Sí mismo, Social y Escolar. En cambio, para la dimensión Hogar, se debe usar el estadístico paramétrico t-student para muestras relacionadas.

Tabla 16. Resumen de pruebas de hipótesis en el grupo experimental en fase pretest y posttest

	Estadístico	Significación p-valor
Autoestima	$z = -3,496$	0,000
Sí mismo	$z = -2,886$	0,004
Social	$z = -2,527$	0,012
Escolar	$z = -3,195$	0,001
Hogar	$t = -2,529$	0,020

Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos el p-valor es menor a 0,05, así que se puede asegurar con firmeza estadística que sí existen diferencias significativas en la variable Autoestima y en las dimensiones Sí mismo, Social, Escolar y Hogar para el grupo experimental entre la fase pretest y la fase posttest.

4.2.3. Diferencias significativas entre el grupo control en fase pretest y postest

En este caso se debe emplear el estadístico no paramétrico T de Wilcoxon para muestras relacionadas en la variable Autoestima y en todas sus dimensiones.

Tabla 17. Resumen de pruebas de hipótesis en el grupo control en fase pretest y postest

	Estadístico	Significación p-valor
Autoestima	$z = -1,827$	0,068
Sí mismo	$z = -1,876$	0,061
Social	$z = -1,927$	0,054
Escolar	$z = -0,924$	0,356
Hogar	$z = -0,403$	0,687

Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos el p-valor es mayor a 0,05, así que se puede asegurar con firmeza estadística que no existen diferencias significativas en las puntuaciones medias de la variable Autoestima y de las dimensiones Sí mismo, Social, Escolar y Hogar para el grupo control entre la fase pretest y la fase postest.

4.2.4. Diferencias significativas entre el grupo experimental y control en fase postest

En este caso se debe emplear el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney para muestras independientes en la variable Autoestima y en las dimensiones Sí mismo, Escolar y Hogar. En cambio, para la dimensión Social, se debe usar el estadístico paramétrico t-student para muestras independientes.

Tabla 18. Resumen de pruebas de hipótesis en el grupo experimental y control en fase postest

	Estadístico	Significación p-valor
Autoestima	$z = -3,457$	0,001
Sí mismo	$z = -2,094$	0,036
Social	$t = 5,330$	0,000
Escolar	$z = -2,308$	0,021
Hogar	$z = -2,497$	0,013

Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos el p-valor es menor a 0,05, así que se puede asegurar con firmeza estadística que sí existen diferencias significativas en las puntuaciones medias de la variable Autoestima y de las dimensiones Sí mismo, Social, Escolar y Hogar para el grupo experimental y control en la fase postest. Por lo tanto, los cambios en el nivel de autoestima de los participantes se deben a la aplicación del programa.

4.3. Tamaño del efecto del programa de intervención en el grupo experimental

Para valorar la magnitud del cambio que hubo en la variable Autoestima y en las dimensiones Sí mismo, Escolar, Social y Hogar de los participantes que forman el grupo experimental después del programa de intervención, se utilizó la d de Cohen. Sobre esta diferencia estandarizada, se sabe que valores mayores a 1,5 indican efectos muy importantes, valores entre 1,5 y 1,0 indican efectos importantes y valores entre 1,0 y 0,5 indican efectos medios (Cohen, 1988, citado por Soriano y Justo, 2010).

Según estos puntos de corte, en la Tabla 19 se observa que las puntuaciones de la d de Cohen entre las medidas pretest y posttest en el grupo experimental revelan que el programa ha tenido un tamaño del efecto muy importante en la variable Autoestima y en la dimensión Hogar. De esta misma tabla, se desprende que el programa de intervención ha tenido un tamaño del efecto medio en las dimensiones Sí mismo, Social y Escolar.

Por otra parte, también se ha empleado la diferencia estandarizada de Hedges en su versión ajustada, que es también una forma alterna para establecer el tamaño del efecto. La Tabla 19 muestra que los resultados obtenidos para la g de Hedges son prácticamente similares a los obtenidos con la d de Cohen.

Tabla 19. Magnitud de cambio entre la fase pretest y posttest del grupo experimental

	d	g	Porcentaje de cambio
Autoestima	1,07	1,05	31,92%
Sí mismo	0,73	0,71	24,01%
Social	0,90	0,88	35,29%
Escolar	0,96	0,94	40,00%
Hogar	1,10	1,07	48,68%

Fuente: Elaboración propia.

Como apunte final sobre la Tabla 19, se resalta que en ella también se han colocado los valores de porcentaje de cambio entre las medias de las puntuaciones pretest y posttest en el grupo experimental, tanto para la variable autoestima como para sus dimensiones. Los resultados arrojan que la autoestima total tuvo un incremento de 32%; mientras que las dimensiones Sí mismo, Social, Escolar y Hogar también tuvieron incrementos que oscilan entre el 24% y el 49%.

