

31961
6
20



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

CONSTRUCCION CONFIABILIZACION Y VALIDACION DE
UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES
SOCIALES EN LOS ADOLESCENTES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA
EN MODIFICACION DE CONDUCTA

P R E S E N T A :

MARIA REFUGIO RIOS SALDAÑA

DIRECTOR DE TESIS :

MTRO. ARTURO SILVA RODRIGUEZ

DICTAMINADORES :

MTRA. MARTHA ELBA ALARCON ARMENDARIZ

MTRA. GUADALUPE MARES CARDENAS

LOS REYES IZTACALA, SEPTIEMBRE DE 1994



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

Dedico este trabajo de forma muy especial a

los ADOLESCENTES

*Cada persona, puede ejercer o no su libertad
se encuentra ante dos opciones claramente definidas:*

*Puede renunciar al ejercicio de su libertad
y permanecer encerrado en una vida inauténtica
dejándose arrastrar, como las cosas o los animales
por el imperio de la necesidad.*

O

*Puede aceptar el ejercicio de su libertad potencial
arrancarse de los determinismos que lo someten pasivamente
a los contenidos del mundo exterior
y convertirse, en protagonista activo de su existencia
realizándose, configurándose a sí mismo
hasta conseguir su autenticidad.*

"LIBERTAD ES FIDELIDAD A SÍ MISMO"

*Al dirigir una mirada retrospectiva a mi vida pasada
me hace experimentar una sensación ambigua
me parece que concluye algo que aún sigue
sin embargo
cuanto más verdadera y auténtica quiero llegar a ser
menos consigo alcanzar un desarrollo cabal en el tiempo
porque
como mujer que piensa
cuando llego a ser auténtica
es cuando menos me siento acabada
sobre todo porque
he llegado a un punto
donde creo que puedo comenzar de verdad
si me convierto de nuevo en una principiante
si me conscientizo de no haber dicho o hecho aún lo esencial
de no haber dado aún con lo decisivo
la mirada retrospectiva se convierte de esta forma
en un punto de partida para planear
hoy y cada día en el hoy
la labor futura que me permita lograr la autenticidad.*

Fabían, Brenda Angélica, Omar, Rebeca
Brenda Angélica, Omar, Rebeca, Fabián
Omar, Rebeca, Fabián, Brenda Angélica
Rebeca, Fabián, Brenda Angélica, Omar
(4!)

De, para, por y pensando en: **USTEDES**
GRACIAS:

Por haberme dado la ternura de su niñez
la alegría e inquietudes de su adolescencia
la satisfacción de verlos libres de sí mismos
buscando su propio camino
y porque su presencia
proporciona un toque muy especial a mi existencia.

A TI:

Gracias por estar
en el tiempo
y momento
oportuno
sin invadirme
sin presionarme.

A papá Tello y Mamá Lupe:
Tienen razón, es más padre el que
cria que el que engendra.

A MIS TESISISTAS:

Por su valiosa colaboración en la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales para Adolescentes: Ma. de los Angeles Tejeda Vargas (jóvenes de secundaria); Susana Guarneros Zamora y Verónica Ma. del Rayo Flores López (adolescentes de primaria); Ruth Ma. Teresa Contreras y Eréndira Azua Román (adolescentes de secundaria); Herlinda y José Rul (adolescentes de secundaria vespertina); Gabriela Vázquez Hernández y Beatriz Hernández Calderón (adolescentes de CCH); Mara Ríos Flores, Judith y Patricia (adolescentes de Conalcap); Al grupo 409: Claudia Cortés Huerta, Velia Fuentes Arrieta (adolescentes de secundaria técnica; Elizabeth Cruz Ochoa, Verónica González García, Leticia Lemus (adolescentes que trabajan y estudian; Selene Gallegos Núñez, Verónica Hernández Juárez, Olga Pastrana Cázarez (adolescentes que trabajan; Oscar Oliva Vázquez, Verónica Tavera Chávez, Lucía Verde Lázaro (adolescentes que ni trabajan ni estudian; Ivete De la Garza Serrano, Raquel Díaz Alva, Ivonne González García, Nora Peña Magos, Laura Vázquez Miranda (adolescentes que estudian y trabajan) Ma. Mariécela Cano Silverio, Blanca E. Escorcía Monter, Adela Galicia Flores, Hilda Martínez Rodríguez, Ma. Angélica Salgado Castañeda (Adolescentes que ni trabajan ni estudian); Marcela Macía Dávila, Berenice Pineda Tovar, Rocío Romero Reséndez, Adriana Santillán Chávez (adolescentes que trabajan).

A mi asesor:

Mtro. Arturo Silva Rodríguez.

A mis dictaminadores:

Mtra. Martha Elba Alarcón Armendariz.

Mtra. Guadalupe Mares Cárdenas.

Mtra. Laura Evelia Torres Velázquez.

Esp. Isaac Seligson Nissenbaum.

Por su valioso tiempo, disponibilidad, interés y conocimientos brindados para mejorar la calidad de esta investigación.

RESUMEN	xiii
PRESENTACION	xv
CAPITULO UNO:	
MODELOS TEORICOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES	1
Modelos teóricos 5	
1.1. Modelo Demonológico 6	
1.2. Modelo Médico 8	
1.3. Modelo del Aprendizaje Social 12	
1.3.1. Aprendizaje social y habilidades sociales 15	
1.3.2. Consideraciones en torno a la evaluación de habilidades sociales 20	
1.3.3. Antecedentes y descripción de la escala original de las habilidades sociales 23	
CAPITULO DOS:	
EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES	
EN ADOLESCENTES	27
2.1. Consideraciones generales sobre evaluación conductual 29	
2.1.1. Aspectos conceptuales 29	
2.1.2. Aspectos metodológicos 32	
2.2. Confiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación conductual 33	
2.3. El auto-informe desde el enfoque conductual 37	
2.4. Propuesta: Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes 40	
2.5. Procedimientos de selección de la muestra 42	
2.5.1. Selección de las muestras 43	
2.5.2. Criterios de identificación en la dimensión conductual 45	
2.5.3. Criterios de identificación en las dimensiones contextual y situacional 50	
CAPITULO TRES:	
ESCALA PARA EVALUAR HABILIDADES SOCIALES EN LOS	
ADOLESCENTES METODOLOGIA PARA EVALUAR SU	
CONFIABILIDAD Y UTILIDAD	53
3.1. Traducción y adaptación 56	
3.2. Primera aplicación 57	
3.3. Análisis de reactivos 58	
3.4. Segunda aplicación 58	
3.5. Evaluación de la efectividad 60	

**CAPITULO CUATRO:
 REPORTE DE INVESTIGACION:
 CONFIABILIDAD Y UTILIDAD DE LA ESCALA 69**

- 4.1. Análisis de reactivos 73
- 4.2. Utilidad de la escala 79
- 4.3. Significancia de la diferencia entre distribución teórica vs. empírica 82
 - 4.3.1. Estimación paramétrica en las áreas 83
 - 4.3.2. Estimación paramétrica de género 83
 - 4.3.3. Estimación paramétrica por nivel académico 85
 - 4.3.4. Estimación paramétrica en cuanto a ocupación 90
- 4.4. Análisis de contextos 94

**CAPITULO CINCO:
 CONCLUSIONES 99**

- 1. La sensibilidad de la escala 102
- 2. Distribución teórica y empírica de las áreas 103
- 3. Significación de las diferencias 105
- 4. Análisis de contextos 108
- 5. Direcciones futuras 112

BIBLIOGRAFIA 115

APENDICE 1 125

APENDICE 2 131

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue construir, confiabilizar y validar una escala para evaluar habilidades sociales en adolescentes.

Se realizaron dos estudios pilotos previos a la versión final de la escala. En una etapa posterior, se aplicó a una muestra de 2528 adolescentes (1111 mujeres y 1417 hombres) cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 12 y 20 años, Las unidades que se analizaron fueron los grupos de edad, sexo, nivel académico y ocupación.

La escala quedó conformada con 50 habilidades sociales expresadas en reactivos, que exploran seis áreas generales: habilidades de inicio, avanzadas, para manejar sentimientos, alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación.

Se realizó un análisis de reactivos, por cada área y el total de reactivos en la escala, en toda la muestra y en cada una de las unidades de análisis por separado. Se probó su utilidad para medir la distribución de habilidades, y se hizo una contrastación de probabilidades teórica y empírica, evaluando la significación de las diferencias mediante el estadístico T de Student.

Los resultados probaron la sensibilidad de la escala para evaluar las habilidades sociales en cada condición. Dichos resultados muestran su potencialidad para distinguir las diferencias de habilidades en cada una de las unidades de análisis estudiadas. La escala mostró consistencia interna entre sus reactivos para cada una de ellas.

PRESENTACION

La calidad de las relaciones interpersonales es un ingrediente esencial en la efectividad del funcionamiento humano, de hecho, el hombre pasa la mayor parte de su tiempo estableciendo relaciones ya sea de una persona con otra, o con una gran variedad de grupos sociales tales como la familia, el grupo de vecinos, de compañeros de clase y de trabajo, entre otros.

Los problemas asociados con una interacción social disfuncional, son un tipo de comportamiento que ha sido abordado por distintas aproximaciones teóricas de la psicología con fines explicativos o de intervención. Han sido numerosas las investigaciones sobre entrenamiento de habilidades sociales que han demostrado su eficacia en la disminución del trastorno conductual al que se asocian, por ejemplo en conductas adictivas tales como alcoholismo, drogadicción y tabaquismo; o en conductas desadaptadas como la delincuencia, problemas de pareja, agresividad, entre muchas otras.

Se ha demostrado también que muchos de los problemas conductuales que presentan las personas, tienen correlatos con déficits en repertorios prosociales. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones realizadas en torno a la efectividad del entrenamiento en habilidades sociales como alternativa a reducir trastornos de conducta, han sido conducidas en otros países, en los cuales el interés se ha centrado más en la intervención, en aquellos casos donde dichos trastornos conductuales ya están presentes.

En nuestro país, el campo de las habilidades sociales ha comenzado a cobrar interés, y se han realizado investigaciones en torno a la eficacia de su entrenamiento, principalmente en niños y adolescentes, sin embargo, al igual que en otros países, la investigación ha sido dirigida hacia los problemas de conducta ya presentes o, a probar aquellas estrategias metodológicas para entrenar las habilidades sociales que han demostrado su eficacia en otros países. Se ha trabajado más en la labor correctiva que en la de prevención.

La prevención de trastornos conductuales en niños y adolescentes es una necesidad en nuestro país, debido a los índices de vandalismo, delincuencia, drogadicción, por mencionar sólo algunos de los problemas que presenta. Dicha prevención puede ser conducida en los niveles primario y secundario. En el primario la intervención debiera estar presente antes de que los indicadores de alteración conductual se manifiesten. Este aspecto se hace especialmente importante en aquellas poblaciones de alto riesgo ambiental, como pueden ser niños y adolescentes, quienes por estar en proceso de desarrollo son potencialmente más susceptibles de aprender un comportamiento desadaptado con las normas sociales.

En el nivel secundario, debiera ir encaminado a intervenir en aquellos casos considerados como propensos a evidenciar algún trastorno, como pueden ser quienes presentan algún tipo de abandono social y cultural. Ambos tipos de prevención pueden conducirse mediante la intervención formativa, en la que se entrenen las destrezas sociales como medio alternativo al déficit que se pretende prevenir (habilidades cuya carencia presente correlación con el problema a evitar o disminuir).

El trabajo preventivo de problemas que puedan aquejar a los adolescentes, puede realizarse mediante el entrenamiento de habilidades sociales alternativas, y dirigirse hacia la población de diversa índole, aunque, llevarlo a cabo con adolescentes resulta fundamental, en la medida en que pueden prevenirse a largo plazo trastornos de conducta asociados con una interacción social inadecuada.

Los escenarios donde se puede realizar la prevención de manera más exitosa, pueden ser aquellos donde se facilite mayormente el contacto con esta población, tales como la familia, la escuela o la comunidad. Aunque, aún considerando el hecho de que se debe intervenir en todos ellos, es la escuela y las instancias de control social, donde los jóvenes presumiblemente pasan mayor tiempo y se puede tener acceso a ellos con mayor seguridad.

Con respecto al estudio de las habilidades sociales, cada vez es mayor el interés por su estudio en las últimas décadas, los investigadores interesados en el comportamiento humano, han realizado múltiples estudios encaminados hacia la comprensión de las habilidades sociales y de cómo se adquieren. Sin embargo, la mayoría de ellos han coincidido en que existen algunos problemas al respecto que necesitan solución,

entre ellos se encuentran la necesidad de construir instrumentos para su evaluación. Este problema se hace más evidente en nuestro país, debido a que los instrumentos que se utilizan para evaluar el comportamiento humano son, en su mayoría, importados de otros países, sin considerar las diferencias culturales, ni que las costumbres sociales, modas, lenguaje, estilos de vestir y en general los modos de producción y cultura cambian durante la vida de una persona, que indudablemente afectan su comportamiento, en una época y contexto determinado. De modo que su conducta puede estar en relación con las características sociales, económicas y culturales en que se desarrolle, por lo que es importante considerar la acción de todo el contexto medioambiental como básico en el desarrollo y formación del ser humano.

La moderna teoría del aprendizaje social es actualmente, uno de los soportes teóricos más importantes de la ciencia del comportamiento que ha tratado de explicarlo, sostiene que la mayor parte de los determinantes de la conducta humana pueden localizarse en la relación dialéctica y continua que existe entre un individuo y su entorno. En la familia por ejemplo, el comportamiento de los padres hace probable la conducta de los hijos, mediante el aprendizaje que se da mediante la observación de hijos a padres, formándose una cadena de transmisión de pautas de comportamiento de los padres hacia los hijos.

Desde este punto de vista, la presencia en las personas de cierto tipo de **inhabilidad individual** como el no saber tomar decisiones, resolver problemas, comunicarse de forma adecuada y auto-controlarse; o **inhabilidad social**, como el no poder hablar en público, establecer relaciones amistosas, entre otras; puede estar vinculado a ciertas conductas desadaptadas, tales como la ingestión de alcohol, de fármacos, el tabaquismo y las drogas; la agresión, los problemas de aprendizaje y en general las conductas no aceptadas por la sociedad. Los déficits de dichas habilidades pueden, en un momento dado, constituirse en precipitantes de problemas conductuales que pueden redundar en una inadaptación social.

Analizando aquellas circunstancias del entorno, que sistemáticamente covarían con las respuestas (conductas) de una persona, es posible establecer predicciones específicas sobre la recurrencia de la conducta subsiguiente. Al decir "determinantes" no se pretende inferir una relación causal entre fenómenos, sino que simplemente,

describir la relación funcional entre algunas propiedades de un fenómeno determinado (frecuencia, latencia, intensidad) y la de ciertos fenómenos antecedentes.

Las habilidades sociales deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, y tomar en cuenta que los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además de que el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en la que se encuentre. En este sentido, la conducta considerada apropiada en una situación puede ser inapropiada en otra, además de que el individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción.

De esta manera, los supuestos teóricos que subyacen a cualquier instrumento de evaluación, conjuntamente con los metodológicos, deben ser considerados en la construcción de instrumentos de evaluación del comportamiento humano, en especial en aquellos destinados para evaluar las habilidades sociales, de tal forma que sean lo suficientemente válidos para proporcionar la confianza necesaria para su aplicación.

Bajo esta perspectiva, esta investigación trata de dar una alternativa metodológica al construir una escala para evaluar habilidades sociales en los adolescentes, lo más sensible y válida posible, para explorar y evaluar dichas habilidades en esta población. Para lo cual en este trabajo se da una panorámica de las posturas teóricas que subyacen al estudio de las habilidades sociales y se hace énfasis en el modelo teórico que sustenta este trabajo (la teoría del Aprendizaje Social), aspecto que se presenta en el capítulo uno.

Para lograr una adecuada prevención de trastornos psicológicos, se hace necesaria la creación de una tecnología confiable y válida que vaya acorde con las características de la población de interés para el investigador. Realizar investigaciones en torno a las habilidades sociales y en especial en la elaboración de instrumentos para su evaluación, puede permitir a futuros investigadores tener una primera forma de acercarse al estudio de las mismas, estando en posibilidades de dar entrenamiento preventivo más que correctivo.

En este sentido, y aunado a la falta de instrumentos de evaluación de habilidades sociales en nuestro país, las técnicas disponibles para hacerlo, no parecen ser muy convincentes sobre su validez y confiabilidad en nuestra población. En esta dirección, en el capítulo dos se exponen los aspectos metodológicos inherentes a la elaboración de instrumentos de evaluación.

En el capítulo tres, se abordan los procedimientos metodológicos prácticos realizados para la construcción de la Escala de Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes. Los resultados acerca de su sensibilidad para detectar los déficit y de su especificidad para discriminar los jóvenes que no los presentan, y su utilidad para conocer la distribución de habilidades en esta población, se presentan en el capítulo cuatro. Finalmente, en el capítulo cinco, se abordan las conclusiones y direcciones futuras acerca de la escala.

Se anexa en un apartado, el instrumento propuesto acompañado con su hoja de respuestas. Se espera que sea de utilidad para aquellos profesionales interesados en el trabajo con adolescentes.

MODELOS TEORICOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Modelo Demonológico.

Modelo Médico.

Modelo del Aprendizaje Social.

El hombre, para vivir en sociedad ha establecido una serie de normas y principios que lo dirijan hacia su preservación y desarrollo social armónico. En todas las sociedades humanas se han desarrollado costumbres, leyes y códigos morales que, de forma explícita o implícita, regulan las formas normativas de comportarse y las consecuencias que tiene el desviarse de ellas. En términos generales puede decirse que, las leyes, la religión, la educación, la ideología, entre otras, son las que dictan la forma de comportarse en un momento histórico determinado.

Se han desarrollado teorías sobre la naturaleza del ser humano, con la finalidad de poder explicar, predecir, prevenir y controlar su conducta. Todas estas teorías y los factores que, según ellas, se atribuyen a las diferencias entre los individuos con respecto a su forma de comportarse, han generado múltiples explicaciones causales. Este interés ha abarcado niveles diferentes de interacción humana que oscilan entre aquél en el que participan muy pocos individuos, por ejemplo, la relación entre padres e hijos; hasta la interacción de grupos más amplios tales como las relaciones entre países y naciones enteras. En cierta forma, la organización social, ha venido exigiendo una cierta uniformidad en la conducta de los grupos, de tal forma que considera indispensable dirigir y orientar a los individuos para que se comporten de una manera determinada, de acuerdo a las normas establecidas en una época histórica dada.

Las teorías que han intentado explicar la conducta, han sido tantas y tan variadas a lo largo de la historia de la humanidad, que el tratamiento también ha sido competencia de especialistas y disciplinas muy diferentes. Antiguamente, las explicaciones predominantes de la conducta se basaban en la demonología. En la época medieval, por ejemplo, los principios de orientación estaban más abocados hacia la salvación del alma, librando a los individuos de "las garras del demonio". Esta forma de pensar favoreció la conservación del orden social cuyo dominio estuvo en manos de la Iglesia católica y protestante.

En la actualidad, esta tendencia se apoya más en la competencia social que favorece la efectividad, la felicidad y la satisfacción en la vida, mismas que pueden lograrse a través del crecimiento personal que puede proporcionar la instrucción, el aprendizaje de habilidades para la competencia social y pautas de comportamiento.

Sobre todo porque el siglo XX se ha caracterizado por infinidad de logros relacionados con habilidades de tipo técnico; avances tecnológicos y complicados mecanismos de comunicación masiva. Con el desarrollo social y tecnológico, es frecuente que los individuos se vean obligados a funcionar en múltiples y variados contextos sociales que requieren de una considerable destreza social. Miles de personas y quizá millones de ellas en la actualidad, se muestran infelices en su vida social, incluso los profesionales de múltiples disciplinas son altamente competentes en su profesión pero no se relacionan eficientemente con sus colegas, subordinados, compañeros de trabajo, amigos y familiares. Puede verse el énfasis que se pone en la adquisición de competencia técnica más que de habilidades sociales e interpersonales.

De ahí que la calidad de las relaciones interpersonales, como ingrediente esencial en la efectividad del funcionamiento humano, sea el centro de atención de muchos investigadores; debido en cierta forma, a que gran parte del tiempo que las personas se encuentran despiertas, la pasan en alguna forma de interacción social, ya sea en relaciones de una persona con otra o con una variedad de grupos sociales, tales como el familiar, escolar, laboral, de amigos, entre muchos otros. Aunque, estas relaciones no siempre son exitosas ni armónicas; en muchas ocasiones se ven matizadas por múltiples dificultades. En este sentido, los investigadores interesados en el estudio del funcionamiento humano se han venido incrementando, de tal suerte que sus hallazgos pueden dar testimonio de que los problemas de pareja, la ansiedad social, la depresión, la delincuencia, el alcoholismo, la agresión y problemas de aprendizaje entre muchos otros, pueden ser el resultado de déficit o ausencia de habilidades sociales.

Son diversos los problemas psicológicos que la sociedad moderna genera en sus miembros con su acelerado ritmo de desarrollo, dentro del cual demanda mayor preparación, mejor desempeño y sobre todo, más habilidades para competir socialmente.

Los problemas de conducta asociados con una interacción social disfuncional, han sido abordados por distintas aproximaciones teóricas de la psicología con fines explicativos o de intervención, dejando de lado o pocas veces explorada la acción preventiva.

Por otro lado, el desarrollo de aproximaciones sobre la competencia social ha seguido por varias décadas el modelo médico tradicional de salud y enfermedad mentales, sin embargo, existen actualmente dos enfoques generales en el estudio de las habilidades sociales: el enfoque cognitivo y el conductual, ambos han servido de receptáculo en la investigación de la competencia social.

El presente capítulo es una revisión de algunos de los modelos que se han abocado al estudio del funcionamiento humano, se incluyen los modelos Demonológico y Médico como antecedentes, ya que su influencia ha sido muy importante para la comprensión del proceso histórico seguido por los estudiosos del comportamiento y de la competencia social. Se aborda de forma especial la moderna teoría del aprendizaje social considerándola como uno de los soportes teóricos más importantes de la ciencia del comportamiento y cuyos principios se asumen para este trabajo. Se exponen también algunas consideraciones en torno a la evaluación de las habilidades sociales, los antecedentes y descripción de la escala de habilidades sociales propuesta por Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1979).

1. Modelos teóricos

A lo largo de la historia de la existencia humana, se ha registrado una serie de desviaciones de lo que socialmente se espera en el comportamiento humano, habiéndose intentado a su vez controlarlo en una gran variedad de formas. Algunas de ellas atribuyeron la conducta desviada a una u otra causa: física o psíquica, mismas que tuvieron en común tres características: 1) Los aspectos más importantes del funcionamiento humano que se debían observar eran lo "desviado y anormal"; 2) estas manifestaciones del comportamiento desviado fueron entendidas como indicadores de un estado patológico que se localizaba en el individuo; 3) se pensaba que si la causa del estado anormal de un individuo, ya fuera físico o psíquico, había ocurrido en algún momento de su pasado, podía seguir presentándose en el presente.

Estas suposiciones básicas no contemplaron la influencia del medio ambiente social, el individuo que presentara un comportamiento fuera de la norma establecida, era señalado como miembro de una categoría cualitativamente distinta de lo normal, lo saludable y bueno. La persona identificada con un comportamiento desviado era

entendida como directamente responsable de su propia desviación y despreciada debido a su comportamiento defectuoso.

Las formas de proceder con las personas identificadas dentro de la categoría de "desviadas", fueron características de la época medieval y se ha denominado como modelo Demonológico, a las explicaciones del comportamiento de esa época; debido a que, cuando una persona se comportaba de forma anormal se creía que estaba poseído por espíritus malignos. Se recurría a los espíritus para explicar muchos aspectos de la vida que no podían comprenderse, incluyendo la conducta etiquetada como desviada. Dicho modelo, sólo como ejemplo, se aborda brevemente en el siguiente apartado.

1.1. Modelo Demonológico

En la época medieval la influencia satánica fue considerada como la causa de cualquier forma de comportamiento desviado en el ser humano. En ella los límites de la conducta aceptada por la sociedad fueron extremadamente reducidos y aquellos enfocados hacia la conducta no aceptada fueron amplios y elásticos.

En los primeros siglos de la Inquisición europea mucha gente fue ejecutada por ser etiquetada como hereje, la mayoría de ellos fueron judíos sospechosos o practicantes de antiguas religiones quienes fueron considerados como corrompidos y defectuosos, debido a que su comportamiento no correspondía con lo establecido socialmente. La Inquisición europea Católica y Protestante se caracterizó por la tortura y ejecución de brujas. La mayoría de las personas ejecutadas por brujería fueron mujeres, Wine, Moses y Sniye (1980) señalan que "...la razón por la cual las brujas fueron especialmente mujeres se debía a que todos los oficios de bruja vienen de la lujuria carnal, la cual es insaciable en las mujeres, los hombres fueron inmunes porque Jesús fue un hombre y el hombre fue hecho a su imagen" (p.9).

En general, las mujeres acusadas fueron aquellas que vivían independientes de la dominación masculina, tales como las solteras y viudas, parteras y curanderas.

Los inquisidores fueron autorizados a emplear tantas torturas como fueran necesarias para extraer confesiones, los jueces a su vez, fueron dando licencia para interpretar la evidencia presentada por los inquisidores y estuvieron a favor del veredicto de brujería.

La participación de los médicos fue de suma importancia para este veredicto, identificaban a las personas que sufrían de enfermedad natural de aquellas que fueran genuinamente brujas. En realidad sometían a las personas sospechosas de tener el cuerpo endemoniado a un examen riguroso, en busca de alguna marca de nacimiento que podía ser algún lunar, cicatriz, defecto o marca de cualquier tipo, que sirviera como evidencia. Si no había marcas visibles, también el pinchazo del médico con una aguja en cualquier parte del cuerpo, era investigado para ver si había marca invisible de bruja, como podía ser, ausencia de dolor o sangrado. A falta de cualquier marca visible o invisible, el acusado era torturado hasta lograr su confesión. De esta forma, la investigación bajo tortura se hizo una costumbre.

