



13  
20j

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAMPUS IZTACALA

**“ EVALUACION DE HABILIDADES SOCIALES  
EN ADOLESCENTES: DIFERENCIAS DE GENERO ”**

REPORTE DE INVESTIGACION  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

**Licenciado en Psicología**

**P R E S E N T A N :**

Azua Román / Eréndira Beatriz  
Contreras Valadez Ruth María Teresa

ASESORA:

Lic. María Refugio Ríos Saldaña

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MEXICO, 1994.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

**A la familia Cabrera Martínez,  
por creer en nosotras, por su cariño y apoyo.**

**A Alejandra Salguero Velázquez  
por sus valiosos consejos**

**A la Maestra Laura Evelia Torres Velázquez  
por su incondicional amistad.**

**A nuestra asesora María Refugio Ríos Saldaña  
por su dedicación y ayuda .**

**Ruth y Eréndira.**

**A mi hijo: Eduardo Allan  
que es el motor de mi vida.**

**A mis padres  
con especial amor y respeto**

**A la Sra. Marta y al Doc. Emiliano Cabrera**

**A mis compadres: Julia y Ernesto.  
por su excelencia personal y académica y  
para cristalizar de alguna manera lo que  
siempre esperamos hacer juntas.**

**A las familias:**

**Tovar Cabrera,  
Castillejos Cabrera y  
Cabrera Aguilera,  
y a Emiliano Cabrera Martínez  
por su amistad y gran apoyo.**

**A mis hermanos:**

**Octavio y Fany**

**A mis sobrinos**

**Jesus Antonio  
Gabriel Enrique  
y Fernando Javier**

**A la familia Camillo Gorena**

**A todas las personas que no  
nombré, pero que han sido soportes  
importantes en mi vida**

**Ruth**

**A mis padres  
con cariño y agradecimiento**

**A las familias Azúa y Román**

**A mis amigas y amigos  
presentes y pasados**

**A todas las personas que  
contribuyeron e hicieron posible la  
elaboración del presente trabajo**

**Eréndira**

## **RESUMEN**

El presente reporte es uno de los productos del Protocolo de Investigación denominado: "Construcción, confiabilización y validación de una escala para medir Habilidades Sociales en Adolescentes"; mismo que forma parte de las actividades de investigación que se desarrollan en la línea de "FORMACION COMUNITARIA Y PREVENCION SOCIAL"; del Proyecto de Educación para la salud adscrito a la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE).

Este trabajo está enfocado a la evaluación de habilidades sociales para conocer su distribución en los adolescentes de nivel secundaria y la diferencia de estas habilidades según el género. En el primer capítulo se presentan algunos aspectos sobre habilidades sociales, características de la adolescencia, e investigaciones sobre habilidades sociales y adolescentes, así como la diferencia entre asertividad y habilidades sociales.

Más adelante, en el segundo capítulo se exploran los métodos de evaluación más utilizados para medir habilidades sociales, y la importancia de la confiabilidad y validez de los mismos; también se reportan algunas de las investigaciones que han utilizado dichos instrumentos en diversas poblaciones.

A continuación el tercer capítulo conforma el reporte de investigación, cuyo objetivo fue conocer la distribución de habilidades sociales de los adolescentes de secundaria, analizando las diferencias de género. Para ello se aplicó el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes de Ríos (1993), y se encontró en general que, los adolescentes tienen más habilidades de las esperadas, hallándose diferencias cualitativas entre sexos.

## INDICE

INTRODUCCION .....	1
<b>CAPITULO UNO</b>	
<b>HABILIDADES SOCIALES Y ADOLESCENCIA .....</b>	<b>3</b>
1.1 Antecedentes .....	3
1.2 Investigación en Habilidades Sociales .....	13
1.3 Diferencia entre asertividad y habilidades sociales .....	20
<b>CAPITULO DOS</b>	
<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACION DE HABILIDADES</b>	
<b>SOCIALES EN ADOLESCENCIA .....</b>	<b>25</b>
2.1 Medidas Indirectas de Evaluación .....	25
2.2 Medidas Directas de Evaluación .....	36
2.3 Instrumentos de Evaluación Utilizados	
para población Adolescente .....	40
2.4 Algunas Consideraciones sobre la validez	
y Confiabilidad de los Instrumentos de Evaluación .....	50
<b>CAPITULO TRES</b>	
<b>REPORTE DE INVESTIGACION "EVALUACION</b>	
<b>DE HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES:</b>	
<b>DIFERENCIAS DE GENERO" .....</b>	<b>54</b>
3.1 Metodología .....	54
3.1.1 Procedimiento .....	56
3.2 Resultados .....	60
3.3 Análisis de Resultados .....	72
3.4 Conclusiones .....	78
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>82</b>
<b>APENDICES .....</b>	<b>87</b>

Desde la antigüedad muchos filósofos e investigadores han planteado que la adolescencia es una etapa de grandes cambios y conflictos. A pesar de que muchos científicos se han interesado en el estudio de dicha etapa, deben emprenderse más estudios; pues las sociedades evolucionan, así como sus normas y exigencias, de aquí que es necesario investigar los problemas de adaptación y conductuales que esto conlleva.

Se ha encontrado que muchos de estos problemas conductuales -delincuencia drogadicción, alcoholismo, aislamiento social, depresión, tabaquismo, agresión, entre otros- pueden ser causados por falta de habilidades sociales que le permitan al adolescente enfrentar diversas situaciones.

Las investigaciones al respecto coinciden en señalar la falta de confiabilidad y validez de los instrumentos que evalúan las habilidades sociales. Estos inconvenientes tienen su base en una estructura teórica ambigua; todo ello tiene como consecuencia el que se dificulte la prevención de los trastornos conductuales citados anteriormente. De ahí, la importancia de investigar y emplear instrumentos válidos y confiables que auxilien a los estudiosos del tema.

Una escala con las características mencionadas se utilizó para evaluar habilidades sociales en este reporte, cuyo interés se centró en la distribución de habilidades sociales, en adolescentes entre 12 y 15 años, que cursan secundaria, en la población en general y según el género; ya que es posible que las diferencias de crianza y el ámbito



sociocultural, pueden llevar a un aprendizaje diferenciado de la competencia social.

La importancia de estudiar las habilidades sociales, radica en que estas son la base de nuestras interacciones, y si nos remontamos en la historia encontraremos múltiples intentos del hombre, por establecer normas que determinarán los patrones de conducta de sus congéneres, orientándolos hacia su preservación y a un desarrollo social armónico. En la sociedad occidental contemporánea, el ritmo de vida es más rápido y complejo, la interacción con múltiples individuos es inevitable, por lo que la necesidad de habilidades sociales y los medios para adquirirlas han tomado gran relevancia, pues dotan al ser humano de herramientas para una vida mas cómoda y armónica.

De este modo es importante realizar estudios relacionados con las habilidades sociales y adolescencia, sobre todo en nuestro país, pues se han tratado de generalizar resultados obtenidos en otros ámbitos socioculturales, que no ayudan a solucionar y/o prevenir los problemas a los que se enfrenta nuestra juventud. Con base en esto, la estructura del presente reporte es la siguiente.

Primeramente se tratan aspectos relacionados con la adolescencia y habilidades sociales, para continuar con aspectos relacionados con los métodos de evaluación de estas habilidades. Finalmente se presenta el estudio llevado a cabo, para los fines ya descritos

## CAPITULO UNO

### HABILIDADES SOCIALES Y ADOLESCENCIA

#### 1.1 Antecedentes

El siglo XX, ha sido testigo de muy notables logros, en la ciencia, en el arte y en la tecnología; sin embargo es muy frecuente encontrarse con profesionales de diversas disciplinas, quienes son altamente capaces, que conocen bien su trabajo, pero que no interactúan constructivamente con sus parientes, alumnos, empleados, clientes o amigos. Esto es debido a que el esfuerzo tanto, en el ámbito del trabajo profesional como en el no profesional, se ha enfocado a la adquisición de habilidades técnicas más que a la obtención de habilidades para manejarse exitosamente al relacionarse con sus iguales. Estas son llamadas Habilidades sociales.

Conforme se ha avanzado en las investigaciones se han abierto a su vez, nuevas brechas en el ámbito de las habilidades sociales, sin embargo, el tópico no ha sido agotado, sobre todo si se considera la función de estas habilidades, en el continuo que constituye el desarrollo del individuo.

Con referencia a esto, Ríos (1993) menciona que; el aprendizaje de repertorios prosociales de niños y adolescentes, tiene lugar en el seno familiar donde, a través de diversas situaciones aprenden a cumplir con lo que los demás esperan de ellos; es ahí donde reciben las primeras influencias para su educación; donde se les transmiten los aspectos que son aceptados y los que son rechazados por la sociedad; es uno de los marcos culturales en los que se desenvuelven. Lo anterior coloca a la familia como el ámbito que debe estar más relacionado con su orientación y educación.

En este sentido Baumrind (1973) dice que este proceso en el que el niño adquiere habilidades sociales, llamado socialización por este autor, se logra a través del aprendizaje por entrenamiento e imitación;

mediante ellos adquiere su cultura, los hábitos y valores propios de la adaptación a ella, la retroalimentación de los eventos sociales y el desarrollo de habilidades interpersonales.

No obstante, debido a que la sociedad actual y las condiciones económicas restringen las posibilidades de satisfacción de las necesidades básicas, se hace necesario que, en la mayoría de los casos, ambos padres trabajen, para sobrevivir decorosamente, lo que conlleva cierto tipo de beneficios, pero obliga también a abandonar las prácticas tradicionales de cuidado y formación de los hijos; de este modo, la educación familiar es relegada a la escuela en todos sus grados (Roth, 1986). Pero, según este autor, la escuela no está preparada para responder efectivamente a ésta exigencia, pues siempre se ha abocado exclusivamente a la formación de repertorios académicos, desentendiéndose de la preparación social del niño y el adolescente.

Al respecto Jussim (1991), concluye a partir de sus estudios, que el entrenamiento de habilidades académicas, enfocadas exclusivamente a la adquisición de conocimientos, pueden servir solamente para el ajuste del individuo a la escuela en dicho ámbito, ya que los maestros tienen predisposición a dar bajas calificaciones a los niños que consideran menos hábiles socialmente, en comparación con otros individuos con un menor repertorio de habilidades sociales; lo cual no quiere decir que tengan pocos conocimientos; y así mismo, contribuye a la formación de subgrupos, de individuos con habilidades semejantes. Esta falta de habilidades sociales, ningún programa de habilidades académicas puede remediarlo, por lo que el autor arguye, que es muy diferente enseñar a los adolescentes habilidades prosociales y formas positivas de interacción a lo que en realidad hace la escuela, cuyo funcionamiento corre a cargo de los maestros, quienes en general, no están capacitados para entrenar al niño y al adolescente, en habilidades sociales.

De este modo, el panorama anterior muestra que es importante realizar actividades dinámicas formativas, es decir, que entrenen a los adolescentes en habilidades sociales, y no que solamente le informen. La formación se diferencia de la información, en que en la primera "el objeto trasciende la mera divulgación de temas de interés para centrarse en el desarrollo de repertorios conductuales alternativos al problema que se intenta prevenir" (Roth, 1986).

Así pues, a medida que el niño se transforma en adolescente, la escuela se convierte en la principal fuente de adquisición de habilidades sociales, aunque los maestros no están preparados para el entrenamiento y modificación de dicha conducta, pues su actividad se enfoca a las actividades académicas. Del mismo modo, las reglas que imponen en las clases generalmente no incluyen la facilitación de interacciones sociales, pues los muchachos deben permanecer quietos y callados durante las clases, -con lo que se intenta que pongan atención, aunque se permitan las preguntas respecto al tema- (Mussen, 1986).

Al respecto de la adolescencia, existen varias definiciones desde distintos marcos conceptuales que intentan explicar sus singularidades, estos son el biológico, sociológico, cronológico y psicológico, entre otros:

Desde el marco biológico, se considera que es crecer o desarrollarse hacia la madurez (Mussen, op. cit.). Sin embargo, si consideramos que durante toda su vida el individuo crece y se desarrolla madurando constantemente; esta definición situaría a la adolescencia en todo el período vital del individuo.

Desde el punto de vista sociológico la adolescencia es considerada como el período de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma. (Muss 1984, cit. en Ríos y Nabor, 1986). Esta definición, no es concreta, en realidad menciona sólo lo que no

es la adolescencia, es decir, sólo límites pero no menciona ninguna característica, por lo que hace falta completarla, con otros aspectos que se mencionarán más adelante.

Cronológicamente, la adolescencia abarca aproximadamente de los 12 o 13 años hasta los primeros años de la tercera década, variando esto entre culturas e individuos (Fuentes y Pérez, 1986).

Ahora bien, el período cronológico que representa a la adolescencia, tiene relación con la madurez del aparato sexual, así como la aparición de los caracteres sexuales secundarios, este período es llamado pubertad (Ríos y Nabor, op. cit.). Esto conlleva cambios en el ámbito sociocultural, lo que implica que en ocasiones, este período se alargue (por los años que el individuo pasa preparándose y estudiando) y se justifique la adolescencia como etapa de la vida delimitada, que se inicia cuando el niño deja la escuela primaria (a los 12 o 13 años), y a quienes habían sido sus amigos por 6 años; para entrar a la escuela secundaria, donde el método de enseñanza es diferente, empezando porque se amplía el número de horas en que asiste a la escuela y el que dedican a las tareas, que corresponde cuando menos a tres cuartas partes del tiempo que se encuentran en vigilia. De aquí que los amigos, los maestros, las tareas que realizan a diario, y en general su vida cotidiana se modifica al llegar a la secundaria; sin embargo, el rango de edad por sí mismo no indica nada en especial, pues hay estudios realizados en otros marcos socio-culturales, en los cuales el individuo pasa de la infancia a la adultez, -con todas sus responsabilidades y libertad-, sin contratiempos, por lo tanto la adolescencia no tiene por fuerza que ser problemática, pues ese paso entre la niñez y adultez puede darse tranquilamente.

La definición psicológica que corresponde a nuestro marco, considera que la adolescencia es una situación marginal en la que han de realizarse una serie de cambios, y adaptaciones que diferencian el comportamiento infantil del adulto, teniendo como soporte, la

interacción del individuo con el medio ambiente socio-cultural (Ríos y Nabor, 1986).

De acuerdo a lo explicado por Ríos y Nabor (op. cit.) sobre la definición psicológica, se puede puntualizar que todo evento psicológico se refiere a las interacciones del individuo, con el medio físico, cultural y social. Por otro lado cabe preguntarse ¿qué es lo particular del período adolescente?

Puede decirse que el período adolescente, se caracteriza por un conjunto de cambios que ocurren paralelamente, estos son: los cambios biológicos, los sociales, incluido el cambio de escuela, los diferentes grupos de amigos, y sobre todo las demandas socio-culturales que enmarcan el comportamiento "adecuado" para un adolescente, lo cual significa que se le dé mayor independencia al adolescente y que además se espere que éste corresponda con la conducta socialmente esperada.

Estos criterios, socio-culturales, -cuando menos en la cultura occidental-, en vez de reforzar la conducta del individuo, la castiga pues se le exige que se comporte con repertorios para los que no ha sido entrenado (Bijou y Baer, 1969 cit. en Fuentes y Pérez, 1986).

De este modo, la etapa en que se cursa el nivel secundario es de suma importancia, ya que es el inicio del aprendizaje de habilidades sociales diferentes a las que había obtenido en la niñez, que le permitirán adaptarse o no, al nuevo marco social y que también, le auxiliarán (o no) en el cumplimiento de las nuevas exigencias que la sociedad le impone. De aquí, que esta etapa puede representar o no conflictos para el individuo.

En esta dirección, Mussen (1986) plantea que las interacciones sociales de los adolescentes son más complejas y tienen más ramificaciones que las de los niños de menor edad. Los adolescentes viven simultáneamente en dos mundos, uno de niños y otro de adultos,

al mismo tiempo tienen muchas demandas nuevas, urgentes y conflictivas sobre sí: escoger una vocación, alcanzar cierta independencia de la familia, adaptarse al medio de acuerdo a las nuevas exigencias, etc (Craig, 1989). Como los adolescentes tienen mayor movilidad que los niños pueden tener relaciones más extensas; en lugares más alejados de su casa (Mussen, 1986), por ejemplo. Este autor sostiene que cuando el niño es más pequeño, es común que la mayor parte de sus compañeros y amigos vivan en su propio vecindario, frecuenten el mismo grupo social, y asistan a la misma escuela; pero al llegar a la escuela secundaria, es probable que conozcan a muchachos y muchachas de otras partes de la comunidad o de otros grupos culturales.

De aquí que los adolescentes tengan más oportunidad de adquirir actitudes, costumbres y sistemas de valores nuevos, aprendidos bajo el contexto escolar (Fuentes y Pérez, op. cit.), que pueden coincidir o no con los propios, por lo cual el aprendizaje continuo de habilidades sociales es muy importante para su adaptación efectiva al medio social.

Según Fuentes y Pérez, (op. cit.) la escuela secundaria debiera facilitar la adquisición de habilidades sociales al proporcionar un ambiente en el cual el adolescente se adapte a los cambios sin sentirse ansioso o incómodo, que le ayude a enfrentarse a situaciones nuevas, y que los maestros deberían considerar las necesidades sociales de los adolescentes y procurar que se identifiquen con un grupo.

Como ya se ha planteado, la familia delega mucha responsabilidad en la escuela, y esta no posee los elementos para hacer frente a esas demandas, en su estructura docente (Roth 1986), es así que los grupos de amigos son un aspecto importante en el aprendizaje de las habilidades sociales.

La naturaleza de estos grupos y las funciones que tienen cambian con la edad; en la niñez, el pequeño tiende a relacionarse con grupos de compañeros del mismo sexo, pero cuando inicia la adolescencia y comienza a pasar cada vez menos tiempo en su casa, su círculo social se amplía dando lugar a nuevas relaciones, que pueden ser clasificadas de diferentes maneras: como grupos informales o formales (Craig, 1989).

Todos estos cambios, ponen en juego las habilidades sociales en los adolescentes, para conseguir una adaptación óptima. Del mismo modo, este autor menciona que el adolescente tiende a agruparse en distintas asociaciones sociales, pues el cambio de pequeños grupos con los que juega de niño a grupos de nuevos amigos, le permite adaptarse a otros más grandes y heterogéneos, así como a situaciones y personas nuevas (Fuentes y Pérez, op. cit.).

Los grupos que están formados por adolescentes pueden ser informales, como los grupos de amigos y las pandillas; o formales, como agrupaciones dedicadas al entretenimiento de los jóvenes, (que la mayoría de las veces están monitoreadas por adultos), o como los grupos que están integrados por estudiantes de la misma escuela (Mussen, 1986).

Craig, (1988), afirma que debe considerarse la escuela, como una fuente importante de amistades, puesto que es un medio que permite la realización de actividades compartidas, y en algunos aspectos tiene mayor influencia que la familia para determinar la vida de los adolescentes. En general según este autor, a medida que el adolescente se desarrolla, se efectúan cambios en la naturaleza de los grupos de compañeros y éstos, a su vez, están relacionados con los cambiantes procesos de modificación de habilidades sociales del adolescente. También afirma que una de las funciones principales que cumple el grupo, es hacer posible el cambio, desde las agrupaciones unisexuales de principios de la adolescencia hasta las heterosexuales



de la adolescencia más avanzada; al mismo tiempo, las relaciones con individuos del mismo sexo continúan durante la adolescencia y la vida adulta, ya sea en forma de pequeños círculos de amigos, amigos íntimos o grupos de interés, aunque éstos son menos importantes que durante la adolescencia inicial.

Hurrelmann y Engel (1989, cit. en Fuentes y Pérez op. cit.), plantean otro tipo de agrupaciones que se derivan de las actitudes académicas dentro de la escuela; en la mayoría de las secundarias hay por lo menos tres grupos principales: un grupo incluye a los jóvenes que estudian mucho, que obtienen calificaciones altas y participan en actividades tales como debates y oratoria. El segundo grupo es el de los jóvenes brillantes y bien vestidos que no obtienen las mejores calificaciones pero participan en todas las actividades sociales dentro y fuera de la escuela, convirtiéndose en personas populares, y por último el tercero es un grupo de jóvenes marginados que por lo general no tienen éxitos escolares, sociales, ni atléticos y con frecuencia tienen dificultades con las autoridades escolares.