5. Discusión

En el tratamiento de datos se ha constatado que no existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones pretest de la variable autoestima y de las dimensiones *Sí mismo, Social, Escolar y Hogar* para el grupo experimental y el grupo de control; lo que implica que la asignación al azar funcionó correctamente, generando que ambos grupos fueran equivalentes. Sin embargo; al término del programa de intervención se observa que en el grupo experimental hubo un aumento significativo de las medias de las puntuaciones postest con respecto a las de pretest, tanto a nivel de la variable de estudio como a nivel de sus respectivas dimensiones; siendo este caso diametralmente opuesto al del grupo control, en donde no aparecen este tipo de diferencias significativas al compararse las fases pretest y postest. Asimismo, el análisis estadístico también revela la existencia de diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones de autoestima y de todas sus dimensiones para el grupo experimental y el grupo de control en la fase postest.

La unión de todos estos resultados constituye una carga de prueba contundente para afirmar que el programa de intervención en estudio produce un impacto grupal positivo y de considerable magnitud en los niveles de autoestima y en cada una de sus dimensiones; por lo que es válido admitir que este programa cuenta con los medios psicológicos suficientes para que los participantes puedan experimentar cambios a nivel intrapersonal e interpersonal que les permitan desenvolverse con una mayor autonomía dentro del entorno social, escolar y en el contexto del hogar. En este punto del discurso es importante comprender que, desde la óptica del Análisis Transaccional, la autonomía se describe como el propósito último del ser humano, el cual lo lleva a estar interesado en ser él mismo, en proponerse metas realistas que brinden sentido y significado a su existencia; así como en actuar y tomar decisiones que se encuentren dentro de un marco ético (Naranjo, 2011).

El programa de intervención analizado ha sido construido tomando como fundamento al Análisis Transaccional, que según Torres (s.f.), presenta como cuarto principio filosófico que todas las personas pueden cambiar y que para hacerlo poseen recursos que incluyen la opción de tomar nuevas decisiones que no sean de carácter auto-limitador, sino más bien de carácter auto-potenciador. Esta concepción del ser humano se ha visto reflejada en los efectos que el programa provocó a nivel colectivo, en cuyas sesiones los participantes tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con los diferentes instrumentos del Análisis Transaccional,

interiorizarlos y a la luz de este conocimiento revisar su estado de vida actual, identificando los obstáculos que les impedían avanzar hacia una mayor autonomía y tomando responsabilidad de cambio.

Por otra parte, en la presente investigación se ha observado que tres participantes disminuyeron su puntaje en la variable autoestima luego de la finalización de las sesiones, que en porcentaje representan al 15% del total de adolescentes que conforman el grupo experimental. Este hecho no deslució la comprobada eficacia de la acción del programa, sino que deja en claro que su aplicación no garantiza la evolución positiva de la autoestima en la totalidad de adolescentes que lo reciban. En otras palabras, puede darse que los efectos del programa en ciertos participantes no se manifiesten siguiendo la tendencia de incremento de autoestima que aparece en la mayoría, por lo que se constituyen como casos atípicos y excepcionales (outliers) que pueden explicarse en función de aspectos concernientes a los participantes y de aspectos propios de la ejecución de las sesiones del programa.

Con respecto a la primera parte de la explicación sobre los outliers, es importante tener en mente que la personalidad se encuentra determinada por la manera en que actúan e interactúan los factores genéticos y circunstancias ambientales (Sanjuán, 2011). Partiendo de este argumento, es razonable plantear que los factores genéticos y ambientales que configuran la personalidad de cada uno de estos tres participantes, se articulan de tal manera que genera en cada uno de ellos una fuerte impermeabilidad respecto al programa de intervención, dando lugar a las desviaciones en la eficacia que se han registrado en estos casos minoritarios.

Entrando en mayores detalles, podría asumirse que los adolescentes no afectados por el programa presentarían diferencias individuales en la personalidad con respecto al resto de los participantes a nivel ambiental; debido a que probablemente en ciertos momentos afrontaron acontecimientos vitales estresantes asociados con humillación, abandono, agresión del entorno o con alguna otra forma que les dejaron traumas puntuales o acumulativos. Como saldo de estos eventos, la autonomía de estos adolescentes habría quedado restringida y desde ese entonces desplegaron líneas de conducta como resistencia al cambio, sentimientos de rechazo hacia los demás, dificultad para comunicar y aperturar las propias emociones, o alguna otra forma de rigidez psicológica que haya obstaculizado la interiorización de los contenidos del programa, lo que finalmente derivó en la ausencia de efectos en sus niveles de autoestima.

Todo lo anterior se propone con cautela porque, aunque es una hipótesis admisible, no es posible verificarla debido a que no se recogió información de los participantes respecto a las circunstancias que dentro de su historia de vida percibieron como traumáticas, por lo que resulta imposible reconocer las secuelas y efectos restrictivos que estos sucesos dejaron en la autonomía de cada uno de ellos.