Wine, Moses y Smye (1980) mencionan que "al estimar el número de brujas asesinadas, la gran mayoría quemadas vivas a fuego lento, el rango puede ser de cientos de miles de millones, y que el apogeo de la masacre alcanzada fue durante la primera mitad del Siglo XVII, y disminuyó durante el siglo siguiente -no por combatir el modelo Demonológico por sí mismo- sino porque este hecho alcanzó también en alto grado a mucha gente ordinaria quien también fue etiquetada como bruja" (p.11).

Puede verse que el modelo Demonológico fue una forma muy efectiva de perpetuación de la ideología social, fue tomada como una explicación de cualquier evento humano o no humano. La culpa fue aplicada a cualquier persona que atentara contra los valores o estructuras de la Iglesia. El estado intra-individual para el cual se aplicaba la culpa fue el de brujería, como resultado de un pacto pasado con el diablo. La persona acusada de bruja era considerada como perteneciente a la categoría humana más baja de la sociedad. Ella sólo debía confiar en la salvación del alma (mas no de la muerte), misma que podía lograr mediante la confesión y el arrepentimiento antes de ser ejecutada.

De esta forma fueron explicados todos los eventos adversos para la satisfacción de la mayoría, virtualmente, todas las personas consideradas como desviadas de las normas sociales, fueron eliminadas y la autoridad de la Iglesia fue apoyada absolutamente. La quema de brujas europea es un ejemplo del mantenimiento del orden social existente, a través de la aplicación del modelo Demonológico. Fue imposible para muchos individuos, dentro de esta sociedad, diferir abiertamente sin la probabilidad de que ellos mismos fueran declarados como brujos, debido a que en cualquier lugar, quien negara la brujería o defendiera a una bruja, ella misma era considerada como tal.

El modelo Demonológico, es un ejemplo de las alternativas de prevención o de intervención para el comportamiento desviado en una época en la cual la autoridad social estuvo en manos de la iglesia y en cuya época aún no se daban las condiciones para explicar el comportamiento en términos más objetivos. Sin embargo, el conocimiento es un continuo flujo y reflujo de avances y retrocesos, unas veces continuos y otras discontinuos y en ese sentido, esta forma de proceder fue una de las primeras en señalar la importancia de estudiar el comportamiento humano.

1.2. Modelo médico

Como se mencionó en el apartado anterior, el comportamiento desviado de las normas sociales establecidas, era en la mayoría de los casos, atribuido a causas inherentes al propio sujeto y muchas veces se confundía una enfermedad orgánica real con un comportamiento desadaptado. Con el tiempo, la demonología empezó a ser sustituida por otras concepciones biológicas o médicas del comportamiento desviado. Se descartó la intervención de los espíritus y demonios y se atribuyó dicho comportamiento a una serie de causas biológicas relacionadas con las funciones cerebrales y los fluidos corporales para explicar la conducta anormal. En este sentido, el modelo médico difirió del modelo Demonológico de la Inquisición, tanto en sus implicaciones como en la causalidad atribuida al comportamiento desviado, pues en éste último la causa era atribuida a cuestiones orgánicas como fue el caso del cerebro defectuoso, aunado a que en él, fue el médico en lugar del sacerdote quien asumió las prácticas de control social. La idea de que la conducta anormal tenía un origen fisiológico cambió la intervención de manos de los sacerdotes a las de los médicos

En la transición de la edad media a la era moderna, la versión del concepto de enfermedad mental también fue cambiando, ésta coincidió con el declinar del poder de la iglesia y el ascender de la ciencia; la ciencia reemplazó a la teología como la fuente de explicación para todos los eventos tanto humanos como físicos en la naturaleza. Sin embargo, siguió existiendo la necesidad de controlar el comportamiento desviado de las normas sociales, y en respuesta a esta necesidad, surgieron los sistemas de hospitalización o manicomios, propuestos como lugares de tratamiento, para aquellas personas consideradas como "locas", entre ellas se incluían a los pobres, enfermos crónicos, indigentes, viejos, mujeres embarazadas, niños maltratados por sus padres o quienes no trabajaban, muchachas violadas entre muchos otros (Rosen, 1963).

En realidad consideraban a la conducta desviada como resultado de defectos en el cerebro, ya que éste último era altamente maleable en respuesta a las variaciones medioambientales.

Kazdin (1983) menciona al respecto que el catalizador más importante e influyente para esta concepción fue el descubrimiento de la causa de la paresia general, que era una alteración neurológica que en sus últimas fases puede conllevar diversos síntomas psicológicos, tales como el deterioro intelectual, delirios de grandeza y distorsiones perceptivas. Más tarde se demostró que la espiroqueta sífilítica (*Treponema Pallidum*) era la causa de la paresia general. Este descubrimiento ayudó a la identificación de los desordenes psicológicos con una patología orgánica. El éxito obtenido en la comprensión de las enfermedades físicas hizo pensar que la patología orgánica también podría dar cuenta de la conducta desviada.

De acuerdo con lo anterior, se supuso que la enfermedad cerebral podía explicar la enfermedad mental, y de esta forma, fue construyéndose un modelo de la conducta basado en el concepto de enfermedad y efectivamente, en la actualidad se sabe que muchos desordenes conductuales tienen un origen orgánico, pero no todos, y lo que ha sucedido con el modelo de enfermedad mental es que se ha aplicado a las conductas desviadas en las cuales no existe ninguna base orgánica.

Tiempo después, Freud y sus seguidores generaron los elementos para la permanencia del modelo médico. Como neurólogo condujo la investigación hacia la cura de la histeria de conversión, creando un vasto y complejo mecanismo psíquico. Donde encontró explicación para algunos disturbios en el funcionamiento humano, los cuales atribuyó a defectos desajustados en los componentes, dinámicamente interobservados de su equipo psíquico. En este enfoque, solamente los estados intra-individuales eran considerados como causas del funcionamiento anormal, causado por lejanos e inverificables eventos sexuales típicos de la niñez de cada individuo.

No es de interés en este reporte profundizar en la teoría psicoanalítica desarrollada por Freud. Solamente se menciona por considerarla de suma importancia para el mantenimiento del modelo médico como forma de explicar el comportamiento humano. En este sentido, su teoría constituyó un complejo sistema de mecanismos psicológicos, estructuras, impulsos y fases evolutivas que tratan de explicar la conducta al suponer que el desarrollo de la personalidad podía reducirse a la historia de la expresión de la energía biológica o sexual (libido) y de las fuentes de gratificación hacia las que esa energía se dirige. Supuso que los procesos psicológicos se desarrollaban en la infancia cuando la gratificación instintiva estaba en función de diferentes fuentes de estimulación. Explicó el desarrollo psicológico como el paso a través de una serie de etapas psicosexuales y propuso una serie de conceptos relacionados de manera muy compleja, entre los que se encuentran diversas estructuras de la personalidad (Ello, Yo y Super Yo), mecanismos para desviar o expresar los impulsos amenazantes (por ejemplo la represión, sublimación, formación reactiva) y procesos para explicar tanto la conducta normal como la considerada desviada.

El modelo psicoanalítico supuso un determinismo por el que cualquier conducta, pensamiento o idea, por mínima que fuera, estaba provocada por mecanismos psicológicos subyacentes e intentó demostrar que todos los procesos psicológicos podían explicar todas las conductas.

Cuando Freud formuló sus interpretaciones a finales del siglo XIX, y principios del XX, la psicología estaba relativamente poco desarrollada como para poder proporcionar explicaciones teóricas sobre la adquisición, modificación y eliminación

de la conducta. La psicología del aprendizaje generó diversas teorías de la conducta que constituyeron una alternativa al modelo psicoanalítico. Sin embargo, la investigación y la teorización sobre el aprendizaje empezó a desarrollarse a principios del siglo XX, momento en el que ya eran del dominio público las ideas de Freud. Cuando la psicología del aprendizaje se desarrolla, la freudiana ya había alcanzado un prestigio y aceptación generalizada (Kazdin, 1983, p.48).

De esta forma, el modelo médico mantuvo su hegemonía hasta poco después de la II Guerra Mundial, donde los modelos existentes sufrieron de grandes ataques por parte de una variedad de procedencias intelectuales y clima social de la época.

Albee, (1978); Goffman, (1961) y Wooton, (1959) señalan que estos ataques estuvieron enfocados principalmente hacia la inadecuación e incongruencias inherentes a, estos modelos, así como a las injusticias perpetradas en su nombre.

Una posición que ganó amplia aceptación fue que el modelo médico era defectuoso y se aceptaba porque servía para etiquetar a las personas con fines de controlar la conducta desviada ya que estaba al servicio del orden social dominante.

Al respecto, Albee (1969); Kamin (1974); Ryan (1971) y Szasz (1970) mencionan que los modelos antes mencionados han sido usados a través de la historia para eliminar grupos enteros de personas consideradas amenazantes para el orden social, tales como brujas y herejes en la Europa medieval, o para controlar grupos cuya subordinación era esencial para el mantenimiento del orden social.

Podría decirse que el papel que han jugado los profesionales de la psicología y la psiquiatría y que siguen jugando, ya sea explícita o implícitamente, quienes aplican aún dichos modelos, es el de medios de control social.

En el siguiente apartado, se expondrá el modelo que sustenta este trabajo y que, desde un punto de vista personal, representa uno de los aportes más importantes para la ciencia del comportamiento.

1.3. Modelo de Aprendizaje Social

Paralelamente con el surgimiento de las críticas hechas a los modelos descritos en los apartados anteriores, se han desarrollado otras áreas de la psicología. Estas han mostrado gran interés en la influencia medioambiental del comportamiento humano y han hecho énfasis, a diferencia de los modelos Demonológico y Médico, en los aspectos positivos de su funcionamiento.

Aunque no de forma lineal, puede decirse que el movimiento de la salud mental de la post-guerra, sentó las bases para el surgimiento de la salud comunitaria. Este nuevo enfoque se distinguió por la conducción del concepto de patología hacia uno que destacara el funcionamiento efectivo de los seres humanos en su ambiente social, y se ha caracterizado por la idea de proporcionar programas de ayuda a través del desarrollo de experiencias educativas en individuos "normales" para lograr el manejo de problemas de la vida cotidiana.

En la psicología experimental, por ejemplo, hubo desarrollos paralelos en los modelos de investigación subyacentes a la conducta humana. Los conductistas han rechazado el modelo médico, así como todas las aproximaciones intra-individuales en favor de el control medioambiental (Ullmann y Krasner, 1969).

Los modelos teóricos e investigación en desarrollo infantil, especialmente en las áreas cognitivas y sociales, son ejemplos del cambio hacia las capacidades positivas del ser humano y el interjuego individuo-medioambiente.

La subdisciplina de la psicología social, surgida antes y durante la II Guerra Mundial, ha tenido como propósito examinar únicamente el proceso psicológico humano como una función de las variaciones sociales medioambientales. Sin embargo, muchas de las investigaciones en esta área, han ignorado las variaciones individuales y han empleado situaciones de laboratorio con poca relación o ajenas a las circunstancias del mundo real.

La importancia del ambiente ya había sido puesta de manifiesto por Watson (1920), sin embargo, fue con Dollard y Miller (1941), con quienes el Aprendizaje

Social cobró mayor fuerza. Para ellos, los elementos básicos de los procesos de aprendizaje son cuatro: 1) "impulso", que motiva la aparición de la conducta; 2) "los indicios" o estímulos que dirigen la conducta; 3) las "respuestas" o conducta manifiesta y 4) el "refuerzo-recompensa" que reduce la intensidad de los estímulos cuando el sujeto emite la respuesta adecuada y logra su meta.

Bajo estos supuestos, las respuestas que no se acompañan de refuerzo o bien se extinguen o darán lugar a la aparición de trastornos de la personalidad.

Mowrer (1950) criticó estos principios y estableció que: "para que se produzca el aprendizaje social es tan necesario el principio de "refuerzo" como el principio de "contigüidad" entre las respuestas, y de esta forma, postuló su teoría bifactorial del aprendizaje.

Más tarde Rotter (1954) subraya la importancia que el "ambiente significativo" o "situación psicológica tiene para el aprendizaje. Define la situación psicológica como un tipo particular de indicios que provocan una serie de expectativas en la persona sobre cuales van a ser las consecuencias (recompensa o castigo) de su conducta. La persona, según el este autor, debido a su pertenencia a un grupo sociocultural determinado, y a su historia de refuerzos sociales, ha aprendido cuál es su situación psicológica. Para ello señala tres conceptos básicos: 1) "el potencial comportamental", se define como la probabilidad de que una persona emita una conducta en una situación determinada para lograr un refuerzo específico; 2) "la expectativa", considerada como lo que una persona espera conseguir si se comporta de una manera determinada; y 3) "el valor del refuerzo", que puede ser positivo o negativo según aumente o disminuya la probabilidad de ocurrencia de una conducta, y además también puede ser externo o interno, dependiendo de que sea considerado como refuerzo por una cultura determinada o de que sólo tenga poder reforzante para un individuo concreto.

Por otro lado, Bandura y Walters (1974), han desarrollado teorías muy específicas acerca del aprendizaje vicario, imitación y el modelado. El "aprendizaje vicario", hace referencia a una situación interpersonal de aprendizaje en la cual un sujeto (observador) adquiere las conductas realizadas por otro (modelo). En este tipo

de aprendizaje resulta especialmente importante el papel del refuerzo vicario, por medio del cual se modifica la conducta de un observador en virtud del refuerzo administrado al modelo. La teoría del Aprendizaje Social vicario más aceptada hasta el momento es la propuesta por Bandura (1977) para él, además de la contigüidad y de los sistemas de mediación tales como la imaginación y la conducta verbal, se encuentran implicados en el aprendizaje vicario los siguientes procesos: "atención", encaminada a discriminar entre indicios relevantes o irrelevantes de la conducta del modelo; los "sistemas de retención", que permiten mantener a largo plazo las conductas modeladas; "los procesos de reproducción motora", imprescindibles para poner en marcha las respuestas aprendidas y, por último, "los procesos motivacionales", que posibilitan que el aprendizaje sea puesto en práctica.

Bandura (1977), ha puesto en tela de juicio la hipótesis de que la mayor parte o todo el aprendizaje humano se realiza a través del Condicionamiento Clásico o el Operante y propone la Teoría del Aprendizaje Social, poniendo atención en todo aquello que el ser humano puede aprender, no sólo mediante la experiencia directa (el tipo de aprendizaje explicado por el Condicionamiento clásico y Operante), sino también observan lo que sucede a otros al ser informados respecto a algo. De esta manera, el ser humano está en condiciones de aprender nuevas conductas sin realizarlas o recibir reforzamiento por ellas (aprendizaje vicario u observacional) al observar a modelos aprende de lo que ellos aprenden.

De acuerdo con lo anterior, en primer lugar, el individuo no sólo tiene que ver, sino además prestar atención a lo que hace el modelo, esto se le facilitará si el modelo logra captar su atención. En segundo lugar, es necesario que recuerde lo que realizó el modelo. El tercer paso será, convertir en acción lo que aprendió, dado que, es posible el sujeto aprenda mucho observando a un modelo, pero nada lo obliga a realizar lo que aprendió del mismo. Esta distinción entre aprendizaje, por una parte, y ejecución por la otra, tienen mucha importancia para los teóricos de esta escuela, y señalan que el aprendizaje se logra sin ningún cambio en el comportamiento externo.

A este respecto Bandura (1965) demostró que la gente aprende una conducta sin necesidad de que la refuercen y que no es lo mismo aprender una conducta que realizarla. Si bien, no se requiere del reforzamiento del modelo para que se efectúe el

aprendizaje vicario, ver a un modelo reforzado o castigado proporciona información útil, dado que muestra cuál es el comportamiento correcto y cuál es el incorrecto, además de lo que posiblemente suceda si se imita dicho modelo. Se aprenden los modos de comportamiento socialmente apreciados y en consecuencia el individuo está en posibilidad de prever las consecuencias de actuar en diversas formas.

En este sentido Bandura (1962) menciona que el ser humano no sólo posee el don de la vista sino también el de la intuición, percepción, retrospectiva y previsión, y que el individuo se puede valer de esas cuatro habilidades para interpretar su experiencia personal y la ajena.

Ahora bien, tomando como punto de referencia este modelo, en el siguiente punto se aborda la manera en que pueden adquirirse las habilidades sociales.

1.3.1. Aprendizaje Social y habilidades sociales

En la vida cotidiana estamos acostumbrados a competir entre individuos y entre grupos, de hecho, todos los conceptos introducidos deberían ir enfocados hacia la competencia social, debido a que el ser humano se encuentra en constante crecimiento, cambio, aprendizaje e interacción continua con su medio ambiente, y la atención debería centrarse en las conductas y capacidades positivas de los individuos así como en sus potencialidades.

La literatura originada de la competencia social es representativa de la convicción de muchos psicólogos, acerca de que el hallazgo más importante de el medio ambiente humano es otra persona, y entre las competencias sociales más importantes están aquellas que contribuyen a la satisfacción mutua y relaciones interpersonales gratificantes.

En realidad, se han realizado múltiples estudios como los de Bandura (1977b, 1965, 1969, 1971, 1978); Bandura y Walters (1963); Roth (1983, 1986); Caballo (1989) entre otros, encaminados a la comprensión de la competencia social. Aunque, la mayoría de ellos, coinciden en señalar la existencia de problemas a los que no se ha

podido dar aún una solución definitiva. Dichos problemas de acuerdo con Trower (1982) tienen que ver con:

a) La ausencia de una definición de habilidad, destreza o competencia social, con la consiguiente confusión acerca de procedimientos evaluativos e instruccionales.

b) Las técnicas de evaluación no parecen estar construidas para obtener la información sobre las habilidades sociales más importantes.

c) No parece existir el conocimiento necesario sobre los aspectos normativos sociales, sobre la conducta social ni sobre las relaciones existentes entre ambos.

d) Prevalcen, en lo que se refiere a la concepción del episodio interactivo, nociones simplistas y mecanicistas respecto a su forma y características.

e) Se percibe un marcado énfasis en los modelos que incorporan rasgos y otras entidades inferidas en la evaluación y el entrenamiento de las habilidades sociales (Trower, 1982).

Roth (1986) menciona que desde sus inicios, el estudio de las habilidades sociales ha estado íntimamente relacionado con la terapia de la conducta y pone como ejemplo los estudios de Salter, 1949; Wolpe, 1958; Wolpe y Lazarus, 1966; Lazarus, 1960; Wolpe, 1969; Alberti y Emmons, 1970; Mcfall y Twentyman, 1973.

Por su parte Argyle (1969), afirma que es probable que las habilidades sociales dependan de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. Una explicación la ofrece la teoría del aprendizaje social, ya que todo individuo al ser social por naturaleza, está siendo influido por una serie de factores sociales que favorecen la emisión de determinados patrones de conducta y pueden inhibir aquellos que pueden ser los más relevantes para un desarrollo adaptativo.

El concepto de aprendizaje básicamente se centra en el comportamiento; en consecuencia, el contenido es la actividad de una persona en su ambiente social, donde el tipo y la fuerza de un patrón particular de respuesta social, de respuestas a estímulos emocionales, de la apreciación del propio comportamiento o de un aprendizaje eficiente, se consideran como resultado de operaciones de los mismos principios de aprendizaje que gradualmente modelan cualquier comportamiento, junto con las condiciones sociales y biológicas (Kanfer y Phillips, 1980).

Para Bandura, (1965, 1969, 1971; Bandura y Ross; 1963), el aprendizaje básico para que se adquieran las habilidades sociales, es el observacional, en donde los eventos perceptuales, simbólicos y sensoriales poseen propiedades de señal que posteriormente sirven como estímulos discriminativos para las mismas respuestas abiertas que se han observado; con esto, el observador tiende a emitir la misma respuesta ante situaciones similares.

Como puede apreciarse, el medio por el cual se adquiere el aprendizaje social, es la observación y el proceso obtenido a través de dicho medio, es la imitación, donde el observador podrá obtener reforzamiento de tipo vicario o directo, o bien castigo vicario o directo; con lo que se refuerza o inhibe la respuesta en cuestión.

Rimm y Masters (1980) señalan que el efecto facilitador o inhibidor se presenta en el momento en que una persona ya tiene establecidos ciertos patrones de conducta problemáticos (aunque la persona no los utiliza) y por medio del modelamiento se pueden desarrollar canones de conducta para emplearlos como respuesta incompatible en la eliminación de conductas problemáticas.

De esta manera, los niños observan a sus padres y personas que les rodean al interactuar con ellos; de tal forma que aprenden sus estilos de interacción social mediante la imitación; tanto las conductas verbales como no verbales pueden ser aprendidas de esta manera.

La enseñanza directa es otro vehículo importante para el aprendizaje; palabras tales como: "di gracias", "saluda", "dile adiós", etc., que los padres indican a sus hijos pequeños, moldean la conducta social. Aunque también las respuestas sociales pueden ser reforzadas o castigadas, de tal forma que se hace más probable que dichas conductas sean aprendidas o que las mismas se reduzcan.

Trower, Bryant, y Argyle, (1978) mencionan 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 implicados en la adquisición de las habilidades sociales.

De tal suerte que el funcionamiento social no habilidoso en la edad adulta (o las alabanzas por un comportamiento social exitoso) no depende completamente de los padres. En la etapa adolescente, los amigos de la misma edad y aun mayores, son modelos muy importantes y fuentes de reforzamiento muy especial durante este período de la vida humana. Adquiere relevancia sobre todo en la etapa adolescente, puesto que esta población pasa por una etapa de reajustes biológicos, psicológicos y sociales; los cuales propician que el joven entre a un nuevo rol de interacción social.

Aunado a lo anterior, las costumbres sociales, modas, lenguaje, estilos de vestir, cultura, modo de producción y comportamiento general en una época y contexto determinado cambian durante la vida de una persona; de modo que su conducta puede estar determinada por las características sociales, económicas y culturales en las que se desarrolla, por lo que, hay que considerar la acción de todo el contexto medioambiental que es básico, en el desarrollo y formación del comportamiento social e integral del ser humano. Por cuya razón se hace necesario que el individuo requiera de un aprendizaje continuo para seguir siendo socialmente habilidoso, ya que además, como menciona Bellack y Morrison (1982), las habilidades sociales aprendidas pueden perderse por desuso, sobre todo, si se encuentran las personas bajo largos períodos de aislamiento. Aunado a que la actuación social puede también ser inhibida o dificultada por trastornos cognitivos y afectivos por ejemplo, ansiedad y depresión.

Dada la influencia del medio en el desarrollo de la competencia social, Mcfall (1982); Meichenbaum, 1981; Trower (1982) se han esforzado por establecer un modelo general de las habilidades sociales llamado "modelo interactivo"; Schroeder y Rakos (1983) opinan que es llamado de esta manera por el énfasis que dicho modelo pone en el papel de las variables ambientales, las características de la persona (pero no los "rasgos"), y las interacciones entre ellas para producir la conducta.

Bandura (1978) también 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, es la moderna teoría del aprendizaje social, uno de los soportes teóricos más importantes de la ciencia del comportamiento. En ella, se sostiene que

la mayor parte de los determinantes de la conducta humana pueden localizarse en la relación dialéctica y continua que existe entre un individuo y su entorno. En la familia, por ejemplo, el comportamiento de los padres hace más probable el comportamiento de su descendencia mediante el aprendizaje observacional de los hijos hacia los padres, formándose una cadena de transmisión de pautas de comportamiento de padres a hijos.

Desde este punto de vista, la presencia en las personas, de cierto tipo de inhabilidad individual como el no saber tomar decisiones, resolver problemas, comunicarse de forma adecuada y autocontrolarse; o inhabilidad social, como el no poder hablar en público, establecer relaciones amistosas, entre otras; puede estar vinculado a ciertas conductas desadaptadas, tales como la ingestión de drogas, la agresión, los problemas de aprendizaje y en general las conductas no aceptadas por la sociedad. Dichas inhabilidades pueden, en un momento dado, constituirse en precipitantes de problemas conductuales que pueden redundar en una inadaptación social.

A manera de conclusión puede decirse que los modelos que han tratado de explicar el comportamiento humano y que se han revisado, en este capítulo son principalmente, el Demonológico, el Médico y el de la Psicología Conductual, y que este último tiene como soporte teórico de suma importancia, a la Teoría del Aprendizaje Social como uno de sus principales componentes. En los modelos Demonológico y Médico se destacan sus ideologías de servicio social y sus ineficiencias e injusticias apoyadas en tales ideologías.

La Teoría del Aprendizaje Social toma fuerza a partir de los supuestos introducidos por Bandura (1977b) quien es uno de los proponentes más ampliamente reconocidos, de un modelo eficaz y significativo de la Terapia de la Conducta desde una perspectiva del conductismo metodológico. En su formulación más avanzada (por ejemplo Bandura, 1982) la Teoría del Aprendizaje Social es interaccionista, interdisciplinaria y multimodal. En ella se recalca que el hombre es capaz de fijarse a sí mismo normas de ejecución y luego premiarse o castigarse, por su obtención o por no conseguirlas.

Debido a la importancia que concede a las expectativas, la intuición, la información, la auto-satisfacción y la autocrítica, la Teoría del Aprendizaje Social favorece la ampliación de nuestro conocimiento no sólo de cómo las personas aprenden destrezas y habilidades, sino también, cómo se transmiten en la sociedad las actitudes, valores e ideas. Esta teoría puede enseñarnos asimismo, la manera de no transmitir algo. En cierta forma, la Teoría del Aprendizaje Social recoge las mejores aportaciones del Condicionamiento clásico y Operante y los combina con el elemento humano potenciando más que coartando su libertad para el desarrollo de conductas sociales positivas que le permitan mejorar el funcionamiento cotidiano del individuo. En este sentido, ha despertado mucho interés y se ha convertido en una de las tendencias más importantes en la investigación del aprendizaje.