De lo anterior, se puede decir que los adolescentes que son rechazados, probablemente se relacionan con adolescentes de su misma baja popularidad; esto puede limitar sus oportunidades de interacción a un pequeño grupo, y por tanto, restringir también el hecho de estar expuestos a modelos habilidosos. Cabe mencionar que los subgrupos que citan Hurrelman y Engel (1989, cit. en Fuentes y Pérez op. cit.) se forman de acuerdo a las actitudes académicas, como lo propone el mismo autor, que tienen que ver con el aprendizaje de habilidades sociales, y que, además tienen otras consecuencias, ya que con frecuencia, se confunde la competencia académica con la competencia o habilidad social por los profesores, tal como se menciona anteriormente.

En general en las escuelas secundarias, predomina la disciplina para fomentar en el adolescente el cumplimiento de las normas establecidas,

por ejemplo, se le obliga a llevar uniforme diariamente, a usar el cabello corto (a los muchachos) y a permanecer en el salón de clases, aún cuando no se está impartiendo alguna materia, entre otras cosas; esta disciplina, es mantenida en gran parte, por el prefecto quien se encarga de vigilar que los adolescentes cumplan con reglas establecidas y reportar actividades indisciplinarias como saltarse la barda, peleas entre estudiantes, maltrato al mobiliario, etc. (Fuentes y Pérez, op. cit.).

Durante los años de la escuela secundaria, según Mussen (1986), los muchachos y las muchachas tienen intereses y habilidades diferentes; ya que las muchachas están mucho más interesadas por las interacciones sociales y el comportamiento heterosexual que los muchachos. Todo esto, en el segundo año de secundaria cambia, pues los intereses de ambos sexos se igualan. Esto es porque -según el autor- los muchachos están ocupados en el proceso de adaptación a la escuela y a la adolescencia; de aquí que las actividades heterosexuales de grupo, en esta etapa proporcionen oportunidades para aprender formas de interacción con los compañeros del sexo contrario, en escenarios que tienen la seguridad que presta la presencia de compañeros familiares del mismo sexo.

Por otro lado, en cuanto a las diferencias de preferencias entre las muchachas y los muchachos, podemos encontrar la explicación, en los estereotipos de los papeles sexuales que, según el consenso, forman ideas rígidas y fijas sobre lo que constituye un comportamiento "masculino" o "femenino", que son además dos categorías distintas y mutuamente excluyentes para la mayoría de los individuos, por lo que la conducta de una persona debe caer en una de ellas.

Tales conceptos impregnan casi todas las culturas. Pero hoy en día, dado el proceso cambiante de la sociedad, las madres que trabajan, por ejemplo, a menudo tienen hijos con ideas neutrales respecto a la conducta correcta; en cambio las madres que no trabajan suelen tener

hijos que consideran más apropiados los roles sexuales estereotipados, para lo cual, en la niñez los juguetes comerciales refuerzan esos papeles (Craig, op. cit.). Así mismo este autor, plantea que los cambios físicos de la adolescencia, aumentan la presión para realizar el comportamiento correspondiente al papel sexual. Según este autor, en nuestros días se piensa que los estereotipos rígidos de los papeles sexuales, limitan el desarrollo del ser humano, y por tanto, sus habilidades sociales. Se admite pues, que en una persona puede haber rasgos que antes se consideraban exclusivamente femeninos o masculinos; tanto el varón como la mujer pueden ser ambiciosos, afectuosos, seguros de sí mismos, tiernos, asertivos, y sensibles; en otras palabras se les permite poner en práctica un mayor número de habilidades. Esta mezcla de rasgos es llamada comportamiento andrógino. (Craig, op. cit.).

Sin embargo, el comportamiento masculino estereotipado es más tolerado en los varones que en las mujeres, pues según la sociedad moderna, estas características constituyen la norma de salud mental (Caballo, 1987). Así, Fuentes y Pérez (1986) afirman que las mujeres que cruzan la barrera del comportamiento apropiado para los roles sexuales mejoran sus habilidades, en cambio los hombres que lo hacen son condenados a caer en una conducta débil e ineficiente atribuída a la mujer, según las creencias populares.

Estas diferencias en la crianza de adolescentes hombres y mujeres, traen consigo patrones de interacción diversas; en esta dirección, Miller (1990), realizó un estudio con el fin de encontrar relación entre parejas de adolescentes del mismo sexo y parejas de sexos opuestos, en cuanto a como percibían popularidad, competencia social y habilidades sociales cognitivas, con respecto a su rol sexual. Los resultados, obtenidos mediante un sociograma, un cuestionario de percepción de competencia social, y un cuestionario diseñado para medir empatía, mostraron que hubo relación entre las parejas del mismo sexo y las de sexos opuestos, pero con diferentes objetivos, ambos tipos de

parejas, consideraron que la popularidad era más importante para los muchachos que para las muchachas, mientras que para ellas tiene más valor la popularidad junto con la competencia social; por lo que las mujeres resultaron ser más habilidosas.

Así pues, a pesar de que la conceptualización sobre la conducta social aceptable para ambos sexos es menos rígida en la actualidad, aún se pueden apreciar diferencias que marcan el desarrollo social de los adolescentes varones y mujeres, lo cual está determinado por la crianza, que moldea el comportamiento, y por las exigencias sociales tanto de la familia como de la comunidad contemplándose en ella el grupo de amigos (Caballo, op. cit.).

Dichas diferencias, aún son estudiadas, pues la "evolución" social ofrece diversas oportunidades de moldeamiento, lo que también conlleva la investigación de habilidades sociales en diferentes ámbitos

En el siguiente apartado se plantearán algunas investigaciones al respecto.

### **1.2 Investigación en Habilidades Sociales.**

La importancia que tiene para el hombre una interacción exitosa, y el hecho de que no todos los individuos lo logran, han hecho posible que, desde los albores de la historia se haya tratado de normativizar el comportamiento considerado como aceptado en términos sociales. Pero, es hasta hace poco, que las habilidades sociales han sido objeto de estudios adecuadamente estructurados y sistemáticos.

Dichos estudios, han permitido explorar los déficits de habilidades sociales, y su relación con problemas de conducta en diversas áreas. Estas habilidades comprenden desde una simple pregunta para localizar una calle, hasta la interacción exitosa en el núcleo social.

En investigaciones de tipo conductual se ha estudiado la relación existente entre la carencia de habilidades sociales y algunos trastornos de la conducta, tales como alcoholismo, disfunciones cardiovasculares, maltrato a niños, depresión, esquizofrenia, disfunciones sexuales y desempleo entre otras.

Al respecto Brill (1963, cit. en Roth, 1986), encontró, que los consumidores de drogas son individuos introvertidos, sensibles, pasivos y sumisos, que requieren su uso como una forma de escape a la vida solitaria y rutinaria que llevan. Twentyman y cols. (1982, cit. en Roth, op. cit.), realizaron una investigación, con un grupo de pacientes alcohólicos hospitalizados, comparándolos con bebedores sociales, con base en ciertas habilidades sociales; el estudio sugiere que las interacciones grupo situación, están relacionadas con las habilidades de rehusar la bebida; aunque no se encontraron diferencias significativas en otras habilidades sociales.

Igualmente se puede señalar a Fester (1965 cit. en Roth, op. cit.) quien hizo notar por primera vez el reducido repertorio conductual adaptativo de los depresivos, y más recientemente a Hersen y Bellack (1977, cit. en Ballesteros y Carrobles, 1989) quienes condujeron un estudio en el que se dió tratamiento en habilidades a 5 pacientes femeninas catalogadas como depresivas no psicóticas. El entrenamiento no solo mejoró el funcionamiento interpersonal y el humor, sino que también redujo significativamente la sintomatología asociada a la depresión, según el autor.

Por otro lado, Hersen y cols. (1977, cit en Ballesteros y Carrobles, op. cit.) encontraron que pacientes psiquiátricos hospitalizados tendían a tener bajas puntuaciones en el autorreporte de asertividad de Wolpe-Lazarus.

Otro estudio realizado por Eisler, Hersen y Miller (1975 Cit. en Manning y Ronquillo, 1984), les llevó a concluir que la expresión

asertiva de pacientes esquizofrénicos hospitalizados, está funcionalmente ligada a las características contextuales.

Por su parte, Morgan y Leung (1980), trabajaron con estudiantes universitarios con incapacidades físicas; que tenían un deficiente ajuste social, vocacional y emocional en su medio, así como déficits en el autoconcepto. Estudiaron los efectos del entrenamiento asertivo sobre la aceptación de la invalidez en personas que tenían dichos problemas. Los resultados demostraron que el entrenamiento interactivo era útil en el mejoramiento del autoconcepto y la interacción social.

Un autor más, interesado en el tema es Trower (1980 Cit. en Manning y Ronquillo, 1984), quien encontró diferencias marcadas en cuanto a la ejecución de habilidades sociales, en pacientes neuróticos fóbicos y con pacientes perturbados de la personalidad en comparación con individuos que no presentan estas características.

Así ha habido muchos autores que han encontrado que el entrenamiento en habilidades sociales disminuye otros problemas conductuales. Margalef (op. cit.), cita los siguientes:

Problemas	Autores
alcoholismo	Twentyman, Greeold, D.P. Greenwold, M. Kloss y Kovalsky, 1982; Caney, O'Leary y Marlatt, 1978
desviaciones sexuales	Fenterheim y Baer, 1975
agresión	Rahaim, Lefebvre y Jenkins, 1980
problemas psiquiátricos graves	Yulee y cols. 1979 Jennings y Davis, 1977

enfermedades cardiovasculares	Mayer, Nash, McAlister, Macoby y Farguhar, 1978)
abuso infantil	Denicole y Sandler, 1980
depresión	Lewinsohn 1974
timidez heterosexual	Curran, 1977
delincuencia	Freedman, Rosenthal, Donahoe, Schulndt y McFall, 1978
problemas maritales	Gottman, 1979
retardo mental	Matson, 1980
falta de asertividad	Rich y Schereder, 1976
esquizofrenia	Finch y Wallace, 1977
disfunciones sexuales	Lobitz y Picolo, 1972
aislamiento social en niños	Asher, Oden y Gottman, 1979
ansiedad verbal	Fremouw y Zitter, 1978
ansiedad debida a los exámenes	Harris y Johnson, 1980
úlceras	Brooks y Richardsen, 1980
desempleo	Kelly, Laughlin, Clarborne y Peterson, 1979.

En otras palabras, un individuo no hábil socialmente, puede ser una persona que no ha aprendido a vivir armónicamente. Como consecuencia, el individuo evita las actividades sociales y familiares que proporcionan oportunidades de dar y recibir afecto, así como de aprender otros repertorios que facilitan un desarrollo psicológico adecuado, entre otras cosas (Manning y Ronquillo, op. cit.).

Sin embargo, no se pretende asegurar que la carencia de habilidades sociales sea el único generador de trastornos conductuales, sólo constituye uno de tantos elementos de un fenómeno o problema muy complejo; en investigaciones de tipo conductual se ha estudiado la relación existente entre la carencia de habilidades sociales y algunos trastornos de conducta, como los mencionados anteriormente.

Se puede agregar, que la falta de oportunidades para adquirir y también para manifestar las habilidades que se poseen, puede ocasionar que éstas se extingan, y que no se aprendan otras habilidades, debido a la ausencia de modelos adecuados, a la falta de interacción y al aislamiento social, (Caballo, 1987).

Al respecto, Bellack y Morrison (1982 cit. en Ríos, 1993) mencionan que las habilidades sociales aprendidas pueden perderse por no usarlas, sobre todo, si se encuentran bajo largos períodos de soledad, así mismo cuando el individuo comienza a relacionarse con grupo diferentes también va requiriendo de un aprendizaje continuo para que su ejecución sea exitosa.

Ahora bien, existen varios modelos que intentan explicar las habilidades sociales; Juárez y Mejía (1986), mencionan que uno de ellos es el modelo de aprendizaje social de Bandura, postura que resulta importante recuperar, pues si los seres humanos son eminentemente sociales, están, según este modelo, afectados en consecuencia por su entorno social, lo que moldea la conducta del individuo.



Desde el punto de vista del aprendizaje social, en el proceso de adquisición de habilidades sociales, una persona aprende diferentes conductas por observación, imitación, así como mediante reforzamiento y exposición a modelos relevantes, según las demandas medioambientales, pues la falta de estos medios de aprendizaje trae como consecuencia el fracaso en la adquisición de habilidades sociales (Holley, 1980 cit. en Juárez y Mejía, 1986).

Así mismo, las habilidades sociales abarcan un conjunto de respuestas determinadas por la influencia socio-cultural, y el contexto o situación particular; estas son constituídas por componentes verbales y no verbales, vistas a través de niveles motores, cognitivos y fisiológicos, aprendidos a lo largo del desarrollo del individuo; de este modo las habilidades sociales son destrezas específicas que capacitan a una persona para ejecutar efectivamente tareas sociales particulares.

De este modo, bajo esta postura se considera tanto la variabilidad cultural, como la influencia sociocultural sobre las interacciones sociales (Manning y Ronquillo, op. cit.).

Con respecto a la variabilidad cultural, el concepto de habilidades sociales, puede entenderse como variantes de un contexto cultural a otro, pues en cada cultura y en cada pueblo existen características que las hacen diferentes a las de otras culturas, por lo que no es conveniente generalizar conclusiones (Manning y Ronquillo, op. cit.). De esta manera se establecen patrones de vida específicos, así como expectativas diferentes en cada caso; Roth (op. cit.) arguye que en ninguna conducta particular puede ser considerado como hábil o inhábil por sí misma sino que esta dependerá del contexto. Por lo tanto, habrá consideraciones diferentes sobre lo que constituya una habilidad social, en base al marco cultural, ya que no son generalizables entre culturas (Juárez y Mejía, op. cit.). En cuanto a la influencia sociocultural sobre las interacciones sociales, esta se hace presente dentro de las interacciones que aparecen en los grupos humanos como la familia,

los grupos deportivos, escuela, etc., determinando el tipo de habilidades sociales que se van a manejar dentro de la sociedad (Kelly, 1986), pues generan una serie de reglas. Este aspecto, permite entender la forma en que las interacciones sociales específicas se dan en los grupos que posibilitan el surgimiento de estas a través del proceso de socialización; que además, son importantes para establecer y mantener diferentes relaciones interpersonales (Kelly, op. cit.).

De esta manera, se puede considerar el análisis de éstas habilidades, a la luz de los grupos, de diferentes contextos y no sólo en base a situaciones individuales que también son importantes. Debido a que cuando un grupo de gente que interactúa con frecuencia por largos períodos de tiempo, aumenta la probabilidad de que esa interacción adquiera un patrón definido influido por el grupo, llegando a identificarse como miembros de esa entidad social (Juárez y Mejía, op. cit.).

Se puede decir que las interacciones que se presentan en los grupos, ejercen poderosa influencia sobre la gente por medio de las habilidades sociales que éstos exigen. Cuando las habilidades son consideradas como inadecuadas, se tomarán como poco funcionales, no sólo para el individuo sino también para el grupo mismo y para la sociedad en general, que el fracaso en habilidades sociales puede ser el resultado de una socialización primaria defectuosa, es decir, la exposición de modelos inadecuados, o la falta de experiencia social; este fracaso puede conducir a un aislamiento de tipo parcial que traería como consecuencia privaciones, frustraciones, etc. (Trower, Bryant y Argyle 1978, cit. en Manning y Ronquillo, op cit.).

A través del modelo del aprendizaje social de Bandura, se deja abierta la posibilidad de entender las habilidades sociales como conductas moldeadas por el contexto sociocultural del individuo, y cuestionarlas, pues intenta explicar desde los procesos mediante los cuales el individuo aprende, hasta las implicaciones sociales que tiene

el poseer ciertas habilidades bajo el contexto propio de una cultura específica.

Por otra parte cada postura ó modelo teórico, intenta definir la habilidad social, para poder entenderlo desde sus premisas; esto ha traído complicaciones y falta de claridad, pues existen casi tantas definiciones como estudios hay y en muchos, se le utiliza como un sinónimo de asertividad; a continuación se explorará brevemente dicha confusión.

### 1.3 Diferencia entre asertividad y habilidades sociales

Cada investigador ha propuesto una definición de lo que entiende por asertividad y/o habilidades sociales, desde su muy particular punto de vista, utilizando en ocasiones ambos términos como sinónimos, como se presenta a continuación:

Autor	Definición
Wolpe 1958	Conducta Asertiva: "La expresión adecuada de cualquier emoción que no sea la ansiedad hacia otras personas" (cit. en Roth, op. cit.)
Ferstenheim y Baer, 1976	"El apreciarse a sí mismo". (Cit. en Margalef op. cit.)
Rimm y Masters (1985)	"La conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de los sentimientos".
Lazarus 1973	"El reconocimiento y expresión adecuada de todos y cada uno de los estados afectivos". (Caballo, 1982, 1983a 1983b)
Alberti y Emmons, 1982.	"Es la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar

cómodamente sentimientos honestos o ejercer sus derechos personales sin negar los derechos de los demás". (Caballo, 1982, 1983a 1983b)

Hersen y Bellack, 1977.	"Es la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social". (Caballo, op. cit.)
Libet y Lewinsohn 1973.	"Es la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás. (Caballo op. cit.)
Weiss (s/a)	La habilidad social: "aquello que contribuye a un mutuo entendimiento y comprensión entre dos interlocutores. (Caballo op. cit.)
McFall 1982	Habilidades sociales: "Son las habilidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea social particular". (cit. en Roth op. cit.)
Goldstein Sprafkin y Gershaw, 1989	"La habilidad para expresar opiniones".
Wallen, et al 1977	"Es una expresión emotiva sin inhibición que se refiere a la habilidad para reconocer y expresar espontáneamente sentimientos, opiniones y lo que se desea o quiere". (Juárez y Mejía, 1986)
Smith y Ferstenheim y Baer 1977	Asertividad: "Es la expresión abierta de preferencias, con palabras y acciones, además de cualquier acto que mantiene los derechos personales". (cit. en Margalef, 1983)

---

Bouchard	"La defensa de los derechos personales, ya sea
Granger y	de una manera verbal o no verbal".
Ladouceur	
1981	

---

Como se puede observar la mayoría de las definiciones hacen referencia a la asertividad, muchas de ellas son muy generales y no mencionan las respuestas básicas, ni abarcan satisfactoriamente el complejo fenómeno de las habilidades sociales, ya que sólo se abordan aspectos generales o simplistas, esto ocasiona contradicciones, y falta de claridad (Juárez y Mejía, 1986). Estos autores, afirman que el análisis crítico de las definiciones, permite concluir que los conceptos de la asertividad deberían definirse mejor. Para ellos, la asertividad sería finalmente sinónimo de la defensa de derechos personales, y la expresión abierta de estos derechos, con el manejo certero de componentes verbales y no verbales, que tienen elementos particulares, como respuestas emotivas, preferencias, exigencias y necesidades hacia otras personas o situaciones para salvaguardar la integridad personal sin el perjuicio de otros, evitando mostrarse agresivos.

Sin embargo, los trabajos experimentales, dieron el impulso definitivo para el establecimiento del constructo de las habilidades sociales, como objeto particular de estudios, ya que el término "asertividad" dominó, en el terreno de las habilidades sociales, la literatura conductual de 1958 a 1978, aproximadamente; así que, poco a poco se ha ido sustituyendo el término de asertividad por el de habilidades sociales (Caballo 1982, 1983a, 1983b).

Aunque ambos términos se han utilizado como sinónimos por diversos autores, Mathieu (1981 cit. en Manning y Ronquillo, 1984), hace una diferencia entre asertividad y habilidades sociales, diciendo que se ha empleado frecuentemente la expresión asertividad, pero es

preferible, la expresión de habilidades sociales, pues abarca un conjunto más amplio de características conductuales, como son el resistir a la persuasión, encarar el enojo, las habilidades alternativas a la agresión; y no se limitan a la connotación de la asertividad: es decir, a la defensa de derechos.

Respecto a esto, Margalef (op. cit.), plantea que para la emisión adecuada de una habilidad, se requiere del cumplimiento de todos sus componentes (verbales y no verbales), así como de la respuesta asertiva; porque una persona puede ser asertiva, sin ser necesariamente "hábil" en términos sociales.