Con respecto a la segunda parte de la explicación sobre los outliers, se postula que en los casos puntuales de estos tres adolescentes no se habría generado una sólida alianza terapéutica con el especialista a cargo de las sesiones, lo que tuvo como consecuencia que estos adolescentes no llegaran a comprometerse con el proceso, perdiendo así la oportunidad de convertirse en una versión más autónoma de sí mismos.

En este sentido, una alternativa para reforzar el vínculo entre el terapeuta y cada uno de estos tres participantes es la psicoterapia individual, que es un formato diferente al seguido en el programa de intervención y que consiste en una atención personalizada. Entre sus beneficios se encuentran que, en este contexto, la relación terapéutica progresa al punto de alentar las redecisiones y la desconfusión que lleven a la persona a ser ella misma, brindando la protección y el permiso necesario para que pueda resolver sus duelos inconclusos, desarrollar sus potencialidades e integrar nuevos modelos de afrontamiento y de resolución de problemas (Torres, s.f.), por lo que esta opción también es recomendable para cualquiera de los participantes que se sienta dispuesto a alcanzar un mayor autoconocimiento y que desee seguir desplegando su autonomía.

En suma, los resultados del presente estudio prueban que la adecuada implementación del programa de intervención logrará reforzar la autoestima de la mayoría de participantes que lo reciban; pero definitivamente también habrá una minoría en la que no suceda este efecto; lo que confirma que, aunque el programa cuenta con una importante eficacia, no llega a ser infalible. Por otra parte, la presente investigación también demuestra el valor y la potencia del Análisis Transaccional como insumo fundamental para la construcción del programa en estudio, ya que brinda la oportunidad de que los adolescentes puedan conocer la visión del ser humano y los diez instrumentos de esta corriente psicológica, lo cual se convierte en la base que los ayuda a adquirir conciencia de su conducta actual tanto a nivel de acciones y reacciones. De esta manera, el Análisis Transaccional permite que quienes participan del programa logren una mayor comprensión de sí mismos y deja a cada persona

frente a la decisión interna de mantenerse con los patrones de conducta con los que viene fluyendo hasta la fecha o de progresar hacia un estado de vida más asertivo y autónomo.

6. Limitaciones

La presente investigación, debido a su diseño experimental, tiene limitaciones de validez externa poblacional, lo que implica que existen dificultades para generalizar sus resultados hacia otras poblaciones que en el futuro se sometan a este programa, debido a la influencia de las variables sociodemográficas y a diferencias individuales en la personalidad de los nuevos participantes; así como al nivel de cohesión grupal que consigan y el grado de manejo de los posibles conflictos que se susciten en las interacciones sociales entre sus miembros.

Otra fuente de limitación de la validez externa y a la vez de la validez interna de la investigación es el propio investigador, quien tiene a su cargo la administración del programa a los participantes. A nivel de validez externa, los resultados de eficacia podrían no ser generalizables si las sesiones del programa son reproducidas por distintos investigadores, debido a su nivel distinto de experiencia y profundidad en el Análisis Transaccional; mientras que a nivel de validez interna, el grado de eficacia depende de la preparación que tiene el especialista que imparte el programa, de la calidad con la que ejecuta cada una de las sesiones y de la fuerza del vínculo terapéutico que va forjando con cada participante.

Una tercera limitación del presente estudio es que el programa de intervención solo es aplicable para personas de 11 a 20 años, al igual que el instrumento cuantitativo que se ha utilizado para determinar la autoestima de los grupos experimental y control tanto en la etapa pretest como en la postest (Inventario de Autoestima Forma Escolar). Por lo tanto, no se pueden asegurar que los resultados obtenidos sobre la eficacia se mantengan si es que se decide trabajar con grupos de personas con mayor edad.

Una última limitación que también se detecta es que no se ha llegado a realizar el estudio de la extinción del programa, por lo que no se conoce la sostenibilidad de sus efectos en los participantes en el mediano y largo plazo.

7. Líneas futuras de investigación

En primer lugar, se pueden generar nuevos estudios en torno al programa de intervención planteado en la presente investigación. En el futuro, sería importante confirmar su eficacia frente a personas entre 11 a 18 años que pertenezcan a otras zonas geográficas y

a otros contextos culturales, para lo cual sería conveniente replicar el programa en toda su extensión y sin alterar el sistema de evaluación ni el diseño de investigación. Por otra parte, también sería de interés llegar a constatar su eficacia variando ciertas condiciones originales, por ejemplo, aplicando otro instrumento psicométrico para medir el nivel de autoestima, administrando el programa sobre una muestra más numerosa o evaluando el programa mediante un sistema distinto, tal como la evaluación por competencias.

Además de las posibilidades anteriores, otro recorrido de investigación sería observar si es que los efectos del programa de intervención se mantienen en el tiempo, lo que implicaría realizar un seguimiento de la autoestima de los participantes en ciertos después de terminado el programa. Igual de pertinente sería emprender un estudio estratégico de las fortalezas y debilidades del programa, con el fin de proponer mejoras que permitan un mejor cumplimiento de sus objetivos en los participantes.