1.3.2. Consideraciones en torno a la evaluación de habilidades sociales

El interés que se ha suscitado en relación a la práctica para aprender las habilidades sociales, se ve mermado bajo la existencia de cuestiones teóricas sin resolver, por ejemplo, algunas de ellas tienen que ver con la definición misma de la habilidad, aunado a que los planteamientos teóricos en sí generan problemas metodológicos, los que se refieren a la medición de lo que se entiende por "habilidad", "competencia" o "destreza social" ocasionan que las técnicas de evaluación disponibles no sean muy convincentes en cuanto a su validez y confiabilidad. (Roth, 1986).

Existen muchas interrogantes teóricas y metodológicas que hacen que el tema sea relativamente poco explorado y por lo mismo poco conocido, sobre todo en nuestro país, donde aun existe la tendencia en la aplicación de instrumentos contruidos en otras regiones, sin verificar su confiabilidad, ni conocer a fondo los supuestos teóricos y metodológicos que subyacen a dichos instrumentos; no se contemplan tampoco las diferencias culturales de los individuos evaluados.

Al respecto Bellack (1979b) señala que la naturaleza cuestionable de los procedimientos de evaluación de las habilidades sociales puede deberse a la naturaleza tan compleja de la conducta interpersonal; además de no existir un acuerdo unificado sobre lo que constituye una conducta socialmente hábil, ni tampoco sobre un criterio externo significativo con el cual validar los problemas de la evaluación, teniendo que

calificar una conducta como hábil o no hábil en función de la situación en que tiene lugar. Al respecto, Meichenbaum, Butler y Gruson (1981) mencionan que una misma conducta puede calificarse de hábil en una situación determinada, pero totalmente inadecuada en un contexto diferente.

Sin embargo, una característica común a la mayoría de las definiciones de habilidades sociales, es la introducción de los conceptos de "expresión" y/o "refuerzo". La gente tiene que expresar sus sentimientos, el qué expresar, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, etc., son calificativos que determinan la utilidad del concepto "expresión".

El término de "refuerzo" presenta mucho más problemas debido a que algunos autores consideran a la misma conducta como autoreforzante (por ejemplo, Alberti y Emmons, 1982); otros consideran el reforzamiento por parte de las demás personas (por ejemplo Kelly, 1982).

Los problemas con respecto a emplear las consecuencias como un criterio han sido puestos de relieve repetidamente: la conducta es evaluada consensualmente como habilidosa (como por ejemplo, decir "tonterías") o antisocial (por ejemplo la agresión física), ambas pueden ser de hecho reforzadas (Schroeder y Rakos, 1983). Pero el contenido y las consecuencias de la conducta interpersonal deberían tenerse en cuenta en cualquier definición de habilidades sociales. Rudy, Melossi y Henahan (1980) afirman que una conceptualización de la conducta habilidosa implica la especificación de tres componentes de las habilidades sociales; conductual (el de habilidad), personal (contexto interpersonal con quien tiene lugar) y situacional (el contexto ambiental).

Tomando en cuenta los componentes anteriores, Caballo (1985), menciona que "la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas (componente conductual) emitidas por un individuo en un contexto interpersonal (componente personal) que expresa los sentimientos, actitudes, deseos opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación (componente contextual), respetando esas conductas en los demás, y que normalmente resuelve los problemas más inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas". Argumenta además que tanto en la evaluación como en el entrenamiento de las

habilidades sociales se necesita tomar en cuenta a estos tres componentes: conductual, personal y situacional.

Sin embargo, hasta el momento no existe un instrumento adecuadamente válido para evaluar habilidades sociales. Curran, (1982); Curran, Farrell y Grunberger, (1984); Curran y Wessberg, (1981) mencionan que las técnicas empleadas en la evaluación de las habilidades sociales se han utilizado ampliamente en otras áreas de la terapia de la conducta, dichos instrumentos se desarrollaron en un principio, teniendo como referencia el constructo de asertividad y luego se incluyeron como instrumentos evaluadores de las habilidades sociales, sin cambiar su contenido. Aspecto que ha originado que en ocasiones, gran parte de los autores (por ejemplo, Hersen, Eisler y Miller; 1974; Pentz, 1981 entre otros) confundan el término de asertividad con habilidades sociales o los utilicen como sinónimos; dada la observación de que, la asertividad en ocasiones puede ser adaptada al concepto de destreza social. Por ejemplo, si una persona desea resistir a una persuasión, a la insistencia de un vendedor, al acoso sexual, etc., se necesita que dicha persona esté segura de sí misma, con o sin presencia de ansiedad evitando violar los derechos de las otras personas.

Dichas características parecen necesarias para la emisión de aquellas habilidades para encarar el enojo, la agresión, el estrés; así como para planificar metas (Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976). Esto conduce al pensamiento de que al manifestar una habilidad correctamente, se hace manifestando todos sus componentes (verbales y no verbales), así como de la respuesta asertiva. Sin embargo, una persona puede ser asertiva, sin ser necesariamente "hábil" en términos sociales.

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

Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1979), han propuesto un manual de entrenamiento de habilidades sociales para adolescentes con problemas conductuales mediante el Aprendizaje Estructurado, en el manual proponen una escala para medir

habilidades sociales en adolescentes, misma que se sugiere sea aplicada por el maestro dentro del salón de clases, como una forma de detectar a aquellos adolescentes susceptibles de ser posteriormente entrenados (adolescentes que presentan problemas conductuales y de relación interpersonal), es decir, su propuesta es a nivel de intervención ante dichos problemas. A continuación se describen los orígenes y descripción de dicha escala.

1.3.3. Antecedentes y descripción de la escala original de habilidades sociales

El punto de partida de este tipo de evaluación de las habilidades sociales lo constituyen los trabajos de Quay (1966), citado en Goldstein, (1981).

En el final de los 70's., la investigación e interés clínico se extendió más allá de las necesidades de intervención con adultos en hospitales psiquiátricos, para incluir a un tipo de población: los adolescentes deficientes en habilidades; la finalidad era intervenir en aquellos trastornos asociados a un déficit en las mismas. El primer problema enfrentado fue el describir a los jóvenes deficientes en habilidades, al respecto se generaron gran número de sistemas de clasificación que, desafortunadamente carecieron de suficiente confiabilidad para el objetivo de intervención propuesto (Goldstein, 1981).

No fue hasta la existencia de los análisis estadísticos multivariados y de la sofisticada tecnología computarizada, que pudo hacerse un sistema de clasificación de desórdenes de conducta un poco más útil. En esta categorización Quay, Paterson, (citados en Goldstein, 1981) usaron puntuaciones de conducta observada por maestros, padres de familia, personal clínico, trabajadores correccionales, historias de caso, las respuestas de los propios adolescentes dadas en pruebas de personalidad, e información obtenida acerca de adolescentes de escuelas públicas, clínicas de dirección infantil, instituciones para delinquentes y hospitales psiquiátricos.

Con esta información y mediante el uso de pruebas estadísticas multivariadas, se construyó un patrón de clasificación en tres categorías: agresión, aislamiento e inmadurez; estas categorías incluyeron la mayoría de conductas tipificadas como desórdenes conductuales. Estos mismos patrones conductuales fueron encontrados por

investigadores como (Achenback, 1966; Achenback y Edelbrock, 1978; Brady, 1970; Hewitt y Jenkins, 1946; Patterson y Anderson, 1964; Patterson, Quay y Tiffany, 1961; Ross, Lacey y Porton, 1965).

Por otro lado, Goldstein (1976), para cumplir con sus objetivos de entrenamiento mediante el paquete de técnicas conductuales denominado Aprendizaje Estructurado y probar su efectividad, sugirieron una categorización de aquellas habilidades sociales que debería poseer un ser humano para interactuar exitosamente con sus semejantes.

La clasificación en sus inicios estuvo compuesta por 59 habilidades, agrupadas en seis áreas generales, que incluyeron desde las habilidades más simples, tales como saber escuchar o iniciar una conversación, a las cuales llamó habilidades de inicio; hasta las habilidades de planeación más complejas. La asertividad fue incluida como un componente de las habilidades sociales e incluyó, "la habilidad para iniciar y mantener interacciones sociales, habilidad para expresar opiniones contrarias a las propias, y tomar decisiones en situaciones conflictivas".

En este mismo año, Goldstein, Sprafkin y Gershaw (1976) reflexionaron acerca de que la conducta asertiva debía contener los siguientes pasos para su ejecución: a) prestar atención a las señales corporales que ayuden a conocer si son conductas indeseables o molestas para el individuo, b) decidir qué parte del evento causa sentimientos insatisfactorios, c) considerar aquellos caminos que llevan a la resolución del problema, y d) tomar una posición de manera directa y razonable.

Los puntos anteriores condujeron a los autores a considerar que la conducta asertiva podía ser confundida con otro tipo de habilidades, como serían: responder a la burla, dar instrucciones, negociar, responder a la persuasión, etc., por cuya razón, decidieron tomar la clasificación de desórdenes conductuales hecha por Quay y cols., y decidieron que los jóvenes conductualmente desordenados podían ser categorizados en términos de: la presencia o ausencia de un repertorio conductual disfuncional y casi siempre antisocial, y la ausencia de un repertorio conductual prosocial.

Otra de las investigaciones tomadas en cuenta tiempo después, por Goldstein y cols. (1979), para la elaboración de su escala, fue la propuesta por Manster (1977), quien describió la secuencia de tareas de la vida que todos los adolescentes debían

tener. En dicha secuencia contempló contextos tales como la escuela, el trabajo, la comunidad; interacción con parejas, familia y figuras de autoridad. Además de todos aquellos contextos donde se desarrolla el adolescente, en los que tiene que cumplir una amplia gama de tareas de la vida, tanto personales como interpersonales. Consideró que el amor, el sexo y la relación de pareja probablemente requerían de habilidades sociales (ejemplo, sostener una conversación, escuchar, afilarse), habilidades para manejar los sentimientos (ejemplo, manejar el miedo, expresar afecto, entender los sentimientos de otros), y habilidades útiles para afrontar el estrés (ejemplo, controlar la vergüenza, prepararse para una conversación difícil, afrontar el fracaso).

Para las tareas relacionadas con las demandas escolares, tales como eficiencia y otras habilidades, incluyeron en especial el área de las habilidades de planeación (ejemplo, lograr una meta, saber recabar información, tomar decisiones), el ámbito escolar también requiere tareas diarias y sucesivas tales como negociar con la presión de un grupo y con las figuras de autoridad (ejemplo, dar y seguir instrucciones).

Similarmente, el ambiente de trabajo se consideró multifacético en la demanda de tareas para el adolescente y aún el requisito de habilidades especiales que requieren planeación y manejo de estrés.

Golstein, y cols.(1979) consideraron además que para muchos jóvenes, ya sea en la escuela, el trabajo o en cualquier lugar las demandas de habilidades sociales son muy importantes y que con frecuencia involucran habilidades para dirigir y manejar satisfactoriamente la propia agresión. De ahí que en 1980, Goldstein presenta una nueva clasificación de 50 habilidades sociales, en ella ya no presenta la respuesta asertiva como una habilidad.

Ese mismo año, Goldstein, Sprafkin y Gershaw y Klein (1979), propusieron la escala para medir las habilidades sociales de los adolescentes (que es la que se consideró para su adaptación en este trabajo) como alternativa de evaluación. Sin embargo, ésta fue diseñada para seleccionar a los adolescentes que serían sometidos a entrenamiento de habilidades sociales con fines de aplicar el paquete instruccional denominado Aprendizaje Estructurado. La evaluación propuesta por los autores ha de ser llevada a cabo por los profesores a quienes va dirigido el instrumento.

La versión final de la escala construida por Goldstein y cols. (1979) está compuesta por seis áreas generales:

- I. Habilidades de inicio, constituida por ocho reactivos.
- II. Habilidades avanzadas integrada con seis reactivos.
- III. Habilidades para manejar los sentimientos, que incluye siete reactivos.
- IV. Habilidades alternativas a la agresión, con nueve reactivos.
- V. Habilidades para afrontar el estrés, con 12 reactivos.
- VI. Habilidades de planeación, que involucra ocho reactivos.

El total de la escala contiene 50 reactivos, en cada uno de ellos, se plantea una pregunta encaminada a explorar la situación problema en la que se presenta cada una de las habilidades sociales. El instrumento contempla una escala subjetiva de 1 a 5 categorías de respuesta, en las que el profesor debe contestar el grado en el cual, el adolescente sometido a evaluación, presenta cada una de las habilidades; donde el 1 significa que NUNCA, el 2 RARAS VECES; el 3 ALGUNAS VECES; el 4 FRECUENTEMENTE y el 5 significa que SIEMPRE es bueno en ella.

En el siguiente capítulo se abordan los principios que subyacen a la Teoría del comportamiento, en relación a las consideraciones conceptuales y metodológicas que utiliza para la evaluación del comportamiento humano, y que sustentan la readaptación de la escala que aquí se propone; se contemplan también dos elementos fundamentales que garantizan el valor científico de dicha evaluación, tales como la confiabilidad y la validez.

EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES

**Consideraciones Generales sobre
Evaluación Conductual.**

**Confiabilidad y Validez de los
Instrumentos de Evaluación Conductual.**

**El Autoinforme visto desde el Enfoque
Conductual.**

**Propuesta: Escala de Evaluación de
Habilidades Sociales para Adolescentes.**

**Procedimientos de Selección de la
Muestra.**

En este capítulo se revisan los aspectos conceptuales y metodológicos en cuenta en la evaluación conductual, para exponer los elementos que demuestran el valor científico de cualquier instrumento de evaluación, tales como su confiabilidad y validez, se hace énfasis en el auto-informe, por ser la modalidad de instrumento de evaluación que aquí se propone, para finalmente exponer los argumentos que subyacen a dicho instrumento (la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes).

2.1. Consideraciones generales sobre evaluación conductual

La evaluación conductual es un modelo que pretende el análisis objetivo de las conductas relevantes de un sujeto, comprende sus respuestas motoras, fisiológicas y cognitivas, así como la detección de las variables, orgánicas y ambientales que provocan o mantienen tales comportamientos. Se hace referencia a una evaluación en la que se admite el estudio de las conductas llamadas cognitivas.

Al respecto, Ballesteros (1989) ha mencionado que: " la evaluación conductual es aquella alternativa a la evaluación psicológica a través de la cual se trata de identificar las conductas objeto de estudio, tanto motoras como fisiológicas y cognitivas, así como las variables ambientales y/o internas que la mantienen y controlan, con el objeto de realizar un tratamiento o cualquier tipo de intervención" (p. 64).

Se pretende la descripción, predicción y explicación del comportamiento y en definitiva, en el ámbito clínico, (explícitamente o no) el tratamiento de problemas psicológicos.

2.1.1. Aspectos conceptuales

Desde el enfoque más radical de la evaluación conductual, se ha asumido que la conducta está en función de las variables ambientales de la situación. En este sentido, toma relevancia gracias a la evidencia empírica proporcionada por múltiples investigadores, cuyos hallazgos han desembocado en la consideración de que el

organismo en interacción con las variables ambientales, puede explicar la mayor parte del comportamiento o mejor dicho, de las variaciones en el comportamiento.

El planteamiento interactivo asume una transacción entre los diferentes grupos de variables como una afectación recíproca; Bandura (1974, 1978) plantea al respecto que el funcionamiento psicológico supone una interacción continua entre la conducta y las variables del organismo (personales) y el ambientales (situacionales). De esta manera propone un determinismo recíproco "como principio analítico básico para analizar los fenómenos psicosociales a nivel del desarrollo intrapersonal y del funcionamiento interactivo de los sistemas organizativos y sociales" (Bandura, 1978, p. 344).

Así desde el enfoque conductual, se da importancia a los factores biológicos en la conducta y a la forma en que, mediante el aprendizaje, se plasma en el organismo. Este último cuenta con un repertorio conductual determinado, como producto de su historia de reforzamiento. En este sentido, en el modelo Conductual se enfatiza el presente y las variables ambientales que son proplamente situacionales, porque por lo general controlan o mantienen la conducta del individuo.

Se parte del supuesto de que el pasado, no puede ser reconstruido con la debida objetividad, además de él nada puede modificarse. En el presente, en cambio, pueden ser manipuladas ciertas condiciones ambientales.

Desde este punto de vista, se evalúa la conducta en el presente y las variables situacionales del ambiente que, presumiblemente, pueden estar controlándola o manteniéndola en un momento dado. Los supuestos teóricos subyacentes al modelo Conductual, en relación a los determinantes de la conducta, entendida ésta en función del organismo (se da importancia a los factores biológicos en la conducta y a la manera en que el aprendizaje se ha plasmado en el organismo), éste cuenta con un repertorio conductual determinado como producto de su historia de reforzamiento. Dicho organismo es entendido siempre en interacción con el ambiente, enfatizando las variables ambientales actuales o situacionales que, en un momento dado, pueden estar manteniendo o controlando las conductas inadecuadas y que son consideradas como unidades de análisis.

Con respecto a las unidades de análisis, Ballesteros (1989) menciona que: "... las unidades de análisis que son consideradas en la evaluación conductual comprenden las conductas de los sujetos, las variables ambientales ante las que aquellas se dan, así como las procedentes del organismo o persona" (p.74).

Las variables conductuales fueron puestas de manifiesto por Skinner (1953), aunque él hablaba de las respuestas manifiestas públicamente observables. Más tarde el conductismo fue evolucionando y con ayuda de la instrumentación psicofisiológica ha sido posible la medición de respuestas fisiológicas que ocurren en el interior del organismo, siendo amplificadas y registradas de manera externa mediante aparatos. También se consideran en la actualidad los factores cognitivos o respuestas encubiertas (lo que espera, piensa, siente y quiere un individuo). Ballesteros (1989) pone de manifiesto esto último cuando señala que: "autores como Bandura (1974, 1977); Cautela (1970, 1973); Mahoney (1974); Meichenbaum (1974, 1977), han puesto de manifiesto tanto la importancia de los factores cognitivos o respuestas encubiertas, como también la posibilidad de el estudio experimental y objetivo de las mismas, considerándolas tanto como conductas problema, como con valor mediacional y/o etiológico" (p.74).

La evaluación conductual contempla estos tres tipos de respuesta a través de diferentes métodos de evaluación con base en parámetros tales como, frecuencia, amplitud, intensidad, duración y adecuación. Dichas clases de respuesta son operativizadas en componentes observables, de tal suerte que cuando aparecen en intensidad, frecuencia o duración altas, son tomadas en cuenta como habilidades y/o capacidades de respuesta, dando importancia a lo que una persona hace o es capaz de hacer en una determinada situación.

Las unidades de análisis que proceden de la situación se examinan dependiendo de si son antecedentes o consecuentes de la conducta, y estas últimas en su relación de contingencia con la respuesta problema. Aunque autores como Goldberg (1975, 1976); Frederiksen (1972) señalan que, al fijar la secuencia entre la conducta y sus antecedentes y consecuentes, tanto ambientales como internos, existe gran dificultad, debido a que hay menor precisión al determinar las unidades de análisis a ser analizadas desde condiciones ambientales, y donde existe aún mayor precariedad

metodológica, sobre todo en la medición de las Interacciones entre las variables de la conducta, las del organismo y las de la situación; debido en gran medida, a la pluralidad de estímulos existentes en los eventos sociales, aspecto que dificulta considerarlos con el rigor científico en situaciones de la vida real.

No obstante lo anterior, Bower (1973) menciona que el comportamiento no puede ser explicado sin tener en cuenta tanto las variables procedentes del organismo, las de la situación, así como las interacciones entre ambas.

De esta manera, las respuestas de los individuos son sólo una muestra de lo que ocurrirá bajo determinadas situaciones en momentos diferentes, esto es, las respuestas dadas por un sujeto en una prueba son sólo una muestra de conducta de lo que haría en la vida real, bajo las mismas condiciones que se le presentan en la prueba; se supone la existencia de cierta probabilidad de respuesta. Se espera que lo que la persona contesta en la prueba, ocurra también en la vida real cuando se encuentre con estímulos ambientales y condiciones biológicas parecidas y son consideradas como capacidades de respuesta que se encuentran en el repertorio conductual del sujeto.

2.1.2. Aspectos metodológicos

Los supuestos teóricos subyacentes de un modelo, determinan en gran parte la metodología a utilizar en el mismo, ejemplo de ello son las formas de evaluación a utilizar, las técnicas empleadas y los elementos que las constituyen. Dentro del modelo Conductual, se evalúan las respuestas de los sujetos mediante la observación y registro de las conductas motoras, fisiológicas, mediante aparatos, o utilizando el auto-informe del sujeto sobre conductas específicas concretas, las cuales pueden ser motoras, cognitivas o fisiológicas, o bien preguntando a personas allegadas acerca de la conducta del sujeto en evaluación.

En este sentido, Fernández y Ballesteros (1989) mencionan que: "...cualquier tipo de técnica es utilizable...Hasta un instrumento proyectivo, en tanto las respuestas que dan los sujetos sean consideradas como una muestra de sus conductas perceptivas ante estímulos estandarizados de carácter semiestructurado... lo que es privativo de

la evaluación Conductual es el cómo son utilizados y cuál es su contenido, es decir, cómo son formulados los reactivos en los auto-informes y entrevistas o qué se observa a través de los códigos observacionales" (p. 79).

Bajo esta perspectiva, se pueden utilizar instrumentos de auto-informe, de observación o de auto-registro, lo importante es que se elijan los elementos que presentan especificidad, tanto de la situación como de las respuestas. En el caso del auto-informe los reactivos deben plantearse de forma concreta.

Endler y Hunt (1968) han señalado que las variables que proceden de la persona y de la situación, así como la interacción entre ambas, ayudan a explicar la variación existente en problemas tales como la ansiedad y la hostilidad de las personas. Es pues la especificidad de los reactivos, de la situación y la conducta una de las características metodológicas más importantes desde el punto de vista del modelo Conductual.

2.2. Confiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación conductual

Cualquier dispositivo o instrumento que se construya para medir, necesita proporcionar al evaluador la seguridad de que los resultados que le arroja son confiables y válidos, en este sentido, los instrumentos utilizados para evaluar el comportamiento humano no son la excepción, ya que en los resultados que arrojan, se requiere la exactitud, que permita llegar a conclusiones apropiadas acerca de las relaciones entre las variables, ya que la construcción y aplicación descuidada de instrumentos de medida pueden distorsionar la realidad del fenómeno evaluado, como lo señala acertadamente Cronbach (1970 citado en Cone, 1976a), las decisiones erróneas derivadas de mediciones incorrectas pueden dañar irreversiblemente a un individuo o una comunidad.

Si se parte de la premisa de que en la evaluación conductual interesan características dimensionales tales como la frecuencia, la latencia, la duración y la intensidad (fuerza), la actividad para evaluarlas consistirá en obtener información sobre una o más cantidades de alguna dimensión de interés, desarrollando formas de generar esta información y de evaluarlas en base a la exactitud con la que la

representan. De acuerdo con Cone (1978), lo que interesa es evaluar hechos sobre la conducta que sean verificables, es decir, la ocurrencia o no de una conducta, su ocurrencia repetida, si ocurre en más de una situación, si se puede medir de más de una forma y si se relaciona sistemáticamente con la ocurrencia de otra(s) conducta(s).

El grado de significación que se le de a los valores obtenidos de alguna cantidad dimensional que se haya observado, podrá derivarse de la comparación que se haga con algún criterio relativamente absoluto de rendimiento efectivo. Con respecto a esto, la evaluación desde el punto de vista conductual siempre está referida a un criterio (Livingston, 1977).

Una de las características sobresalientes de un instrumento de evaluación conductual es su exactitud, esto es, su sensibilidad para medir los aspectos conductuales para cuyo conocimiento se utiliza. Por ejemplo, una medida de las habilidades sociales de un alumno dentro del salón de clases, tales como poner atención, hacer preguntas al maestro acerca de los contenidos de la clase, será adecuada en la medida en que refleje la ocurrencia de estas conductas de una forma exacta. La medida será adecuada al menos para evaluar la ocurrencia y tal vez, la ocurrencia repetida de las conductas. Lo adecuado para detectar dicha ocurrencia en otras situaciones y las relaciones con otras conductas va a depender de la demostración que se haga de su exactitud o sensibilidad en tales situaciones. En este sentido, la característica fundamental de las medidas que se emplean para evaluar el comportamiento es su precisión; esto es, su sensibilidad a lo que es verdadero con respecto a la conducta de interés.

Establecer la precisión de un instrumento de medida, es además un prerequisite a su uso, como medio para determinar algo sobre una conducta. Cone (1976a) ha mencionado que un instrumento de evaluación conductual, puede considerarse apto par evaluar conductas concretas en la medida en que se haya demostrado previamente que refleja de forma precisa su ocurrencia, su ocurrencia repetida, su ocurrencia en situaciones diferentes, su susceptibilidad de ser medida por diversos métodos de evaluación y su relación con otras respuestas.

En el establecimiento de la exactitud de un instrumento de evaluación conductual, se necesita especificar con claridad las reglas o procedimientos para utilizar el instrumento y disponer de un índice con el que puedan compararse los datos que se obtengan mediante el mismo. Las reglas deben ser desarrolladas por los que construyeron el instrumento, e indicar con claridad cómo se utilizó en las condiciones originales de las que se derivaron todos los datos sobre la exactitud.

Independientemente de quién elabore los datos relacionados con la exactitud, será necesario en usos posteriores, adecuarse a los de las condiciones de ajuste. Si no se hace así, no se podría inferir que la medida está reflejando fielmente las características objetivas de una conducta objeto de evaluación (Cone, 1976a).

Por otro lado, para lograr que una conducta sea medible por más de un método, se hace necesaria la demostración previa de la correspondencia de los datos con algún criterio, cuando se evalúa por medio de algún método de interés y por lo menos otro. Este requisito tiene fundamentos teóricos y prácticos. En forma práctica se tiende a elegir el instrumento de evaluación que resulte más barato al evaluador, por ejemplo, se puede elegir como instrumento el auto-informe en lugar de tomar medidas directas de observación (estas últimas pueden resultar más costosas). En el aspecto teórico la reactividad del instrumento sobre la conducta, requiere la demostración de que las relaciones entre las conductas se deben a algo más que al uso accidental de un método de evaluación común.