Por esta razón, con el fin de intentar poner orden en la utilización de ambos términos, se tomará la propuesta de Roth (1986), subordinando el término asertividad al de habilidades sociales, ya que este mismo autor menciona que dada la serie de definiciones que existen, proponer una nueva solo contribuiría a la confusión reinante, por lo que sería más conveniente reordenar los aspectos ya existentes. De aquí, que en este trabajo, se considera conveniente, tomar como base la definición de Ballesteros y Carroble (1989, pag. 824), que está formulada apoyándose en la consideración de varias definiciones, y que en conjunto, quedaría como: "la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que normalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas".

Finalmente, no se puede ignorar el hecho de que todos los problemas teóricos conllevan a problemas metodológicos, pues aquellos son la base de estos últimos, y que ello ha provocado una serie de inconvenientes, en cuanto a la validez y confiabilidad de los estudios hechos a partir del cuerpo teórico, que se haya tomado como

estructura de la investigación; a continuación se expondrá diversa tecnología empleada para evaluar las habilidades sociales.

## CAPITULO DOS

### INSTRUMENTOS DE EVALUACION DE HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENCIA

Son muchos los instrumentos de evaluación que desde el enfoque conductual se han usado para medir Habilidades Sociales. En el presente capítulo se hablará en primer lugar de las técnicas de evaluación conductual en general, posteriormente de los instrumentos utilizados para evaluar Habilidades Sociales, tanto en el extranjero como con población mexicana. Por último se revisarán algunas consideraciones sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.

Se han desarrollado una gran variedad de instrumentos ó técnicas para evaluar habilidades sociales, que no parecen haber convencido a los clínicos e investigadores sobre su respectiva confiabilidad y validez, no obstante han tenido una amplia utilización. (Oetting y Thorton, 1979).

Los instrumentos utilizados para la evaluación de las habilidades sociales pueden dividirse en medidas directas e indirectas. Los distintos métodos de evaluación, se clasifican en una u otra categoría, y tienen sus ventajas y desventajas como se verá a continuación.

#### 2.1 Medidas Indirectas de Evaluación

Las medidas indirectas son aquellas en las que hay un instrumento mediador entre el evaluador y el evaluado. (Margalef, 1983).

##### Medidas de Autoinforme:

Son las técnicas mediante las que el sujeto reporta lo que "hace", "piensa" y "siente", las modalidades de acuerdo a Caballo (1982, 1983a, 1983b) son:



Escalas

Inventarios

Cuestionarios

Test Conductuales

Autoregistro

**Ventajas:** Algunas ventajas propuestas por Michelson, (1985) son:

- Pueden ser administradas a grupos de sujetos con facilidad.
- Proporcionan información sobre áreas en las que los sujetos casi no tienen información.
- Algunos instrumentos pueden sugerir la naturaleza de las respuestas inapropiadas.
- Algunas técnicas son sensibles a los cambios debidos al entrenamiento.
- Exploran un amplio rango de conductas en corto tiempo.

Estas ventajas pueden ser utilizadas para multiplicar los beneficios de este tipo de evaluación, junto con otros instrumentos directos, a fin de formar un paquete más completo.

**Desventajas:** Las desventajas mencionadas por Caballo (1982, 1983a, 1983b) son:

- Es un continuo problema encontrar un criterio con el cual validar este tipo de medida.
- Lo que piensa una persona de su conducta, puede ser muy diferente de la conducta real.
- La conducta y pensamientos varían con las diferentes situaciones.
- Puede resultarle muy difícil al sujeto, poner en palabras pensamientos o situaciones.
- Es posible que algunas personas sólo recuerden lo positivo, o solo lo negativo de su conducta.
- Un mismo pensamiento puede significar dos cosas distintas para dos personas diferentes.

-Puede haber situaciones a las que el sujeto no haya estado expuesto, y por lo tanto no saber como reaccionaría.

-Este tipo de medida no registra los elementos moleculares de la conducta, tales como contacto ocular, volumen de la voz, postura, etc. Michelson (op. cit.) agrega que:

-Por otra parte puede ser que los sujetos contesten lo que creen que le agrada al investigador.

-Puede haber una mala interpretación de las respuestas debido a la lectura errónea, las malas interpretaciones, la indiferencia o los factores ambientales.

No obstante esto, es preciso considerar que los instrumentos mencionados son sólo un método de aproximación, para detectar áreas problemáticas, y no se pretende que sean la única, ni la mejor manera de evaluar, así que deben emplearse otras mediciones para completar las observaciones, con el fin de tener un cuadro más completo de las habilidades del individuo.

Por otra parte, algunas de las desventajas, relacionadas con los pensamientos y actitudes del paciente, pueden corregirse, si se le hace énfasis al individuo, en que es importante contestar lo que en realidad hace; y darle ejemplos cercanos a su realidad.

Algunas medidas de autoinforme que se han utilizado para evaluar habilidades sociales son las que se presentan en el cuadro 1.

### Registro Psicofisiológico

Este tipo de registro se ha utilizado, partiendo del hecho de que la disfunción conductual puede aparecer en los sistemas de respuesta fisiológico, motor y cognitivo; así, los cambios en un sistema pueden afectar a los otros (Caballo (1982, 1983a, 1983b)). Este autor afirma que esta forma de evaluación ha sido usada muy poco y que, entre

Cuadro 1  
Algunas medidas de autoinforme

Nombre del auto-informe	Autor y año
● "Escala de asertividad de Wolpe-Lazarus" (WLAS Wolpe-Lazarus Assertiveness Scale)	Wolpe y Lazarus (1966)
● "Inventario de resolución de conflictos (CRI, Conflict Resolution Inventory)	McFall y Lillesand (1971)
● "Medida de las interacciones heterosexuales" (SHI, Survey, of Heterosexual Interactions)	Twentyman y MacFall (1975)
● "Cuestionario situacional" (SQ, Situational Questionnaire)	Rehm y Marston (1968)
● "Inventario de asertividad-agresividad de Bakker" (BAAI, Bakker Assertiveness-Agresiveness Inventory)	Bakker, Bakker-Rabdau y Brell (1978)
● "Cuestionario de citas y asertividad" (DAQ, Dating y Assertion Questionnaire)	Levenson y Gottman (1978)
● "Test conductual de expresión de ternura" (BTTE, Behavioral Test of Tenderness Expression)	Warren y Gilner (1979)
● "Medida de la búsqueda asertiva de trabajo" (AJHS, Asseltive Job-Hunting Survey)	Becker (1980)
● "Inventario de relaciones personales" (PRI, Personal Relations Inventory)	Lorr y More (1980) Lorr y Myhill (1982)
● "Cuestionario de autoevaluación de la aserción" (ASAT), Assertion Self-Assessment Table)	Galassi y Galassi (1977)
● "Cuestionario Matson para la evaluación de habilidades sociales" (MESSY, Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters)	Matson, Rotatori y Helsel (1980)
● "Inventario de aserción" (puntuación correspondiente al "grado de malestar")(AI, Assertion Inventory)	Gabbrill y Richey (1975)
● "Escala cognitiva de asertividad" (CSA, Cognition Scale of Assertiveness)	Golden (1981)
Caballo (1982, 1983a, 1983b)	

otras cosas, se ha medido la tasa cardiaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo las respuestas electrodérmicas y la respiración.

Ventajas según Caballo (1982, 1983a, 1983b):

- Es un complemento a otros tipos de evaluación.
- El empleo de pequeños instrumentos para registros psicofisiológicos debería aumentar la veracidad de los registros de los episodios.

Desventajas mencionadas por Caballo (1982, 1983a, 1983b):

- Se han utilizado en pocos estudios.
- Hasta ahora, las medidas utilizadas (tasa cardiaca, flujo y presión sanguínea, respuestas electrodérmicas, respuesta electromiográfica y respiración) han tenido poca utilidad en la evaluación de habilidades sociales por las diferencias individuales encontradas.

Aunque pueden ser índices de confiabilidad para otros instrumentos, es muy complicado realizar medidas de este tipo, ya que se requieren condiciones especiales en cuanto al lugar, y las mismas mediciones podrían sesgar la información, al tomarse estas medidas. (por ejemplo, el colocar los instrumentos podrían aumentar la ansiedad del sujeto). Además debe hacerse la consideración, de que estos registros no evalúan realmente las habilidades sociales, sino los aspectos fisiológicos que las acompañan, o que aparacen en su ausencia; por lo tanto son indicadores de ansiedad.

### Entrevista

La entrevista se da mediante la relación de dos personas, en donde una hace preguntas, (quien dirige la entrevista) y el otro responde (entrevistado). (Margalef, 1983).

Ventajas, que proponen Caballo (1982, 1983a, 1983b):

- Es la estrategia más conveniente para la obtención de la información, que tiene que ver con la experiencia interpersonal y los pensamientos

y sentimientos asociados.

-Se pueden conocer a través de ella los factores antecedentes y consecuentes que controlan la conducta.

-La información histórica puede proporcionar al terapeuta información sobre el desarrollo de los problemas de interacción y de la clase de modelos a los que ha estado expuesto el sujeto.

-Se pueden observar conductas de las que el cliente no puede dar cuenta, tales como contacto ocular, postura, tono de voz, etc.

Así pues, esta técnica puede revelar al entrevistador, elementos que acaso pudieran ser clave en el desempeño de las habilidades a entrenar, así mismo para enfatizar aspectos de la conducta, en caso de modelarle al sujeto lo que debe hacer.

#### Desventajas:

-Puede tener problemas de validez, porque la autopercepción y el recuerdo son poco fiables; el contenido de la entrevista puede ser moldeado por el entrevistador o el entrevistado, o bien, el sexo, edad o características raciales del entrevistador pueden sesgar las respuestas. También puede estar limitada por razones personales o profesionales; igualmente el entrevistador puede atender aspectos distintos de la comunicación, y por último, la entrevista es un instrumento bastante exclusivo, y no necesariamente representativo de otras interacciones. (Caballo 1982, 1983a, 1983b).

Esto es especialmente cierto si consideramos que la conducta está condicionada tanto al factor situacional como al personal, por lo que otros medios de evaluación, sin estas desventajas, pudieran resultar más eficaces; o mejor aún, una combinación de técnicas.

Ballesteros y Carrobles, (1989 pag. 575) dan un ejemplo de una entrevista dirigida, enfocada a las habilidades sociales, la cual se muestra en el cuadro 2.

**Cuadro 2**  
Entrevista dirigida, para habilidades sociales

<b>1. Datos generales.</b>							
<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>			<b>Sexo</b>			
<b>Dirección</b>	<b>Tel</b>			<b>ocupación</b>			
<b>Edo. civil</b>	<b>No. de hermanos</b>			<b>No. de hermanas</b>			
<b>¿Qué orden ocupa entre los(as) hermanos(as)?</b>							
<b>¿Con quién está viviendo actualmente?</b>							
<b>2. Descripción física del paciente</b>							
<b>3. Observación conductual del paciente durante la entrevista (adecuación de diferentes elementos moleculares)</b>							
	<b>Muy Inapropiado</b>		<b>Normal</b>			<b>Muy apropiado</b>	
-Contacto ocular	1	2	3	4	5	6	7
-Volumen de voz	1	2	3	4	5	6	7
-Perturbaciones del habla	1	2	3	4	5	6	7
-Afecto	1	2	3	4	5	6	7
-Expresión facial	1	2	3	4	5	6	7
-Sonrisas	1	2	3	4	5	6	7
-Gestos	1	2	3	4	5	6	7
-Automanipulaciones	1	2	3	4	5	6	7
-Conversación	1	2	3	4	5	6	7
-Sentido del humor	1	2	3	4	5	6	7
-Apariencia personal	1	2	3	4	5	6	7
<b>Elementos Globales</b>							
	<b>Nada</b>		<b>Normal</b>			<b>Mucho</b>	
-Habilidad social	1	2	3	4	5	6	7
-Ansiedad general	1	2	3	4	5	6	7
-Atractivo físico	1	2	3	4	5	6	7
<b>Comentarios generales sobre los aspectos anteriores</b>							
<b>4. Descripción por parte del paciente de los problemas presentes y de los objetivos del tratamiento con sus propias palabras</b>							
<b>5. Principales problemas presentados además de la inadecuación social.</b>							
<b>6. Efectos de la distinción social sobre el funcionamiento diario de la persona.</b>							
<b>7. Motivación para el tratamiento.</b>							
<b>8. Evaluación del funcionamiento social en áreas específicas.</b>							
<b>8.1 Relaciones con el mismo sexo</b>							
<b>¿Cuántos amigos(as) íntimos(as) tiene? ¿Tiene muchos(as) otros(as) amigos(as)? ¿Cómo son estas relaciones? ¿Le es difícil conocer a gente nueva? ¿Cómo se comporta en estas ocasiones? ¿Cuánta gente nueva ha</b>							

conocido en los dos últimos meses?

#### 8.2 *Relaciones con el sexo opuesto*

¿Cuántos amigos(as) íntimos(as) tiene? ¿Tiene muchos(as) otros(as) amigos(as)? ¿Cómo son estas relaciones? ¿Le es difícil conocer a gente nueva? ¿Cómo se comporta en estas ocasiones? ¿Con cuántas personas diferentes del sexo opuesto ha salido durante el último año? ¿Tiene problemas para conseguir "quedar" con ellas? ¿Cuántas veces ha "quedado" en los dos últimos meses? ¿Con cuántas personas diferentes?

#### 8.3 *Capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos hacia los demás.*

¿Tiene dificultad para expresar sentimientos positivos hacia los demás? ¿Cómo se siente al expresar esos sentimientos? ¿Qué piensa sobre la expresión de sentimientos positivos? ¿Cómo se comporta cuando los demás hacen que se sienta frustrado o enfadado? ¿Expresa normalmente sus sentimientos de molestia a los demás? ¿Se muestra agresivo(a) hacia los demás?

#### 8.4 *Defensa de los propios derechos*

¿Hace valer sus derechos sobre los demás normalmente? ¿Cree que la gente se aprovecha de usted? ¿Hay algunas situaciones en las que le sea muy difícil defender sus derechos?

#### 8.5 *Manejo de críticas*

¿Le critican a menudo? ¿Le afectan mucho las críticas? ¿Cómo reacciona a la crítica?

#### 8.6 *Hacer y rechazar peticiones*

¿Puede, sin dificultad, pedir favores a los demás? ¿Hay situaciones en las que le es muy difícil pedir favores? ¿Qué piensa cuando va a pedir algo a alguien? ¿Tienen normalmente éxito sus peticiones? ¿Es capaz de resistir la presión de los demás para que se comporte de manera contraria a sus creencias? ¿Es capaz de rechazar peticiones poco razonables provenientes de amigos(as)? ¿Y de superiores? ¿Qué piensa que sucedería en el caso de rechazar peticiones poco razonables con esas personas? ¿Cómo negocia los "estira y alfoja" con miembros de su familia? ¿Y con amigos? ¿Y en las relaciones laborales?

#### 8.7 *Hacer y recibir cumplidos*

¿Tiene problemas para hacer cumplidos a otra persona? ¿Y para mostrar aprecio a alguien que ha hecho algo por usted? ¿Cómo reacciona a la alabanza?

#### 8.8 *Interacción con figuras de autoridad*

¿Le causan temor o ansiedad las figuras de autoridad? ¿Es capaz de enfrentarse con una figura de autoridad? ¿Cómo se comporta al relacionarse con una persona con autoridad? ¿Qué piensa cuando tiene que relacionarse con un superior?

**8.9 Interacción con miembros de la familia.**

¿Relación con hermanos y hermanas en el pasado. En el presente. Relación con los padres en el pasado. En el presente. ¿Qué piensa sobre su familia?

**8.10 Interacciones con compañeros de trabajo y/o clase.**

¿Cómo son las relaciones con sus compañeros de trabajo y/o clase? ¿Cómo le gustaría que mejorase?

**8.11 Situaciones de grupo**

¿Cómo se comporta en una situación de grupo? ¿Habla normalmente en una situación de grupo? ¿teme lo que piensen las otras personas del grupo cuando habla usted?

**8.12 Situaciones de hablar en público**

¿Le es difícil hablar en público? ¿Le impide la ansiedad hablar en público? ¿Si tuviera que hablar en público, ¿qué pensamientos la vendrían a la cabeza?

**8.13 Iniciación de interacciones sociales.**

¿Tiene dificultad en iniciar conversaciones? ¿Y en mantenerlas? ¿Cómo inicia conversaciones con sus iguales? Grado de ansiedad antes de iniciar una conversación (1-10). ¿Qué piensa cuando va a iniciar una conversación?

**8.14 Mantenimiento y desarrollo de las interacciones sociales.**

¿Qué hace para desarrollar y mantener una amistad con personas del mismo sexo? ¿Y del sexo opuesto? ¿Le duran mucho sus amistades? ¿Qué importancia tiene para usted el mantenimiento de relaciones sociales?

**8.15. Expresión de opiniones.**

¿Suele expresar sus opiniones? ¿Entienden los demás normalmente lo que les quiere comunicar?

**9. Estimación subjetiva de su habilidad social (1-10). De su ansiedad social (1-10).**

10. *Cogniciones disfuncionales relacionadas con el funcionamiento social.*

11. *Conocimiento sexual, experiencias y temores.*

12. *Situación de vida actual con referencia especial a contactos sociales potenciales.*

13. *Descripción de un día típico con referencia particular a contactos sociales.*

14. *Empleo actual y situación educativa.*



15. *Intereses y actividades de ocio agradables.*

16. *Obstáculos para el funcionamiento social efectivo.*

17. *Historia.*

17.1 Descripción del período de comienzo de las dificultades sociales  
(anotar si las dificultades han sido crónicas)

17.2 Educación

17.3 Historia laboral.

17.4 Antecedentes familiares.

17.5 Antecedentes de salud.

17.6 Descripción del período de mejor funcionamiento social.

17.7 Descripción del período de peor funcionamiento social.

### Evaluaciones Sociométricas

En esta técnica se realizan una serie de preguntas a un grupo de sujetos, referentes a su preferencia o rechazo con respecto a las otras personas, de dicho ámbito o grupo, y a como cree la persona que es percibido.

Ventajas consideradas por Michelson (op. cit.):

- Proporciona una medida del estatus social del sujeto, de la que los individuos con un estatus bajo entre los compañeros pueden ser identificados y seleccionados para una evaluación posterior.
- La baja aceptación social, medida a través de las elecciones de los compañeros, parece ser un factor más importante que una baja proporción de interacción social.
- Las técnicas sociométricas recogen las opiniones de miembros importantes, del medio ambiente social del individuo, es decir, tienen inherentes validación social.

Así mismo, se debe tomar en cuenta que, es ventajoso que no se presione al sujeto a autoevaluarse, sino que sea un índice dado por

los demás, puesto que puede ser que en las autoevaluaciones influyan factores de autopercepción.

**Desventajas también propuestas por Michelson, op. cit.:**

- Estas técnicas no siempre proporcionan información que defina los déficits y/o excesos conductuales específicos que el individuo pueda manifestar.
- No se sabe exactamente que elementos de la conducta del sujeto, son los que desagradan, o cuales deberían ser cambiados.
- Carecen de sensibilidad para detectar los cambios debidos al tratamiento, debido al lapso de tiempo transcurrido entre la evaluación y los cambios registrados en la opinión de los compañeros.

#### Informes de terceros

El informe de terceros, implica el reporte verbal de las personas que conforman el contexto interpersonal de un sujeto en cuestión. Las ventajas y desventajas son mencionadas por Michelson, op. cit.

#### **Ventajas:**

- Son fácilmente aplicables.
- Tienen una alta validez social, puesto que los informantes son "espectadores" de la conducta del sujeto.

#### **Desventajas:**

- Desafortunadamente, cuando otros juzgan el comportamiento de los demás puede depender de las oportunidades que se tengan de observar el comportamiento particular.
- Pueden influir factores tales como el intento de agradar al investigador, o al clínico por parte del informante, o bien haber predisposiciones personales, interpretación del comportamiento, etc.
- En la valoración pueden influir factores como el sexo de la persona observada, la edad, e incluso el tipo de relación con el observador.
- Los observadores sólo registran una pequeña parte de la conducta,

Cuadro 3 Informes de terceros							
Conducta general (cuantitativa) - Cuando salimos de paseo							
Frecuencia de las conductas							
Emplea conversaciones	X	X					
Escucha	X						
Expresa sent. positivos	X	X	X	X			
Expresa opiniones propias	X	X					
Conductas no verbales (cualitativas) - Cuando salimos de paseo							
	Inapropiado						apropiado
Contacto ocular	1	2	3	4	5	6	7
Expresión facial	1	2	3	4	5	6	7
Volumen de voz	1	2	3	4	5	6	7

pudiendo sesgar la información si tratan de hacer quedar bien al sujeto.