Adicionalmente, otra línea de investigación a seguir sería la medición de la eficacia del programa de intervención a través de estudios con otros diseños metodológicos. A juicio del autor de la presente investigación, sería particularmente interesante recurrir al diseño cross-over de dos tratamientos y dos periodos de respuesta, que Arnau y Viader (s.f.) describen como un plan de investigación en el que la mitad de los sujetos recibe el tratamiento A y luego el tratamiento B; mientras que la otra mitad de los sujetos recibe los tratamientos en orden inverso, quedando establecidos dos grupos experimentales que se diferencian por la secuencia de aplicación de los tratamientos. Adaptando esto a la situación de estudio, el tratamiento A vendría a ser el programa de reforzamiento de la autoestima y el tratamiento B sería un placebo o simplemente la no aplicación de ningún tratamiento.

En segundo lugar, se pueden generar nuevas investigaciones en torno al Análisis Transaccional. En este sentido, es posible contrastar su eficacia como corriente psicológica frente a otras escuelas, comparando la eficacia del programa de intervención del presente estudio con otros programas similares que tienen como norte y soporte a otras vertientes psicológicas, como por ejemplo la cognitivo-conductual.

También se pueden desarrollar investigaciones que presenten nuevos programas de intervención propuestos en base al Análisis Transaccional y dirigidos a colectivos vulnerables; tales como el empoderamiento de mujeres maltratadas, la prevención secundaria de jóvenes con trastornos de conducta alimentaria o el manejo de la depresión en adultos mayores. Asimismo, esta corriente psicológica puede utilizarse como cimiento teórico para la

construcción de variados programas de intervención dentro del ámbito organizacional, deportivo, comunitario y en otros campos de aplicación.

Una forma distinta de investigación relativa al Análisis Transaccional se puede conseguir por medio de la bibliometría a nivel descriptivo, que, según Romaní et al. (2011) sirve para contar con información cuantitativa sobre los artículos publicados clasificados por país, provincia, ciudad e instituciones, lo que permite un análisis comparativo de la productividad científica. La propuesta sería aplicar investigación bibliométrica para determinar el ritmo de producción de publicaciones científicas ligadas al Análisis Transaccional durante un tiempo determinado (a manera de ejemplo, los últimos cinco años) y que cumplan ciertos criterios de inclusión (encontrarse registradas en bases de datos como Scopus, Web of Science o Scielo; que estén redactados en inglés, entre otros).

Como se puede observar, existe toda una variedad de investigaciones que se pueden seguir a futuro; pero es importante tener en cuenta que no son las únicas posibles. La amplia gama de técnicas de investigación dentro del enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto, unidas a la creatividad y experiencia de quienes realizan la labor investigativa, hacen factible un gran número de opciones para el desarrollo de estudios de alta calidad.

8. Conclusiones

A raíz de todo lo expuesto a lo largo del presente estudio, se concluye lo siguiente:

- Con respecto al objetivo general de la presente investigación, se obtuvo que el programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional contribuye en forma significativa a la mejora del nivel de autoestima de los adolescentes de Lima Metropolitana.
- En relación al primer objetivo específico, se determinó que el programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional fortalece significativamente el área Sí Mismo de los adolescentes de Lima Metropolitana.
- En relación al segundo objetivo específico, se determinó que el programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional fortalece significativamente el área Social de los adolescentes de Lima Metropolitana.
- En relación al tercer objetivo específico, se determinó que el programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional fortalece significativamente el área Escolar de los adolescentes de Lima Metropolitana.

- En relación al cuarto objetivo específico, se determinó que el programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional fortalece significativamente el área Hogar de los adolescentes de Lima Metropolitana.

9. Referencias Bibliográficas:

- Acosta, R. y Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601104.pdf>
- Alcántara, J. (2005). *¿Qué es la autoestima? Cómo educar la autoestima* (3ª Edición). Ceac.
- Alonso, L., Murcia, G., Murcia, J., Herrera, D., Gómez, D., Comas, M. y Ariza, P. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 23(1), 32-42. <https://www.redalyc.org/pdf/817/81723105.pdf>
- Alva, C. (2016). *Fortalecimiento de la autoestima mediante la psicoterapia Gestalt en estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima metropolitana*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/5092>
- Arnau, J. y Viader, M. (s.f.). *Diseños cross-over (alternativos): Aspectos metodológicos y analíticos*. [Material no publicado]. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_12/nr_193/a_2723/2723.pdf
- Asociación Latinoamericana de Análisis Transaccional (2019). Sufrir o disfrutar, cuestión de opción. *Boletín Caricias*, 1, 1-48. Recuperado de https://alatsite.com/wp-content/uploads/2020/02/BOLETIN_CARICIAS_N1_oct2019.pdf
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Berne, E. (1974). *¿Qué dice usted después de decir hola?* (11ª Edición). Grijalvo.
- Berne, E. (1986). *Juegos en los que participamos* (18ª Edición). Diana S.A.
- Berne, E. (2010). *La intuición y el Análisis Transaccional*. Jeder
- Berne, E. (2013). *Una infancia en Montreal*. Jeder.
- Berne, E. (2014). *Más allá de juegos y guiones*. Jeder.
- Bermúdez, M., Teva, I. y Buena-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones

- sexuales en adolescentes. *Psicothema*, 21(2), 220-226.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72711654008.pdf>
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Paidós.
- Branden, N. (1998). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Bringas, C., Rodríguez, L., López-Cepero, J., Rodríguez, F. y Estrada, C. (2012). Consumo de drogas y conducta delictiva: Análisis diferencial de la heroína y la cocaína en la trayectoria infractora. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(1), 39-54.
<https://www.redalyc.org/pdf/2451/245122736003.pdf>
- Camacho, S. (2000). El Análisis Transaccional y la mejora de las relaciones interpersonales. *Comunicar*, 14, 133-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801417>
- Cardenal, (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Editorial Aljibe.
- Cirigliano, G. (1980). *Análisis Transaccional y Educación*. [Material no publicado].
<https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-1980-12/articulo7.pdf>
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. Trillas.
- Donenberg, G. y Pao, M. (2005). Youths and HIV/AIDS: Psychiatry's role in a changing epidemic. *Journal of the American Child and Adolescent Psychiatry*, 44(8), 728-747.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1634829/>
- Durán, J., Buenrostro, P. y García, R. (2017). Análisis Transaccional de Eric Berne: una revisión crítica de su dimensión política como dispositivo de control. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 9, 82-97.
https://pdfs.semanticscholar.org/2b99/5d1c036ee5e509b703d3ffeee139db66af73.pdf?_ga=2.175487531.829513735.1592910934-2137019875.1592910934
- Fliege, H., Lee, J., Grimm, A., Fydrich, T. y Klapp, B. (2009). Axis I comorbidity and psychopathologic correlates of autodestructive syndromes. *Comprehensive Psychiatry*, 50(4), 327-334. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19486731/>
- Garaigordobil, M., Pérez, J y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3436>
- Gila, A., Castro, J., Gómez, M. y Toro, J. (2005). Social and body self-esteem in adolescents with eating disorders. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1),

- 63-71. <https://www.ijpsy.com/volumen5/num1/110/social-and-body-self-esteem-in-adolescents-EN.pdf>
- Heathcote, A. (2014). Eric Berne - un boceto biográfico. *European Association for Transactional Analysis Newsletter*, 110, 8-11. <http://atainfo.org/wp-content/uploads/2015/02/BERNE-BIOGRAFIA.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Edición). Mc Graw Hill.
- Hiyo, C. (2018). *Propiedades psicométricas y estandarización del inventario de autoestima de Coopersmith en escolares de secundaria de Lima Sur: Chorrillos, Surco y Barranco* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/557/1/CARMEN%20CECILIA%20HIYO%20BELLIDO.pdf>
- Howell, J. (2003). *Preventing and reducing juvenile delinquency: A comprehensive framework*. SAGE Publications Inc.
- Inca, L. (2017). *Niveles de autoestima en los trabajadores de la empresa Grupo Cabal*. [Tesis de pregrado. Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1404/TRAB.SUFIC.PROF.%20INCA%20L%20C%20PEZ%20LILIANA%20HAYDE%20C%2089.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Perú: Anuario Estadístico de la Criminalidad y Seguridad Ciudadana 2011-2017. Visión Departamental, Provincial y Distrital*. Autor.
- James, M. y Jongeward, D. (1989). *Nacidos para triunfar: Análisis Transaccional con Experimentos Gestalt*. Addison-Wesley Iberoamericana
- Kahler, T. (1990). El modelo del proceso de comunicación. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 25(3), 1009-1023. <http://com.aespat.es/Revista/Revista%20ATyPH%20n%C2%BA%2025%20web.pdf>
- Kertész, R. (2013). *Análisis Transaccional Integrado*. Editorial de la Universidad de Flores.
- Lillo, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 90, 57-71. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n90/v24n2a05.pdf>