Cone (1976a) señala que, para que una conducta se pueda medir de múltiples formas y se relacione con otras conductas, se requieren, dos formas comparables de exactitud en los instrumentos de medida; y que, para analizar las relaciones entre dichas conductas, se necesita más de un método de evaluación y, demostrarse la exactitud y precisión de cada uno por separado. Además de demostrarse la sensibilidad de las medidas, hacia las relaciones conocidas entre las conductas, en las condiciones originales en las que se midió la exactitud.

Es importante mencionar que la exactitud de una medida no es del todo equivalente a confiabilidad. En la exactitud se hace referencia al grado en que una medida representa con fidelidad características topográficas objetivas de la conducta

en estudio. En tanto que la confiabilidad se refiere, al grado de consistencia con el que observaciones repetidas del mismo fenómeno, proporcionan una información equivalente. En este sentido un instrumento exacto es confiable, pero no lo contrario (si se observa una misma conducta repetidas veces se pueden obtener resultados consistentemente inexactos).

En términos generales puede decirse que los procedimientos de evaluación, desde el punto de vista conductual, se basan en las diferencias intraindividuales, donde se destaca como característica fundamental, la sensibilidad a cantidades objetivas y dimensionales de las respuestas medidas (su exactitud). De esta forma, la confiabilidad de un instrumento, es entendida en términos de una representación consistente, de las características de una conducta, en múltiples evaluaciones. La exactitud en este sentido supone confiabilidad, pero la relación exactitud-confiabilidad no es simétrica.

Otro aspecto importante a considerar en los instrumentos de evaluación es la validez, si se entiende ésta como las relaciones entre la conducta observada y alguna otra variable o variables, entonces una medida precisa puede ser válida o no serlo, e igualmente, una medida puede ser válida pero no exacta. Una medida exacta debe ser, por definición, confiable, pero no es necesario que suceda lo contrario. Por otro lado, una medida puede ser válida pero no exacta. Y finalmente, una medida puede ser confiable y válida, o confiable y no válida, pero no puede ser válida si no es confiable. Puede calcularse la exactitud de una medida por diferentes métodos y representarlos de forma que sea familiar a los evaluadores conductuales, lo que implica la exactitud no es otra cosa que el acuerdo entre los datos obtenidos con un instrumento de medida y algún índice indiscutible de la conducta en cuestión (Cone, 1976a).

La prioridad en la exactitud de la medida se aplica a todos los métodos de evaluación conductual, sobre todo cuando se evalúan respuestas manifiestas, objetivamente verificables. Sin embargo, como menciona Cone (1986a), aún no se ha analizado en profundidad la relevancia de la exactitud en la evaluación de las conductas privadas, como se verá en el siguiente apartado en el que se hace referencia a uno de los métodos de evaluación más utilizados en esta modalidad de conducta (los auto-informes).

2.3. El auto-informe desde el punto de vista conductual

El auto-informe ha sido utilizado como un instrumento de evaluación en enfoques teóricos que han tratado de explicar la conducta como una función de la estructura de la personalidad subyacente, estable e independiente de la situación en la que aparece dicha conducta. Desde el punto de vista conductual, se han rechazado estos métodos de evaluación por considerarlos sin validez. Mischel (1964), ha cuestionado la validez externa de dichos instrumentos; no obstante, Bellack y Hersen (1977) han argumentado a favor de los auto-informes cuando mencionan que: "...la falta de correlación del auto-informe con la conducta manifiesta puede deberse a la premisa de la que parten (generalidad de la conducta) más que al método en sí" (p.219).

Desde el punto de vista conductual, lo que interesa es la conducta manifiesta del individuo en relación con antecedentes y consecuentes del medio ambiente, en cuyo caso, ha utilizado el método de observación directa como el más apropiado para la obtención de datos. Sin embargo, se ha enfrentado con situaciones en las cuales no es posible la observación directa de la conducta de interés y, en ese sentido, surge la necesidad de utilizar otros métodos.

De esta forma, en la actualidad se utiliza toda una gama de técnicas de evaluación conductual, que van desde la observación en situaciones análogas y de la vida real (consideradas como directas), hasta las técnicas de auto-informe en el extremo opuesto y son consideradas como indirectas (Cone, 1976a).

Ayllon y Azrin (1968); Hersen (1973) el orden de preferencia al usar estas técnicas desciende desde los más directos y semejantes a la observación, hasta los más indirectos, en cuyo extremo se encuentra el auto-informe.

Sin embargo, en la práctica, las técnicas de auto-informe han venido utilizándose ampliamente, sobre todo por su naturaleza económica, tanto en cuestión de tiempo como de recursos financieros y de personal especializado para su aplicación. Pues a pesar de reconocer el gran valor y utilidad de la observación en situaciones naturales, también es importante reconocer lo costoso que resulta realizar una

investigación por este método; además la observación no siempre es posible en todos los aspectos del comportamiento; por ejemplo, al estudiar la conducta sexual, los problemas de relación interpersonal en situaciones de trabajo, familiares o sociales.

Otra razón que justifica el uso del auto-informe, es la relacionada con los avances conceptuales de la psicología, en especial la influencia preponderante de la teoría del Aprendizaje Social propuesta por Bandura (1969,1971), al revalorizar los aspectos cognitivos en la explicación del funcionamiento psicológico propuesto por Mischel (1973, 1977, 1979) y por supuesto, en la intervención terapéutica de profesionales tales como Mahoney (1974); Meichenbaum (1977).

En este sentido, se hace evidente la necesidad de considerar, conjuntamente con los estímulos o las situaciones a las que se enfrentan las personas, la conceptualización que el sujeto hace de su medio en función de sus habilidades, sus constructos personales, sus expectativas, sus valores y sus sistemas regulatorios (Mischel, 1973).

No se trata de abandonar los factores ambientales, sino de hacer una reformulación de dichos elementos a través de la percepción del individuo, que es quien recibe la influencia del medio. La relevancia de los elementos de una situación estará dada en función de lo que el sujeto atiende de dicha situación y a lo que confiere algún significado.

De ahí que resulta interesante conocer la experiencia subjetiva del sujeto, en donde uno de los instrumentos idóneos para lograrlo es el auto-informe. Como menciona Meichenbaum (1977) no se trata de negar la importancia de los factores ambientales (antecedentes y consecuentes de la conducta), sino de lograr un equilibrio en favor de la consideración de factores ambientales, sin tomar en cuenta los aspectos personales. En este sentido, el informe del sujeto puede no ser objetivo, sobre todo, si no es contrastable con otros métodos de evaluación, pero es muy útil porque permite conocer la visión que el individuo tiene acerca de su propia conducta y de su entorno.

En este sentido, se toma el auto-informe como una muestra de conducta del sujeto, y no como signo a partir del cual se hagan inferencias acerca de las variables

subyacentes que puedan explicar su conducta, o al menos se trata de reducir lo más posible las inferencias de este tipo.

Además los datos obtenidos por medio del auto-informe, tienen significado directamente, sin tener que compararlos con las normas obtenidas por un grupo, es decir, interesan las comparaciones intra-sujeto y no entre sujetos.

Puede decirse que el auto-informe aporta información de naturaleza cognitiva, si por ella se entiende aquella información no verificable, como es el caso de los pensamientos, donde al parecer, es la única forma de acceder a este tipo de información. Sin embargo, también permite explorar cualesquiera de las tres categorías de respuesta (motora, fisiológica y cognitiva), pues al hacer afirmaciones tales como "evito hablar en público", proporciona información sobre la conducta motora del sujeto; en tanto que la aseveración de "me sudan las manos cuando hablo en público", da información acerca de una respuesta fisiológica; o afirmar que "pienso que soy rechazado por todos", proporciona un referente cognitivo. En esta forma, la dimensión cognitiva de la conducta es una de las modalidades posibles que puede ser explorada por medio del auto-informe, debido a que en ésta no es posible hacer una contrastación de lo que comunica el sujeto con los datos objetivos externos, tales como la observación y el registro de respuestas fisiológicas y motoras (Vizcarro y García (en prensa); citado en Ballesteros, 1989).

Por todas estas consideraciones, se hace evidente el valor práctico del auto-informe, ya que mediante él, se pueden detectar distintas áreas conductuales y permitir el logro de una delimitación tentativa del problema, que ayude posteriormente a la recopilación de medidas más específicas basadas en ella.

Como tal, la información recabada mediante el auto-informe, representa sólo una muestra del comportamiento del sujeto que debe ser tomada en cuenta, cuando se desea detectar o definir una área problema o de evaluar los resultados de alguna intervención terapéutica.

Sin embargo, existe una serie de factores que pueden disminuir su confiabilidad, entre ellos se encuentra la influencia de las disposiciones de respuesta, tales como

la deseabilidad social, o el falseamiento de la información que de el sujeto evaluado. De cualquier forma, el auto-informe aporta información sobre el punto de vista del sujeto, y éste es un dato muy importante en sí mismo, aunque no debe descartarse la posibilidad de obtener información procedente de otras fuentes, acerca de la conducta de dicho sujeto; de tal forma que, además de validar los datos proporcionados por el auto-informe, permitan ampliar la información y tener un panorama más completo de todas sus dimensiones.

2.4. Propuesta: Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes

Realizar investigaciones en torno a las habilidades sociales, y en especial en la elaboración de instrumentos para su evaluación, permitirá a futuros investigadores tener un primer acercamiento a su estudio y estar en posibilidad de dar entrenamiento preventivo, más que correctivo, dotando a los jóvenes con aquellas habilidades prosociales que los ayuden a interactuar de forma más exitosa; previniendo con ello, el surgimiento de problemas conductuales que presumiblemente se encuentran asociados a un déficit de destrezas alternativas; aspecto que redundará en una intervención primaria oportuna.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, un elemento fundamental a tomar en cuenta para cualquier investigación, es comprobar la efectividad de las técnicas e instrumentos empleados para la evaluación y tratamiento, de este modo, el estudio de las habilidades sociales no es la excepción, ya que al implantarse una nueva técnica para lograr dicho fin, se requiere del conocimiento de su validez y confiabilidad.

Al respecto Thorndike, y Thorndike y Hagen (1978) señalan que para elegir el mejor instrumento de medición es necesario 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).

En esta investigación se parte del supuesto señalado por Caballo (1991), al respecto de que las habilidades sociales se relacionan con factores tales como la edad,

sexo, la escolaridad, el nivel socioeconómico, entre otros. En ese sentido, se considera que los adolescentes se encuentran inmersos en múltiples y variadas situaciones contextuales relacionadas con: la edad, el nivel socioeconómico, escolar, historia personal, el sexo, entre otros. Además de que las habilidades sociales que puedan presentar, se distribuyen de forma diferente dependiendo de las oportunidades de inserción social y de la formación académica institucionalizada a las que se vean enfrentados.

El interés de esta investigación se centra en la evaluación de las habilidades sociales a través del auto-informe. Este, fue tomado para su readaptación de un instrumento elaborado por Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1979), el cual forma parte de un paquete instruccional dirigido al profesor; quien ha de contestar dicho instrumento para evaluar desde su percepción, a aquellos alumnos que presentan trastornos conductuales, con la finalidad de medir sus habilidades sociales y posteriormente, someterlos a un entrenamiento de aquellas en donde se hayan presentado déficits; esperando que dicho entrenamiento reduzca los trastornos conductuales de los educandos. Al readaptar dicho instrumento, éste se orientará hacia la consideración de medidas indirectas reportadas por los adolescentes que serán evaluados. Lo cual no significa, de ninguna forma, que esta forma de evaluación sea la única ni la mejor. Considerarla como una medida indirecta significa que existe un instrumento (la escala) mediador entre la persona evaluada y el investigador.

En general, el auto-informe que se presenta en forma de escala para medir habilidades sociales en adolescentes, basa su efectividad en el supuesto de lograr que cada uno de los reactivos tenga la capacidad de discriminar medidas repetidas en diferentes tiempos y personas, se busca que la escala en su totalidad sea consistente y confiable para medir en los jóvenes dichas habilidades.

En resumen, la importancia de conducir un estudio respecto a la evaluación de las habilidades sociales en adolescentes, se ha determinado por los siguientes aspectos:

- a) La falta de habilidades sociales constituyen correlatos de múltiples trastornos de conducta.

- b) Pueden vincularse con la prevención primaria y secundaria de los trastornos a los que se ven asociadas.
- c) Se pueden instrumentar en ambientes no convencionales, para beneficio de un mayor número de individuos (Roth, 1983).
- d) Se pueden construir instrumentos de evaluación confiables y válidos que permitan conocer los déficits y la distribución de las habilidades sociales, como una forma de obtener una primera aproximación a las mismas; pudiendo de esta manera, tomar las medidas preventivas o correctivas en los casos que así lo requieran, sobre todo, tomando en cuenta la necesidad de instrumentos para evaluar las habilidades sociales y la importancia de su estudio para prevenir un déficit en las mismas.

En el siguiente apartado se exponen algunas consideraciones acerca la selección de las muestras.

2.5. Procedimientos de selección de la muestra:

Realizar investigaciones de campo, en muchas ocasiones dificulta el logro de un alto grado de control sobre el fenómeno a observar. Sin embargo, el investigador no debe perder de vista la inclusión de un análisis que permita conocer la forma en que fueron seleccionados tanto la población como la muestra para la recolección de los datos y, además, considerar la influencia de las posibles variables medioambientales presentes en la investigación. Silva (1989) señala al respecto la necesidad de sopesar la influencia de las posibles fuentes de invalidez medioambiental presentes en una investigación, para lo cual es pertinente contemplar dos aspectos: el primero se refiere a la generalización de la muestra observada, independientemente de cómo se haya obtenido, a la población accesible de la cual se extrajo la muestra. El segundo se refiere a la generalización de la población accesible a la población meta.

En este sentido, la población accesible se refiere al conjunto de individuos disponibles para el investigador, de cuyos datos desea hacer sus inferencias, en tanto que la población meta se refiere al total de individuos que se desean estudiar.

En este trabajo la población disponible en la que se aplicó la escala de habilidades sociales para adolescentes, fue la de aquellos jóvenes cuyas edades estuvieran entre los 12 y 20 años, de los niveles académicos de primaria, secundaria, secundaria técnica, bachillerato y bachillerato técnico, distinguiendo aquellos que trabajaban y estudiaban, los que sólo trabajaban y los que al momento de ser evaluados ni trabajaban ni estudiaban.

En este sentido, la población en que se espera generalizar los resultados, es aquella constituida por los jóvenes de México, considerados como adolescentes; la población en este estudio fue disponible de adolescentes.

Con respecto a la distinción en cuanto a escuela técnica y oficial, fue tomada en cuenta bajo el supuesto de que, en muchas ocasiones, los jóvenes que ingresan a los Conalep o Colegios de Bachilleres por ejemplo, han sido rechazados en un primer momento de otras instituciones; tales como la UNAM o el IPN.

Lo anterior puede conducir a los jóvenes hacia la búsqueda de un plantel educativo que les permita continuar con sus estudios para no seguir sin estudiar; hecho que, en muchas ocasiones, hace más probable la desmotivación para el estudio por no haber sido aceptados inicialmente en el plantel de su preferencia, o porque en su afán por ser aceptado en una escuela no toman en cuenta si ésta les queda lejos de su hogar; conformándose así planteles de educación técnica con poblaciones heterogéneas de estudiantes, que presumiblemente, carecen de las habilidades necesarias para elegir el plantel educativo de acuerdo con sus aptitudes, intereses, valores, nivel económico y demanda social.

2.5.1. Selección de las muestras

En la mayor parte de las ocasiones, en que se desea realizar investigaciones de campo de los fenómenos psicológicos, no es posible estudiar a todos los individuos que conforman la población de interés, dado que ésto resultaría muy costoso en términos de tiempo, económico y de recursos humanos; aunado a que los resultados podrían arrojar un amplio margen de error al manejar tanta información; por esta razón es pertinente seleccionar adecuadamente sólo una parte de dicha población, cuya

finalidad vaya enfocada hacia la inferencia. Partiendo de las características de la muestra, es posible obtener conclusiones sobre la población, sin necesidad de estudiar exhaustivamente a todos los elementos que la componen (Levin, 1981; Hayashi, 1977).

En esta investigación, las unidades de análisis fueron los grupos de adolescentes de 12 a 20 años en los niveles académicos y situación antes mencionados.

El método de muestreo aleatorio aplicado en este trabajo, se hizo con la finalidad de evitar elecciones tendenciosas que no garantizaran la representatividad de las características de la población en torno a las habilidades sociales que eran lo importante para esta investigación.

Silva (1989, p.149) menciona al respecto que: " el procedimiento más adecuado para elegir el subconjunto de sujetos de una población es el muestreo aleatorio, ya que por medio de éste se garantiza que todas las muestras posibles de tamaño fijo n tengan la misma probabilidad de ser seleccionados en la muestra. Cuando se utiliza este procedimiento, se espera que estén presentes en las muestras en formas más o menos igual, las características sobresalientes de la población de interés".

No obstante lo anterior, dicho muestreo aleatorio, sólo fue posible realizarlo en los diferentes niveles académicos; debido a que en los planteles se cuenta con registros del número de alumnos y grupos a los cuales fue posible tener acceso.

El muestreo por accidente se basa en lo que exclusivamente es de interés para el investigador (Levin, 1981). En este sentido se incluyeron, de los lugares antes señalados para esta categoría de adolescentes, los más convenientes para cada una de las muestras (sólo trabajan; trabajan y estudian, no estudian ni trabajan y tienen entre 12 y 20 años). En esta investigación se aplicaron las escalas a aquellos adolescentes de los cuales se tuviera conocimiento de que se ubicaban en cualquiera de las categorías de ocupación.

El muestreo intencional, tiene como idea básica el sentido común, para seleccionar muestras representativas de la población. Por ejemplo, para elegir las

muestras de los adolescentes que ni trabajaban ni estudiaban, se eligieron los lugares ya sea de recreación o aquellos donde presumiblemente, se encontraran dichos jóvenes.

Toda investigación de campo debe sustentarse en el supuesto de que el procedimiento de muestreo utilizado, se hizo de forma lo más cuidadosa y sistemática posible, de tal suerte que garantice que los miembros de la muestra sean lo suficientemente representativos de toda la población, para permitir hacer generalizaciones precisas acerca de la misma.

Para hacer tales inferencias, en esta investigación se escogió el método de muestreo aleatorio, que permitiera, a todos los adolescentes de cada institución tener la misma oportunidad de ser elegidos. Aunque, lamentablemente, en la categoría de ocupación, este mismo procedimiento de muestreo no fue posible, en cuyo caso, se optó por el muestreo no probabilístico.

2.5.2. Criterios de identificación en la dimensión conductual

Un aspecto de suma importancia en las investigaciones encaminadas a confiabilizar un instrumento de evaluación, es el relacionado con la consistencia interna de cada uno de sus reactivos. Si por ejemplo, a un médico le interesara medir la temperatura corporal de alguno de sus pacientes, el instrumento de evaluación a utilizar sería el termómetro, éste debe ser tan sensible que medirá las diferencias entre individuos (los que tienen temperatura alta, los que la tienen baja y aquellos que tienen una temperatura normal (entre 36 y 37 grados).

Lo anterior implica que se tienda una línea divisoria entre los individuos que presentan temperatura por arriba o por abajo de la normalidad. Si el termómetro está defectuoso o no presenta dicha sensibilidad, difícilmente el médico podrá identificar la temperatura como un indicador de alguna enfermedad infecciosa en el organismo del paciente evaluado.

De forma similar, los instrumentos de evaluación psicológica, necesitan tener consistencia interna o sensibilidad, para discriminar las diferencias entre los

individuos, en cuanto al fenómeno psicológico evaluado. En este sentido, se hace necesaria la comprobación de su consistencia interna.

Para lograrlo, en la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes propuesta, se aplicó el método de correlación ítem-escala en cada una de las seis áreas y para toda la escala; para medir la exactitud con la que ésta mide cada una de las habilidades sociales (planteadas en reactivos) por medio de la identificación de la sensibilidad y especificidad que posee dicho instrumento.

La sensibilidad hace referencia a la proporción de adolescentes con déficits en habilidades sociales, identificados como tales por el proceso utilizado en la evaluación de los mismos. La especificidad, por el contrario, se refiere a la proporción de jóvenes que no presentan déficits de habilidades sociales.

El análisis de correlación, implica una relación entre las condiciones, misma que puede ser en cuanto a la dirección (positiva o negativa) o en cuanto a la magnitud (fuerte o débil). Si por ejemplo, un reactivo correlaciona negativamente con el área a la que pertenece, éste tendrá un poder discriminativo bajo, debido a que el valor negativo implicaría que no se relaciona con su área y en consecuencia no sirve como indicador de la misma. Entre más bajo sea el valor negativo del reactivo, más pobre será su contribución o fuerza para evaluar la característica que representa en el área a la que pertenece.

Si por el contrario, el reactivo correlaciona positivamente, su poder discriminativo aumentará. Entre más alto sea el valor positivo del reactivo, mayor será su contribución para evaluar la habilidad social del área a la que pertenece.

Esta misma lógica, fue aplicada para medir la consistencia interna de cada uno de los reactivos con la escala total y las seis áreas que la conforman.

Para probar que la escala en cada una de sus seis áreas tiene un poder discriminativo alto, se esperaría que todas las correlaciones fueran altas y positivas.

Numéricamente, tanto la fuerza como la dirección de la correlación lineal(*) , puede expresarse como se muestra en la tabla 2.1.

Puede observarse que los coeficientes de correlación se encuentran generalmente entre -1.00 y +1.00. Los valores negativos significan una correlación negativa, en tanto que los valores positivos indican una correlación positiva; o sea, que señalan la dirección ya sea negativa (valores negativos) o positiva (valores positivos) de la dirección. Con respecto al grado, intensidad, magnitud o fuerza de la relación, mientras más cerca esté de 1.00, en una u otra dirección, mayor será la fuerza de la correlación.

-1.00	CORRELACION NEGATIVA PERFECTA
.	
.	
-0.95	CORRELACION NEGATIVA FUERTE
.	
.	
-0.50	CORRELACION NEGATIVA MODERADA
.	
.	
-0.10	CORRELACION NEGATIVA DÉBIL
.	
.	
0.00	AUSENCIA DE CORRELACION
.	
.	
+0.10	CORRELACION POSITIVA DÉBIL
.	
.	
+0.50	CORRELACION POSITIVA MODERADA
.	
.	
+0.95	CORRELACION POSITIVA FUERTE
.	
.	
+1.00	CORRELACION POSITIVA PERFECTA

Tabla 2.1 Correlaciones posibles en cuanto a fuerza y dirección.

*. Existen otras formas de correlación curvilinea que se encuentran fuera del ámbito de interés para este trabajo de investigación.

La fuerza de una correlación es independiente de su dirección, en cuyo caso -0.10 y $+0.10$ son iguales en cuanto a fuerza (ambas son débiles) y -0.95 y $+0.95$ también tienen igual fuerza (ambas son fuertes) (Levin, 1981).

Se esperaría entonces, que para que exista una relación de cada uno de los reactivos con el área a la que pertenecen y de cada uno de ellos con la escala total, cada reactivo de la escala debe tener una magnitud de la correlación positiva fuerte. Entre más fuerte y positiva sea la correlación, mayor poder de discriminación tendrá para medir las diferencias de habilidades sociales entre los adolescentes.

Un punto importante en este proceso, es la determinación de la correlación, en este caso se aplicó el Coeficiente de Correlación Producto Momento de Pearson (r). El puntaje total que podía obtener un adolescente en esta área fue de 40 puntos, debido a que las categorías de respuesta se encuentran planteadas en una escala de 1 a 5, donde 1, significa NUNCA y 5 significa SIEMPRE. De esta forma, si un adolescente contestó en el número 5 (siempre es hábil) en todos los reactivos de esta área, al sumar dichos reactivos obtendría un puntaje total de 40 puntos. Si contestó con el número 1 para todos los reactivos del área, el puntaje mínimo alcanzado sería de 10 puntos. De este modo, el puntaje que puede obtener cada adolescente en esta área estaría entre 10 y 40 puntos. La tabla 2.2 ilustra lo anterior.

Ejemplo: Área de Habilidades de Inicio (8 reactivos) Reactivo 1		
ADOLESCENTES	PUNTAJE OBTENIDO EN EL REACTIVO (X)	PUNTAJE TOTAL MENOS EL PUNTAJE OBTENIDO EN EL REACTIVO (Y)
1	1	$16-1 = 15$
2	3	$16-3 = 13$
3	2	$16-2 = 14$
.	.	.
.	.	.
.	.	.
24	4	$16-4 = 12$
.	.	.
.	.	.
.	.	.
2528	5	$16-5 = 11$

Tabla 2.2. ejemplo de análisis de reactivo por el método ítem-escala.

En la tabla 2.3 se reproduce, a manera de ejemplo, parte de la escala en el área I (habilidades de inicio).

REACTIVOS	CATEGORIAS				
	1	2	3	4	5
1. Escuchar	X				
2. Iniciar una conversación			X		
3. Mantener una conversación					X
4. Preguntar	X				
5. Agradecer				X	
6. Presentarse	X				
7. Presentar a otros		X			
8. Pedir ayuda		X			
TOTAL: 19	3	4	3	4	5

Tabla 2.3. Reactivos del área de habilidades de inicio y puntuaciones probables.

Donde:

1. Significa que **NUNCA** es bueno en ella
2. Significa que **RARAS VECES** es bueno en ella
3. Significa que **ALGUNAS VECES** es bueno en ella
4. Significa que **FRECUENTEMENTE** es bueno en ella
5. Significa que **SIEMPRE** es bueno en ella.

Este procedimiento se siguió en cada una de las áreas y con el total de la escala.

Otro aspecto evaluado fue la influencia particular de cada reactivo con cada una de las áreas y en la escala total, para ello se aplicó el Coeficiente Alpha de Cronbach, con el cual pudo medirse si la consistencia de cada área o de la escala aumentaba o disminuía con la eliminación o la inclusión de algún reactivo particular.