Como se puede observar el informe de terceros, posee más desventajas que ventajas, debido a la poca objetividad de las personas en general; sin embargo la opinión de otras personas es muy importante en términos del entrenamiento, más que con respecto a la evaluación.

Un ejemplo de este tipo de registro es el presentado por Ballesteros y Carroble (1989, pag. 579). (cuadro 3).

## 2.2 Medidas Directas de Evaluación

Las medidas directas se caracterizan por la observación directa del investigador; de esta existen diferentes modalidades, las cuales se presentan a continuación

### Juego de Roles

En el juego de roles, se instruye al paciente para que actúe ante una situación problemática, debiendo el cliente interpretar un papel y el psicólogo otro (Michelson, 1985).

Ventajas propuestas por Caballo (1982, 1983a, 1983b):

- Es barata y fácil de emplear.
- Es sencillo construir una serie de escenas para el sujeto, que abarque distintas áreas.

También Kelly, (1986) propone ventajas tales como:

- Es flexible en una amplia gama de situaciones potencialmente relevantes que no pueden reproducirse fácilmente en el medio ambiente natural o en el marco clínico.
- Se controlan los lugares, personas y ambientes presentados al sujeto.
- Exactitud en el control y medición de diversos componentes de la conducta, tales como contacto ocular, y las dimensiones no verbales de las habilidades sociales.

Desventajas que se mencionan en Caballo (1982, 1983a, 1983b):

- Hay problemas para la validez externa, ya que existen obvias diferencias entre los test de juego de roles y las interacciones naturales del sujeto.
- Esta evaluación requiere que el sujeto asuma rápidamente papeles en una sucesión de interacciones breves, y si el sujeto no se ve capaz de hacerlo, la técnica no tiene el resultado esperado.
- Se ha hallado poca correspondencia entre un juego de roles y las interacciones naturales

Igualmente Michelson (op. cit.) menciona que:

- Puede ser que el juego de roles solo muestre el conocimiento que el sujeto posee acerca de las habilidades sociales, y no lo que realmente hace.

Sin embargo, en el juego de roles, pueden registrarse la ausencia de alguna habilidad, cuando esta es muy frecuente en la conducta del individuo aunque éste responda a lo que cree que es correcto; en otras palabras aunque el juego de roles no se correlacione necesariamente con la actuación en la situación real puede dar un índice del repertorio de habilidades sociales del individuo. Esta técnica

resulta más eficaz si se usa en combinación con otras, que midan por ejemplo, cogniciones sociales y/o ansiedad en situaciones interpersonales.

En el cuadro 4, se dará un ejemplo de un diálogo que se llevó a cabo para evaluar una negociación infructuosa, que ejemplifica un juego de roles:

### Observación

#### Directa

La observación directa, implica la presencia del entrevistador al evaluar en ámbitos naturales o controlados.

Ventajas que propone Kelly (1986):

- Es útil con poblaciones cautivas, es decir pacientes psiquiátricos, o niños en edad escolar.
- Se puede obtener una información valiosa para la identificación de los déficits en habilidades sociales.

Sin embargo Caballo (1982, 1983a, 1983b) menciona algunas desventajas:

- Tienen serios problemas metodológicos, ya que deben tomarse en cuenta muchos factores, tales como la preparación del observador, la categorización de las conductas a observar, el período de interacción que se está evaluando, etc.
- Los resultados pueden variar debido a la reactividad de los sujetos, el grado de acuerdo entre observadores, y las interpretaciones de los mismos.

De este modo, resulta muy difícil llevar a cabo observación directa debido al costo de personal y al tiempo que esto requiere, aunque pueden encontrar déficits conductuales, que los instrumentos indirectos pueden ignorar, y a que el mismo sujeto puede no percibir y por tanto

Cuadro 4  
Juego de Roles

**Habilidad:** Negociar.

**Consigna:** Planeas salir de campamento con tus amigos de la escuela y tu padre se opone firmemente con el argumento de que debes estudiar para compensar una baja calificación pasada ¿qué harías y qué dirías para poder llegar a un acuerdo con tu padre?; haz de cuenta que yo soy tu padre y que ambos estamos solos, frente a frente, en la recámara de tu casa.

**Actor principal:** Oye papá...sabes que...el grupo de amigos del salón estamos planeando un campamento en Valle de Bravo para este fin de semana, y...este...quería saber si no tendrías inconveniente...

**Coactor:** (Interrumpiendo) Ya te dije que mientras no mejores esa calificación de química, no debes hacer otra cosa que no sea estudiar. Quizá en una próxima oportunidad.

**Actor principal:** Seguramente no habrá otra oportunidad; ya empieza a llover y no podré hacerlo hasta el próximo año...Por favor...

**Coactor:** Estoy seguro de haber sido claro, creo que no debes ir y tú lo sabes mejor que yo, tienes un examen la próxima semana.

**Actor principal:** Mira, te prometo que esta vez obtendré una buenisísima calificación...

**Coactor:** No es la primera vez que prometes algo así. Lo siento.

**Actor principal:** (Sonriendo) Pero papá...

**Coactor:** (Interrumpiendo) Lo siento.

no reportar como problemáticas. Nuevamente, es indispensable tener personal capacitado y combinar esta técnica con otras.

Por último cabe mencionar, que se ha planteado que deben combinarse diferentes tipos de evaluación, para abarcar el área cognitiva, fisiológica y conductual, que enmarcan el comportamiento de un individuo.

Por ejemplo, las pruebas de juego de roles, pueden mostrar que el sujeto tiene habilidades adecuadas, mientras que la evaluación hecha por un autoregistro y la entrevista pueden descubrir que la persona evita la actuación en algunas situaciones debido a la ansiedad poco realista y a la autoevaluación negativa de sus habilidades. (Caballo (1982, 1983a, 1983b).

Estos son los instrumentos mas frecuentes en la evaluación de las habilidades sociales. Solo resta añadir que se han llevado a cabo

Estos son los instrumentos mas frecuentes en la evaluación de las habilidades sociales. Solo resta añadir que se han llevado a cabo numerosas investigaciones con respecto al entrenamiento más que a la evaluación de habilidades sociales por lo que los instrumentos para evaluación aún requieren mucha confiabilidad y validez en cuanto a la conducta específica y el contexto socio-cultural y la situación.

### **2.3 Instrumentos de Evaluación Utilizados para población Adolescente**

Ahora bien, una gran parte de los estudios realizados con adolescentes que involucran la medición de habilidades sociales, se han hecho con poblaciones de jóvenes con impedimentos severos; entre ellos están los estudios de Ammerman, Van-Hasselt, Hersen y Moore (1989), en el cual se hace una comparación de las habilidades sociales entre adolescentes con impedimentos visuales y adolescentes con espina bífida. Botella y Martínez (1987), utilizaron una población de adolescentes con retardo en el desarrollo, en la que pretendieron medir las habilidades sociales, que fueron evaluadas usando la Bateria de Habilidades Sociales para el Ciclo Inicial de la Escuela Primaria, conjuntamente con la matriz Progresiva de Raven, que pretende medir inteligencia.

Otro estudio en el que se comparan poblaciones, es el de Dworkin, Green, Small y cols. (1990), en el que se miden las habilidades sociales de adolescentes con alto riesgo de esquizofrenia y adolescentes con riesgo de desórdenes afectivos, en comparación con adolescentes sin riesgo (grupo control); el método de evaluación fue la videograbación, mediante la cual se concluyó que los adolescentes con riesgo de esquizofrenia eran menos habilidosos.

En cuanto a los instrumentos utilizados en la medición de habilidades sociales en adolescentes con trastornos menos severos, tenemos varias investigaciones, que a continuación se describirán, en

los que la población comprende adolescentes que cursan secundaria cuya edad cronológica esta en el rango de 12 a 16 años, en la que los trastornos son menos severos.

Baguena y Díaz (1989), usaron la Bateria de Habilidades Sociales en la solución de problemas, para evaluar las habilidades sociales interpersonales en adolescentes delincuentes y no delincuentes.

Bain, A. (1991), desarrolló una Matriz informal de puntuación que puede usarse en combinación con otros métodos evaluativos. Es descrita como informal porque fué diseñada para enfocar la atención de los maestros en la conducta de los estudiantes y el contexto del salón de clases, para generar información descriptiva, utilizada en la extensión de análisis funcionales. Esta matriz no provee información acumulativa que describa las habilidades sociales de los estudiantes, solamente considera contextos significativos o factores situacionales. Dicha matriz fue validada con 58 maestros de secundaria, 5 de primaria y 55 adolescentes.

De acuerdo con Ballesteros y Carrobles (1989), un instrumento válido debe contemplar 3 dimensiones, conductual, personal y situacional, por lo que este instrumento puede contener información importante pero incompleta, ya que el objetivo por que se diseño fue medir habilidades sociales en adolescentes.

Un estudio más fue realizado por Ralph y Morgan (1991), quienes evaluaron problemas conductuales y competencia social en 59 muchachos farmacodependientes, entre 13 y 16 años, para lo cual utilizaron la lista de conducta infantil de competencia social.

Por su parte, en Canadá, Loranger y Arsenault (1989), estudiaron la confiabilidad y validez del Cuestionario de Habilidades Sociales (SSQ) de Goldstein y col. (1980). Los Sujetos fueron 32 hombres y mujeres adolescentes (con problemas de conducta) y 5 adultos



normales. Los resultados fueron comparados con los obtenidos en este mismo estudio, usando la lista de identificación de problemas de conducta de Walker (1979). Las pruebas usadas fueron el SSQ y el Cuestionario de Conducta Social del Salón de Clases de Loranger y Arsenault (1986).

Por otro lado, Frentz, Gresham y Elliot (1991), investigaron la diferencia de ejecución de habilidades sociales entre grupos de adolescentes populares, controversiales, negligentes y rechazados; para la evaluación de habilidades sociales se utilizó el Procedimiento de Clasificación Sociométrica de Cole y cols. (s/a) (que no está descrita en el artículo). La comparación fue hecha a juicio de los maestros y con un auto-reporte, sobre: habilidades sociales, problemas de conducta, y desempeño académico. Las medidas incluyen la lista de problemas de conducta y la escala de puntuación de auto-control. Fueron encontradas diferencias significativas en los datos, que indican que los sujetos populares muestran más conductas socialmente habilidosas y pocos problemas de conducta, que los sujetos rechazados. No fueron encontradas diferencias en las puntuaciones de los maestros, en habilidades sociales, problemas de conducta o desempeño académico entre los grupos de populares, controversiales o negligentes.

Por su parte Spirito, Hart y cols. (1990), que examinaron la relación entre depresión, habilidades sociales y conducta suicida en 41 adolescentes (de 12 a 17 años), hospitalizados, después de un intento de suicidio. Estos sujetos fueron comparados con 40 adolescentes hospitalizados psiquiátricamente no-suicidas (entre 11 y 17 años). El nivel de depresión se evaluó usando el Inventario de Depresión Infantil (CDI) y las habilidades sociales fueron evaluadas por la Evaluación de Habilidades sociales de Matson con Jóvenes (instrumento que no esta explicado en el artículo). Los datos obtenidos con CDI y con MESSY apoyaron la relación entre habilidades sociales y la depresión.

Otro instrumento para evaluar Habilidades Sociales, es la prueba de percepción de habilidades sociales, de Svec (1987), que evaluó las propiedades iniciales de dicha prueba, una prueba proyectiva dándole formato de videograbación, de uso con adolescentes. Los datos, de 6 sujetos (de 17 a 22 años) quienes completaron la prueba y una auto-evaluación de conducta pasiva, agresiva y asertiva, sugieren, según el autor, fiabilidad interna favorable.

Por su parte Pellegrini y col. (1987) investigaron la correlación entre competencia social y competencia académica en 100 niños de 9 a 14 años. El análisis de factores de medidas múltiples de funcionamiento cognitivo, excluyendo IQ, identificó tres dimensiones 1) Comprensión social, 2) eficiencia cognitiva y 3) pensamiento divergente.

Otro autor que se puede citar es Hollinger (1985) quien evaluó las autopercepciones de la habilidad matemática y 4 habilidades sociales reportadas por 284 dotadas y talentosas adolescentes. Se probaron dos hipótesis. La primera derivada de la teoría de esquema de género, de Bem (1981 cit en Hollinger, op. cit.), la cual descansa en el supuesto de que el Cuestionario de Atributos Personales (PAQ) mide constructos globales de masculinidad y feminidad. La segunda hipótesis fue derivada de la Interpretación de Spence, J. y Helmreich, R, (1978,1981 cit. en Hollinger, op. cit.), sobre las escalas F y M del PAQ, como medidas de trato socioafectivo instrumental y expresivo. Los resultados apoyan la hipótesis derivada de la Interpretación del PAQ, de trato socioafectivo. Una prueba paralela de análisis de regresión de efectos de Interacción, no apoya una relación hipotética entre estas dos escalas.

Otro autor que ha evaluado habilidades sociales en adolescentes es Soares, J. y Campos, B.P. (1985), quienes administraron una escala de evaluación de auto-reporte, de relaciones interpersonales a 240 estudiantes de 13 a 18 años, de dos secundarias urbanas.

Como puede apreciarse, estos son estudios hechos en el extranjero, que involucran instrumentos de evaluación de habilidades sociales en adolescentes.

En cuanto a los estudios realizados en México al respecto, encontramos el trabajo de Tesis hechos por Manning y Ronquillo (1984) con población adolescente mexicana, para cuya evaluación se utilizó el TAS (Test Analógico de Simulación) construido por Roth, (sin publicar cit en Manning y Ronquillo op. cit.), que consiste en leer al sujeto una consigna que lo ubica dentro de una situación específica que requiere del desarrollo o ejecución de una habilidad en particular (expresar sentimientos positivos o negativos, negociación y resistir a la persuasión). Dicha situación implica presentar al sujeto en evaluación, un problema interpersonal susceptible de ser resuelto a través de la ejecución correcta de la habilidad pertinente.

Cada habilidad, es discriminada a partir de una definición operacional de los componentes verbales y no verbales que integran la habilidad correspondiente. La confiabilidad de dicho juicio nunca deberá estar por debajo del 90%. (Roth, op. cit.)

Esta operacionalización o sistema de componentes discretos de tipo molecular, como lo llama Roth (op. cit.), permite objetivar el proceso de evaluación lo que da mayor confiabilidad y precisión. Aunque aún posee algunas dificultades que se deben superar, como el hecho de que su alto grado de especificidad puede afectar su generalidad, según el mismo autor. Y aunque de hecho, el utilizar el TAS, supone necesariamente el entrenamiento de quienes lo lleven a cabo, -que consiste, en una explicación sobre el constructo de la competencia social, sus elementos y sus características, así como la ejercitación en vivo del registro de los componentes conductuales de cada habilidad-, sin embargo, a pesar de todo este entrenamiento, estará supeditada al criterio y experiencia del evaluador. (Manning y Ronquillo, op. cit.).

Un ejemplo de la operacionalización de las habilidades es el que se presenta en el cuadro 5.

Con la misma escala y con el fin de validarla, Roth, (op. cit.), también ha realizado investigaciones con adolescentes mexicanos que cursan la secundaria, en el Estado de México; así mismo ha realizado estudios, con el objetivo de entrenar en habilidades sociales, a

Cuadro 5  
Operacionalización de habilidades

Habilidad	Componentes verbales	Componentes no verbales	Definición	Valor
Iniciar y mantener una conversación	Pregunta abierta		Toda interrogación que inicie con ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde? y ¿Cuándo?	20%
	Autorrevelación		Emisión verbal que expresa deseos, sentimientos y experiencias propias, iniciada con los pronombres "Yo", "Me", "A mí".	20%
	Retroalimentación		Emisión de verbalizaciones (del escucha) temáticamente relacionadas con el contenido verbal del hablante, que denoten aceptación o rechazo	10%

<b>Contacto visual</b>	<b>Tiempo total de orientación visual hacia el interlocutor, cuyo porcentaje no debe ser menor al 50% de la duración del episodio interactivo</b>	<b>20%</b>
<b>Tono de Voz</b>	<b>Claramente audible a una distancia de 2 m.</b>	<b>20%</b>
<b>Proximidad física</b>	<b>Distancia interpersonal no mayor ni menor a un paso. Dicha distancia deberá mantenerse el 80% del tiempo del episodio.</b>	<b>10%</b>

(Roth, 1986 pag: 79)

Individuos de la población citada, utilizando el TAS como instrumento de evaluación.

Como se puede apreciar, este último instrumento es de los pocos que han sido debidamente validados; un punto importante, es que el TAS está dirigido a adolescentes y a adultos, en otras palabras al público en general, excepto niños.

En este estudio se utilizará una Escala construida por Goldstein y cols. (op. cit.) pero readaptada a la población de adolescentes

mexicanos por Ríos, (1993, sin publicar), con el fin de que sirva como punto de referencia para la prevención oportuna de problemas conductuales asociados a un déficit de repertorios sociales.

La escala citada es llamada el "Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes", que aún está siendo validado; el trabajo que aquí se presenta es parte de ese proceso.

El tipo de medida es indirecta, pues el instrumento está como mediador entre el investigador y la persona evaluada, quien contesta la escala.

No se pretende, que esta forma de evaluación sea la única o la mejor, sino aportar una tecnología confiable a quienes la requieran, para obtener una primera aproximación en la evaluación de las habilidades sociales.

Esta escala está formada por 6 áreas generales, como se muestra en el cuadro No. 6.

Tomando en cuenta lo propuesto por Roth (op. cit.), acerca de que al construir un instrumento es muy importante, si se quiere que este sea válido, considerar en primer instancia los componentes situacionales y el contexto personal, se incluyeron de este modo dos incisos (a y b), en cada reactivo para explorar ante quién o con quién (inciso a), se lleva a cabo la conducta y donde (inciso b).

Cada uno de los reactivos intenta explorar la frecuencia con la que, el evaluado puede realizar la conducta sin sentirse incómodo o ansioso.

Partiendo de la información planteada hasta aquí, se desprende el objetivo del presente estudio, que será:

Cuadro 6  
 Areas y reactivos de la escala para habilidades sociales.

AREA	No. DE REACTIVOS	HABILIDADES
I: Habilidades de Inicio	8	1.Escuchar 2.Iniciar conversación 3.Mantener conversación 4.Preguntar 5.Agradecer 6.Presentarse 7.Presentar a otros 8.Hacer cumplidos
II: Habilidades avanzadas	6	9. Pedir ayuda 10.Compartir 11.Dar instrucciones 12.Seguir instrucciones 13.Disculpase 14.Convencer a otros
III: Habilidades para manejar los sentimientos	6	15.Conocer sus sentimientos 16.Permidir que otros conozcan sus sentimientos 17.Entender los sentimientos de otros 18.Expresar sentimientos a otros 19.Encarar el miedo 20.Autovalorarse
V: Habilidades alternativas a la agresión	10	21.Lograr permiso 22.Pedir permiso 23.Ofrecer ayuda 24.Ayudar a otros cuando lo necesitan 25.Negociar 26.Autocontrolarse 27.Defender sus derechos 28.Afrontar la burla 29.Evitar problemas con otros 30.Evitar peleas

AREA	No. DE REACTIVOS	HABILIDADES
V: Habilidad para manejar el estrés	12	31. Quejarse 32. Responder a la queja de otros 33. Reconocer los logros de otros 34. Afrontar la vergüenza 35. Encarar la frustración 36. Defender a un amigo 37. Responder a la persuasión 38. Afrontar el fracaso 39. Interpretar un mensaje confuso 40. Afrontar una acusación 41. Expresar opiniones en una conversación difícil 42. Afrontar la presión de grupo
VI: Habilidades de planeación	8	43. Decidir que hacer 44. Identificar las causas de un problema 45. Establecer una meta 46. Conocer sus habilidades 47. Saber obtener información 48. Reconocer problemas por orden de importancia 49. Tomar decisiones 50. Saber planear actividades

Conocer la distribución de las habilidades sociales, en los adolescentes que cursan actualmente secundaria mediante el inventario de habilidades sociales modificado por Ríos, (op. cit.), así como hacer una comparación y descripción de las habilidades sociales que poseen los sujetos según su sexo.