- Mamani, F. y Calizaya, M. (2018). *Propiedades psicométricas y adaptación cultural del Inventario de Autoestima Coopersmith Escolar a la lengua quechua en Colegios Rurales y Escuelas Interculturales Bilingües de la UGEL Azángaro del departamento de Puno, 2018*. [Tesis de grado. Universidad Peruana Unión]. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/1231/Franca_Tesis_Licenciatura_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manuel, M. y Francica, P. (s.f.). *Las emociones, su evolución y finalidades psicobiológicas. Una mirada desde el Análisis Transaccional, la Gestalt y la Neuropsicología*. Material no publicado. https://www.academia.edu/3879125/Las_Emociones
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33712016004.pdf>
- Martorell, J. y Casado, L. (2001). Epistemología del Análisis Transaccional. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 45, 7-9. https://www.researchgate.net/publication/284161971_Epistemologia_del_Analisis_Transaccional
- Massó, F. (s.f.). *Libro Blanco del Análisis Transaccional en España*. https://www.academia.edu/15857823/LIBRO_BLANCO_DEL_ANALISIS_TRANSACCIONAL_EN_ESPA%C3%91A
- Massó, F. (2007). *Análisis Transaccional I. Cómo nos hacemos persona*. Editorial CCS.
- Muñoz, A. (2016). *Análisis Transaccional, el comportamiento interpersonal y la percepción de aprendizajes significativos en la sexta cohorte de la Maestría en Pedagogía con Mención en Docencia Universitaria del Departamento de Pedagogía de la UNAN-Managua* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. <https://repositorio.unan.edu.ni/1368/1/58705.pdf>
- Naranjo, L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Naranjo, L. (2011). Una revisión de la teoría de Análisis Transaccional y posibles aplicaciones en la educación desde Orientación. *Educación*, 35(1), 69-94. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/25155/25427>

- Naranjo, L. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategia de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological*, 12(3), 389-403. <https://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>
- Novey, T. (2011). La medición de la eficacia del Análisis Transaccional: Un estudio internacional. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 29(64), 83-104. http://com.aespat.es/Revista/Revista_ATyPH_64.pdf
- Oller, J. (2005). *Las emociones en Análisis Transaccional, relacionadas con los estados del Yo*. [Material no publicado]. <http://www.bernecomunicacion.net/pdf/berne104.pdf>
- Ornish, D. (1997). *Love and Survival. The Scientific Basis for the Healing Power of Intimacy*. Harper Collins
- Perls, F. (2008). *Dentro y fuera del cubo de la basura* (14ª Edición). Cuatrovientos. <http://datelobueno.com/wp-content/uploads/2014/05/Dentro-y-fuera-del-cubo-de-la-basura-Autobiograf%C3%ADa.pdf>
- Plasencia, D. (2007). Eric Berne, teórico de la Comunicación. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 12, 211-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2490688>
- Ramírez, E. (2004). *Fundamentos teóricos del Análisis Transaccional como modelo diagnóstico. Origen del Proceso Psicoterapéutico* [Tesis de pregrado, Universidad de San Carlos de Guatemala]. http://www.biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_1102.pdf
- Redondo, S. y Andrés-Pueyo, A. (2007). La psicología de la delincuencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 147-156. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77828302.pdf>
- Rice, P. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Prentice Hall.
- Roesch, R. (2007). Delincuencia juvenil: riesgo y prevención. En Sabucedo, J. y Sanmartín, J. (Eds.). *Los escenarios de la violencia* (pp. 215-232). Ariel.
- Romaní, F., Huamaní, C. y González-Alcaide, G. (2011). Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: Una aproximación para el pregrado. *Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 16(1), 52-62. <https://www.redalyc.org/pdf/717/71723602008.pdf>
- Rosal, R. (2017). Logros, errores y responsabilidades para el futuro de la psicología humanista. *Revista de Psicoterapia*, 28(107), 85-126. <https://ojs.revistadepsicoterapia.com/index.php/rdp/article/view/171/59>

- Sánchez, S. (2016). *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes*. [Tesis de pregrado. Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Sanchez-Sindy.pdf>
- Sáez, R. (2001). *Los juegos psicológicos según el Análisis Transaccional. Dos no juegan si uno no quiere*. CCS.
- Sáez, R. (2011). Artículos seleccionados de Análisis Transaccional/2. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 320-321. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/38849/37497>
- Sanjuán, P. (2011). Influencias genéticas y culturales en la personalidad. En Bermúdez, J., Pérez-García, A., Ruiz, J., San Juan, P. y Rueda, B. *Psicología de la Personalidad*. (pp. 113-156). Grafo, S.A.
- Sellares, E. (2012). *El contrato psicoterapéutico como herramienta de cambio de los impulsores y resolutivo de la demanda inicial*. [Tesis doctoral, Universidad Ramón Llull]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83666/Tesis%20definitiu%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soriano, C. y Justo, E. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (Conciencia Plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297-312. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99351/121601>
- Steiner, C. (2010). *El corazón del asunto: Amor, información y Análisis Transaccional*. Jeder.
- Steiner, C. (2011). *Educación Emocional*. Jeder.
- Steiner, C. y Kerr, C. (2014). *Más allá de juegos y guiones*. Jeder.
- Torres, Y. (s.f.). Más allá de juegos psicológicos, guiones y relación terapéutica. Análisis transaccional. En Silva, M., Silva, A. y Staaden, G. (Compiladores). *Intervenciones psicosociales: Cronologías, contextos, realidades* (pp. 278-293). Editorial Universidad Metropolitana Vigilada Mineducación.
- Tovar, N. (2010). *Nivel de autoestima y prácticas de conductas saludables en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa N°3049 Tahuantinsuyo-Independencia, 2009*. [Tesis de grado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://core.ac.uk/download/pdf/323352782.pdf>
- Trzesniewski, K., Donellan, M., Moffitt, T., Robins, R., Poulton, R. y Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited

economic prospects during adulthood. *Development Psychology*, 42, 381-390.