Para medir la sensibilidad de la escala en las diferentes poblaciones de adolescentes, y la significación de dichas diferencias, en cuanto a género, nivel académico y ocupación, se aplicó el estadístico T de Student, cuyo procedimiento se explicará en el apartado correspondiente a los resultados.

2.5.3. Criterios de identificación en las dimensiones contextual y situacional

El estudio de las habilidades sociales como ingrediente esencial en la actividad humana, es un aspecto sumamente importante pero bastante difícil, sobre todo, por la naturaleza tan compleja del comportamiento humano. Las habilidades sociales deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, y tomar en cuenta que los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura (subculturas) dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en una situación particular.

En este sentido, la conducta considerada apropiada en una situación, puede no serlo en otra. Como menciona Wilkinson y Canter (1982), el individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción. Por su parte, Trower (1984, p.49) menciona que "no puede haber un criterio absoluto de habilidad social. Pero que "todos parecemos conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva". Para la mayoría de las personas una respuesta competente es normalmente aquella con la cual la gente está de acuerdo que es apropiada para un individuo en una situación particular.

De forma similar, es improbable que haya una manera "correcta" de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques diferentes que pueden variar de acuerdo con el individuo. En este sentido, dos personas pueden tener un comportamiento diferente en una misma situación, o la misma persona en dos situaciones semejantes, y ser consideradas ambas respuestas como hábiles socialmente.

Argyle (1981; 1984); Kelly (1982); Linehan (1984) afirman que la conducta socialmente hábil debería definirse en términos de la efectividad de su función en una situación en lugar de ser evaluada en términos de su topografía.

Diferentes situaciones requieren conductas distintas. Las clases de respuestas necesarias para entablar una charla, son diferentes de aquellas que son indispensables para mantener una relación íntima. Debe tenerse en cuenta las variables de la persona, las de la conducta y las de las situaciones; así como su interacción.

Magnusson (1981) afirma que hasta los años 80, el análisis de las situaciones ha empezado a cobrar importancia en la investigación de las habilidades sociales, en especial, con el auge del "interaccionismo" en el estudio de las personalidades y de las situaciones, sobre todo, de las situaciones sociales (Argyle, Furnham y Graham, 1981; Furnham, 1986).

A pesar de que no existe una definición universalmente aceptada de habilidades sociales, hay un acuerdo general sobre lo que conlleva dicho concepto. Bellack y Morrison (1982); Curran y Wessberg (1981); Kelly (1982) mencionan al respecto que el uso explícito del término habilidades significa que la conducta interpersonal consiste en un conjunto de capacidades de actuación social aprendidas. En este sentido, el Modelo Conductual enfatiza; 1) que la capacidad de respuesta tiene que adquirirse, y 2) que consiste en un conjunto identificable de capacidades específicas. Además, la probabilidad de ocurrencia de cualquier habilidad en cualquier situación crítica, está favorecida por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambas.

Por lo tanto, una conceptualización de conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de habilidad social, una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables de la persona ante quien o con quien se presenta la habilidad) y una dimensión situacional (el contexto ambiental).

Caballo, Godoy y Carrobles (1984); Galassy y Galassi (1977a; 1978); Becker, Helmberg y Bellack (1987) han contemplado las siguientes dimensiones de persona: 1) amigos del mismo sexo, 2) amigos del sexo opuesto, 3) relaciones íntimas (pareja), 4) padres, 5) familiares, 6) personas con autoridad del mismo sexo, 7) personas con autoridad del sexo opuesto, 8) compañeros de trabajo del mismo sexo, 9) compañeros de trabajo del sexo opuesto, 10) contactos de consumidor (vendedores/as), 11) profesionales del mismo sexo, 12) profesionales del sexo opuesto, y 13) niños.

Al respecto de los factores situacionales, Caballo y cols. op. cit. (1984) afirman que: "los factores situacionales son múltiples y variados y no existe una clasificación comúnmente utilizada al respecto. Algunos tipos de situaciones pueden ser a) el lugar

de trabajo, b) el hogar, c) lugares de consumo, tales como tiendas, d) lugares de ocio, e) transportes públicos, f) lugares formales, etc." (pag. 409). Es decir la serie de situaciones puede ser tan amplia que difícilmente puede hacerse una clasificación universal.

En el siguiente capítulo se expondrán los aspectos metodológicos llevados a cabo para la readaptación y confiabilización de la escala.

**ESCALA PARA EVALUAR
HABILIDADES SOCIALES EN
ADOLESCENTES**

Traducción y Adaptación.

Primera Aplicación.

Análisis de Reactivos.

Segunda Aplicación.

Evaluación de la Efectividad.

Esta Investigación, parte del supuesto de que las diferencias culturales entre países e incluso entre estados, ciudades, pueblos y comunidades (subculturas), se encuentran matizadas por múltiples factores y que un mismo instrumento de evaluación de las habilidades sociales, no puede ser de utilidad igual para todos sus individuos. Bajo esta consideración, se adaptó la escala de evaluación de habilidades sociales para adolescentes de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1979), a la población de adolescentes mexicanos.

La finalidad de la escala, se encamina hacia el logro de su confiabilidad y validez, de tal forma, que pueda servir como herramienta metodológica, que permita conocer, mediante su aplicación, la forma en que se distribuyen las habilidades sociales en los adolescentes y tener un punto inicial de referencia o una primera aproximación a dicha distribución, en grupos de jóvenes que aún no presenten conductas problemáticas o desadaptadas; y poder estar en condiciones de lograr una prevención oportuna de problemas conductuales, que puedan estar asociados a un déficit de repertorios prosociales.

Para ello se reestructuraron los reactivos, se calculó su consistencia interna, se modificó la forma de presentación y las instrucciones, se elaboró una hoja de respuestas y se añadió un componente personal (ante quién o con quién ocurre la habilidad presentada) y un componente contextual (en dónde ocurre) aspecto que no se contempla en la escala original (véase versión final de la escala y hoja de respuesta en los apéndices 1 Y 2).

El objetivo general de esta investigación es elaborar y confiabilizar una escala para medir habilidades sociales en adolescentes mexicanos, partiendo de la propuesta por Goldstein, Sprafkin y cols.(1979), incluyendo en dicha escala tres dimensiones (conductual, personal y situacional), misma que permita apreciar la distribución de las mismas en dicha población y pueden conducirse estudios encaminados a la prevención de trastornos conductuales característicos en los adolescentes.

De este objetivo general se desprendieron los siguientes objetivos particulares:

- 1) Adaptar la escala original para que sea contestada por los adolescentes y no por el profesor como se propuso inicialmente.
- 2) Aplicar dicha escala a una muestra proporcional de adolescentes entre 12 y 20 años como una prueba piloto de la misma.
- 3) Hacer analizar los reactivos de dicha escala para medir su consistencia interna.
- 4) Realizar una segunda aplicación piloto para probar la consistencia interna de la escala ya modificada.
- 5) Probar la efectividad de la escala y compararla en muestras proporcionales de adolescentes de los niveles de primaria, secundaria y preparatoria, oficiales, técnicas y no técnicas, distinguiendo aquellos que solo estudian, los que estudian y trabajan y aquellos que al momento de ser evaluados ni estudian ni trabajan.
- 6) Medir la confiabilidad de la escala.

METODOLOGIA

De acuerdo con los objetivos planteados, el método se realizó en seis etapas:

1. Traducción y readaptación de la escala original
2. Primera aplicación piloto de la escala
3. Primer análisis de reactivos de la escala original
4. Segunda aplicación piloto de la escala corregida
5. Evaluación de la efectividad de la escala
6. Cálculo de la confiabilidad de la escala

1. Traducción y adaptación de la escala original.

El objetivo de esta etapa fue a) adaptar cada reactivo que estaba dirigido al maestro, planteándolo de forma que pudiera ser contestado por los adolescentes; b) redactar los reactivos a un lenguaje apropiado a nuestra cultura de tal forma que

puediera ser comprendido por ellos; c) añadir a cada reactivo los componentes conductual y situacional; d) elaborar una hoja de respuestas para la escala.

2. Primera aplicación piloto de la escala.

El objetivo de esta etapa fue probar la escala para medir la consistencia interna de sus reactivos.

Adolescentes evaluados (sujetos)

Una vez adaptada la escala, se aplicó a una muestra de 500 adolescentes de ambos sexos, residentes del Distrito Federal, cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 12 y los 20 años, y escolaridad de secundaria para evaluar la consistencia interna de los reactivos de la escala.

Equipo y Materiales

Se utilizó equipo completo de cómputo con capacidad gráfica, lápices, 50 escalas y 500 hojas de respuesta.

Ambiente

La aplicación de la escala se realizó en dos escuelas secundarias y en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo (CCH Vallejo) pertenecientes al Distrito Federal.

Procedimiento

En esta etapa se realizaron las siguientes actividades:

1. Tres equipos de dos personas cada uno, llevaron a cabo los trámites administrativos necesarios para lograr el permiso para aplicar las escalas, en los muchachos de cada uno de los planteles educativos (un equipo en cada escuela).

2. De forma paralela, dos personas aplicaron la escala en forma grupal, en una de las tres escuelas, el tiempo de aplicación de la escala dependía de el número jóvenes que conformaba cada grupo en los planteles educativos; aunque en términos generales se contestaba en una hora aproximadamente. Se aplicó a un grupo de cada nivel de escolaridad, es decir, a un grupo de 1o., a uno de 2o., y a uno de 3o., en el caso de jóvenes de secundarias y a uno de 1o., uno de 3o., y uno de 5o., semestre en el caso del CCH.

3. Análisis de reactivos de la escala en el estudio piloto

En esta etapa se realizaron las siguientes actividades:

1. Se capturaron los datos obtenidos en la escala, utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSSPC+ V.4.01.
2. Se analizaron los 50 reactivos de la escala.
3. Se calculó su consistencia interna con respecto a la escala en su totalidad, y de cada reactivo con el área correspondiente mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach.
4. Se evaluó la consistencia interna de cada reactivo mediante el procedimiento ítem-escala, calculando las respuestas obtenidas en cada reactivo y el puntaje total de la escala, menos el puntaje obtenido en dicho reactivo
5. Se aplicó el Coeficiente de Correlación Producto Momento r de Pearson. Se tomaron en cuenta los reactivos cuyas correlaciones fueron positivas, eliminando y/o reelaborando aquellos que arrojaron correlaciones muy bajas o negativas (menores de 0.30).

4. Segunda aplicación piloto de la escala ya corregida.

El objetivo de esta etapa fue probar nuevamente la consistencia interna (su poder discriminativo).

Actividades:

1. De forma similar a la primera aplicación, se aplicó por segunda vez (piloto 2) la escala corregida, a 30 adolescentes de una población diferente, en tamaño y nivel académico (1er. semestre de licenciatura en psicología), sólo se respetó el margen de edad establecido (menores de 20 años).
2. Este procedimiento se siguió hasta que la escala tuvo consistencia interna, es decir, que fue capaz de tomar medidas diferentes de cada individuo medido en las habilidades evaluadas, aspecto que se consideró cumplido cuando todos los reactivos tuvieron correlaciones positivas satisfactorias (arriba de $r=.30$). Quedando así las clases de respuesta, o componentes de la dimensión conductual, expresadas en cada una de las 50 habilidades sociales expresadas en reactivos.
3. Para evaluar la dimensión personal en la escala, se categorizaron las respuestas dadas a partir del primer estudio piloto, en el inciso a) -ante quién o con quién- como sigue: 1 FAMILIARES, 2. AMIGOS, 3. PERSONAS CONOCIDAS, 4. FIGURAS DE AUTORIDAD, 5. CUALQUIER PERSONA, 6. CON NADIE O ANTE NADIE, 7. ANTE EXTRAÑOS, 8. OTROS.

Para cada una de las categorías anteriores, se tomaron de acuerdo a las respuestas dadas por los adolescentes en las evaluaciones piloto, quedando como sigue: 1. FAMILIARES, se consideraron respuestas tales como hermanos y padres; 2. AMIGOS, se incluyeron todas aquellas respuestas que así se expresaron o que no siendo familiares, fueron expresadas como amigos; 3. PERSONAS CONOCIDAS, se incluyeron las personas cuya relación fuera superficial, tales como vecinos o compañeros de escuela o de vecindario, pero que no se consideraban como amigos; 4. FIGURAS DE AUTORIDAD, se incluyeron aquellas respuestas manifestadas explícitamente como tales, entre las cuales se encontraron los jefes, maestros o padre y madre. Aunque, al parecer, padre y madre pudieron ser inclusivas de la categoría de familiares, y jefe y profesor, pudieron ser inclusivas de la categoría de

personas conocidas, se clasificaron como una categoría diferente, cuando las respuestas hacían referencia explícita como tales; 5. CUALQUIER PERSONA; 6. CON NADIE y 7. ANTE EXTRAÑOS, también se consideraron tal cual fueron expresadas por los adolescentes y, 8. OTROS, en esta categoría se incluyeron las respuestas que no entraban en ninguna de las anteriores.

4. Para la dimensión situacional (dónde), todas las respuestas dadas en el inciso b), se agruparon de acuerdo a las respuestas expresadas de forma explícita en dichos lugares, quedando en la categoría de (otros) todas aquellas respuestas que no podían incluirse en ninguna de las siete clasificaciones siguientes: 1. CASA, 2. ESCUELA, 3. LUGARES RECREATIVOS, 4. LUGAR DE TRABAJO, 5. CUALQUIER LUGAR, 6. NINGUN LUGAR, 7. EN LA CALLE y 8. OTROS.

5. Evaluación de la efectividad de la escala

El objetivo de esta fase fue medir la efectividad de la escala aplicándola a las diferentes muestras proporcionales de adolescentes.

En este apartado se exponen los procedimientos metodológicos utilizados para la selección de la muestra de adolescentes en la que se aplicó la versión corregida de la escala de habilidades sociales.

Población de estudio

La escala después de haber sido revisada por segunda vez fue aplicada a una muestra proporcional de adolescentes de cada escuela y nivel académico (2528 casos) de ambos sexos (1111 mujeres y 1417 hombres). Los niveles académicos fueron: primaria, secundaria y secundaria técnica; preparatoria y nivel bachillerato técnico. También se contemplaron aquellos adolescentes que al momento de ser evaluados, presentaran la siguiente situación: estudiar y trabajar, sólo estar dedicados al estudio, no estudiar ni trabajar pero que cubren el requisito de edad (12 a 20) como se muestra en la tabla 3.1.

En este sentido, la población hacia la que se espera generalizar ampliamente los resultados, es aquella constituida por los jóvenes de México, considerados como adolescentes; para ello la población en este estudio fue la población disponible de dichos adolescentes.

En torno a la población en la que fue aplicada la escala, se consideró la edad, sexo, nivel académico y ocupación. En la figura 3.1a., se presenta la forma total en que estuvo constituida la muestra en términos de edad. En la figura 3.1b., se ilustra la muestra total de adolescentes en cuanto a género. La figura 3.1c., representa a los adolescentes de la muestra en cuanto al nivel académico; y la figura 3.1d., muestra la distribución de la muestra en cuanto a ocupación.

DISTRIBUCION POR EDAD

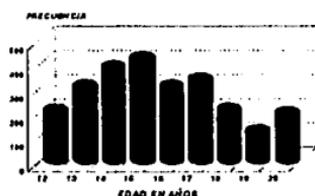


FIGURA 3.1a

DIFERENCIAS DE GENERO

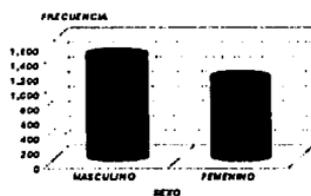


FIGURA 3.1b

NIVEL ACADEMICO

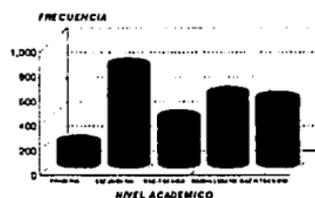


FIGURA 3.1c

OCUPACION

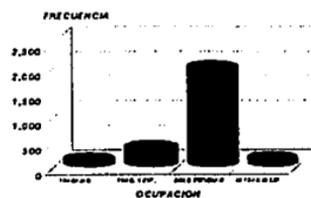


FIGURA 3.1d

FIGURA 3.1. Distribución muestral de los adolescentes.

Equipos y materiales

En esta tercera aplicación se utilizaron 300 escalas y 3000 hojas de respuesta, las hojas de respuesta se fueron corrigiendo conforme las necesidades de cada

aplicación lo fueron requiriendo. Se usó igualmente equipo completo de cómputo con capacidad gráfica y lápices.

Ambiente

La aplicación de las escalas se realizó en escuelas secundarias de diferentes zonas del Distrito Federal; para el nivel de preparatoria oficial, en cada uno de los Colegios de Ciencias y Humanidades; para nivel de Bachillerato Técnico se aplicaron en los jóvenes pertenecientes a instituciones de formación técnica tales como: Conalep.

Para elegir la muestra de adolescentes en los diferentes niveles académicos, se acudió, para el de primaria, ya sea terminada o inconclusa, a la Villa Margarita Maza de Juárez, del sistema Desarrollo Integral de la Familia, del cual se tomó el total existente de este nivel (101 adolescentes) y al Consejo de Menores, de Obrero Mundial del cual se tomó el total existente en este nivel (90 jóvenes) conformándose un total de 191 adolescentes en esta categoría. Para el nivel de secundaria y secundaria técnica, se acudió a las inspecciones de zona. En el caso del nivel bachillerato se acudió a los Colegios de Ciencias y Humanidades, tomando un grupo al azar de cada nivel (uno de primero, uno de tercero y uno de quinto semestre). Como en estos planteles hay cuatro turnos, se eligió al azar el turno en el cual se aplicaría la escala en cada plantel.

A continuación se presenta una relación de los lugares donde fueron aplicadas las escalas:

Población de Primaria:

- Primaria Margarita Maza de Juárez, avenida Vallejo s/n col. Prado Vallejo.
- Consejo de Menores, ubicado en Obrero mundial, Delegación Miguel Hidalgo.

Población de Secundaria

- Secundaria diurna No. 221, ubicada en Presa Salinillas s/n, Col. Irrigación.
- Secundaria diurna 64, Estaño y Sorpresa col. Michoacana. Del. G. A. M.

- Escuela Secundaria No. 65.
- Secundaria diurna No. 94, ubicada en Valsequillo s/n colonia Irrigación.
- Secundaria vespertina 33 Venustiano C., Cuitlahuac s/n esquina Ceylán.
- Secundaria Vespertina No.7, Pino Suárez, Col. Centro, Del. Cuahutemoc.
- Sec. Vespertina 15 Albert Einstein, Calzada México Tacuba, Del. M. Hidalgo.

Población de Secundaria Técnica

- Secundaria Técnica No. 98 de la Delegación Atzacapotzalco.
- Sec. Técnica 31, ubicada en la Calle 17-A esquina con Poniente 134.
- Sec. Tec. 35, en Av. Sur de los 100 Mts. Col. Magdalena de las Salinas.

Población de Bachillerato

- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Vallejo.
- CCH, plantel Oriente.
- CCH, plantel Atzacapotzalco.
- CCH, plantel Sur
- CCH, plantel Naucalpan.

Población de Bachillerato Técnico

- Conalep, plantel Coacalco
- Conalep, plantel Ecatepec II.
- Conalep, plantel Ciudad Azteca.
- Conalep, plantel Gustavo Baz.
- Conalep, plantel Naucalpan II.
- Conalep, plantel Indios Verdes.
- Conalep, plantel Atizapan I.
- Conalep, plantel Atizapan II.

Población de los que trabajan y estudian

- Tienda De Todo Copilco.

NIVEL ACADÉMICO	POBLACION	MUESTRA	PROPORCION
PRIMARIA:			
-E.PRIM. M. MAZA DE JUAREZ	101	101	1
-CONSEJO DE MENORES	90	90	1
TOTAL:	191	191	1
SECUNDARIA:			
-SEC. 221 DNA.	320	122	0.38
-SEC. 61 DNA.	496	120	0.24
-SEC. 65 DNA.	485	118	0.24
-SEC. 94 DNA.	841	104	0.12
-SEC. 33 VESP.	341	107	0.32
-SEC. 7 VESP.	371	133	0.36
-SEC. 15 VESP.	767	112	0.15
TOTAL:	3621	816	0.22
SEC. TÉCNICA			
-SEC. TEC. 65	430	98	0.22
-SEC. TEC. 98	508	100	0.19
-SEC. TEC. 31	423	98	0.23
-SEC. TEC. 35	375	97	0.25
TOTAL:	1736	393	0.22
NIVEL BACHILLERATO			
-CCH VALLEJO	3162	100	0.03
-CCH ORIENTE	3285	100	0.03
-CCH AZCAPOTZALCO	3177	175	0.06
-CCH SUR	3564	100	0.03
-NAUCALPAN	2766	110	0.04
TOTAL:	15934	585	0.04
BACHILLERATO TÉCNICO (CONALEP)			
-COACALCO	622	77	0.12
-ECATEPEC II	539	72	0.13
-CD. AZTECA	747	77	0.10
-GVO. BAZ	742	71	0.10
-NAUCALPAN II	212	45	0.21
-INDIOS VERDES	442	72	0.16
-ATIZAPAN I	722	62	0.09
-ATIZAPAN II	277	67	0.24
TOTAL:	4303	543	0.13
OCUPACION:			
-TRABAJAN	NO	108	NO
-TRABAJAN Y ESTUDIAN	NO	341	NO
-NI TRABAJAN NI ESTUDIAN	NO	115	NO
TOTAL:	NO	564	NO

Tabla 3.1. Muestra total y proporción de adolescentes en los que se aplicó la escala de hab. soc.

- Tienda Gigante del Rosário.
- Tienda Gigante de Vallejo.

Población de los que Ni trabajan Ni estudian

Los siguientes lugares fueron contemplados, bajo el supuesto de que son de recreación y era muy probable que los adolescentes que no trabajan ni estudian pudieran frecuentarlos.

- Parque Eduardo Molina.
- Parque de Villa Coapa.
- Alameda Central.
- Parque Tezozomoc.
- La Villa de Guadalupe
- Parque de Indios Verdes.
- Parque Abasolo.
- Zócalo de la Ciudad de México.

Población de los adolescentes que solo trabajan

- Liverpool Polanco.
- Sanborns del Valle.
- Gigante Vallejo.
- Gigante el Rosario.

Procedimiento

Para esta etapa se realizaron las siguientes actividades:

1. Se hicieron los trámites administrativos pertinentes para poder aplicar las escalas en los jóvenes en cada uno de los planteles educativos (cartas de solicitud de permiso, presentación del proyecto, descripción de la escala, y en caso de así requerirlo las instituciones, se dieron pláticas acerca de algunos problemas conductuales de los adolescentes).

2. Selección de la muestra:

- Se investigó el número de grupos de cada nivel académico en cada uno de los planteles educativos ya mencionados; por ejemplo, el número de grupos de 1o., de 2o., o de 3o., en el caso de las secundarias y nivel bachillerato. En este último se tomaron por años, en lugar de por semestres, es decir, 1o. y 2o. semestres se tomaron como primer año; 3o. y 4o. como segundo y 5o. y 6o. como tercer año.
- Enseguida, mediante un muestreo aleatorio simple en cada plantel se eligió un grupo de cada nivel, esto es, en cada uno de los planteles se escribieron los nombres de los grupos (ejemplo, 1o.a, 1o.b, 1o.c, etc.) en trozos de papel, se entremezclaron en una bolsa de plástico y se sacó sólo uno de cada nivel al azar.

Este procedimiento de selección se llevó a cabo con la finalidad de que todos los miembros de la población tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados para la muestra (Levin, 1981). En la tabla 3.1., se ilustra el número total de alumnos por plantel, la muestra evaluada en cada uno de ellos y la proporción de muestreo correspondiente.

El método de muestreo aleatorio aplicado en este trabajo, se hizo con la finalidad de evitar elecciones tendenciosas que no garantizaran la representatividad de las características de la población en torno a las habilidades sociales que eran lo importante para esta investigación.

- Para la categoría de ocupación (trabajan, trabajan y estudian, ni trabajan ni estudian) dicho muestreo no fue posible, debido a que no se contaba con la población total, en cuyo caso, se aplicó un muestreo no aleatorio por accidente e intencional.
- Se eligieron las muestras de los adolescentes que ni trabajaban ni estudiaban y los lugares ya sea de recreación o aquellos donde presumiblemente, se encontrarán dichos jóvenes.

- Para que la fracción de muestreo fuera igual en todas las poblaciones, en cada una se obtuvo una muestra proporcional de los adolescentes. La proporción de muestreo se calculó dividiendo el tamaño de la muestra general entre el total de la población de adolescentes en cada uno de los niveles académicos.

Esto es:
$$P.M = \frac{X}{N}$$

donde X, es el número de veces que ha ocurrido un evento en N ensayos (Freund y Manning, 1986, p.400). En la tabla 3. 1. se muestran dichas proporciones.

3. Se aplicaron las escalas de forma grupal en cada uno de los planteles en diferentes tiempos. El tiempo en contestar la escala fue de aproximadamente una hora por grupo, en cada plantel educativo.
4. Se aplicó de manera individual en los adolescentes que estudiaban y trabajaban o aquellos que no hacían ninguna de ambas actividades; en esta muestra la aplicación de la escala fue de una hora aproximada por cada individuo.
5. Se aplicó el método de correlación ítem-escala en cada una de las seis áreas y para toda la escala; para medir la exactitud con la que ésta mide cada una de las habilidades sociales (planteadas en reactivos) por medio de la identificación de la sensibilidad y especificidad que posee dicho instrumento.

La sensibilidad hace referencia a la proporción de adolescentes con déficits en habilidades sociales, identificados como tales por el proceso utilizado en la evaluación de los mismos.

La especificidad, por el contrario, se refiere a la proporción de jóvenes que no presentan déficits de habilidades sociales.

6. Se realizó un análisis de correlación en cada uno de los reactivos con su área respectiva y con toda la escala, para determinar la sensibilidad y especificidad de la escala.