#### **2.4 Algunas Consideraciones sobre la validez y Confiabilidad de los Instrumentos de Evaluación**

Aunque se han generado múltiples estudios, a partir de la evidencia de que el déficit de habilidades sociales está relacionado con varios trastornos conductuales, aún hay muchos problemas teóricos en relación a la definición del término, lo que conlleva igualmente, problemas metodológicos, al diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de Habilidades Sociales.

Según Roth (1986), lo anterior tiene varias razones, una de ellas es la inexistencia de una definición objetiva del concepto habilidades sociales que unifique el criterio de los investigadores, pues existen diversas definiciones debido, entre otras cosas, a la variedad de enfoques desde los que se han considerado las habilidades sociales.

Otro problema que favorece el desconcierto es el carácter situacional de la competencia social, pues la habilidad se debe contemplar bajo la influencia de un contexto físico-social, esto impone una variación al objeto de evaluación. De este modo, una conducta puede calificarse como habilidosa o no habilidosa en función de la situación en que tiene lugar (Caballo, 1982, 1983a, 1983b). También es importante que dichos comportamientos sean relevantes en el medio ambiente social del individuo; esto último es lo que Michelson (1985) llama validación social.

Así pues, el carácter situacional, de estas conductas, debe considerarse, ya que necesariamente se dan en un contexto sociocultural; de aquí que los factores sociales y culturales tipifican los modos o estilos de relación al afectar la manifestación de los componentes verbales o no verbales de una destreza particular, ésto, por lo tanto tiene influencia en el proceso de evaluación en general.

Además está el hecho de que las habilidades sociales ocurren en circunstancias que impiden su verificación objetiva y directa. No obstante estas limitaciones, tanto los psicólogos clínicos como los investigadores, continúan intentando resolver problemas aislados, que sólo tienen sentido en sus puntos de vista particulares, tal como afirma Roth, (op. cit.).

Estos inconvenientes son la base de la falta de confiabilidad y de validez, presentes en los instrumentos y técnicas de evaluación de habilidades sociales que se han desarrollado a pesar de las consideraciones mencionadas.

Al respecto Caballo (1982, 1983a 1983b), menciona, que la mayoría de los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales se desarrollaron en un primer momento teniendo como referencia el constructo de la asertividad y luego se incluyeron como instrumentos evaluadores de las habilidades sociales, sin cambiar el contenido. Así elegir un instrumento o estrategia de evaluación que no sea adecuadamente válido y confiable, provoca problemas técnicos, datos incorrectos o incompletos y una reducción global de la calidad del programa de evaluación, por lo tanto, antes de utilizar una estrategia de evaluación, se debe realizar un análisis detenido de los requisitos prácticos para determinar tanto la confiabilidad como la validez (Roth, op cit.)

La confiabilidad se refiere a la consistencia de la propia medición, Mancilla y Eguituz (1987), se refieren a tres tipos: 1) la consistencia que guardan los datos a través del tiempo, 2) el grado de acuerdo entre observadores y 3) la consistencia de los datos a través de diferentes investigaciones; esto se refiere a que los hallazgos de un experimento deben poder ser replicados, es decir, que se puedan reproducir en forma clara y consistente los resultados de un experimento; la replicación sistemática, da bases sólidas para la generalización. Esto

quiere decir que la confiabilidad es el grado en que una serie de medidas está libre del error variable.

De este modo, cuando uno intenta hacer consistente y confiable un instrumento, se pretende que cada uno de los reactivos tenga la capacidad de discriminar medidas repetidas en diferentes tiempos y personas.

Al respecto se puede mencionar que la escala utilizada en el presente estudio, se usa considerando estos factores, ya que previo a este trabajo se elaboró un estudio piloto en tres fases, que son descritas en el apéndice 4.

Con respecto a la consistencia, Ballesteros y Carrobles (1989), menciona que los conceptos de consistencia interna se han desarrollado y aplicado sobre todo con medidas de auto-informe. Un nivel alto de consistencia interna indica que un sujeto ocupa la misma posición con respecto a los demás en cada subconjunto de reactivos. Es por eso que se obtiene la misma información sobre el individuo, independientemente de qué porción del total de reactivos se utilice. La necesidad de la consistencia interna es comprensible, pues conduce a interpretaciones más claras de la medición que se está manejando. (Ballesteros y Carrobles, op. cit.).

Ahora bien, mientras la confiabilidad se refiere a correlaciones entre puntuaciones del mismo instrumento, la validez trata de las relaciones entre puntuaciones de diferentes instrumentos. Hay diferentes tipo de validez, aquí se tratarán brevemente la validez de contenido y la validez interna.

La validez de contenido se refiere a que los reactivos incluidos en una medida, registren el universo que pretende cubrir el investigador. (Mancilla y Egulluz, op. cit.).

Así mismo, no debe olvidarse que la validez social debiera jugar un papel importante al evaluar cualquier sistema de observación que va a ser utilizado en la evaluación de habilidades sociales. Es arriesgado asegurar que los comportamientos evaluados son importantes y significativos en el medio social del individuo. Un sistema de observación muy detallado, con unas definiciones conductuales claras y precisas, sería esencialmente inútil, si sólo objetivara conductas tales como "número de parpadeos", "avanza del pie izquierdo mientras habla" y otras por el estilo. Las interacciones sociales requieren de complejos sistemas de observación para medir las variables socialmente relevantes. (Michelson, op. cit.).

Por otra parte la validez interna se refiere al control que se ejerce sobre las variables extrañas. Así pues, el hecho de poseer un instrumento de evaluación confiable es un punto de partida, sin embargo es sólo el inicio del proceso de evaluación, dadas las características de la validez, antes mencionadas, por lo tanto, si un instrumento no es válido, no mide lo que pretende medir. (Mancilla y Eguiluz, 1987).

El presente trabajo representa una parte del esfuerzo por construir un instrumento válido y confiable, (Ríos, op. cit.); en respuesta a la necesidad de mejorar la evaluación de habilidades sociales, como prevención de problemas causados por la carencia de dichas habilidades; así como el hecho de proporcionar a las investigaciones futuras un punto de referencia óptimo, para la elaboración de un paquete de evaluación y tratamiento.

**CAPITULO TRES**  
**REPORTE DE INVESTIGACION "EVALUACION DE HABILIDADES**  
**SOCIALES EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA: DIFERENCIAS DE**  
**GENERO".**

**3.1 Metodología**

Se realizó un estudio observacional con el fin de conocer como se distribuyen las habilidades sociales en los adolescentes de 12 a 15 años, que cursaban la secundaria al momento de la investigación. Para ello se aplicó una escala para evaluar las habilidades sociales de los jóvenes que conformaron la muestra.

Las características relevantes para la investigación fueron, la edad (entre 12 y 15 años), el sexo (m y f) y la escolaridad (que cursaran actualmente la escuela secundaria), las cuales, representan las Variables Independientes; a su vez, la Variable Dependiente son las habilidades sociales de los adolescentes.

El procedimiento de elección fue un muestreo no probabilístico accidental, debido a que se aprovecharon muestras disponibles (Escotet, 1982); en este caso, las escalas para medir habilidades sociales fueron a aplicadas a grupos de alumnos ya formados, uno por cada grado de tres secundarias del D.F.; (3 por cada escuela); en conjunto formaban un total de 290 adolescentes. Las secundarias que participaron en esta investigación son las siguientes:

Escuela	Localización
Sec. Fed. 221	Presa Salinillas
	Col. Irrigación
Sec. Dna. 64	Sorpresa y estaño
	Col. Felipe Angeles
Sec. Dna. 94	Valsequillo s/n
	Col. Irrigación

Se tomó una muestra proporcional a la población de cada escuela de la siguiente manera: dado que "una proporción verdadera es una proporción de muestra  $x/n$ , donde  $x$  es el número de veces que ha ocurrido un evento en  $n$  ensayos" (Freund, y Manning, 1986. pag. 400).

Así, de acuerdo a la muestra, y a la población de cada secundaria, las proporciones fueron como se muestra en el cuadro 7.

Cuadro 7			
Proporción de alumnos de acuerdo a la población de cada escuela			
Escuela	# de alumnos	evaluados	Proporción
Sec 221	320	95	$95/320 = .30$
Sec. Dna 64	496	91	$91/496 = .18$
Sec. Dna 94	841	104	$104/841 = .12$

A su vez, la muestra en general correspondió en proporción, a la población del D.F. que tiene entre 12 y 15 años de edad que acuden a la secundaria, que corresponde a .00073; y a una proporción de .000092 con respecto a la población nacional que tienen entre 12 y 20 años que estudian la secundaria, como se muestra en el cuadro 8.

Cuadro 8		
Proporción de alumnos de acuerdo a la población del D.F. y de la República Mexicana		
Población	Muestra/población	Proporción
Del D.F.		
Entre 12 y 15 años que estudian secundaria	$290/392994$	.00073
República Mexicana		
Entre 12 y 15 años que estudian secundaria	$290/3129671$	.000092

En el apartado siguiente se planteará la manera en que se procedió durante y después del trabajo, con gente que conformó esta muestra proporcional.

### 3.1.1 Procedimiento

#### Sujetos:

Se trabajó con un total de 290 adolescentes de ambos sexos, cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 12 y 15 años de edad; todos eran estudiantes de secundaria.

#### Instrumentos:

Se utilizó el Inventario de Habilidades Sociales para adolescentes, modificado por Ríos (op. cit.), que se muestra en el apéndice 1, hojas de respuesta (apéndice 2), y tarjetas de 7.5 x 12 cm, que contenían las categorías de respuesta (formato en el apéndice 3); un equipo de cómputo, lápices y hojas para computadora.

La aplicación del inventario se realizó en varias fases.

#### Fase 1. Búsqueda de espacios geográficos.

Con el fin de encontrar lugares para llevar a cabo la aplicación del inventario se visitaron un total de 8 escuelas secundarias privadas y oficiales del D.F.; solicitándose autorización para tal fin a las autoridades de cada plantel, ofreciendo, si era preciso, dar algún servicio psicológico. Las escuelas visitadas, además de las ya mencionadas, fueron las siguientes:

Escuela	Delegación
Sec. Fed. 66	Miguel Hidalgo
Esc. Sec. 168	Azcapotzalco
Esc. Sec. 121	Cuauhtémoc

Esc. Sec. 63  
Instituto Patria

Gustavo A. Madero  
Venustiano Carranza

Aunque se planeó aplicar la escala a una secundaria de cada delegación del D.F., por cuestiones de tiempo, solo se aplicaron en las tres secundarias anteriormente mencionadas.

#### Fase II. Aplicación de la escala.

La aplicación de la escala se llevó a cabo en las tres escuelas secundarias, ya mencionadas.

Antes de la aplicación de las escalas, se elaboraron tarjetas de 7.5X12 cm. con las categorías de respuesta que aparecen en la hoja de instrucciones de la escala, con el fin de que los adolescentes no perdieran el tiempo regresando a la primera hoja (ver apéndice 3).

En la secundaria 221 se entregó una carta de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), solicitando autorización, que se concedió, con la condición de que la escala sólo se aplicara a grupos de tercer grado, debido a las muchas ocupaciones de los estudiantes. Gracias al apoyo de los orientadores de dicha escuela y su influencia sobre el maestro director, se permitió días después la aplicación a primeros y segundos. De este modo se aplicaron las escalas a dos terceros, dos primeros y un segundo grado. En esta secundaria las autoridades escogieron grupos que no tuvieran maestro, es decir, que disponían de aproximadamente una hora de tiempo libre. Por cuestión de tiempo (y de las dificultades arriba expuestas) la aplicación se hizo en dos visitas a la secundaria, durante el turno matutino.

En la primera visita, o sesión se aplicó la escala a dos grupos de tercero y un primero, dicha aplicación duró 60 min. en cada grupo. En la segunda sesión, se trabajó con un segundo (60 min.) y un primero, (75 min).



Cabe mencionar, que los datos obtenidos de un grupo de tercero y uno de primero no fueron contemplados en la captura, por razones de tiempo y de orden.

En la sec. 94 se nos informó que en esas fechas no era posible, trabajar con los alumnos, debido al calendario escolar (eran las últimas semanas de junio, y nos explicaron que los alumnos estaban en exámenes). Sin embargo, nos autorizaron a aplicarlos en las primeras semanas de septiembre.

En esta institución, la orientadora dió todo su apoyo, facilitando el permiso y solicitando a los maestros su hora de clase, con el fin de que se pudiera trabajar en esos grupos.

Se trabajó en dos sesiones, en la primera de ellas, con un grupo de 2o. y otro de 3o.; en la segunda, a un primero. En cada grupo la aplicación duró 50 min.

En esta secundaria, la orientadora solicitó un taller para los adolescentes, como requisito a cubrir, así como pláticas a profesores, sobre el tema de habilidades sociales. El taller se aplicó en 10 sesiones y únicamente a terceros años (después de aplicárseles la escala); la plática se dividió en 3 sesiones debido a la diferencia de horarios de los maestros, dando una sesión de dos horas por día. Tanto la plática como el taller abarcaron aspectos básicos y generales sobre el tema.

En la Sec. 64 se llevó una carta de la UIICSE solicitando autorización; que se concedió para un grupo de cada grado; en esta secundaria solicitaron una copia de la escala y de la hoja de respuestas como requisito.

Al igual que en la Sec. 221, se permitió la aplicación en los grupos que disponían de tiempo libre; los grupos fueron un 3o., un 2o. y un

10. del turno vespertino. La aplicación se llevó a cabo en una sola sesión de 45 min. en cada grupo.

En General, la escala se aplicaba a los grupos completos, en su salón de clases.

En primer lugar se les repartió el inventario y las hojas de respuesta, así como las tarjetas elaboradas previamente, que contenían las opciones de respuesta, con el fin de que no regresaran a la primera hoja del instrumento para poder contestar; después se les leyeron pausadamente las instrucciones que están al inicio del instrumento (ver anexo 1), eran leídas por las aplicadoras, conjuntamente con los alumnos. Finalmente se les preguntó si había alguna duda. Una vez satisfechas estas, se les pidió que en primer lugar llenaran sus datos en la hoja de respuesta, y después que contestaran las preguntas. Se hacía hincapié en que no escribieran en las escalas, y que procuraran no dejar de contestar a ninguna de las preguntas.

Conforme iban terminando entregaban sus hojas, y estas se iban numerando con el fin de llevar un control de las escalas que se habían repartido y de los adolescentes que contestaban.

En la escuela 94 y 221 los orientadores estuvieron presentes al inicio de la aplicación, por petición del director/a.

#### Fase IV. Elaboración del reporte de Investigación.

a) Se elaboró el trabajo de sistematización de información para el reporte de investigación en su parte teórica.

b) Posteriormente, se construyó un archivo de computadora, y los datos obtenidos con las escalas se capturaron en él para su análisis, con el paquete estadístico SPSS/PC+ Vers. 4.0.

c) A partir de ello se realizó la descripción y análisis de resultados, así como las conclusiones respectivas

### 3.2 Resultados

Para analizar los resultados, se partió del concepto de probabilidad teórica vs. empírica, donde se aplicó la distribución binomial, que refleja los puntajes esperados; estos, permitieron su comparación con los obtenidos empíricamente, en la población de adolescentes, según las seis áreas que conforman la escala de Habilidades Sociales para adolescentes, implementada en este estudio.

La distribución binomial, conduce a uno de dos resultados posibles, mutuamente excluyentes, que representan las probabilidades de éxito o fracaso; en este caso suponen, el hecho de que la habilidad (o indicador) esté presente o no (Silva, 1992).

Con base en ello, las 5 categorías de respuesta manejadas en la escala, se transformaron en dos, que señalaban la presencia/ausencia de cada indicador.

Así las categorías 1, 2 y 3 (ver apéndice 3) se les considera como ausencia de habilidades sociales y las categorías 4 y 5 como presencia de la misma.

Posteriormente se hizo una comparación de parámetros (media y desviación estándar) entre categorías; con la finalidad de ver si las habilidades esperadas (en caso de que la distribución de habilidades en los jóvenes fuera normal) correspondían a las observadas en los muchachos; para saber si las diferencias entre lo esperado y lo observado eran significativas, se aplicó una prueba de significancia *t* de Student, para cada una de las 6 áreas que conforman la escala, entre probabilidad teórica y empírica. (Ver Cuadro 10)

Cuadro 9				
Estadísticos esperados y observados				
	Media		Desv. estandar	
	Teo $\bar{X}$	Emp.	Teo S	emp
Area I	3.0	3.9	0	1.4
Area II	3.0	2.71	0	1.4
Area III	3.0	2.74	0	1.4
Area IV	3.0	5.04	0	2.4
Area V	3.0	6.4	0	3.3
Area VI	3.0	4.24	0	2.4

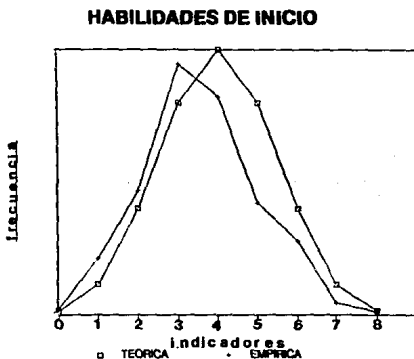
En el cuadro 9, se muestran los estadísticos mencionados, correspondientes a los datos esperados y a los observados.

La figura 1, muestra la distribución de los datos obtenidos para el área de Habilidades de inicio; puede observarse que el promedio esperado de habilidades para esta área era de 3 (ver cuadro 9), sin embargo, empíricamente se obtuvo un promedio de 3.9 habilidades, con una desviación estándar de 1.4. La diferencia entre la probabilidad teórica contra la empírica fué significativa estadísticamente ( $0.00 < 0.01$ ), como se muestra en el cuadro 10.

Cuadro 10			
Valor t, probabilidad y significancia estadística			
Area	valor t	Probab	Signficacion
I	6.59	0.00	0.01
II	-3.36	0.001	0.01
III	-3.27	0.00	0.01
IV	16.60	0.000	0.01
V	18.14	0.000	0.01
VI	8.84	0.000	0.01

En general, los adolescentes demostraron tener un mayor número de indicadores de las habilidades de inicio de lo que se esperaba, a pesar de esto se considera que sus habilidades en ésta área se encuentran distribuidas normalmente.

Fig. 1



Por el contrario, en el área de habilidades avanzadas así como en el área de manejo de sentimientos (vease figuras 2 y 3), se aprecia que las distribuciones difieren a favor de la teórica, es decir, el promedio de habilidades observadas en estas áreas fue menor que lo esperado (2.7 ambas), esto es, los adolescentes resultaron menos habilidosos en estas áreas. La diferencia entre estas dos curvas también fue significativa ( $0.001$  y  $0.00 < 0.01$ ) en ambas y la forma de la distribución de probabilidad empírica, fué muy parecida a la esperada, como puede observarse en las figuras correspondientes a ambas áreas. Esto se corrobora con el valor  $t$  que fue de  $-3.36$  y de  $-3.27$  respectivamente (ver cuadro 10).

Fig. 2

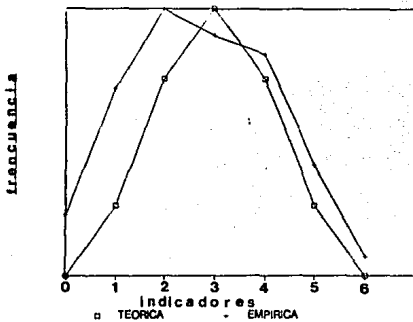
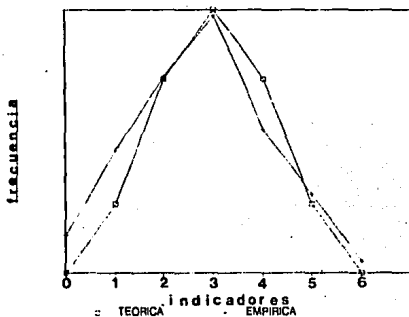
**HABILIDADES AVANZADAS**

Fig. 3

**HABILIDADES PARA MANEJAR SENTIMIENTOS**

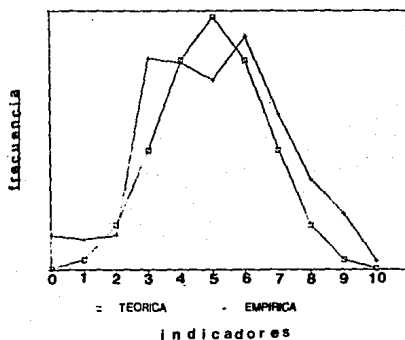
En contraposición a lo mencionado, en las áreas de habilidades alternativas a la agresión (área IV), habilidades para manejar el estrés (área V) y habilidades de planeación (área VI), se observan promedios que favorecen la distribución empírica (5, 6.4 y 4.2 respectivamente) frente a la esperada (3 en todas las áreas mencionadas. Ver cuadro 9). Del mismo modo los valores t, (16.6, 18.14 y 8.84), indican que los adolescentes poseen más habilidades de lo esperado, lo cual es significativo estadísticamente ( $0.00 < 0.01$ ). Ver cuadro 10.