[https://www.researchgate.net/publication/7210504_Low_Self-](https://www.researchgate.net/publication/7210504_Low_Self-Esteem_During_Adolescence_Predicts_Poor_Health_Criminal_Behavior_and_Limited_Economic_Prospects_during_Adulthood)

[Esteem During Adolescence Predicts Poor Health Criminal Behavior and Limited Economic Prospects during Adulthood](https://www.researchgate.net/publication/7210504_Low_Self-Esteem_During_Adolescence_Predicts_Poor_Health_Criminal_Behavior_and_Limited_Economic_Prospects_during_Adulthood)

Urbano, E. (2012). *Análisis de un patrón de relación conflictiva entre padres e hijos desde una perspectiva relacional: Proceso reestructivo con una nueva estructuración del tiempo*

[Tesis doctoral, Universidad Ramón Llull].

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108092/Tesis_Elisa_Urbano.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Uribe, M. (2008). Factores comunes e integración de las psicoterapias. *Revista Colombiana de*

Psiquiatría, 37(1), 14-28. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80615420002.pdf>

Vargas, J. y Alva, C. (2016). Juicio moral y autoestima en estudiantes escolares del quinto año de secundaria de colegios de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en*

Psicología, 19(1), 119-133.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/12448/11139>

Vilariño, M., Gonzáles, B. y Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23(1), 39-45.

<https://journals.copmadrid.org/apj/art/aj2013a7>

Walsh, B. (2006). *Treating self-injury: A practical guide*. Guilford Press.

Anexo A. Hoja informativa

HOJA INFORMATIVA PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

<i>Título del estudio</i> :	EFICACIA DE UN PROGRAMA DE REFORZAMIENTO DE LA AUTOESTIMA PARA ADOLESCENTES BASADO EN EL ANÁLISIS TRANSACCIONAL
<i>Responsable</i> :	Leopoldo Edward Rios Sánchez

Declaración del Responsable de la Investigación:

A través de la presente comunicación, se solicita a ustedes, señores padres de familia, se sirvan autorizar la participación de su menor hijo(a) en un estudio mediante el cual se podrá conocer la eficacia de un programa de reforzamiento de la autoestima basado en el Análisis Transaccional.

Los resultados obtenidos servirán para la elaboración del trabajo de fin de grado del responsable de la investigación, Leopoldo Edward Rios Sánchez, quien actualmente es estudiante de la especialidad de Psicología de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

La información que se les está proporcionando les permitirá decidir de un modo informado si desean que su menor hijo(a) pueda participar del estudio o no.

Procedimientos:

Se hace de su conocimiento, señores padres de familia, que, en este estudio, su menor hijo(a) participará de la siguiente manera:

- En primer lugar, se le pedirá que responda el Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar, que de ninguna manera se trata de un test de personalidad ni de inteligencia, sino de 58 preguntas que servirán para identificar su nivel de autoestima actual. Es importante mencionar que estas preguntas abordan cuestiones de orden personal, por lo que para responderlas no es necesario un conocimiento previo de alguna disciplina académica y por esta razón, no existen respuestas correctas ni incorrectas. Además, para cumplir con los objetivos trazados para el presente estudio se cuenta con que su menor hijo(a) conteste a las preguntas con total sinceridad.
- Se le asignará un número del 1 al 40 y mediante sorteo se decidirá si formará parte del grupo experimental o del grupo control.

- Si es elegido para integrar el grupo experimental, se le pedirá asistir a todas las sesiones del programa de reforzamiento de la autoestima en adolescentes en las fechas y horas que se acordarán. Luego del término del programa se le pedirá volver a contestar el Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar para identificar su nuevo nivel de autoestima después de la experiencia.
- Si es elegido para integrar el grupo control, entonces no participará del programa de reforzamiento de la autoestima en adolescentes; pero luego de dos semanas se le pedirá acercarse con el responsable de la investigación para que vuelva a contestar el Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar para identificar el nivel de autoestima que presenta en dicho momento.

Riesgos:

No existe ningún riesgo para su menor hijo(a) al participar de esta investigación, aunque es posible que ciertas preguntas en particular del Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar puedan provocarle incomodidad. En ese caso, su menor hijo(a) tiene el derecho de no emitir respuesta alguna al respecto, con lo que bastará dejar la pregunta en blanco.

Beneficios:

Ustedes, señores padres de familia, no recibirán ningún beneficio económico ni de otra índole por la participación de su menor hijo(a) en este estudio; pero quedará en ustedes la satisfacción de haber colaborado en la investigación.

Costos y compensación:

Ustedes, señores padres de familia, no deberán asumir pago alguno para que su menor hijo(a) pueda participar del estudio ni por ningún otro concepto.