7. Se aplicó el Coeficiente Alpha de Cronbach, para evaluar la influencia particular de cada reactivo con cada una de las áreas y en la escala total, con el cual pudo evaluarse si la consistencia de cada área o de la escala aumentaba o disminuía con la eliminación o la inclusión de algún reactivo particular.
8. Se aplicó el estadístico a T de Student, para medir la significación de las diferencias entre la distribución de probabilidad esperada y la observada, en las diferentes unidades de análisis (género, nivel académico y ocupación) el procedimiento se explicará en el apartado correspondiente a los resultados.

**REPORTE DE INVESTIGACION:
CONFIABILIDAD Y UTILIDAD
DE LA ESCALA**

Análisis de Reactivos.

Utilidad de la Escala.

**Significación de las Diferencias
entre Distribución Teórica vs.**

Empírica.

Análisis de Contextos.

En el capítulo tres, se describieron los antecedentes de la escala, así como la metodología empleada para el logro de su confiabilidad. Se mencionó igualmente, el número de áreas y reactivos que contenía cada una de ellas en la versión original.

En este capítulo, se presentan los hallazgos más significativos que se han encontrado en esta investigación y que permiten probar la consistencia y utilidad de la escala, en cada una de las unidades de análisis (los grupos de adolescentes de diferentes niveles académicos, ocupaciones y género). Se muestra en primer lugar, la consistencia interna de cada uno de los reactivos con la escala total y con cada una de las áreas a la que pertenecen (capacidad de distinguir diferencias de habilidades entre los adolescentes, en la escala y en cada una de las áreas que la conforman) en todas las muestras estudiadas. Enseguida se expone de forma particular, la consistencia de la escala y de cada área en los diferentes niveles académicos y ocupación.

Como resultado de haber aplicado la escala en dos momentos diferentes (los dos estudios piloto) y de haber realizado readaptaciones a los reactivos para el logro de una capacidad discriminativa que les permitiera distinguir las diferencias interindividuales en las habilidades sociales, la versión final de la escala quedó como sigue: las áreas I, II, V y VI conservaron el número de reactivos de la escala original (8, 6, 12 y 8 respectivamente), y solamente las áreas III y IV fueron modificadas en cuanto al número de reactivos que las conforman. El área III quedó integrada con seis reactivos y la IV con 10. En los apéndices 1 y 2 pueden apreciarse la escala y hoja de respuestas en su versión final. La tabla 4.1 ilustra los reactivos que integran cada una de las áreas de la escala.

Con la finalidad de que las seis áreas que componen la escala estuvieran representadas equitativamente en cuanto al número de reactivos, se hizo un análisis cuantitativo mediante el estadístico Ji cuadrada, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el número de preguntas que conforman las áreas ($p < 0.05$).

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES			
AREAS	HABILIDADES	No	
(I) INICIO	1. Escuchar. 2. Iniciar una conversación. 3. Mantener una conversación. 4. Preguntar.	5. Agradecer. 6. Presentarse. 7. Presentar a otros. 8. Hacer cumplidos.	8
(II) AVANZADAS	9. Pedir ayuda. 10. Trabajar en grupo. 11. Dar instrucciones. 12. Seguir instrucciones. 13. Disculpase. 14. Convencer a otros.		6
(III) PARA MANEJAR SENTIMIENTOS	15. Conocer sus propios sentimientos. 16. Permitir que otros conozcan sus sentimientos. 17. Entender los sentimientos de otros. 18. Mostrar afecto. 19. Encarar el miedo 20. Auto-valorarse.		6
(IV) ALTERNATIVAS A LA AGRESION	21. Lograr un permiso. 22. Pedir permiso. 23. Ofrecer ayuda. 24. Ayudar cuando lo piden. 25. Negociar.	26. Auto-controlarse 27. Defender sus derechos. 28. Afrontar la burla. 29. Evitar problemas. 30. Evitar peleas.	10
(V) PARA ENCARAR EL ESTRES	31. Reclamar asertivamente. 32. Responder a la queja de otros. 33. Expresión de opiniones honestas ante logros de otros. 34. Encarar la vergüenza. 35. Encarar la frustración. 36. Defender a un amigo. 37. Resistir a la persuasión. 38. Afrontar el fracaso. 39. Aclarar un mensaje confuso. 40. Responder ante una acusación. 41. Expresar opiniones. 42. Resistir a la presión de grupo.		12
(VI) PLANEACION	43. Motivación en actividades nuevas. 44. Discriminar problemas. 45. Lograr una meta. 46. Auto-conocer capacidades. 47. Obtener información. 48. Establecer prioridades. 49. Tomar decisiones. 50. Planear antes de actuar.		8

Tabla 4.1 Número de habilidades sociales que conforma cada una de las áreas.

Para medir la utilidad de la escala se realizó una comparación de las distribuciones teórica y empírica de los datos mediante la distribución de probabilidad teórica de la Binomial, en la escala total y en cada una de las áreas que la conforman, enseguida se aplicaron las pruebas de hipótesis, que permitieron probar la significancia de la diferencia entre las dos distribuciones, se hizo también un análisis

descriptivo, en el que se compararon los promedios de habilidades sociales alcanzados, en cuanto a género, nivel académico y ocupación. Por último, se hizo una descripción de lo encontrado en las dimensiones personal y contextual de la escala.

4.1. Análisis de reactivos de la escala

Después de aplicada la escala a los 2528 adolescentes, se calculó la consistencia interna de los reactivos con la escala total y con cada área en las diferentes condiciones mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, enseguida se calculó la consistencia interna de cada reactivo mediante el procedimiento ítem-escala y el Coeficiente de Correlación r de Pearson, como se mencionó en el capítulo tres de este reporte. En las siguientes figuras, los cilindros representan los valores de la correlación obtenida por cada reactivo con su área respectiva y en cada uno de los grupos con la escala total.

Puede observarse en la figura 4. 1a, que los reactivos que obtuvieron las correlaciones más altas con respecto al área a la que pertenecen fueron los de habilidades Alternativas a la Agresión, para Encarar el Estrés y de Planeación ($r = 0.66$; $r = 0.81$ y $r = 0.83$ respectivamente). En las áreas de habilidades de Inicio, Avanzadas y Para manejar los Sentimientos se obtuvieron las correlaciones más bajas, sin embargo éstas obtuvieron correlaciones arriba de 0.50 ($r = 0.58$; $r = 0.55$ y $r = 0.53$ respectivamente).

En la figura 4.1b, se muestra la consistencia interna en cada reactivo con respecto al total de la escala, en cada nivel académico; puede observarse que las correlaciones en cada uno de los niveles son fuertes y positivas, ($r = 0.91$ para las diferentes áreas; $r = 0.91$ para los adolescentes de primaria; $r = 0.89$ en los de secundaria; $r = 0.92$ para los de secundaria técnica; $r = 0.89$ en los de preparatoria y $r = 0.92$ para los de preparatoria técnica).

La consistencia interna de cada reactivo con respecto a la escala total en la variable de ocupación se muestra en la figura 4.1c, en ella se pueden apreciar correlaciones fuertes positivas ($r = 0.90$ para los adolescentes que trabajan; $r = 0.91$ para los adolescentes que trabajan y estudian; $r = 0.91$ para los adolescentes que sólo

están dedicados al estudio y $r = 0.86$ para los estudiantes que ni estudian ni trabajan). La magnitud de estas correlaciones muestran el poder discriminativo de la escala en esta variable contemplada.

ÁREA DE HABILIDADES SOCIALES VS ESCALA TOTAL



FIGURA 4.1a.

TOTAL DE LA ESCALA Y DE CADA NIVEL ACADÉMICO



FIGURA 4.1b.

TOTAL DE LA ESCALA Y OCUPACION



FIGURA 4.1c.

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES VS GENERO

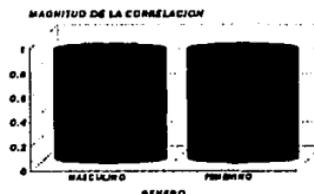


FIGURA 4.1d.

FIGURA 4.1. Correlogramas de los reactivos en cada una de las áreas y el total de la escala.

De manera similar a lo anterior, la consistencia de los reactivos con la escala total en cuanto a género, es fuerte y positiva como puede observarse en la figura 4.1d ($r = 0.91$ para hombres y $r = 0.91$ para mujeres).

Estos resultados prueban la potencialidad de la escala para discriminar las diferencias interindividuales al evaluar habilidades sociales en las diferentes unidades de análisis.

En las figuras 4.2a a 4.2e se muestran de forma particular, las correlaciones obtenidas en cada una de las áreas en los diferentes niveles académicos de los jóvenes. De forma general puede observarse en estas figuras, que las correlaciones más altas corresponden a las tres últimas áreas (habilidades alternativas a la agresión, para

encarar el estrés y de planeación); y las más bajas fueron obtenidas en las tres primeras (habilidades de inicio, avanzadas y para manejar los sentimientos). Un análisis más específico permite apreciar que en la figura 4.2a fueron las áreas de habilidades de inicio y para manejar los sentimientos obtuvieron las correlaciones más bajas en los adolescentes de primaria ($r = 0.34$ y $r = 0.33$ respectivamente), mientras que en las áreas de habilidades avanzadas, se obtuvo una correlación de $r = 0.51$ (correlación moderada positiva), en el área de habilidades alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación se obtuvieron correlaciones también moderadas positivas pero de mayor fuerza ($r = 0.75$; $r = 0.81$ y $r = 0.85$ respectivamente).

En los adolescentes de secundaria las áreas de habilidades avanzadas y para manejar los sentimientos obtuvieron correlaciones de ($r = 0.43$ y $r = 0.45$ respectivamente) y a diferencia de los jóvenes de primaria, en el área de habilidades de inicio en esta muestra de secundaria se obtuvo una correlación moderada ($r = 0.51$) al igual que en la de habilidades alternativas a la agresión ($r = 0.63$); en las dos últimas áreas se obtuvieron correlaciones positivas ($r = 0.80$ y $r = 0.82$ respectivamente) como puede apreciarse en la figura 4.2b.

La consistencia interna de las áreas con respecto a la escala total en los adolescentes de secundaria técnica, se puede observar en la figura 4.2c; las correlaciones se encuentran entre moderada ($r = 0.62$; $r = 0.60$; $r = 0.57$; $r = 0.71$ respectivamente) para las primeras cuatro áreas y fuerte positiva ($r = 0.83$; $r = 0.84$ respectivamente) para las dos últimas. Correlaciones similares se obtuvieron en los adolescentes de preparatoria, como se observa en la figura 4.2d ($r = 0.54$; $r = 0.53$; $r = 0.47$; $r = 0.61$) para las áreas de habilidades de inicio, avanzadas, para manejar sentimientos y alternativas a la agresión, aunque con una diferencia en la tercera cuya correlación puede considerarse entre baja y moderada. Las dos últimas áreas de este nivel obtuvieron correlaciones positivas ($r = 0.79$ y $r = 0.85$ respectivamente) en las áreas para encarar el estrés y de planeación.

De manera parecida a los adolescentes de secundaria técnica, las correlaciones obtenidas para los adolescentes de preparatoria técnica en las áreas de la escala fueron moderadas positivas para las primeras cuatro ($r = 0.66$; $r = 0.64$; $r = 0.62$; $r = 0.74$ respectivamente) y positivas con mayor fuerza para las dos últimas ($r = 0.83$

y $r = 0.86$ respectivamente) que corresponden a las de habilidades para encarar el estrés y de planeación, como se puede observar en la figura 4.2e.

HABILIDADES SOCIALES VS PRIMARIA

MAGNITUD DE LA CORRELACION



FIGURA 4.2a.

HABILIDADES SOCIALES VS. SECUNDARIA

MAGNITUD DE LA CORRELACION



FIGURA 4.2b.

HABILIDADES SOCIALES VS SECUNDARIA TÉCNICA

MAGNITUD DE LA CORRELACION

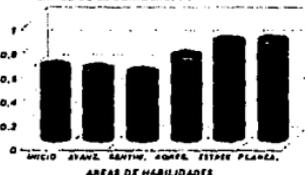


FIGURA 4.2c.

HABILIDADES SOCIALES VS PREPARATORIA

MAGNITUD DE LA CORRELACION



FIGURA 4.2d.

HABILIDADES SOCIALES VS PREPARATORIA TÉCNICA

MAGNITUD DE LA CORRELACION



FIGURA 4.2e.

FIGURA 4.2. Correlogramas de los reactivos de las áreas de la escala en cada nivel académico.

Lo anterior muestra la sensibilidad de la escala para evaluar las diferencias de habilidades sociales entre los distintos niveles académicos, resultando más efectiva en los niveles técnicos de secundaria y preparatoria.

Las figuras 4.3a a 4.3d muestran las correlaciones obtenidas en las áreas de la escala en cuanto a la ocupación de los jóvenes; una visión general de estas figuras muestra una distribución de las correlaciones muy parecida en las primeras tres condiciones figuras 4.3a; 4.3b y 4.3c, sin embargo, si se observan los puntajes de correlación que se muestran en la tabla 4.1, se aprecian sutiles diferencias entre ambas. En la figura 4.3a todas las áreas obtuvieron correlaciones moderadas positivas; en la figura 4.3b, sólo las primeras cinco áreas obtuvieron correlaciones moderadas y la última adquirió una correlación fuerte; en la figura 4.3c, las primeras cuatro áreas obtuvieron correlaciones moderadas y las dos últimas correlaciones fuertes positivas.

ADOLESCENTES QUE TRABAJAN



FIGURA 4.3a.

ADOLESCENTES QUE TRABAJAN Y ESTUDIAN

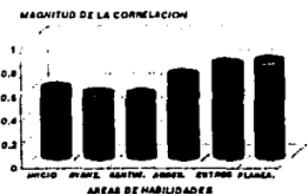


FIGURA 4.3b.

ADOLESCENTES QUE SOLO ESTUDIAN

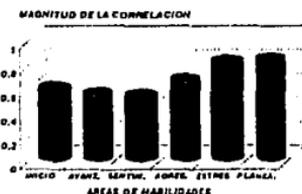


FIGURA 4.3c.

ADOLESCENTES QUE NI TRABAJAN NI ESTUDIAN

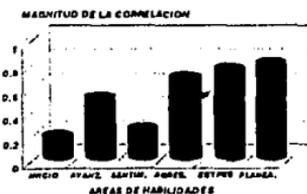


FIGURA 4.3d.

FIGURA 4.3. Correlogramas de los reactivos de cada una de las áreas de la escala por ocupación.

Finalmente en la cuarta condición correspondiente a los adolescentes que ni trabajan ni estudian, la figura 4.3d muestra marcadas diferencias con respecto a las tres primeras condiciones, en dicha figura puede observarse que las áreas de habilidades de inicio y para manejar sentimientos obtuvieron las correlaciones más bajas; la de habilidades avanzadas fue parecida a la de adolescentes que trabajan y que trabajan y estudian; las tres últimas áreas puntuaron de forma similar a las de

los estudiantes que trabajan y estudian, la tabla 4.1, muestra las correlaciones obtenidas en esta condición.

Por último en la tabla 4.2 se presentan las correlaciones obtenidas en cada una de las áreas en cuanto a género, en ella puede observarse que dichas correlaciones se distribuyen de forma similar en ambas condiciones, aunque las primeras cuatro áreas obtuvieron correlaciones más bajas en cuanto a fuerza todas son moderadas positivas; en cuyo caso la escala permite evaluar las diferencias de habilidades sociales en adolescentes de ambos sexos.

AREAS	TRABAJAN	TRABAJAN Y ESTUDIAN	SOLO ESTUDIAN	NI TRABAJAN NI ESTUDIAN
CORRELACIONES				
I	0.6124	0.5963	0.6058	0.1828
II	0.5210	0.5493	0.5514	0.4899
III	0.5148	0.5386	0.5426	0.2745
IV	0.6180	0.7063	0.6799	0.6771
V	0.7992	0.7993	0.8221	0.7395
VI	0.7480	0.8202	0.8471	0.7792

Tabla 4.1. Correlaciones obtenidas en las áreas de la escala en las diferentes situaciones de la variable ocupación.

CORRELACIONES		
AREAS	HOMBRES	MUJERES
I	0.5927	0.5890
II	0.5337	0.5647
III	0.5492	0.5050
IV	0.6929	0.6713
V	0.8134	0.8177
VI	0.8323	0.8492

Tabla 4.2. Muestra las correlaciones obtenidas en cada una de las áreas con respecto al total de la escala en cuanto a género.

4.2. Utilidad de la escala para medir la distribución de las habilidades sociales en los adolescentes

En este apartado se hace un análisis descriptivo de la distribución teórica y empírica de cada una de las áreas y de la escala total de habilidades sociales en toda la muestra de adolescentes evaluados. Para ello, se parte del supuesto de que todas las distribuciones empíricas que se encuentren sesgadas hacia la izquierda de la distribución teórica indican que muy probablemente los adolescentes carezcan de algunas de las habilidades sociales o se encuentren por debajo del promedio. Y, contrariamente, todas las distribuciones observadas cargadas hacia la derecha de la distribución de probabilidad teórica, presumiblemente presenten más habilidades sociales que la mayoría de los jóvenes de su edad.

La figura 4.4a, representa la forma que adquirió el área de habilidades de inicio, en ella se observa una ligera desviación de los puntajes observados hacia la izquierda de la distribución teórica, aspecto que permite afirmar que muy probablemente la muestra evaluada no presente déficit de habilidades en esta área o que dichos déficits ocurren por igual en los adolescentes evaluados.

La forma de distribución en el área de habilidades avanzadas se muestra en la figura 4.4b, la cual permite observar que los datos observados presentan una distribución más plana con respecto a lo esperado, aspecto que permite establecer la afirmación de que la muestra estudiada, muy probablemente, presente mayor variabilidad en esta área.

Una distribución similar a la anterior puede observarse en la figura 4.5a, que corresponde al área de habilidades para manejar los sentimientos, aunque en ésta los reactivos cinco y seis obtuvieron una frecuencia un poco más baja que en el área anterior, con respecto a la distribución teórica, sigue existiendo la posibilidad de afirmar que dichas habilidades se distribuyen normalmente y que en caso de existir en los jóvenes evaluados, algún déficit de habilidades en estas dos áreas, dichos déficits se distribuyen de forma normal.

DISTRIBUCION DE HABILIDADES DE INICIO

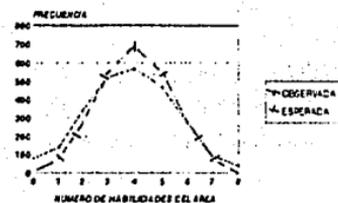


FIGURA 4.4a.

DISTRIBUCION DE HABILIDADES AVANZADAS

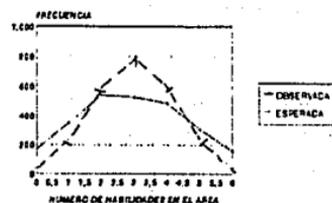


FIGURA 4.4b.

FIGURA 4.4. Frecuencia esperada vs. frecuencia observada.

Contrariamente a las tres áreas precedentes, la forma de distribución que presentaron los reactivos del área IV que corresponde a las habilidades alternativas a la agresión presentaron un sesgo hacia la derecha de la distribución teórica, además de tomar una forma más aplanada, lo que permite inferir que probablemente la muestra evaluada presente más habilidades sociales de lo esperado en esta área, aunque también una mayor variabilidad entre los jóvenes, como puede observarse en la figura 4.5b.

DISTRIBUCION DE HABILIDADES PARA ENCARAR SENTIMIENTOS

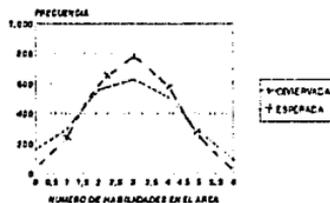


FIGURA 4.5a.

DISTRIBUCION DE HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESION

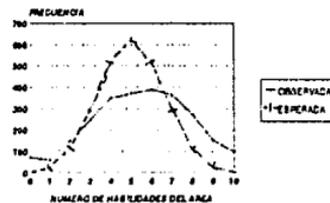


FIGURA 4.5b.

FIGURA 4.5. Frecuencia esperada vs. frecuencia observada.

La figura 4.6a, muestra la distribución observada y esperada del área de las habilidades para encarar el estrés, en ella puede apreciarse un sesgo muy marcado hacia la derecha de la distribución teórica, con el punto más alto en el reactivo número nueve, se observa también un mayor aplanamiento de la curva con frecuencias mayores en los reactivos uno, dos, diez, once y doce, comparados con los de la distribución teórica; en las habilidades tres a nueve en cambio, se obtuvieron frecuen-

cias más bajas en los puntajes observados, aspecto que también permite inferir acerca de la probable variabilidad de habilidades entre los jóvenes y de la ausencia de déficits de habilidades para encarar el estrés en estos jóvenes, en cuyo caso pueden presentar más habilidades de lo esperado.

En el área de habilidades de planeación la distribución observada tiene una tendencia a incrementar, como puede verse en la figura 4.6b, las frecuencias alcanzadas en los reactivos uno, seis, siete y ocho fueron más altas de lo esperado, mientras que el número dos, tres y cinco, obtuvieron frecuencias menores con respecto a la distribución teórica, mostrando más que una curva de distribución normal, una línea ascendente. Aspecto que permite inferir una posible diferencia interindividual en las habilidades para planear, en los adolescentes evaluados.

DISTRIBUCION DE HABILIDADES PARA ENCARAR EL ESTRÉS

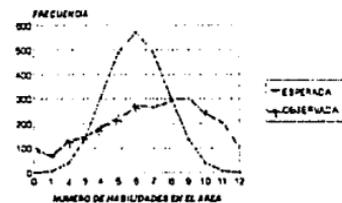


FIGURA 4.6a

DISTRIBUCION DE HABILIDADES DE PLANEACION

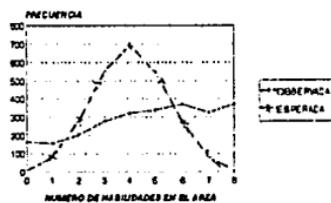


FIGURA 4.6b

FIGURA 4.6. Frecuencia esperada vs. frecuencia observada.

En la figura 4.7, se ilustra la forma que se distribuyeron los puntajes de toda la escala, con respecto a la distribución teórica, en ella puede apreciarse un sesgo hacia la derecha de la distribución normal con gran variabilidad interindividual que se percibe tanto en el sigzagado de los puntos como en el aplanamiento de la curva, a pesar de ello, puede verse una cierta tendencia hacia la normalidad; hecho que permite establecer la suposición de que la muestra de adolescentes evaluados presumiblemente, presentan habilidades de forma casi homogénea, aunque esta última afirmación puede ser confirmada o refutada con un análisis inferencial de contraste de hipótesis; aspecto que se expone en el siguiente apartado.

DISTRIBUCION DE HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCALA TOTAL
 (SE COMPARA LA ESPERADA CON LA OBSERVADA DE LA MUESTRA)

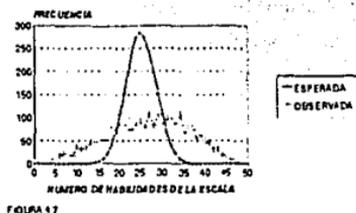


FIGURA 47

4.3. Significancia de las diferencias entre la distribución teórica y empírica

El análisis inferencial que a continuación se describe permite tomar decisiones en términos de probabilidad. En este sentido, teóricamente se supondría que si las diferentes unidades de análisis tuvieran puntuaciones iguales o por encima del parámetro poblacional para ser considerados como habilidosos, de forma contraria, los puntajes por debajo de la media teórica permitiría suponer que se presentan déficits. A continuación se presenta primeramente una comparación teórica y empírica de los parámetros y estadísticos poblacionales y muestrales respectivos. En la contrastación de los parámetros y estadísticos, se esperaría que las probabilidades asociadas a un valor observado fueran menores que el nivel de confianza establecido en este trabajo ($p < 0.05$), por ser considerado significativo.

En la siguiente serie de tablas se presenta el cálculo de los parámetros y el estadístico T de Student en cada una de las áreas y unidades de análisis, quedando las tablas como sigue: en la primera columna se presentan cada una de las áreas de la escala, en la segunda el número de reactivos que las conforman (R), en la tercera el número total de la muestra evaluada (n), en la cuarta la media empírica (\bar{x}), en la quinta la media teórica o poblacional (μ), en la sexta se presenta desviación estándar observada (S), en la séptima se presenta el error estándar, en la octava se muestran los valores del estadístico T de Student y en la novena la probabilidad asociada a cada valor de T. El asterisco (*), en las probabilidades indica que el valor es significativo ($p < 0.05$ ó $p < 0.01$), finalmente las letras "D.OP" significan que la diferencia es opuesta a lo esperado teóricamente.

4.3.1. Estimación paramétrica en las áreas de la escala

Puede observarse en la tabla 4.3 que las áreas I, II y III, presentan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la distribución teórica y empírica, ($p < 0.01$ en las áreas I y III y $P < 0.05$, en la II) lo que permite afirmar que efectivamente existe la probabilidad de que los adolescentes carezcan de habilidades de inicio, avanzadas y para manejar sus sentimientos. Contrariamente, se aprecia que en las áreas IV, V y VI, y la escala en su totalidad, las distribuciones se muestran por arriba de lo esperado, lo que permite inferir la posibilidad de que los jóvenes no carezcan de dichas habilidades, esta diferencia contraria a lo esperado también es significativa estadísticamente.

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS EN LAS AREAS								
AREAS	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$
I	8	2528	3.81	4	1.709	0.034	-5.61	0.00*
II	6	2528	2.93	3	1.610	0.032	-2.14	0.03*
III	6	2528	2.88	3	1.493	0.030	-3.94	0.00*
IV	10	2528	5.45	5	2.359	0.047	9.62	0.00 D.OP.
V	12	2528	6.79	6	3.146	0.063	2.55	0.00 D.OP.
VI	8	2528	4.69	4	2.398	0.048	14.22	0.00 D.OP.
T.ESC	50	2528	26.55	25	9.74	0.194	7.99	0.00 D.OP.