En las últimas tres figuras (4 5 y 6) se encuentran las ditribuciones teórica y empírica (de las habilidades alternativas a la agresión, habilidades para manejar el estres y habilidades de planeación); las cuales difieren tanto en distribución como en el lugar que ocupan en el eje de las abscisas, en contraste con los puntajes teóricos.

En la fig. 4 se muestra que la mayor frecuencia se encuentra entre 3 y 6 habilidades que en conjunto representan la mayoría de la

Fig. 4

### HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESION



población, aunque quienes tienen entre 7 y 9 habilidades están por arriba de la curva esperada.

Con respecto a las habilidades para controlar el estrés (fig. 5) la mayoría informó tener de 4 a 11 habilidades, lo que muestra la dispersión de habilidades que presentan los adolescentes en esta área.

Por último en las habilidades de planeación (fig. 6) se puede apreciar nuevamente una gran heterogeneidad con respecto a la distribución, que muestra la frecuencia más alta entre 4 y 6 habilidades; de este modo la distribución empírica está más extendida que la teórica

Resulta interesante la heterogeneidad en los datos obtenidos; lo cual será tratado más adelante.

Ahora bien, para el análisis de las habilidades sociales presentadas por cada sexo, se obtuvo la frecuencia para cada una de las 5 categorías.

Fig. 5

### HABILIDADES PARA CONTROLAR EL ESTRÉS

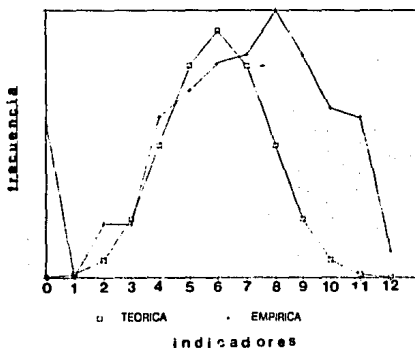




Fig. 6

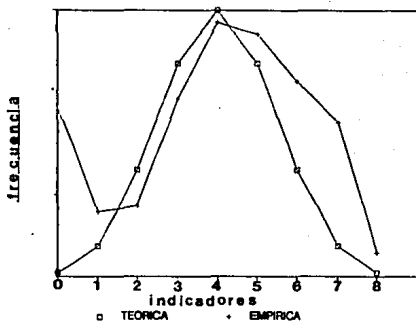
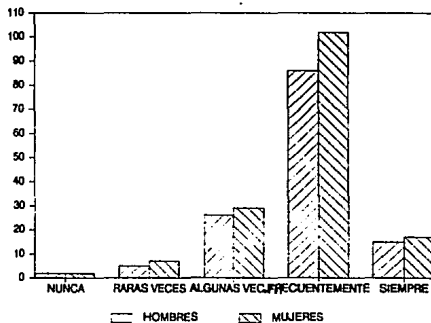
**HABILIDADES DE PLANEACION**

Fig. 7

**HABILIDADES DE INICIO**

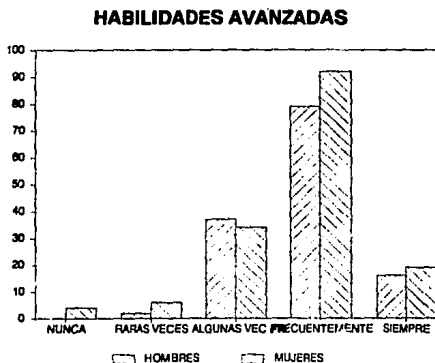
que corresponden a nunca, raras veces, algunas veces, frecuentemente y siempre eres bueno en ella; cuyo puntaje se presenta en intervalos.

Para el área 1 (ver fig. 7), se puede observar que en la categoría de "algunas veces", la frecuencia de ambos sexos fue un poco más alta que en la de "siempre", que representan a quienes siempre son buenos en las habilidades de inicio; el bloque "frecuentemente", muestra que las mujeres son ligeramente más hábiles que los hombres, y que ambos sexos son frecuentemente buenos en habilidades de inicio, particularmente las mujeres.

En cuanto a las habilidades avanzadas (área 2, fig. 8) encontramos que en las frecuencias más bajas (categorías nunca y raras veces) para ambos sexos, las mujeres estuvieron ligeramente por arriba.

En el puntaje de "frecuentemente eres bueno en ella", en el que se encuentra a la mayoría de la población, más mujeres reportaron

Fig. 8



tener este nivel de habilidades en contraste con los hombres, contraste que se repitió en el último intervalo.

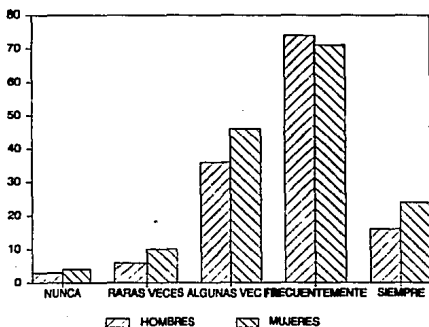
Visto lo anterior, se puede decir que en esta área, las mujeres manifiestan ser más habilidosas que los hombres, en las categorías que califican la mayor habilidad (frecuentemente y siempre eres bueno en ella).

En el área de habilidades para manejar sentimientos (fig. 9), se muestra que en los primeros 3 intervalos, las mujeres manifestaron menos habilidades que los hombres.

En la categoría de mayor frecuencia (frecuentemente eres bueno en ella), hay una diferencia, que pone a los hombres por arriba de las mujeres (74 hombres y 71 mujeres).

Fig. 9

### HABILIDADES PARA MANEJAR SENTIMIENTOS



En el último bloque (siempre eres bueno en ella), un mayor número de mujeres reportaron ser más hábiles que los hombres, esta área presenta a los hombres como más hábiles que las mujeres.

En el área de habilidades alternativas a la agresión, que se muestra en la fig. 10; se encontró que, a diferencia de la anterior, en los 3 primeros bloques, las mujeres, manifestaron ser menos hábiles en contraste con los hombres.

Del mismo modo, en las siguientes categorías (frecuentemente y siempre), la población masculina tiene una menor frecuencia, aunque esta diferencia es muy ligera. Globalmente, la distribución de habilidades alternativas a la agresión, favorece a las mujeres en comparación con los hombres.

En la fig. 11, correspondiente al área de habilidades para manejar el estrés así como en las habilidades de planeación (fig. 12), se puede observar que la frecuencia de hombres en el 1o, 2o. y 3er intervalos,

Fig. 10

### HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESION

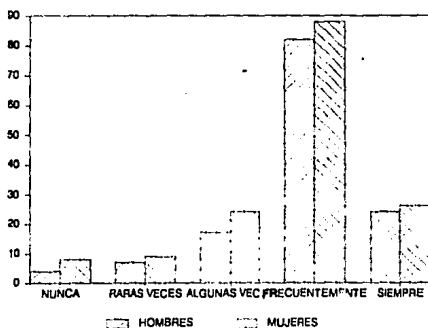


Fig. 11

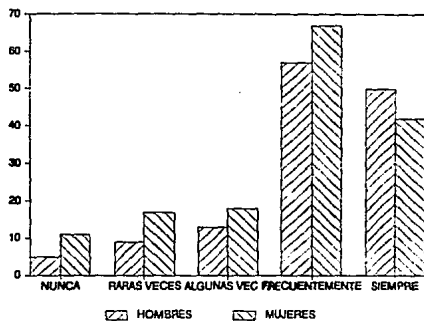
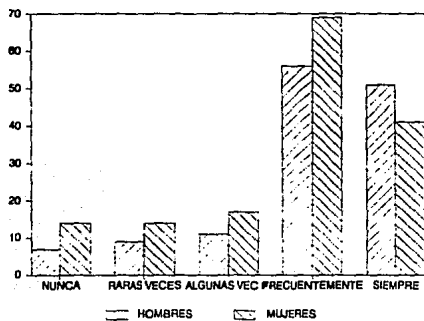
**HABILIDADES PARA MANEJAR EL ESTRES**

Fig. 12

**HABILIDADES DE PLANEACION**

es menor que la obtenida para las mujeres, lo que indica que mas mujeres reportaron ser poco habilidosas.

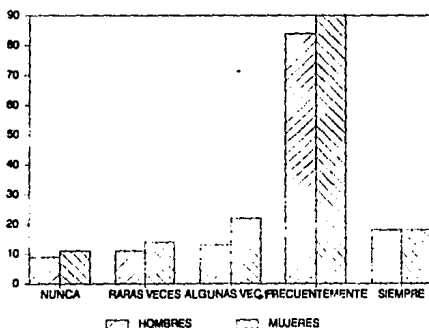
En el último bloque, hubo más mujeres que hombres; esto correspondería a quienes frecuentemente son buenos en estas habilidades.

En la siguiente categoría que representa a quienes siempre son buenos en ella, los hombres se sitúan por arriba de las mujeres en ambas áreas de habilidades

De este modo, los hombres reportaron en general ser más hábiles que las mujeres para manejar el estrés y para planear, considerando su menor puntuación en los intervalos que reflejan a las personas menos habilidosas, y que tienen relativamente mayor frecuencia en donde se considera a la población habilidosa, en contraste con las mujeres.

Fig. 13

### HABILIDADES SOCIALES



En la gráfica del total de habilidades (fig. 13) se observa claramente que las mujeres tienen más frecuencia que los hombres en todas las categorías; haciendo una equivalencia cualitativa, se puede decir que las mujeres son más habilidosas que los hombres en términos sociales.

### 3.3 Análisis de Resultados.

La descripción de los datos obtenidos, plantea ciertas cuestiones, que a continuación serán analizadas, en primer lugar la diferencia empírica y teórica, y después, la ejecución respecto a cada género.

Los resultados del área I, la cual se refiere a habilidades como escuchar, iniciar una conversación y mantenerla, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otros y hacer cumplidos; los adolescentes resultaron ser más hábiles de lo esperado. Esto puede deberse a que como plantea Baumrid (1973), estas habilidades son aprendidas en la infancia a través de los padres, quienes estimulan la interacción entre el niño y el mundo externo, en el proceso de socialización, que es básico para la adquisición de habilidades de inicio. Este proceso se enriquece, según Juárez y Mejía (1986) por instancias sociales como la escuela, y los medios masivos de comunicación. De este modo cuando el niño está insertándose a la sociedad, los cuidadores le dedican más tiempo, debido a los cuidados que requiere; este comentario se apoya en el supuesto de que al ser atendidos están siendo estimulados; y más adelante cuando su educación es relegada a la escuela (Roth, 1986), puede ser que estas primeras habilidades se mantengan y enriquezcan, no por la estructura académica, sino por la interacción con otros individuos desde la infancia hasta la adolescencia; es decir, por las oportunidades de practicar y aprender comportamientos adecuados a su contexto.

En cuanto al área II, que comprenden habilidades como pedir ayuda, compartir, dar instrucciones, disculparse y convencer a otros; llamadas avanzadas por que las habilidades de inicio son la base para

éstas, y requieren la interacción de otras personas, para llevar adelante una tarea (Caballo 1987).

Se encontró que los adolescentes estaban por debajo de lo esperado, esto puede deberse a lo que Mussen (1986) menciona, respecto a que el repertorio adquirido a lo largo de su vida no les auxilia en su nuevo rol, pues la interacción se hace más compleja durante este período de desarrollo.

Con respecto al área III, que se refiere a las habilidades para manejar sentimientos, la cual involucra el conocimiento de los sentimientos propios y ajenos, expresar afecto, resolver el miedo y autovalorarse, se encontró que, los adolescentes probaron tener una distribución de estas habilidades menor semejante a la esperada, pero con un sesgo ligero, hacia un menor número de indicadores. Tal vez esto pueda explicarse tomando en cuenta que las demandas a las que se enfrenta el adolescente, están basadas en las nuevas expectativas de otros hacia él, respecto a conductas para las que no ha sido entrenado, (Bijou y Baer 1969 cit. en Fuentes y Pérez op. cit.), esto puede llevar a conflictos en cuanto a su autopercepción, y por consiguiente, en su autovaloración y el manejo de sus sentimientos, lo que conlleva inseguridad al manifestar sentimientos, y a conductas de evitación y escape. Otro aspecto que podría tomarse en consideración es que los muchachos apenas se están insertando a los nuevos tipos de relaciones amistosas en las que se comparten sentimientos y autopercepciones más intensas y profundas (Mussen, 1986).

Por otra parte, en el área de habilidades alternativas a la agresión (número IV); que tiene que ver con el pedir y lograr un permiso, ofrecer ayuda y ayudar a otros, negociar, autocontrolarse, defender sus derechos, evitar problemas y peleas; los resultados demostraron que los adolescentes son más habilidosos de lo esperado; esto puede deberse a la historia personal de estos individuos, en la que



probablemente estén expuestos a un modelo habilidoso en este aspecto, o bien, la manifestación de estas conductas les ha sido reforzada frecuentemente. Al respecto Fuentes y Pérez (1986), plantean que así como existen agrupaciones (pandillas, camarillas, etc), que se forman con el objetivo de robar, molestar a la gente, drogarse, etc., también existen grupos que les proporcionan a los adolescentes, lugares para el desarrollo de actividades sociales, que tratan de evitar las conductas negativas en términos sociales, por ejemplo, las agrupaciones scouts, en las que estas habilidades son muy importantes, y en las que adolescentes de 18 a 20 dirigen las actividades y pueden proporcionar un modelo óptimo. Para ésta área particular quizá, la escuela esté cumpliendo con lo que propone Mussen (1986), al respecto, de las funciones que cumple la escuela, una de las cuales es que proporciona modelos para la formación de la personalidad del adolescente, corrobora las virtudes paternas y refuerza la ética de la cultura actual a través de los maestros y demás personal escolar.

En este sentido Goldstein y cols. (1989), señalan que para muchos adolescentes, tanto en la escuela o en cualquier otro lugar, las demandas a las que se ven sometidos con frecuencia incluyen la habilidad para manejar la agresividad propia y la de los demás. En estas situaciones deben aprender a dominar el autocontrol, la capacidad de negociación y el enfrentarse a las presiones de grupo.

En el mismo sentido en el área V, que son habilidades para manejar el estrés, tales como quejarse, o responder a la queja, reconocer los logros de los demás, afrontar la vergüenza y el fracaso, defender a un amigo o responder a la persuasión; interpretar mensajes confusos, expresar opiniones y afrontar la presión de grupo. Estas habilidades tienen cierto grado de complejidad, pues requieren algunas de las habilidades anteriores.

De este modo, Roth (op. cit.) afirma que los adolescentes mexicanos han demostrado ser más hábidosos en el control de estrés en situaciones familiares que en no familiares; así que, si tomamos en cuenta que los adolescentes manejan ciertas habilidades (como lo demuestran los anteriores resultados), y que ellos pudieron haber tomado en cuenta las situaciones en las que son más exitosos más que en las que no lo son, es posible en estos términos explicar las posibles causas de lo obtenido.

Este hallazgo parece más relevante, ya que autores como Roth (op. cit.), Juárez y Mejía (1986), Michelson (1985) entre otros, mantienen que el déficit en estas habilidades son la base de muchas conductas desadaptadas como el alcoholismo, el aislamiento social y el rechazo entre otras, así los resultados probabilizan que estos adolescentes no presenten dichas conductas.

El área VI, son habilidades de planeación, tales como decidir qué hacer, identificar las causas de un problema, establecer una meta, conocer sus habilidades, saber obtener información, establecer prioridades, reconocer y utilizar fuentes de información, así como reconocer las causas de problemas. Todas estas, tienen que ver con las nuevas obligaciones relacionadas a la secundaria y al entorno académico, que exige determinados logros escolares; así que para tener una ejecución adecuada, es necesario tener conocimiento al respecto, manifestar conductas apropiadas e intentar adquirir las habilidades que no poseen; esto puede reflejar las nuevas exigencias académicas, pues en la secundaria aumenta el número de horas de trabajo, y el número de materias, así como los requisitos para considerar bueno el nivel de aprovechamiento (Fuentes y Pérez, 1986), por lo que deben adquirir y practicar constantemente estas habilidades, no tanto para sobresalir, sino para no fracasar en sus estudios.

En suma, como puede observarse, en el cuadro 9, los adolescentes están, en general, por arriba del nivel esperado, en 4 áreas, (I II III

y VI), pero en un nivel más bajo de lo esperado en las restantes áreas (IV y V) anteriormente descritas. Con el fin de hacer un análisis más detallado se expondrá lo obtenido, en cuanto a las habilidades sociales, respecto a la diferencia de sexos.

En las áreas I y II (habilidades de inicio y avanzadas respectivamente) se puede observar que las mujeres resultaron más hábiles que los hombres.

Esto es importante, ya que una idea muy generalizada, (Craig, 1988) es que las mujeres sean mucho más hábiles verbalmente: son más conversadoras, hacen más cumplidos, se disculpan, escuchan; sin embargo, tal como se puede observar, la diferencia entre ambos sexos no es muy alta, esto podría deberse a que la crianza, materna principalmente, ha empezado a formar personas con habilidades semejantes, independientemente del sexo, de acuerdo con Craig (op. cit.). Esto a su vez concuerda con lo mencionado por Fuentes y Pérez (1986), acerca de que los hombres que cruzan la barrera del comportamiento "apropiado" en cuanto a su rol sexual, son acusados de caer en una conducta débil e ineficiente; esto explica los resultados obtenidos.

Por otro lado, en cuanto a las habilidades de alternativas a la agresión y manejo de sentimientos (área IV y III respectivamente); en la primera, se encontró un patrón de respuesta semejante al del área I y II, al respecto se puede decir que el estereotipo femenino, de ser conformistas y sumisa y de no defender sus derechos, está cambiando, al igual que en los hombres, el de no expresar sus sentimientos, tal como puede observarse en el área III (fig. 7).

Aparentemente estos patrones de conducta se están igualando con respecto a las habilidades de manejo de sentimientos y alternativas a la agresión. Esto no significa, que las mujeres estén volviéndose más

agresivas, sino que están adquiriendo más habilidades como negociar, y están aprendiendo a defender sus derechos.

En las áreas V y VI, es decir habilidades para controlar el estrés y de planeación, ambos sexos, reportaron ser más habilidosos que en las anteriores, lo encontrado en el área de planeación se corresponde con lo que menciona Bryant, et al. (1976 cit. en Caballo 1987), respecto a que la sociedad exige más iniciativa (tomar decisiones, planear actividades, etc.) a los hombres que a las mujeres, a quienes se considera que mientras más conformistas y dependientes son, se consideran más femeninas y deseables, lo cual es muy valorado en las relaciones heterosexuales. Esto concuerda con lo que plantea Miller (1990) acerca de que en los muchachos es más importante destacar socialmente en el ámbito deportivo y tener más habilidades de planeación, que en las mujeres, y cabe agregar que en dicho ámbito es necesario mostrar habilidades referentes al manejo de estrés. Esto puede verse en un estudio realizado por Firth (1956 cit. en Caballo op. cit), en el que empleó medidas de percepción social. Lo que halló fue una diferencia entre sexos, en el grado de relación entre la competencia social y la percepción social. Es decir, mientras los dos sexos tenían la misma capacidad para ejecutar tareas de percepción, estas medidas se relacionaban con la competencia social sólo en las mujeres.

En cuanto al total de habilidades sociales, se encontró que las mujeres adolescentes son más habilidosas que los muchachos, lo que apoya aseveraciones de Mussen (1986) y Craig (1989), acerca de que las muchachas se preocupan más por las relaciones interpersonales, y que en general son más hábiles socialmente que los muchachos.