Confidencialidad:

Desde aquí se garantiza que toda la información que su menor hijo(a) brinde durante el estudio es absolutamente de carácter reservado; por lo que nadie, excepto el responsable de la investigación, manejará la información obtenida con el debido resguardo ético. También es preciso indicar que, en el Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar que llenará su menor hijo(a) al inicio y al final del proceso investigativo, no se incluirá su nombre, sino un código alfanumérico tal como Var01 (en el caso de varones) o Muj01 (en el caso de mujeres).

Derechos del participante:

Si en un primer momento, ustedes, padres de familia, deciden que su menor hijo(a) participe en el estudio; pero en algún momento consideran que no debe seguir participando, pueden retirarlo con total libertad y sin temor a que se inicie alguna acción en su contra. Si es su voluntad que su menor hijo(a) no continúe participando en algunas sesiones y más adelante nuevamente se animan a reincorporarlo al programa, será bien recibido y no habrá ningún tipo de comentario sobre esta acción.

Por otra parte, ustedes pueden hacer todas las preguntas que requieran para decidir si su menor hijo(a) participará o no en el estudio. Todas sus dudas serán absueltas directamente por el responsable de la investigación.

Una copia de esta hoja informativa le será entregada.

Cordialmente,

Leopoldo Edward Rios Sánchez

Anexo B. Formación del autor de la presente investigación en Análisis Transaccional

XINERGIA INSTITUTO

Otorga el Presente

Diploma de Alta Especialización en :

“PSICOTERAPIA CON ANÁLISIS TRANSACCIONAL”

A: ***Rios Sanchez Leopoldo Edward***

Por haber aprobado satisfactoriamente el Programa de Alta Especialización en “PSICOTERAPIA CON ANÁLISIS TRANSACCIONAL”, desarrollado del 26 de Setiembre de 2017 al 29 de Mayo de 2018, con una duración de 114 horas Académicas.

Por tanto:
Se expide el presente DIPLOMA para que se le reconozca como tal.

Mg. Alejandro Jorge Velez Arana
DIRECTOR GENERAL

Lima, 04 de Setiembre del 2018

El Programa de Alta Especialización del INSTITUTO XINERGIA hace constar que:

RIOS SANCHEZ LEOPOLDO EDWARD

Ha concluido y aprobado satisfactoriamente el programa de alta especialización en: “PSICOTERAPIA CON ANÁLISIS TRANSACCIONAL”. (FASE 01).

obteniendo un promedio del examen final de:

20 (veinte)

Horas Académicas: 114

Programa de Alta Especialización
PAE - XINERGIA
Registrado en Libro de Diplomaturas
A fojas: 1 bajo el N°: 111

INSTITUTO XINERGIA
DIRECTOR ACADÉMICO

REGIÓN I: Lima, Ica, Ancash. REGIÓN II: La Libertad, Lambayeque, Piura, Tumbes.
REGIÓN III: Arequipa, Moquegua, Tacna. REGIÓN IV: Ayacucho, Cuzco, Puno, Apurímac.
REGIÓN V: Junín, Huánuco, Huancavelica, Pasco. REGIÓN VI: Cajamarca, San Martín, Amazonas.
REGIÓN VII: Loreto, Ucalli, Madre de Dios.

Asociación Peruana de Análisis Transaccional  **apat**

Otorgado a:

Ríos Sánchez, Leopoldo Edward

Reconociéndolo(a) como Miembro Regular Nivel I, al haber concluido satisfactoriamente la primera fase de entrenamiento Peruano en Análisis Transaccional.
Con un total de 150 horas cronológicas, estando apto para acceder a la segunda fase certificación Peruana.


CENTRO FORMADOR   PRESIDENTE APAT

Dado y firmado en Lima, el 16 de Mayo de 2019

Registro Nº 130 del libro 01 de APAT
Registro Nº 111 del libro 01 de Xinerjia

REGIÓN I: Lima, Ica, Ancash. REGIÓN II: La Libertad, Lambayeque, Piura, Tumbes.
REGIÓN III: Arequipa, Moquegua, Tacna. REGIÓN IV: Ayacucho, Cuzco, Puno, Apurímac.
REGIÓN V: Junín, Huánuco, Huancavelica, Pasco. REGIÓN VI: Cajamarca, San Martín, Amazonas.
REGIÓN VII: Loreto, Ucalli, Madre de Dios.

Asociación Peruana de Análisis Transaccional  **apat**

Otorgado a:

Ríos Sánchez, Leopoldo Edward

Reconociéndolo(a) como Miembro Regular Nivel II, al haber concluido satisfactoriamente la primera y segunda fase de entrenamiento Peruano en Análisis Transaccional.
Con un total de 294 horas cronológicas, estando apto para acceder a la certificación Peruana.


CENTRO FORMADOR   PRESIDENTE APAT

Dado y firmado en Lima, el 16 de Mayo de 2019

Registro Nº 113 del libro 01 de APAT
Registro Nº 111 del libro 01 de Xinerjia