Tabla 4.3. Apreciación de los parámetros y Cálculo del estadístico T de Student.

4.3.2. Estimación paramétrica en cuanto a género

De manera similar a los datos de la tabla anterior, las comparaciones entre los parámetros y los estadísticos en los jóvenes son significativos en las primeras tres áreas de la escala, dichas diferencias permiten aseverar la posible existencia de déficits en habilidades de inicio, avanzadas y para manejar los sentimientos, mientras que en las últimas tres y en el total de la escala las diferencias son mayores a lo esperado, es decir, los muchachos pueden presentar más habilidades alternativas a la agresión,

para encarar el estrés y de planeación de lo que teóricamente podría esperarse, estos resultados pueden apreciarse claramente en la tabla 4.4.

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS EN LOS VARONES								
ÁREAS	R.	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$
I	8	1417	3.66	4	1.707	0.045	-7.48	0.00*
II	6	1417	2.86	3	1.589	0.042	-3.29	0.01*
III	6	1417	2.78	3	1.508	0.040	-5.44	0.00*
IV	10	1417	5.30	5	2.391	0.064	4.70	0.00 D.OP
V	12	1417	6.54	6	3.159	0.084	6.39	0.00 D.OP
VI	8	1417	4.6	4	2.366	0.063	9.55	0.00 D.OP
T.ESC	50	1417	25.75	25	9.753	0.259	2.88	0.00 D.OP

Tabla 4.4. Estimación de los parámetros y estadístico t de Student en los adolescentes varones.

En la figura 4.8 se ilustra con mayor claridad la comparación de las habilidades sociales en cuanto a género, en ella puede apreciarse que en cada una de las áreas y en la escala total existe una diferencia a favor de las mujeres, poniéndolas a la vanguardia en cuanto a habilidades sociales con respecto a los hombres.

HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES DIFERENCIAS DE GÉNERO

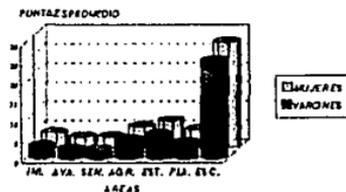


FIGURA 4.8. Puntaje promedio de habilidades en áreas de la escala.

En la tabla 4.5, puede observarse que las mujeres presentan más habilidades que los varones en cinco de las seis áreas de la escala (exceptuando el área uno), aunque la diferencia entre los parámetros teóricos y empíricos de las áreas de

habilidades avanzadas y de manejo de sentimientos no son significativos estadísticamente, mientras que las habilidades alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación (IV, V y VI) sí presentan significancia ($p < 0.05$), en las diferencias entre parámetros y medias muestrales. Únicamente el área de habilidades de inicio presenta una diferencia significativa en contra de lo esperado, con lo cual existe evidencia para afirmar que muy probablemente las jóvenes presenten déficits de habilidades solamente en esta área.

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS EN LAS MUJERES								
AREA	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$
I	8	1111	3.99	4	1.702	0.051	-0.05	0.00*
II	6	1111	3.02	3	1.633	0.049	0.44	0.66 D.OP
III	6	1111	3.01	3	1.464	0.044	0.27	0.790 D.OP
IV	10	1111	5.64	5	2.306	0.069	9.24	0.00 D.OP
V	12	1111	7.103	6	3.101	0.093	11.85	0.00 D.OP
VI	8	1111	4.80	4	2.436	0.073	10.95	0.00 D.OP
T.ESC	50	1111	27.57	25	9.753	0.259	8.91	0.00 D.OP

Tabla 4.5. Estimación de los parámetros y cálculo de los estadísticos en la muestra de mujeres.

4.3.3 Estimación paramétrica en los niveles académicos

La contrastación de los parámetros y estadísticos en los adolescentes de primaria se presentan en la tabla 4.6, en ella se puede observar la significancia de las diferencias entre las habilidades esperadas y observadas en las primeras cinco áreas y en el total de la escala; con lo que existe evidencia suficiente para afirmar que los adolescentes de este nivel presentan déficit en dichas habilidades, exceptuando las habilidades de planeación en cuyo caso la diferencia es opuesta a lo esperado teóricamente aunque dicha diferencia no presentó significancia estadística.

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS EN LOS JOVENES DE PRIMARIA								
AREA	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$
I	8	191	3.26	4	1.763	0.128	-5.83	0.00*
II	6	191	2.37	3	1.590	0.115	-5.51	0.00*
III	6	191	2.58	3	1.554	0.112	-3.77	0.00*
IV	10	191	4.55	5	2.425	0.175	-2.57	0.01*
V	12	191	5.42	6	3.138	0.227	-2.54	0.01*
VI	8	191	4.30	4	2.281	0.65	1.84	0.06 D.OP
T.ESC	50	191	22.48	25	10.29	0.744	-3.39	0.001*

Tabla 4.6. Estimación de los parámetros y cálculo de los estadísticos en la muestra jóvenes de primaria.

En la comparación de los parámetros y estadísticos de los adolescentes de secundaria, se observó una diferencia significativa en las primeras tres áreas de la escala ($p < 0.01$) como puede verse en la tabla 4.7, esta evidencia permite inferir que los jóvenes de este nivel muy probablemente presenten déficits de habilidades en dichas áreas. Pueden verse también las diferencias en las áreas V y VI con respecto a

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS EN LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA								
AREA	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$
I	8	816	3.61	4	1.577	0.055	-6.99	0.00*
II	6	816	2.84	3	1.461	0.051	-3.09	0.002*
III	6	816	2.77	3	1.410	0.049	-4.62	0.00*
IV	10	816	5.06	5	2.142	0.075	0.85	0.396 D.OP
V	12	816	6.63	6	3.011	0.105	6.00	0.00 D.OP
VI	8	816	4.49	4	2.285	0.080	6.07	0.00 D.OP
T.ESC	50	816	25.41	25	8.76	0.307	1.33	0.182 D.OP

Tabla 4.7. Estimación de los parámetros y cálculo de los estadísticos en los adolescentes de secundaria.

lo esperado, sin embargo dichas diferencias son contrarias a lo esperado y permiten la afirmación de que esta muestra no presenta déficits de habilidades para encarar el estrés y para planear. En el caso de el área IV y el total de la escala, las diferencias entre los parámetros y estadísticos, a pesar de ser positivas, no se encontró apoyo estadístico suficiente para afirmar que son significativas.

En la tabla 4.8 se presentan los parámetros y estadísticos calculados para los jóvenes de secundaria técnica, en ella pueden apreciarse los valores de T de Student negativos cuyas probabilidades asociadas son significativas ($p = 0.01$) en las áreas I y III, lo que permite suponer que los muchachos de este nivel presentan déficits en las habilidades de inicio y para manejar sus sentimientos. En el área II, aunque presenta un T negativa, ésta no fue significativa. Las áreas V y VI presentan diferencias significativas en favor de un comportamiento habilidoso en los adolescentes de este nivel, mientras que al contrastar los parámetros y estadísticos en toda la escala, no se encontró evidencia suficiente que apoyara la significación de la diferencia, para inferir posibles déficits de todas las habilidades presentadas en la escala.

ESTIMACION DE LOS PARAMETROS EN LOS JOVENES DE SECUNDARIA TÉCNICA								
AREA	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$
I	8	393	3.44	4	1.815	0.092	-6.14	0.00*
II	6	393	2.87	3	1.666	0.084	-1.60	0.109
III	6	393	2.65	3	1.566	0.079	-4.48	0.00*
IV	10	393	5.08	5	2.485	0.125	0.65	0.516 D.OP
V	12	393	6.34	6	3.348	0.169	2.02	0.04 D.OP
VI	8	393	4.33	4	2.514	0.127	2.57	0.01 D.OP
T.ESC	50	393	24.69	25	10.61	0.533	-0.57	0.572

Tabla 4.8. Estimación de los parámetros y cálculo de los estadísticos en los adolescentes de secundaria técnica.

La tabla 4.9 ilustra la significación de las diferencias entre los PARAMETROS y estadísticos obtenidos en los adolescentes de nivel preparatoria, como puede observarse, para todas las áreas y la escala en su totalidad no se encontró evidencia

estadística suficiente que apoyara la posibilidad de déficits en habilidades sociales en los jóvenes de este nivel, contrariamente, se encontró que los muchachos presentaron más habilidades sociales de lo esperado.

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS PARA LOS JOVENES DE PREPARATORIA								
AREA	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0,05$
I	8	585	4.43	4	1.602	0.066	6.53	0.00 D.OP
II	6	585	3.26	3	1.625	0.067	3.89	0.00 D.OP
III	6	585	3.23	3	1.406	0.058	4.03	0.00 D.OP
IV	10	585	6.36	5	2.153	0.089	15.17	0.00 D.OP
V	12	585	7.84	6	2.947	0.122	15.14	0.00 D.OP
VI	8	585	5.39	4	2.313	0.096	14.53	0.00 D.OP
T.ESC	50	585	30.51	25	8.793	0.364	15.16	0.00 D.OP

Tabla 4.9. Estimación de los parámetros y cálculo de los estadísticos en los adolescentes de preparatoria.

Los datos de la tabla 4.10, muestran que las diferencias entre los parámetros y estadísticos de las áreas IV, V Y VI, y de toda la escala, en muchachos de bachillerato técnico presentan estas habilidades por arriba de lo esperado; mientras que en las primeras tres, las diferencias no presentaron significancia estadística que permita aseverar que los adolescentes presentan déficits en las habilidades de inicio, avanzadas y para manejar los sentimientos.

Las figuras 4.9a, 4.9b, 4.9c, 4.9d y 4.9e permiten apreciar una distribución muy parecida en cada uno de los niveles académicos, al observarlos por área. Sin embargo, revisando la figura 4. 10. puede observarse que ejecución en el total de la escala es diferente en cuanto a nivel académico, en cuyo caso fueron los jóvenes de preparatoria los que obtuvieron lo puntajes promedio más altos, quedando en segundo lugar los de preparatoria técnica, en tercero los de secundaria, en cuarto los de secundaria técnica y los de primaria quedaron en el lugar más bajo en cuanto a los promedios alcanzados en habilidades sociales.

NIVEL DE PRIMARIA

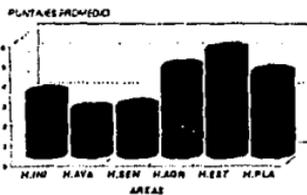


FIGURA 4.9a.

NIVEL DE SECUNDARIA

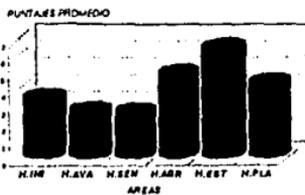


FIGURA 4.9b.

NIVEL DE SECUNDARIA TECNICA

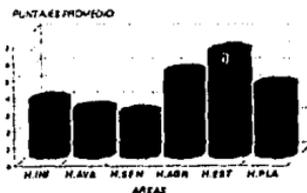


FIGURA 4.9c.

NIVEL DE PREPARATORIA

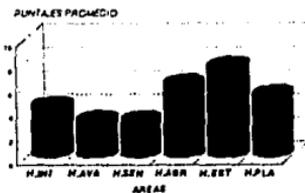


FIGURA 4.9d.

NIVEL DE PREPARATORIA TECNICA

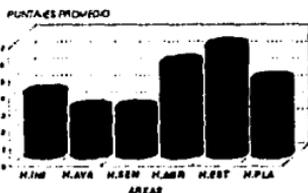


FIGURA 4.9e.

FIGURA 4.9. Distribución promedio de actividades en los adolescentes para cada nivel académico.

HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES
NIVEL ACADÉMICO

FIGURA 4.10. Distribución promedio de habilidades.

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS EN LOS JOVENES DE PREPARATORIA TÉCNICA								
AREA	R	n	α	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$
I	8	543	3.89	4	1.719	0.074	-1.42	0.155
II	6	543	2.96	3	1.701	0.073	-0.58	0.652
III	6	543	2.95	3	1.556	0.067	-0.74	0.457
IV	10	543	5.65	5	2.450	0.105	6.18	0.00 D.OP
V	12	543	6.67	6	3.088	0.133	5.09	0.00 D.OP
VI	8	543	4.63	4	2.462	0.106	6.00	0.00 D.OP
T.ESC	50	543	26.76	25	9.885	0.424	4.15	0.00 D.OP

Tabla 4.10. Estimación de los parámetros y cálculo de los estadísticos en los jóvenes de nivel bachillerato técnico.

4.3.4 Estimación paramétrica por ocupación

En la tabla 4.11 se muestran los parámetros teóricos y empíricos en los muchachos que trabajan, puede verse que en las áreas IV, V y VI las diferencias entre los datos esperados y observados son significativas, pero de forma opuesta a lo esperado, lo cual permite inferir que los jóvenes que trabajan no presentan carencia en estas habilidades. En las áreas I y II en cambio, no es posible afirmar que carezcan de dichas habilidades debido a que la diferencia poblacional y muestral no es significativa. De forma similar en el área II (de habilidades avanzadas) no se encontró significancia entre los parámetros y estadísticos, aunque la diferencia sea mayor a lo esperado.

En la muestra de adolescentes que trabajan y estudian pudo observarse que la significación de las diferencias entre lo esperado y lo observado, sólo se presentó en el área I ($p < 0.01$), lo que permite afirmar la posible insuficiencia de habilidades de inicio, mientras en las V y VI sucedió lo contrario, la posibilidad de aseverar que los adolescentes de esta categoría presentan habilidades para encarar el estrés y de planeación por encima de lo esperado. Las áreas II, III, IV y el total de la escala no fueron significativas en cuanto a la contrastación de los parámetros y estadísticos respectivos, como puede apreciarse en la tabla 4.12.

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS EN LOS JOVENES QUE TRABAJAN									
AREA	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$	
I	8	108	3.84	4	1.804	0.174	-0.91	0.367	
II	6	108	3.08	3	1.473	0.142	0.59	0.558 D.OP	
III	6	108	2.88	3	1.569	0.151	-0.80	0.427	
IV	10	108	5.56	5	2.342	0.225	2.47	0.02 D.OP	
V	12	108	6.86	6	3.302	0.318	2.71	0.01 D.OP	
VI	8	108	4.69	4	2.265	0.218	3.19	0.00 D.OP	
T.ESC	50	108	26.92	25	9.997	0.962	1.00	0.04 D.OP	

Tabla 4.11. Estimación de los parámetros y cálculo de los estadísticos en los jóvenes que trabajan.

En el grupo de adolescentes que sólo están dedicados al estudio, se encontraron diferencias significativas entre lo esperado y observado en las áreas I y III, ($P < 0.01$) dichas diferencias permiten inferir que la muestra evaluada presenta déficit de

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS EN LOS JOVENES QUE TRABAJAN Y ESTUDIAN									
AREA	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$	
I	8	341	3.74	4	1.797	0.097	-2.71	0.00*	
II	6	341	2.90	3	1.655	0.090	-1.08	0.281	
III	6	341	2.88	3	1.528	0.083	-1.45	0.147	
IV	10	341	4.99	5	2.546	0.138	-0.09	0.932	
V	12	341	6.43	6	3.149	0.171	2.49	0.01 D.OP	
VI	8	341	4.45	4	2.373	0.120	3.49	0.00 D.OP	
T.ESC	50	341	25.38	25	10.29	0.558	0.68	0.495 D.OP	

Tabla 4.12. Estimación paramétrica y cálculos estadísticos en los adolescentes que trabajan y estudian.

habilidades de inicio y para manejar los sentimientos, en tanto que sus aptitudes alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación se encuentran por

encima de lo esperado, los datos para esta categoría pueden apreciarse en la tabla 4.13.

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS EN LOS JOVENES QUE SOLO ESTUDIAN								
AREA	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$
I	8	1964	3.86	4	1.686	0.038	-3.68	0.00*
II	6	1964	2.95	3	1.615	0.036	-1.41	0.158 D.OP
III	6	1964	2.89	3	0.034	0.034	-3.01	0.00*
IV	10	1964	5.57	5	2.309	0.052	10.91	0.00 D.OP
V	12	1964	6.89	6	3.138	0.071	12.69	0.00 D.OP
VI	8	1964	4.77	4	2.405	0.054	14.22	0.00 D.OP
T.ESC	50	1964	25.95	25	9.613	0.217	8.97	0.00 D.OP

Tabla 4.13. Estimación paramétrica y cálculo estadístico en los adolescentes que sólo están dedicados al estudio.

En la tabla 4.14 se muestran los estimadores de los parámetros para los muchachos que ni trabajan ni estudian, en ella se puede ver que esta muestra presenta déficits de habilidades en todas las áreas, aunque solamente las primeras tres y la escala total presentaron diferencias significativas. Este hecho permite hacer inferencias en torno a que los adolescentes de esta categoría presentan habilidades de inicio, avanzadas y para manejar sentimientos por debajo de lo esperado, aunque podría decirse que en toda las áreas, solamente que la contrastación de los parámetros y estadísticos en las habilidades alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación no permite afirmar dicho supuesto.

De manera similar a lo encontrado en los promedios alcanzados en los diferentes niveles académicos, en las figuras 4.11a, 4.11b, 4.11c y 4.11d, se ilustran los promedios de habilidades sociales observados en cada una de las categorías de ocupación, por cada área de la escala, en ellas no se aprecian diferencias claras en las diferentes condiciones, sin embargo, al observar los promedios alcanzados en la escala total, se aprecia más claramente una sutil diferencia, la figura 4.12 ilustra lo anterior, apreciándose en los adolescentes que trabajan el mayor puntaje promedio y en

segundo lugar los que sólo están dedicados al estudio, en tercer lugar y casi imperceptible los jóvenes que trabajan y estudian y en cuarto los que ni trabajan ni estudian. Es decir, resultaron ser más hábiles los jóvenes que sólo estudian y los que trabajan.

HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES QUE TRABAJAN

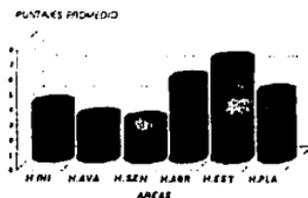


FIGURA 4.11a.

HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES QUE TRABAJAN Y ESTUDIAN

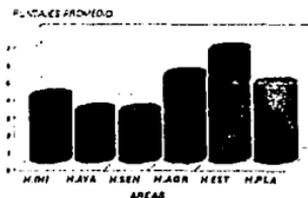


FIGURA 4.11b.

HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES QUE SOLO ESTUDIAN

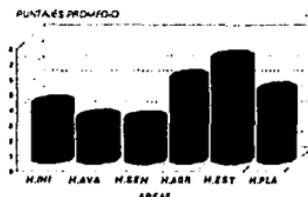


FIGURA 4.11c.

HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES QUE NI TRABAJAN NI ESTUDIAN

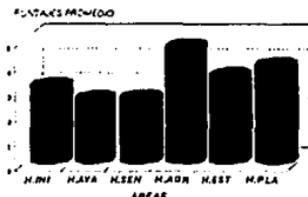


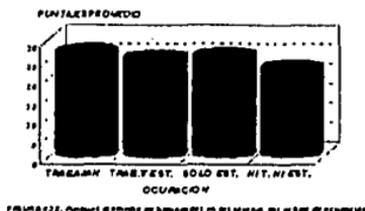
FIGURA 4.11d.

FIGURA 4.11. Distribución promedio por ocupación de las habilidades sociales en los adolescentes.

ESTIMADORES DE LOS PARAMETROS PARA LA MUESTRA DE JOVENES QUE NI TRABAJAN NI ESTUDIAN								
AREA	R	n	\bar{x}	μ	S	ERROR ESTÁNDAR	T	$\alpha = 0.05$
I	8	115	3.13	4	1.609	0.150	-5.80	0.00*
II	6	115	2.58	3	1.493	0.139	-3.00	0.00*
III	6	115	2.62	3	1.412	0.132	-2.91	0.00*
IV	10	115	4.73	5	2.385	0.222	-1.21	0.23
V	12	115	5.83	5	2.907	0.271	-0.58	0.656
VI	8	115	3.97	4	2.343	0.218	-0.16	0.874
T.ESC	50	115	22.87	25	8.987	0.838	-2.54	0.01*

Tabla 4.14. Estimación de parámetros y cálculo de estadísticos de los adolescentes que ni trabajan ni estudian.

HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES
OCUPACION



4.4. Análisis descriptivo de contextos

Las habilidades sociales son contextuales, en este sentido, una persona puede comportarse de forma hábil o inhábil dependiendo de múltiples factores. En este apartado se hace un análisis descriptivo de los hallazgos en la dimensión contextual que contempla la escala en los incisos "a y b" de cada reactivo, mismos que miden respectivamente ante qué persona y en qué lugar se presentan las habilidades en la muestra evaluada de los adolescentes.

a) Dimensión personal

En la figura 4.13a, se muestra la forma en que estuvieron distribuidas las habilidades de inicio en la dimensión personal, puede observarse que la mayoría de jóvenes en esta área, contestaron en la categoría de amigos, quedando en segundo lugar la de ante cualquier persona y en orden descendente ante familiares, conocidos, autoridad, ante extraños y finalmente, el número de jóvenes que contestaron en la categoría de otros fue más bajo. En cuanto a las habilidades avanzadas, éstas se presentaron de forma más frecuente en la categoría de extraños quedando la de amigos en segundo lugar, mientras que las de conocidos y autoridad tuvieron una frecuencia similar, en tanto que la de familiares quedó en cuarto lugar y en orden descendente quedaron las de autoridad, ante nadie, finalmente la de extraños quedó también en último lugar presentando el número más bajo de muchachos que contestaron en ella, como se observa en la figura 4.13b.

DIMENSION PERSONAL DE HABILIDADES SOCIALES DE INICIO

FRECUENCIA DE ADOLESCENTES



FIGURA 4.13a

DIMENSION PERSONAL DE HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS

FRECUENCIA DE ADOLESCENTES



FIGURA 4.13b

FIGURA 4.13. Persona/s ante quien/es se dan las habilidades (FAM = Familias; AM = amigos; CON = conocidos; AUT = autoridades; CP = cualquier persona; EXT = extraños).

En la figura 4.14a, se observa que la mayoría de los adolescentes contestaron en la categoría de, ante los amigos y las categorías de cualquier persona, familiares y conocidos mostraron frecuencias similares, mientras que ante las de con nadie, extraños, autoridad y otros, fue más bajo el número de muchachos que contestó en el área de habilidades para manejar los sentimientos.

En el área de habilidades alternativas a la agresión se encontró que el número de adolescentes que contestó en la categoría de ante nadie fue más alta, y frecuencias similares en las de amigos, cualquier persona y familiares, quedando en quinto lugar la de personas conocidas, mientras que las frecuencias más bajas se presentaron en las categorías de autoridad, extraños y otros; esta última al igual que en las anteriores presentó la frecuencia más baja, estos resultados pueden verse en la figura 4.14b.

DIMENSION PERSONAL DE HABILIDADES PARA MANEJAR SENTIMIENTOS

FRECUENCIA DE ADOLESCENTES



FIGURA 4.14a

DIMENSION PERSONAL DE HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESION

FRECUENCIA DE ADOLESCENTES

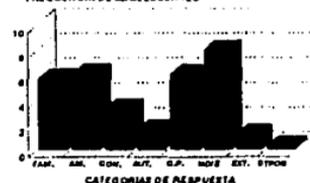


FIGURA 4.14b

FIGURA 4.14. Persona/s ante quien/es se dan las habilidades (FAM = Familias; AM = amigos; CON = conocidos; AUT = autoridades; CP = cualquier persona; EXT = extraños).

En la figura 4.15a se exponen las frecuencias encontradas para el área de habilidades para encarar el estrés, donde se observa que las frecuencias más altas estuvieron en las categorías de amigos y cualquier persona, quedando en segundo y tercer lugar las de familiares y conocidos, cuyas frecuencias fueron muy similares; en las categorías de autoridad, con nadie y extraños se presentaron frecuencias similares y bastante bajas, quedando la de otros con la más baja de todas.

En las habilidades de planeación las frecuencias más altas fueron para las categorías de familiares y cualquier persona, quedando enseguida las de conocidos y con nadie; frecuencias parecidas pero más bajas que las anteriores se dieron en las opciones de extraños, amigos y autoridad quedando la de otros en último lugar con la menor frecuencia, como puede apreciarse en la figura 4.15b.

DIMENSION PERSONAL DE HABILIDADES PARA ENCARAR EL ESTRÉS



FIGURA 4.15a

DIMENSION PERSONAL DE HABILIDADES DE PLANEACION



FIGURA 4.15b

FIGURA 4.15. Persona/s ante quien/es se dan las habilidades (FAM = familias; AM = amigos; CON = conocidos; AUT = autoridades; CP = cualquier persona; EXT = extraños).

b) Dimensión situacional

A diferencia de la dimensión personal, en la dimensión de contexto se presentaron frecuencias marcadamente altas en ciertas categorías, puede verse que la mayor frecuencia se presentó sólo en ciertos lugares, por ejemplo que para las habilidades de inicio, la mayor frecuencia se presentó en cualquier lugar, mientras que en segundo lugar quedaron con frecuencia similar las de casa y escuela, mientras que las frecuencias más bajas quedaron en las categorías de ningún lugar, lugares recreativos, en la calle, otros lugares y el trabajo, esta última categoría presentó la frecuencia más baja de esta área, lo que se puede ver en la figura 4.16a.

En la figura 4.16b, se observa la mayor frecuencia para la categoría de otros, quedando la de cualquier lugar, escuela y casa en segundo, tercero y cuarto lugar respectivamente en cuanto a su frecuencia; mientras que las opciones de calle, trabajo, ningún lugar y lugares recreativos presentaron las categorías más bajas para el área de habilidades avanzadas.

DIMENSION CONTEXTUAL DE HABILIDADES SOCIALES DE INICIO



FIGURA 4.16a

DIMENSION CONTEXTUAL DE HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS



FIGURA 4.16b

FIGURA 4.16. Lugares en los que se dan las habilidades (ESC = escuela; L.REC lugares recreativos; TRAJ = trabajo; CL = cualquier lugar; NL = ningún lugar).