Finalmente, es pertinente señalar un aspecto, que de alguna manera, explica las estereotipos sexuales, y es, que a pesar de mostrar idénticas conductas, Lao (1975 cit. en Caballo op cit.), encontró que los hombres eran percibidos como más inteligentes que las mujeres,

a pesar de tener competencias equivalentes, y que mayores niveles de habilidades sociales conducen a la impresión de una menor inteligencia en mujeres, y al contrario mayor inteligencia en los hombres. Esto conlleva, toda una carga social de creencias y valores equivocados respecto al sexo y al desarrollo social inherente a este, que de alguna manera etiquetan a las personas, a lo que la investigación sería no debe contribuir.

### 3.4 Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se plantearon los principios fundamentales de la conceptualización y evaluación de las habilidades sociales, así como los problemas teóricos-metodológicos de las mismas. Así mismo, se habló de la adolescencia, en especial de la etapa en la que cursan la escuela secundaria.

Uno de los problemas fué la búsqueda de espacios geográficos, ya que se encontraron algunos impedimentos como:

- En algunas secundarias se pedía la modificación de la escala para aplicarla, por lo que se desistió de insistir.
- En otras se negó el acceso argumentando que no se requería del servicio de psicólogos, pues la escuela contaba con una trabajadora social.
- Otro impedimento fué que era temporada de exámenes, y no se podía tomar el tiempo de los alumnos.
- En otros planteles el calendario de actividades estaba lleno, por lo que no se podía programar la aplicación de las escalas
- En otra escuela, la directora mencionó que los padres de familia no daban su consentimiento de que entrara nadie ajeno al personal del plantel a hablar con el alumnado.

Este trabajo trata de conocer la distribución de habilidades sociales en esta población, del mismo modo, saber si existían o no diferencias en dichas habilidades entre géneros.

El instrumento empleado para tal fin, constituye en sí mismo, una alternativa para la superación de algunos inconvenientes teórico metodológicos. Una de éstas, es que contiene muchas otras habilidades, además de la asertividad, a la que la mayoría de los instrumentos están dirigidas así como a la "ansiedad social".

De los resultados obtenidos, mediante la aplicación de la escala, y de su análisis se pueden hacer los siguientes comentarios.

La comparación entre medias de las habilidades en los adolescentes de secundaria fue mayor de lo esperado, en las áreas I (habilidades de inicio), IV (h. alternativas a la agresión) V (h. para manejar el estrés) y VI (h. de planeación), para cuya adquisición y mantenimiento, la familia y la escuela juegan un papel importante. En cuanto a la familia, ésta ha tenido que modificar su función por las características económicas del país; que también han permitido un cambio social-cultural que ha repercutido en la organización familiar, pues ambos padres han tenido que salir a trabajar, lo que reduce el tiempo y, en ocasiones la calidad, de la interacción. Según lo obtenido aquí, puede ser que la familia esté permitiendo la formación de individuos hábiles, por la relajación de sus patrones de disciplina y crianza; es decir, los padres al estar menos tiempo en casa propician el que sus hijos se organicen por sí solos, decidan que hacer, defiendan sus derechos, hagan nuevas amistades, etc.; y si además, esto se extiende a la interacción en la escuela, entonces los adolescentes tienen más oportunidades de aprender, practicar y por tanto extender su adquisición de habilidades, aunque puede ser que esto se de al margen de la estructura docente de la escuela.

AZUA ROMAN ERENDIRA B. / CONTRERAS VALADEZ RUTH M. T.

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Al parecer, esto no se aplica a las habilidades avanzadas (área II) y manejo de sentimientos (área III), las que pueden verse afectadas por todo lo que implica la entrada al período adolescente; en otras palabras a las nuevas exigencias, tanto por el cambio y adaptación de su contexto interaccional escolar; como por las expectativas de la sociedad respecto a ellos.

En cuanto a las habilidades obtenidas por cada género se encontró que en general hombres y mujeres tienen una ejecución semejante; con algunas particularidades, como es el hecho de que un número mayor de mujeres reportaron ser más hábiles en las áreas de inicio, avanzadas, alternativas a la agresión y de manejo de sentimientos; sin embargo, hay que recordar que las habilidades avanzadas y de manejo de sentimientos resultaron tener una distribución menor a la esperada, por lo que se puede decir que aunque las mujeres resultaron ser más hábiles, la población en general está muy baja.

En las habilidades que ambos sexos manejan mejor, se encontraron las de planeación y de control de estrés; en éstas no se encontraron diferencias; aunque tal vez las haya en cada habilidad específicamente. De este modo tanto hombres como mujeres, se mostraron más exitosos en estos aspectos por lo que su comportamiento es semejante a pesar de los estereotipos. Se podría suponer que la escuela ha brindado oportunidades de aprendizaje y práctica de habilidades de planeación por su estructura curricular.

Aunque aparentemente las mujeres parecen más hábiles que los hombres, ellos no resultaron marcadamente menos exitosos, de aquí que es posible que las supuestas diferencias de que son objeto en la crianza y la percepción social sean sólo un mito, en la población adolescente mexicana de nivel secundaria; pues históricamente las mujeres han sido señaladas como las encargadas de facilitar la relación con otros entornos sociales, es decir, generalmente la mujer es la

anfitriona en las fiestas, y generalmente las encargadas de la administración del hogar en ausencia de los padres.

Es posible, que fuera mas enriquecedor si la investigación se enfocara a las preferencias u orientaciones sociales del individuo; ya que de este modo no se contribuiría a la "etiquetación" que se mantiene en cuanto al sexo-comportamiento.

Finalmente, es pertinente mencionar que sería conveniente, el entrenar a los muchachos en habilidades avanzadas y de manejo de sentimientos; a lo que la escuela podría contribuir, formando individuos productivos también en sus interacciones sociales, y de alguna manera proponer un ambiente que le permita al adolescente adaptarse a su nuevo rol, y desarrollarse hacia la adultez, así como aprender a resolver las nuevas exigencias, para las que no han sido entrenados.

Para lo anterior se propone, que se realice un paquete de evaluación que comprenda instrumentos debidamente validados, que se enfoquen al sistema motor, cognitivo y fisiológico; y que a partir de esto (incluyendo el instrumento empleado aquí), reunir un paquete óptimo. Con base en esto, retomar un paquete de entrenamiento (o desarrollarlo de acuerdo a las necesidades de la población) que haya sido expuesto a la investigación con la población adolescente mexicana.

Los maestros son, un excelente medio para la modificación de conducta social, por el tiempo que pasan con los adolescentes, y por que representan figuras de autoridad, además de poseer un reforzador muy poderoso, la aceptación o el rechazo; es decir el lugar que le dan a cada joven adolescente dentro del grupo, además de las calificaciones y las medidas de disciplina; por lo que deben estar capacitados con base en las habilidades mencionadas en esta investigación.



Por último este trabajo aporta una línea base para investigaciones futuras, por las características de la población (número de sujetos), que en general corresponde a la norma de comportamiento; así mismo permite pensar en la interacción humana en general y en la adolescente en particular desde una óptica más amplia, pues va más allá de los estereotipos sociales tanto del adolescentes como de las habilidades que posee cada género.

De este modo, nos da elementos para entender todo tipo de relaciones interpersonales y contribuir de esa manera a un mejor desarrollo del individuo.

## BIBLIOGRAFIA

- AMMERMAN, R.; VAN-HASSELT, V.; HERSEN, M.; MOORE, L. "Assessment of social skills in visually impaired adolescent and their parents". Western Pennsylvania School for Blind Children, Pittsburgh. Journal Behavioral Assessment. 1989. Vol. 11(3), 327-151.
- BAGUENA, M. y DIAZ, A. U. "La evaluación de las habilidades sociales interpersonales en adolescentes delincuentes y no delincuentes mediante BHSSPI-III". España. Análisis y Modificación de conducta. 1989. Vol. 15(44) 273-295.
- BAIN, A. "The development and validation of an informal rating matrix to measure social skills in early adolescents". U. Western Australia, Australia. Educational Psychology. 1991 Vol. 11(1) 3-19
- BALLESTEROS, F.R. Y CARROBLES, J.C Evaluación Conductual. Metodología y Aplicaciones. Edit. Pirámide. Madrid. 1989.
- BAUMRIND, D., "The Development of instrumental competence through the socialization". En A. D. Pick Minnesota. Symposia on Child Psychology. Vol. 7, Minneapolis 1973. p.p. 3-46.
- BOTELLA, A. y MARTINEZ, E. "Evaluación de contextos, habilidades sociales interpersonales y deficiencia Mental". Análisis y Modificación de Conducta. 1987 Vol. 13(36) 291-330.
- BOUCHARD, M.A; GRANGER, L.; LADOUCEUR, R. 1981. Técnicas y Terapias de la conducta. Colección Universitaria. Editorial Debate. Madrid.
- CABALLO, (1987) Teoría, Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. España (Sin publicar).

- CABALLO, V.E. "Los componentes conductuales de la conducta asertiva", Revista de Psicología General y aplicada. Vol. 37. pp. 473-485. 1982
- CABALLO, V.E. "Asertividad: definiciones y dimensiones". Estudios de Psicología. Vol. 13. pp. 52-62. 1983a
- CABALLO, V.E. "Factores conductuales y cognitivos implicados en la expresión de la conducta socialmente habilidosa" Memorias de Licenciatura. Universidad Autónoma de Madrid. 1983b
- CRAIG, C. Desarrollo Psicológico. Prentice Hall, México. 1989. Cap. 7
- DWORKIN, R.; GREEN, S.; SMALL, N.; WARNER, M.; et al "Positive and negative symptoms and social competence in adolescents at risk for schizophrenia and affective disorder" American Journal of Psychiatry. Columbia, Presbyterian Medical Ctr. New York, NY, US (1990), Vol. 147 (7) p.p. 1234-1236.
- ESCOTET, M.A.; Estadística Psicoeducativa. Edit. Trillas. México, 1982. pp. 152-154.
- FRENTZ, C.; GRESHAM, F.M.; ELLIOT, S. "Popular, controversial, neglected and rejected adolescents: contrast of social competence and achievement differences". Journal of School Psychology. 1991 Sum. Vol. 29(2). 109-120. Louisiana State U. U.S.
- FREUND, J.E. y MANNING, R.S. Estadística. Prentice Hall México, 1986. Cap. 2. pag. 400-403
- FUENTES, P. y PEREZ, C. Características del Período de Adolescencia y el Adolescente Mexicano. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala. México. 1986

- GOLDSTEIN, A.P.; SPRAFKIN, R.P.; y GERSHAW. Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza. Edit. Martínez Roca, Barcelona. 1989.
- HOLLINGER, C. "Understanding the females adolescent's self-perceptions of abilitys" Journal for the education of the gifted. 1985. Fal. Vol. 9(1) 59-80. Cleveland State University.
- JUAREZ C. D., MEJIA B.R. Análisis de las habilidades sociales a partir de la teoría del aprendizaje social contextualizadas en la familia. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala. 1986.
- JUSSIM, L. "Classroom competence may require more than intellectual ability: Reply". Journal of Educational Psychology. 1991 Mar Vol. 83(1) 156-158.
- KELLY, Entrenamiento de habilidades sociales. Biblioteca de Psicología. México, 1986.
- LORANGER y ARSENAULT. "Self evaluation questionnaire of social skills for adolescents in high school". Journal of Adolescents research. U. Laval School of Psychology PQ, Canada. Jan. Vol. 4 (1) 75-91.
- MANCILLA, J.M. y EGUILUZ, L.L. Diseños de Investigación Aplicada. Folleto editado en la ENEP Iztacala. UNAM. México. 1987.
- MANNING, C., RONQUILLO, H. Influencias contextuales en el entrenamiento de habilidades sociales. México. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala. 1984.
- MARGALEF, A. M.R. Investigación relativa a la influencia que ejerce el contexto en la emisión de las habilidades sociales, evaluando la eficacia del aprendizaje estructurado. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala. 1983.

- MICHELSON, L. Las Habilidades Sociales en la Infancia. Evaluación y Tratamiento. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud. México. 1985.
- MILLER, K. "Adolescents same-sex and opposite-sex peer relations: Sex differences in popularity, perceived social competence, and social cognitive skills". Journal of Adolescent Research. 1990. Vol. 5(2) 222-241. Minnesota, Duluth, U.S.
- MORGAN, B. y LEUNG, P. "Effects of Assertion on Acceptance of Disability by physically Disabled University Students. Journal of Counseling Psychology. Vol. 27, p.p. 209-212. 1980.
- MUSSEN, P. Desarrollo Psicológico del Niño. México. Trillas. 1986 Cap. 5.
- OETTING, E.R. y THORTON, G. Prácticas de Psicometría. Trillas. México. 1979. pp. 17-18
- PELLEGRINI, D.; MASTEN, A.S.; GARMEZI, N.; FERRARESE, M.J.; "Correlates the social and academic competence in middle childhood". Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines. 1987, Sep. vol. 28 (5) 699-714
- RALPH, N. y MORGAN, K.A. "Assessing differences in chemically dependent adolescent males using the Child Behavior Checklist". Adolescence. 1991. Spr. Vol. 26(101) 183-194.
- RIMM, y MASTERS, Terapia de la Conducta: Técnicas y hallazgos empíricos. Trillas. México. 1985.
- RIOS, S. Construcción, confiabilidad y validación de una escala para medir Habilidades Sociales en Adolescentes. Sin publicar. UNAM. Tesis de Maestría ENEP Iztacala. 1993.

- RIOS, S.M y NABOR, G.M. Detección y evaluación de los problemas del adolescente: la delincuencia como un ejemplo. Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala. 1986.
- ROTH, U.E. Competencia Social. El comportamiento individual en la comunidad. Trillas. México. 1986.
- SILVA, A. Métodos Cuantitativos en Psicología. Un enfoque metodológico. Trillas, México. 1993. Cap. 12. pp. 369-390, 400-417.
- SOARES, I. y CAMPOS, B.P. "Dificultades de Relacionamento entre Jovens e Programas de desenvolvimento Interpessoal. Cadernos de Consulta Psicologica. Portugal. 1985. No. 1. 151-161
- SPIRITO, A; HART, K. OVERHOSER, J.; HALVERSON, J. "Social skills and depression in adolescent suicide attempters". Adolescen. 1990. Fal. Vol. 25(99) 543-552.
- SVEC, H. "The social skills apperception test: a preliminary reports". Perceptual and motor skills. 1987. vol 65 (2) 637-638.

INVENTARIO DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

Existen varias habilidades que la gente necesita realizar casi a diario para relacionarse con otras personas sintiéndose bien consigo mismas. Nos gustaría conocer en cuáles habilidades sientes que eres exitoso y en cuáles sientes que no lo eres.

Intenta valorar cada una de tus habilidades lo más objetivamente posible, procurando no dejar de contestar a ninguna de las que aquí se describen, si no entiendes alguna palabra o no estás seguro de lo que la habilidad significa, por favor pregunta a la persona que te haya dado este inventario. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo estamos interesados en conocer tus sentimientos acerca de tus habilidades. Gracias por tu cooperación.

Después de cada habilidad encontrarás dos preguntas (incisos a y b) que tratan de explorar ante qué persona o personas presentas o no la habilidad (inciso a) y en qué contexto ocurre, familiar, escolar, laboral, etc., (inciso b). Contesta por favor en el espacio destinado a cada uno de ellos.

A continuación encontrarás una lista de habilidades. Lee cuidadosamente cada una de ellas y marca con una "X" el número que mejor describa qué tan exitosamente estás usando cada una de las habilidades que se te muestran, contesta en la hoja de respuestas evitando hacerlo en esta escala. Marca tus respuestas de acuerdo al siguiente código:

Pon el número 1 si **NUNCA** eres bueno en ella

Pon el número 2 si **RARAS VECES** eres bueno en ella

Pon el número 3 si **ALGUNAS VECES** eres bueno en ella

Pon el número 4 si **FRECUENTEMENTE** eres bueno en ella

Pon el número 5 si **SIEMPRE** eres bueno en ella

1. ¿Pones atención cuando alguien te está hablando haces un esfuerzo por entender lo que se te está diciendo?
 

A) ¿Ante quién o con quién lo haces?	B) ¿Dónde lo haces?
--------------------------------------	---------------------
  
2. ¿Inicias una conversación hablando a otras personas desconocidas o conocidas sin sentirte incómodo o ansioso?
 

A) ¿Ante quién o con quién lo haces?	B) ¿Dónde lo haces?
--------------------------------------	---------------------
  
3. ¿Hablas a otros acerca de temas variados de tal manera que los mantienes interesados?
 

A) ¿Ante quién o con quién lo haces?	B) ¿Dónde lo haces?
--------------------------------------	---------------------

2

4. ¿Cuando necesitas obtener información sobre algún aspecto particular sabes qué preguntar y te diriges a la persona indicada?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
5. ¿Agradeces a otros cuando te hacen favores?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
6. ¿Cuando llegas a una reunión donde te encuentras con personas que no conoces te presentas a ellas por iniciativa propia para familiarizarte con ellas?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
7. ¿Cuando llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay personas que sólo a ti te conocen, se los presentas?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
8. ¿Dices a otros que te gustan algunas cosas de lo que hacen reconociéndoles sus cualidades?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
9. ¿Pides ayuda cuando sientes que estás en dificultades o problemas?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
10. ¿En trabajos de equipo decides la mejor forma de tomar parte en una actividad de grupo?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
11. ¿Explicas con claridad a otros cómo hacer una tarea específica de tal forma que logres hacerte entender?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
12. ¿Pones atención a las instrucciones, que te dan otras personas, y las llevas a cabo adecuadamente?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
13. ¿Pides disculpas a otros después de que te das cuenta de que los has ofendido?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
14. ¿Cuando consideras que tu tienes la razón intentas convencer a otros de que tus ideas son las mejores?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?
15. ¿Identificas tus sentimientos y conoces tus emociones en un determinado momento?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces?      B) ¿Dónde lo haces?



3

16. ¿Permites que otras personas conozcan tus emociones y sentimientos haciéndoselas saber?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
17. ¿Tratas de entender las emociones de otras personas respetando lo que están sintiendo?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
18. ¿Expresas a otras personas tus sentimientos hacia ellos?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
19. ¿Cuando estás atemorizado tratas de controlar tu miedo?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
20. ¿Dices cosas amables para ti mismo cuando consideras que mereces ser halagado?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
21. ¿Cuando necesitas pedir algún permiso logras obtenerlo?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
22. ¿Cuando requieres de un permiso lo pides directamente a la persona indicada?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
23. ¿Ofreces participar con otros cuando sabes que pueden apreciarte?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
24. ¿Ayudas a otros cuando te lo piden?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
25. Cuando otros tienen una posición contraria a la tuya, ¿Negocias con ellos para intentar llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
26. ¿Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra manera?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
27. ¿Te defiendes haciendo conocer a otras personas cuáles son tus derechos?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
28. ¿Cuando otros se burlan de ti puedes mantener el control de ti mismo?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
29. ¿Evitas involucrarte en situaciones que puedan ocasionarte algún problema?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?

4

30. ¿Te mantienes fuera de peleas?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
31. ¿Dices a otras personas cuando son responsables de causarte un problema particular?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
32. ¿Tratas de llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de ti justificadamente?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
33. ¿En una situación de juego deportivo, expresas una opinión favorable haciendo cumplidos honestos acerca de cómo jugaron?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
34. ¿En situaciones donde te sientes avergonzado piensas o haces cosas que te ayuden a reducir tu vergüenza?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
35. ¿Si en una actividad particular donde deseabas participar no te toca ser elegido, haces o piensas cosas para sentirte bien ante dicha situación?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
36. ¿Haces saber a otros cuando uno de tus amigos no ha sido tratado justamente (lo defiendes)?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
37. ¿Cuando tratan de convencerte de algo, analizas cuidadosamente la situación explorando lo que tú verdaderamente deseas antes de decidir qué hacer?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
38. ¿Cuando te encuentras en una situación particular de fracaso razones acerca de lo que puedes hacer para ser más exitoso en el futuro?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
39. ¿Cuando alguien te dice algo que no es muy claro, dices o haces cosas que indican lo que te quieren decir para comprobar que les has entendido?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
40. ¿Cuando te das cuenta de que has sido acusado por alguien decides la mejor manera de actuar ante la persona que hizo la acusación?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
41. ¿Expresas tu punto de vista ante una conversación interesante?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
42. ¿Cuando sientes la presión de otros para hacer alguna cosa, decides lo que tú deseas hacer?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?

5

43. ¿Actuas con entusiasmo cuando inicias una actividad interesante?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
44. ¿Te das cuenta cuando un problema fue generado por alguna causa que estuvo fuera de tu control?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
45. ¿Decides realistamente lo que puedes hacer antes de iniciar una tarea?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
46. ¿Conoces realistamente tus capacidades para llevar a cabo una tarea particular?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
47. ¿Cuando necesitas saber algo, sabes cómo y dónde obtener la información?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
48. ¿Ante una serie de tareas decides realistamente cuál de ellas es más importante para resolverla en primer lugar?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
49. ¿Antes de tomar una decisión consideras las diferentes posibilidades en términos de ventajas y desventajas, para elegir la que consideras que será la mejor?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?
50. ¿Al desempeñar alguna actividad previamente haces una planeación que te ayude a lograr la misma?  
A) ¿Ante quién o con quién lo haces? B) ¿Dónde lo haces?

Nota: agrega los comentarios que te parezcan importantes.

## APENDICE 2

93

### HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE H.S.ADO.

**INSTRUCCIONES:** De las alternativas que se te dan, escoge la que mas se acerque a tu manera de actuar en cada situacion, marcando con un X el numero que corresponda.

EDAD:	SEXO:	(F)	(M)	GRADO:	GRUPO:
TRABAJA Y ESTUDIA:	(SI)	(NO)			
SOLO ESTUDIA:	(SI)	(NO)			
1.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
2.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
3.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
4.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
5.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
6.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
7.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
8.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
9.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
10.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
11.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
12.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
13.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
14.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
15.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
16.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
17.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
18.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
19.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
20.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
21.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
22.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
23.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
24.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
25.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
26.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
27.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
28.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
29.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
30.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
31.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
32.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
33.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
34.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
35.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
36.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
37.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
38.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
39.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
40.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
41.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
42.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
43.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
44.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
45.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
46.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
47.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
48.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
49.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____
50.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) A) _____ B) _____

Marca con una X:

- 1 si **NUNCA** eres bueno en ella
- 2 si **RARAS VECES** eres bueno en ella
- 3 si **ALGUNAS VECES** eres bueno en ella
- 4 si **FRECUENTEMENTE** eres bueno en ella
- 5 si **SIEMPRE** eres bueno en ella

REPORTE DE INVESTIGACION

El presente trabajo es parte del Protocolo de Investigación denominado: "Construcción, confiabilización y validación de una escala para medir Habilidades Sociales en Adolescentes"; mismo que forma parte de las actividades que se desarrollan en la línea de "SALUD COMUNITARIA Y PREVENCIÓN SOCIAL"; del Proyecto de Investigación para la salud adscrita a la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE). A continuación se dará un breve resumen de dicho protocolo.

1. RESUMEN DEL PROYECTO GENERAL

1.1 Marco Teórico

Con respecto al estudio de las habilidades sociales, el hombre ha intentado establecer una serie de normas y principios que dirijan su conducta, tanto para sobrevivir, como para convivir.

En la actualidad hay cada vez más preocupación por ofrecer entrenamiento en innumerables habilidades necesarias para la convivencia diaria. Esta tendencia se apoya en la idea de que la armonía, felicidad y satisfacción se logran a través del crecimiento personal.

En las últimas décadas los investigadores se han encaminado más a la comprensión de las habilidades sociales, y coinciden en que hay algunos problemas que no se han podido solucionar y que tienen que ver con:

- a) Una ausencia de definición de habilidad,
- b) las técnicas de evaluación no parecen ser válidas,
- c) no parece haber conocimiento necesario sobre los aspectos normativos sociales,
- d) prevalecen nociones mecanicistas y simplistas respecto a sus características, y
- e) se percibe un énfasis en las inferencias de la evaluación y el entrenamiento.

Actualmente hay dos enfoques generales para estudiar las habilidades sociales: el cognitivo y el conductual.

Aunque desde el principio el estudio de las habilidades sociales ha estado relacionado con la terapia de la conducta, no existen evidencias definitivas sobre cómo y cuándo se adquieren las habilidades sociales.

Una explicación al respecto la ofrece la teoría del aprendizaje social, ya que todo individuo al ser por naturaleza social, está siendo influido por una serie de factores sociales que en ocasiones generan la emisión de determinados patrones de conducta que inhiben aquellos que son los más relevantes para su desarrollo adaptativo.

Para Bandura (1965, 1969, 1971; Bandura y Ross; y Ross 1963) el aprendizaje básico es observacional, y es el proceso donde el observador podrá obtener reforzamiento vicario o directo, o castigo vicario o directo.

Los niños observan a sus padres y personas que los rodean al interactuar con ellos; de tal forma que aprenden sus estilos de interacción social mediante la imitación, tanto de conductas verbales como no verbales.

La enseñanza directa es otro modo de aprender; aunque también las respuestas sociales pueden ser reforzadas o castigadas de modo que se hace probable que sean aprendidas o se reduzcan.

Por otro lado se señala que las oportunidades de practicar la conducta en una serie de situaciones distintas y el desarrollo de las capacidades cognitivas son otros aspectos que pueden estar relacionados.

De modo que la inhabilidad social no depende sólo de los padres, pues en la etapa adolescente los amigos son modelos muy importantes y fuentes de reforzamiento muy especial.

Aunado a lo anterior, el comportamiento social cambia durante la vida de una persona de modo que su comportamiento puede determinarse por características económicas y culturales en las que se desenvuelve.

El individuo requiere de aprendizaje continuo para seguir siendo habilidoso socialmente, ya que Bellack y Morrison (1982) mencionan que las habilidades aprendidas pueden perderse por no usarlas, sobre todo, si se encuentran las personas bajo largos periodos de aislamiento. Sin embargo, la actuación social puede ser inhibida o dificultada por trastornos cognitivos y afectivos.

Con el fin de explicar los factores que se conjugan en el comportamiento asertivo, Bandura (1978) declara que la persona, el ambiente y la conducta son variables fundamentales que se deben tomar en cuenta al momento de estudiar el comportamiento social.

De manera que, la conducta social es aprendida y se ve afectada (o facilitada) por su entorno; esto es evidente en el ámbito familiar, en el cual se da una especie de cadena de transmisión de comportamiento de padres a hijos.

De aquí que, el que las personas tengan ciertas inhabilidades (el no saber tomar decisiones por ejemplo) puede estar vinculado a ciertos trastornos conductuales, como pueden ser, la ingestión de alcohol, y drogas; el tabaquismo, la agresión, los problemas de aprendizaje el aislamiento social, la esquizofrenia entre otros. Así las inhabilidades pueden constituir precipitantes de problemas conductuales.

Ahora bien, si se toma en cuenta de manera integral al individuo, como un ente biológico, psicológico y social, y que todo lo que este hace (interacciones con su medio físico y social) son lo característico del nivel psicológico, entonces se puede suponer, que incidir en este nivel puede ayudar a modificar y prevenir otros trastornos de los niveles biológico y social. Esta prevención, es tarea del Psicólogo.

Al respecto, ha habido varias investigaciones sobre entrenamiento en habilidades sociales que han demostrado que al menos si disminuyen el trastorno al que han sido asociadas, por ejm. Ollendic y Hersen (1979) con delinquentes juveniles.

En este sentido, es importante la prevención a nivel primario del comportamiento desadaptado y de los trastornos psicológicos que pueden presentarse en los adolescentes.

Esta prevención, entendida, como una acción más que como información y difusión, que disminuya la prevalencia e incidencia de trastornos psicológicos y comportamientos antisociales en poblaciones definidas de adolescentes considerados de alto riesgo. Esto último se refiere a aquellos adolescentes cuyas familias no son funcionales por ausencia de alguno o ambos padres, familias reconstruidas, adolescentes huérfanos, vagabundos e infractores entre otros.

Por otra parte, a pesar del interés que ha habido en torno al aprendizaje de habilidades sociales, aún existen cuestiones teóricas sin resolver, tal es el caso de las técnicas de evaluación que existen para estimar los resultados de la evaluación e intervención y el grado de deficiencia; los cuales, no parecen ser muy convincentes sobre su validez y confiabilidad. Los planteamientos teóricos en sí generan problemas metodológicos, por ejemplo los que se refieren a la medición de lo que se entiende como "habilidad", competencia o "destreza social" (Roth, 1986). Lo anterior, intenta mostrar la cantidad elevada de interrogantes teóricos y metodológicos que hacen que el tema sea relativamente poco explorado y poco conocido, enfatizándose esto en nuestro país.



Una de las posibles bases de los problemas citados, según Bellack (1979b) puede deberse a la naturaleza tan compleja de la conducta interpersonal; y a que no existe un acuerdo unificado sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa, ni del criterio para validar los problemas de la evaluación, calificando la conducta como hábil o inhábil a partir de la situación en que tiene lugar.

En suma, una característica común en gran parte de las definiciones es que utilizan conceptos como "expresión" y "refuerzo". En el caso del concepto "expresión", el qué expresar, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, etc. califican la utilidad de dicho concepto, es decir, no hay unificación de lo que quiere decir.

En cuanto al concepto "refuerzo", es el que representa más problemas dado que algunos autores consideran a la propia conducta como autoreforzante (Alberti y Emmons 1982, entre otros), mientras que otros consideran el reforzamiento por parte de las demás personas (Kelly, 1982, p. ej).

Otro problema, se refiere al cómo se emplean las consecuencias, en cuanto a criterio, ya que la conducta se evalúa como habilidosa o antisocial por consenso y ambas pueden ser reforzadas. Sin embargo el contenido y las consecuencias deberán ser tomadas en cuenta en cualquier definición de habilidades sociales. Según Rudy, Melossi y Henahan (1980), una conceptualización de la conducta habilidosa implica la especificación de tres componentes de las habilidades sociales.

- 1a. Dimensión.- Tipo de habilidad
- 2a. Dimensión.- Persona (contexto interpersonal con quien tiene lugar)
- 3a. Dimensión.- El contexto ambiental.

A partir de todos los inconvenientes anteriormente descritos, se hace necesario el comprobar la efectividad de las técnicas empleadas para la evaluación y tratamiento de las habilidades sociales, ya que su base puede no ser muy firme; además se requiere de su validez y confiabilidad.

Al respecto Thorndike, R.L. y Thorndike y Hagan (1978), mencionan que para elegir el mejor instrumento de medición se debe considerar: a) la validez (el grado en que una prueba mide lo que queremos medir), b) la confiabilidad (la exactitud y precisión de los procedimientos de medición) y c) los índices de confiabilidad (el grado en que una medición es adecuada).

Dada la necesidad de instrumentos de evaluación de H.S y la importancia de su estudio para prevenir el déficit en las mismas, el objetivo de este trabajo es construir, confiabilizar y validar un instrumento para evaluar H.S., que contemple las tres dimensiones

(conductual, personal y situacional) para adolescentes, que permita apreciar la distribución de las mismas en dicha población.

#### Descripción de la Escala

Hasta ahora no existe un instrumento adecuadamente válido para medir, H.S. Curran (1982); Curran, Farrell y Grunberger (1984); Curran y Wessberg, (1981) mencionan que las técnicas empleadas en la evaluación de las H.S., se desarrollaron en un principio, teniendo en cuenta el constructo de asertividad y luego se incluyeron como instrumentos evaluadores de las H.S., sin cambiar su contenido, lo cual ha originado la confusión de que el término de asertividad y habilidades sociales se utilicen como sinónimos, dada la observación de que la asertividad puede ser adaptada al concepto de destreza social. Sin embargo una persona puede ser asertiva sin ser necesariamente "hábil" en términos sociales.

Un sistema de clasificación de desórdenes de conducta verdaderamente útil apareció hasta la existencia de los análisis estadísticos multivariados y la sofisticada tecnología computarizada. Autores como Quay, Paterson, citados en Goldstein, (1981), usaron puntajes de conducta observada por maestros, padres de familia, personal clínico, trabajadores correccionales, las respuestas de los propios adolescentes dadas en las pruebas de personalidad y otra información, estos puntajes fueron obtenidos acerca de adolescentes de escuelas públicas, clínicas de dirección infantil, instituciones de delincuentes y hospitales psiquiátricos. Con esta información y con el uso de pruebas estadísticas multivariadas surgió un patrón de clasificación de tres categorías:

1. Agresión
2. Retirada o aislamiento
3. Inmadurez

estas categorías incluyen las conductas tipificadas como desórdenes conductuales.

En esta investigación se considera que una alternativa a la confusión citada, que afecta a la investigación en general, es la propuesta por Roth (1982), que consiste en subordinar el término de asertividad al de habilidades sociales y propone una amplia clasificación de destrezas de manera clara y objetiva, para que fuera seguida en todos los estudios.

Dado que el interés de esta investigación se centra en la evaluación de las H.S. a través de una escala, esta se orientará hacia la consideración de medidas indirectas reportadas por los adolescentes, que serán evaluados. Esto no significa, que esta forma de evaluación sea la única ni la mejor.

El que sea una medida indirecta significa que existe un instrumento (la escala) mediador entre la persona evaluada y el investigador.

Se pretende que cada uno de los reactivos tenga la capacidad de discriminar medidas repetidas en diferentes tiempos y personas, se busca que la escala sea consistente y confiable.

Goldstein (1976) para cumplir con los requerimientos de entrenamiento ha sugerido una clasificación de las diferentes habilidades sociales que debiera poseer un ser humano para interactuar exitosamente con sus semejantes. La clasificación está compuesta por 59 habilidades, que se subdividen en 6 grupos generales, que van desde las habilidades de inicio, hasta las más complejas. La asertividad fue incluida como un componente de las habilidades sociales e incluye, "la habilidad para iniciar y mantener interacciones sociales, habilidad para expresar opiniones contrarias a las propias, y tomar decisiones en situaciones conflictivas".

Goldstein, Sprafkin y Gershaw (1976), consideraron que la conducta asertiva debe contener, para su ejecución, pasos tales como:

- a) prestar atención a las señales corporales que permitan o ayuden a conocer si son conductas indeseables o molestas para el individuo.
- b) decidir que parte del evento causa sentimientos insatisfactorios
- c) considerar aquellos caminos que llevan a la resolución
- d) tomar una posición de manera directa y razonable.

Con respecto a lo anterior, los autores consideraron para evitar una confusión de la conducta asertiva con otras habilidades, basarse en la clasificación de desórdenes conductuales hecha por Quay y cols (op. cit) y propusieron que los jóvenes con conductas desordenadas, podrían ser categorizados en términos de tres tipos. Cada tipo podía ser agrupado en términos de: la presencia de un repertorio conductual disfuncional y casi siempre antisocial y la ausencia del desarrollo de un repertorio conductual prosocial.

Otra investigación relevante, es la de Manster (1977), quien es mencionado por Goldstein, el cual a partir de las actividades de los adolescentes, tomó en cuenta contextos como la escuela, el trabajo, la comunidad; con parejas, familia y figuras de autoridad. Consideró que el amor, el sexo y la relación de pareja probablemente requerían de habilidades sociales, como escuchar, habilidad para manejar los sentimientos (expresar afecto, entender sentimientos de otros) y habilidades útiles para afrontar el estrés (por ejem. controlar la vergüenza, prepararse para una conversación difícil, afrontar el fracaso).

Goldstein, Sprafkin y Cols. (op cit.) proponen una escala, misma que en su versión final, está compuesta por seis áreas generales: I. Habilidades de inicio (8 reactivos), II. Habilidades avanzadas (6 reactivos), III. Habilidades para manejar sentimientos (6 reactivos), IV. Habilidades alternativas a la agresión (10 reactivos), V. Habilidades para controlar el estrés (12 reactivos) y VI. Habilidades de planeación (8 reactivos). 50 reactivos en total. Dicha escala será contestada por los profesores, es decir, cada profesor evaluará mediante la escala, a los adolescentes dentro del salón de clases.

En la presente investigación se readaptará dicha escala a la población de adolescentes mexicanos, para ser contestada por ellos mismos, encaminando dicho esfuerzo a la confiabilidad y validación del instrumento, para que este permita conocer la forma en que se distribuyen las habilidades sociales en los adolescentes y sirva como punto de referencia para la prevención oportuna de problemas conductuales asociados a un déficit de repertorios prosociales. Además, cada uno de los reactivos contemplará el componente personal ante quién o con quién ocurre la habilidad presentada y el componente contextual (en donde ocurre).

## 1.2 Método

El trabajo de investigación se llevará a cabo en personas entre los 12 y los 20 años de edad, ya que es el rango cronológico atribuido a la adolescencia.

Se elige esta muestra partiendo del supuesto de que los adolescentes se encuentran inmersos en múltiples y variadas situaciones contextuales relacionadas con el nivel socioeconómico, escolar, historia personal, el sexo, entre otros. Las H.S. varían según la oportunidad de inserción social y de formación académica.

La población elegida contemplará ambos sexos en la edad citada, de la cual se tomarán en cuenta en un muestreo accidental aquellos que no estudian (sin escolaridad), con escolaridad de primaria, secundaria técnica y no técnica, de nivel bachillerato (preparatoria) técnico y no técnico, distinguiendo a aquellos que trabajan de los que no trabajan.

La aplicación de las escalas se llevará a cabo en algunas escuelas secundarias y preparatorias, oficiales y privadas, de diferentes zonas del Distrito Federal, así como de formación técnica tales como: Conalep, Cceyt, entre otros.

Para los adolescentes sin escolaridad se recurrirá a los talleres, fábricas, puestos comerciales ambulantes, consejos y delegaciones tutelares, donde puede haber adolescentes sin escolaridad o con una escolaridad baja.

### Recursos Materiales

Se ocuparán, la escala para medir habilidades sociales ya elaborada e impresa, hojas de respuesta diseñadas por el autor, lápices, una computadora y una impresora.

### Procedimiento

La investigación se llevar a cabo en tres fases:

#### Fase I

- a) Se hará la traducción y readaptación de la escala original para ser contestada por adolescentes en lugar de por profesores
- b) Se aplicará en un estudio piloto a una muestra de 500 adolescentes, cuyas edades están entre 12 y 20 años;
- c) Se hará un análisis de reactivos para medir la consistencia interna de la escala
- d) Se corregirán los reactivos cuyas correlaciones resulten bajas o negativas.
- e) Se readaptará la escala en función de los resultados del análisis de reactivos.

Se medirá la consistencia interna de cada reactivo con la escala total y de cada reactivo con cada una de las áreas que evalúa, esto se hará mediante el Coeficiente Alfa de Crombach. Enseguida se calculará la consistencia interna de cada reactivo mediante el procedimiento de (tem-escala, calculando la respuesta obtenida en cada reactivo y el puntaje total de la escala menos el puntaje obtenido en el reactivo, para a continuación, aplicar el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson. A partir de esto se considerará a los reactivos cuyas correlaciones sean positivas, quitando, o reelaborando aquellos que arrojan correlaciones muy bajas o negativas. Se hará esto, hasta que la escala tenga una consistencia interna, es decir, cuando todos tengan correlaciones positivas.

#### Fase II

- a) Se hará una nueva aplicación piloto a una muestra de aproximadamente 30 adolescentes.
- b) Se hará un análisis de reactivos a la escala modificada
- c) Se volverá a readaptar la escala en función de dicho análisis de reactivos.

Cuando la escala sea considerada consistente se aplicará a adolescentes de los diferentes niveles académicos, para posteriormente, describir y analizar la forma en que las habilidades evaluadas se distribuyen en la población a la que se le aplique la escala, describiendo las distribuciones de habilidades de toda la escala y por cada área,

estableciendo diferencias en cuanto a sexo, nivel de estudios, procedencia de las escuelas y grupo de edad.

#### Fase III

Se aplicará la versión modificada de la escala a una muestra proporcional de adolescentes que cumpla con el requisito de edad antes mencionado, además de tener las siguientes características:

	ESTUDIAN	TRABAJAN	EST. Y TRAB	NO EST. NI TRAB.
PRIMARIA				
SECUNDARIA	X			
SEC. TECNICA				
PREPARATORIA				
PREP. TECNICA				

#### 1.4 VINCULACION DEL PROYECTO PARTICULAR

De acuerdo con lo descrito en el proyecto general, la presente investigación se vinculará con el proyecto mencionado, en la Fase III, específicamente en la parte práctica, es decir, en la aplicación del inventario de habilidades sociales para adolescentes, a la población adolescente de 12 a 16 años que esté cursando actualmente la educación secundaria