En las áreas de habilidades para manejar los sentimientos y alternativas a la agresión se presentaron frecuencias similares, como se aprecia en las figuras 4.17a y 4.17b respectivamente, en ambas las frecuencias más altas fueron para la categoría de cualquier lugar, quedando en segundo y tercer lugar en términos de frecuencia las de casa y escuela respectivamente, mientras que el resto de categorías obtuvieron las frecuencias más bajas en ambas áreas.

DIMENSION CONTEXTUAL DE HABILIDADES PARA MANEJAR SENTIMIENTOS



FIGURA 4.17a

DIMENSION CONTEXTUAL DE HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESION



FIGURA 4.17b

FIGURA 4.17. Lugares en los que se dan las habilidades (ESC = escuela; L.REC lugares recreativos; TRAJ = trabajo; CL = cualquier lugar; NL = ningún lugar).

Finalmente en las habilidades para encarar el estrés y de planeación se presentó la frecuencia más alta en la categoría de cualquier lugar, quedando en segundo y tercer lugar respectivo las categorías de escuela y casa para las habilidades para encarar el estrés e inversamente en segundo y tercero respectivo para casa y escuela en las de planeación, quedando las de lugares recreativos, trabajo, ningún lugar, calle y otros en último lugar en términos de las bajas frecuencias observadas para ambas áreas como se puede apreciar en las figuras 4.18a y 4.18b respectivamente.

DIMENSION CONTEXTUAL DE HABILIDADES PARA ENCARAR EL ESTRÉS



FIGURA 4.18a

DIMENSION CONTEXTUAL DE HABILIDADES DE PLANEACION

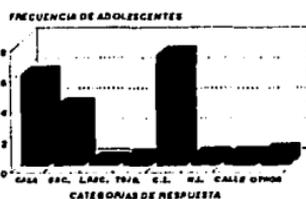


FIGURA 4.18b

FIGURA 4.18. Lugares en los que se dan las habilidades (ESC = escuela; L.REC lugares recreativos TRAJ = trabajo; CL = cualquier lugar; NL = ningún lugar).

Hasta aquí, se han descrito los resultados obtenidos en la evaluación de la consistencia interna de la escala, de cada una de sus áreas y de sus reactivos en cada una de las unidades de análisis contempladas, así como también se expusieron las distribuciones teóricas y empíricas, las contrastaciones de ambas para medir la significancia de sus diferencias que permitieron la toma de decisiones y la descripción de lo encontrado en las dimensiones personal y contextual de la escala, en el siguiente capítulo, se presenta el análisis, discusión de los hallazgos, y las conclusiones al respecto de esta investigación.

CONCLUSIONES

Sensibilidad de la Escala.
Distribución Teórica y Empírica de
las Areas.
Significación de las Diferencias.
Análisis de Contextos.
Direcciones Futuras.

Conforme al objetivo planteado en esta investigación, acerca de la construcción de una Escala para Evaluar Habilidades Sociales en Adolescentes; en este capítulo se presentan las conclusiones que hasta el momento se tienen de dicha escala.

El desarrollo social y el acelerado avance de la tecnológica, exige personas cada vez más preparadas. Sin embargo, una característica de la historia humana, ha sido (implícita o explícitamente) la de dar prioridad al desarrollo tecnológico que privilegie bienestar, comodidad, confort, menor esfuerzo, entre muchos otros. Con los nuevos descubrimientos cada vez el mundo de la tecnología se hace más y más sofisticado, ya no basta con tener lo indispensable para vivir de una forma decorosa, pues el bombardeo de productos más avanzados va creando nuevas necesidades en los seres humanos; de tal suerte, que los individuos, para tener acceso a la satisfacción de estas necesidades creadas, aunadas a las básicas ya existentes, se ven ante la disyuntiva de funcionar en múltiples y variados contextos sociales, que le demandan una mejor preparación, para lo cual requieren de una considerable destreza social.

Comparando el interés que se ha dado en la adquisición de habilidades de tipo técnico con aquellas destrezas útiles para una interacción social funcional o armónica con los demás; quedan a la vanguardia las primeras; pues estas rebasan en desarrollo, al estudio del comportamiento humano y más aún, a su estudio científico. Este hecho se ve reflejado en miles de personas, en nuestro país por ejemplo, pueden observarse aquellas que se muestran infelices en su vida social, incluso los profesionales más competentes en su profesión, no se relacionan de forma adecuada con sus jefes, colegas y subordinados; o en su hogar, viven el problema de no entenderse con su pareja o con sus hijos.

Ejemplos puede haber muchos y pueden explicarse de múltiples formas y, de hecho, han sido objeto de interés para una gran variedad de disciplinas. En el caso del comportamiento humano, éste ha sido objeto estudio de varios enfoques teóricos, como se ha mencionado en el primer capítulo. Sin embargo, su naturaleza multicausal y la variedad de factores que lo influyen, ha mermado en gran medida, su desarrollo social armónico. En este sentido, cobra importancia esta investigación, al presentar una herramienta metodológica práctica, que permita tener una visión de las habilidades

sociales que presenta, una parte muy importante de la población, que potencia el desarrollo futuro de nuestro país (los adolescentes).

A continuación, se expone lo encontrado tanto en la sensibilidad de la escala para medir habilidades sociales, como en la distribución de éstas en los jóvenes evaluados.

1. Sensibilidad de la escala

La escala en su totalidad, puede considerarse sensible para evaluar las habilidades sociales en los adolescentes. Las puntuaciones de correlación obtenidas en la muestra, permiten aseverar que los reactivos que la conforman, pueden ser representativos para evaluar las seis áreas, sobre todo, las habilidades alternativas a la agresión, para encarar el estrés y las de planeación, cuyas correlaciones alcanzaron los puntajes más altos; sin descartar las habilidades de inicio, avanzadas y para manejar los sentimientos que, si bien sus puntuaciones fueron un poco menores, pueden considerarse satisfactorias para lograr la representatividad del área a la que pertenecen. En todo caso, la leve disminución de sus puntajes puede deberse a efectos aleatorios.

La sensibilidad de la escala, puede confirmarse con las puntuaciones de correlación, obtenidas en las diferentes unidades de análisis: niveles académicos, sexos y ocupación; donde se encontró que, su poder para discriminar, en su totalidad, las 50 habilidades sociales en cada una de ellas, fue bastante alta (cercasas a 1).

Al medir la sensibilidad de la escala, en cada una de sus seis áreas, en las diferentes unidades de análisis; se puede decir, con respecto al nivel académico, que ésta, es sensible para evaluar las habilidades sociales en todos los niveles. Aunque su potencialidad para medirlas es mayor en los jóvenes de secundaria y preparatoria técnica, en cuyo caso, puede emplearse con la confianza de que medirá las diferencias de destrezas sociales en este nivel; sin menospreclar los de primaria, secundaria y preparatoria no técnicas, aunque en éstos últimos niveles se hayan encontrado puntajes ligeramente más bajos, pueden considerarse satisfactorios para hacer esta afirmación.

Por otro lado, en el caso de medir las habilidades sociales en los adolescentes en las diferentes situaciones: los que solamente trabajan, las que trabajan y estudian, los que sólo están dedicados al estudio y los que no trabajan ni estudian; la escala también resultó sensible para evaluar las habilidades sociales y arrojar diferencias en los muchachos que se encuentran bajo estas situaciones. Aunque en los que ni trabajan ni estudian, la escala presentó bajas puntuaciones en dos de sus áreas (las de inicio y para manejar sentimientos), hecho que habría que investigarse más a fondo para ver si esta baja sensibilidad es producto de errores de muestreo o a otras causas no contempladas.

La capacidad potencial de la escala para distinguir las diferencias en cuanto a género, los puntajes obtenidos en cada una de estas condiciones, también fue satisfactoria, en cuyo caso se puede concluir que sirve para evaluar las habilidades sociales en ambos sexos distinguiendo sus diferencias.

De esta forma, como se mencionó en el capítulo tres, presenta sensibilidad y especificidad, aspecto que permitirá detectar los déficits en habilidades sociales y los que, por el contrario no presentan dichos déficits.

2. Distribución teórica y empírica de cada una de las áreas de la escala en la muestra estudiada.

Las proposiciones que se realizan, acerca de las habilidades sociales que mide la escala, no pueden hacerse de forma absoluta, debido en gran parte a su naturaleza multicausal. En cuyo caso, la veracidad de estas afirmaciones se evaluaron en términos de su probabilidad. Por medio de esta lógica, fue posible determinar si las diferencias entre las habilidades sociales esperadas y observadas se deben a discrepancias reales entre ambas o si son producto de cuestiones azarosas. El criterio para decidir lo anterior, fue comparando la distribución de habilidades empírica, de cada una de las áreas de la escala, con una distribución de probabilidad teórica: la Binomial.

La distribución empírica, se obtuvo a partir de los datos obtenidos al evaluar las habilidades sociales en los adolescentes, asociando a cada uno de los reactivos de

cada área y del total, su probabilidad real; la cual fue calculada para dicho fin. Explicitando, de esta forma, la probabilidad de cada reactivo.

La distribución de probabilidad teórica está constituida por todas las probabilidades esperadas o a priori, bajo la suposición de que todos los reactivos tenían la misma probabilidad de presentarse en los 2528 adolescentes, en ese sentido, cada reactivo podía presentarse o no independientemente de los demás.

El proceso para lograr lo anterior es conocido como ensayos de Bernoulli, "cuando un único ensayo de algún experimento puede conducir sólo a uno de dos resultados mutuamente excluyentes" (Silva, 1972, p.305). En este caso, dichos resultados de los reactivos, eran la presencia o ausencia (cada una de las habilidades sociales).

En este sentido, como se mencionó en el capítulo cuatro, todas las distribuciones empíricas que se encuentren sesgadas hacia la izquierda de la distribución teórica, indican la probabilidad de que los jóvenes evaluados carezcan de habilidades sociales y, contrariamente, las distribuciones observadas cargadas hacia la derecha de la distribución teórica, muestran la posibilidad de que los muchachos no carezcan de dichas habilidades en las áreas evaluadas.

Bajo esta premisa, se encontraron sesgos hacia la izquierda en las tres primeras áreas (habilidades de inicio, avanzadas y para manejar los sentimientos) principalmente en las habilidades uno y dos correspondientes al área de habilidades de inicio; lo que implica que los jóvenes presentan déficits para poner atención e iniciar una conversación.

Por su parte, en el área de habilidades avanzadas, el déficit principal fue en la habilidad para pedir ayuda, mientras que en las habilidades para manejar los sentimientos, se encontró que los jóvenes no tienen habilidades para identificar y conocer sus propios sentimientos.

Contrariamente a las tres áreas anteriores, la distribución en las habilidades alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación, los sesgos fueron

hacia la derecha de la distribución teórica, sin embargo, dicha distribución fue más variable que las anteriores, sobre todo en las dos últimas, y en el caso de las habilidades de planeación, la distribución empírica fue completamente distinta a lo esperado; en cuyo caso puede decirse que los jóvenes están dotados de destrezas para manejar la agresión, afrontar situaciones estresantes y para planear sus actividades. Sin embargo, el no saber poner atención, ni pedir ayuda, puede acarrearles problemas para aprender los contenidos académicos o resolver problemas por no saber pedir ayuda.

Esta panorámica de la distribución, permite la elaboración de estrategias para entrenar habilidades específicas, e incrementar otras que pudieran dotarlos de habilidades complementarias.

En este mismo sentido, al contrastar la distribución teórica con la empírica de todas las habilidades de la escala, se encontró mucha variabilidad con respecto a lo esperado (se esperaba, por supuesto que no existieran déficits), dicha variabilidad posiblemente se deba al aspecto situacional de las habilidades sociales. Para hacer una afirmación de lo encontrado hasta aquí en cuanto a las dos distribuciones (Teórica vs Empírica) y que las discrepancias entre ambas son tan grandes como para aseverar que no son producto del azar, sino al mayor o menor número de habilidades, presentadas por los adolescentes; se realizó una contrastación cuantitativa mediante el estadístico T de Student, el cual permitió medir la significancia de las diferencias. Las conclusiones al respecto se muestran en el siguiente apartado.

3. Significación de las diferencias

La evaluación de la significancia de las diferencias se realizó en el total de la muestra y en cada una de las unidades de análisis (sexo, nivel académico y ocupación). En cuanto al total de la muestra se encontraron diferencias significativas en las tres primeras áreas, en ellas la tendencia fue hacia los déficits de habilidades sociales y, efectivamente, se encontró evidencia estadística suficiente para afirmar que se presentaron déficits en estas habilidades. Contrariamente, en las tres últimas áreas, se encontraron diferencias opuestas a lo esperado, es decir, a favor de las destrezas

que presentan los jóvenes para manejar la agresión, controlarse ante situaciones estresantes y para planear sus actividades.

Ahora bien, al contrastar las dos distribuciones (teórica y empírica) en los adolescentes del sexo masculino, se encontró algo similar a lo hallado en toda la muestra, donde la significación de las diferencias que apoyan los déficits se presentó también en las habilidades de inicio, avanzadas y para manejar los sentimientos y, contrariamente, son hábiles en las habilidades alternativas a la agresión, para encarar el estrés y para planear. Estos resultados permiten hacer una selección de habilidades para entrenarlas de forma más específica.

Comparando lo encontrado en los varones, con las mujeres adolescentes, éstas últimas resultaron ser más hábiles, pues la contrastación mostró diferencias significativas sólo en el área uno, quedando las otras cinco y el total de la escala, a favor de las destrezas que presentaron para ser consideradas como más hábiles. Este hecho, puede deberse a cuestiones culturales y al papel histórico, que ha venido jugando la mujer en las diferentes sociedades y que se acentúan en la nuestra. En nuestra cultura, es ella quien enfrenta, en forma prioritaria, los problemas de la vida cotidiana y a quien se le ha permitido expresar abiertamente sus sentimientos. Sin embargo, habría que explorar este punto con mayor detalle, para poder hacer una afirmación con mayor fundamento. No obstante, estos resultados permiten corroborar lo planteado por Caballo (1989), en cuanto a las diferencias de habilidades en ambos sexos.

Por otro lado, mediante la contrastación de lo esperado y observado en los distintos niveles académicos, también puede comprobarse la influencia del nivel académico en el desarrollo de las habilidades sociales. Los jóvenes de primaria fueron los que presentaron mayores déficits, debido a que la significancia de las diferencias se presentó en cinco de los seis áreas, excepto en las habilidades para planear. Estos resultados proporcionan directrices para iniciar programas de intervención mediante el entrenamiento.

Aunque podría decirse que existe cierto sesgo en estos resultados por haber sido tomados de dos instituciones solamente (Casa hogar Margarita Maza de Juárez y

Consejo de Menores), sin embargo, precisamente por haber evaluado a los jóvenes de estas instituciones, es por lo que se afirman los resultados, pues en ellas, asisten jóvenes de distintas partes de la ciudad, sobre todo en el Consejo de Menores, pues a esta institución, son llevados los adolescentes de las distintas delegaciones de la ciudad y se tuvo mucho cuidado en seleccionar sólo aquellos que cumplieran el requisito de edad (entre 12 y 20 años) y de escolaridad (solamente los de primaria).

Con respecto a la contrastación en los jóvenes de secundaria, se encontraron significancias en las primeras tres áreas de la escala, lo cual también hace suponer los déficits de habilidades de inicio, avanzadas y para manejar los sentimientos en esta muestra. Mientras que en los adolescentes de secundaria técnica, dichos déficits sólo se presentaron en dos de las seis áreas (en las de inicio y para manejar los sentimientos).

Un aspecto más que corrobora la influencia del nivel académico en el desarrollo de las habilidades sociales, fue lo encontrado en los adolescentes de preparatoria y preparatoria técnica, en los primeros, las diferencias entre lo esperado y lo observado fueron a favor de que los jóvenes son hábiles en todas las áreas y el total de las habilidades. A pesar de que en los de preparatoria técnica se encontraron diferencias a favor de la existencia de déficits en las primeras tres áreas, dichas diferencias, no presentaron evidencia estadística suficiente para afirmar que efectivamente carecen de ellas; lo cual corrobora nuevamente, lo propuesto por Caballo (1989) en cuanto a que éstas dependen del nivel académico.

Por otra parte, al contrastar la variable ocupación, se encontró que los adolescentes que trabajan, presentan déficits de habilidades sociales de inicio y para manejar los sentimientos, dado que fueron estas dos áreas las que presentaron significación de las diferencia entre lo esperado y lo observado.

Por su parte, los adolescentes que estudian y trabajan presentaron diferencias significativas sólo en el área de habilidades de inicio, aunque dicha diferencia entre la distribución teórica y empírica a favor de la presencia de déficits, se presentó también en las habilidades avanzadas y para manejar los sentimientos, sin embargo, éstas no fueron estadísticamente significativas; en cuyo caso, los jóvenes que viven bajo

esta situación (estudiar y trabajar a la vez) al parecer, han desarrollado habilidades que les permiten interactuar socialmente en estos dos contextos.

En el caso de los jóvenes que sólo están dedicados al estudio, éstos presentaron déficits en dos de las áreas: las de inicio y para manejar sus sentimientos, la diferencia entre la distribución teórica y empírica, también fue negativa en las habilidades avanzadas, pero esta no resultó ser significativa, lo que significa que la diferencia no es lo suficientemente grande para poder afirmar que carecen de dichas habilidades. E igualmente, se encontraron discrepancias a favor de que los jóvenes son hábiles para manejar la agresión, afrontar el estrés y para planear sus actividades.

Finalmente, y de forma similar a los jóvenes de primaria, los muchachos que no trabajan ni estudian carecen de habilidades sociales, en especial esta muestra presentó diferencias significativas a favor de los déficits en las habilidades de inicio, avanzadas, para manejar sus sentimientos y en general en el total de la escala, lo que permite afirmar que carecen de dichas habilidades. Aspecto que se ve apoyado por lo señalado por Trower, Briant y Argyle (1978), al respecto de que las oportunidades de practicar la conducta en una serie de situaciones distintas y el desarrollo de las capacidades cognitivas, son aspectos que pueden estar implicados en la adquisición de las habilidades sociales. En las áreas de habilidades alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación, también se encontraron diferencias a favor de los déficits, sin embargo la contrastación entre lo esperado y lo observado para estas tres áreas no fue significativa para poder afirmarlo.

Estos resultados permiten corroborar el planteamiento teórico propuesto en este trabajo, acerca de que el sexo, el nivel académico y la ocupación, son importantes en el desarrollo de las habilidades sociales y que en este sentido, se distribuyen de diferente manera, lo cual fue comprobado con evidencia estadística.

4. Análisis de contextos

Como se mencionó en el capítulo uno, los hallazgos hasta el momento, muestran que las habilidades sociales son contextuales o situacionales, como lo ha señalado Bellack (1979b), pues en muchas ocasiones se tiene que calificar una

conducta como hábil o inhábil en función de la situación en que tiene lugar. En este sentido, al analizar la serie de personas ante las cuales se dan las habilidades sociales de inicio, tales como: poner atención, iniciar una conversación, mantener una conversación, obtener información, agradecer, presentarse a otros, presentar a otras personas y hacer cumplidos. La mayor frecuencia se dio ante los amigos y en segundo lugar de frecuencia se presentan ante cualquier persona y ante familiares principalmente.

En tanto que las habilidades avanzadas tales como pedir ayuda, trabajar en grupo, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a otros, se presentaron más ante extraños y amigos.

Por otro lado, un aspecto que corrobora la importancia de la situación, es lo encontrado en la dimensión personal, en el área de habilidades para manejar los sentimientos, que incluye destrezas para identificar y conocer los propios sentimientos, permitir que otros conozcan sus sentimientos, entender los sentimientos de otros, expresar sentimientos a otros, controlar el sentimiento de miedo y auto-valorarse; que, aunado a que la mayoría de los adolescentes presentó déficits en esta área, los que sí las tienen, las presentan en mayor frecuencia ante los amigos, es decir, con quienes se supone tienen mayor confianza, y se presentaron frecuencias bajas en el número de adolescentes que las presentan ante familiares y personas conocidas (que ni son familiares ni son amigos) y ante cualquier persona. Estos hallazgos podrían explicar en gran medida, los problemas de relación interpersonal entre los familiares (padres-hijos y entre hermanos) por poner sólo un ejemplo. Aunque también se debe considerar nuevamente la influencia cultural, principalmente en nuestra cultura, en la que no se favorece mucho la idea de expresar los sentimientos, en especial a los varones.

Con respecto al área de habilidades alternativas a la agresión, que involucra habilidades tales como lograr un permiso, solicitar un permiso a la persona indicada, ayudar a otros por iniciativa propia, ayudar a otros cuando lo solicitan, convencer a otros, auto-controlarse, defender sus derechos, afrontar la burla, evitar situaciones conflictivas, no pelear, entre otras. En esta área las habilidades se presentaron de forma muy variable, sin embargo, éstas se presentan mayormente ante familiares,

amigos y en la categoría de cualquier persona y, curiosamente, la frecuencia ligeramente más alta que las tres mencionadas, se presentó en la categoría de ante nadie; de lo cual puede inferirse que los jóvenes son hábiles para manejar su agresión más o menos por igual ante amigos, familiares y cualquier persona, pero la mayoría no tiene quizá la necesidad de presentar dichas habilidades.

Por su parte, el área de habilidades para encarar el estrés se presenta mayormente ante amigos y ante cualquier persona, quedando en segundo lugar, ante los familiares y ante conocidos, esta área involucra habilidades tales como, encarar la vergüenza, la frustración, defender a un amigo y rechazar la persuasión entre otras.

Finalmente, en el área de habilidades de planeación lo encontrado mostró mayor frecuencia ante familiares y ante cualquier persona, quedando en segundo lugar ante conocidos y ante nadie. Lo encontrado en la dimensión de persona demuestra una vez más el aspecto situacional de las habilidades sociales, en cuyo caso, esta opción, en la escala quedó como pregunta abierta, debido a que las respuestas pueden ser múltiples para la misma persona, y en este sentido, siempre podrá variar la situación y el contexto para emitir o no una habilidad social.

Por su parte, la dimensión de situación, que evalúa la escala en el inciso b), también se presenta de forma abierta (¿dónde?), debido a que, como parte de un contexto situacional, también puede variar dependiendo de la habilidad de que se trate, ya que por ejemplo, no es lo mismo expresar sentimientos en la calle, que en el interior del hogar. En esta forma, en el análisis de las diferentes situaciones, en las cuales se presentaron cada una de las áreas, mostró mayor especificidad. Las habilidades de inicio, se presentaron con mayor frecuencia ante cualquier persona; en las habilidades avanzadas, fue mayor la cantidad de jóvenes que contestaron en la categoría de otros contextos.

En el caso de las habilidades para manejar sentimientos y las alternativas a la agresión, presentaron frecuencias de jóvenes que contestaron a ellas muy parecidas, siendo las más alta en ambas áreas, en la categoría de cualquier lugar, y en segundo y tercer lugar respectivamente, quedaron las frecuencias de jóvenes que contestaron en las categorías de casa y escuela. Algo similar se encontró en las áreas para encarar

el estrés y de planeación, cuyas frecuencias fueron mayores en la categoría de cualquier lugar, aunque también obtuvieron frecuencias altas en las habilidades de planeación, que se presentaron en casa y en tercer lugar en la escuela para esta misma área; aspecto que resultó contradictorio en el área para manejar el estrés, donde fue la escuela y casa como segundo y tercer lugar en términos de el número de jóvenes que contestaron a cada una respectivamente.

Los resultados encontrados en estas dimensiones, corroboran los planteamientos hechos por Bandura (1965, 1969, 1971, 1977a, 1977b, 1978); Bandura y Walters (1963); Roth (1983, 1986); Caballo (1989) entre muchos otros, al respecto de la existencia de problemas en el estudio de las habilidades sociales, en especial uno de los problemas ya mencionados por Trower (1982) en relación a que, parece no existir un conocimiento de los aspectos normativos sociales sobre la conducta social, ni sobre las relaciones existentes entre ambos. Esto dificulta el análisis de contextos, al no existir un criterio con el cual considerar como hábil o inhábil la conducta de una persona. En este sentido, la escala en sus incisos a y b, trata de explorar el contexto en el cual se pueden presentar cada una de las habilidades. Al quedar como preguntas abiertas, las respuestas que se den, para cada una de las habilidades, dependerán de la persona(s), ante la(s) que se dé la interacción y del lugar donde se dé, en momentos diferentes en que se aplique la escala.

Sin embargo, lo encontrado en esta investigación, en relación al inciso b, puede no ser muy confiable, pues muchos adolescentes se limitaron a contestar en esta parte, cuando mucho la mitad de la escala, con cierto "interés" y al final se limitaban a poner palomitas o comillas, lo que se reflejó en alto número de muchachos que respondieron en la categoría de "cualquier lugar", contestando al parecer, de forma descuidada. En este sentido, quizá se requiera de la motivación de los muchachos a evaluar, para reportar su propia ejecución, ante las diferentes opciones que se les presentaron en la escala. A pesar de ello, el contexto es un aspecto importante a considerar en cualquier evaluación que se pretenda hacer de habilidades sociales, esto es también es apoyado por Bandura (1978); Mcfall (1982); Meichenbaum (1981) y Trower (1982), quienes han mencionado la importancia de las variables ambientales, las de la persona y la interacción entre ambas.

En este sentido, la escala ha mostrado su sensibilidad para evaluar las habilidades sociales en los adolescentes de ambos sexos, en diferentes niveles académicos y situaciones, quedando la posibilidad de evaluar el contexto, si se busca la mejor manera de motivar a los jóvenes sobre la importancia de contestar con veracidad los incisos "a y b" , referidos a la persona y a la situación.

Finalmente, puede decirse que, lo que evalúa la escala, debe tomarse sólo como una muestra de que probablemente los jóvenes hagan en situaciones de la vida cotidiana.

5. Direcciones futuras

Lo encontrado hasta este momento, no agota la investigación, pues aún quedan actividades por hacer, en primer lugar, habría que realizar investigaciones enfocadas a lograr mayor sensibilidad en las primeras tres áreas de la escala, quizá un mayor muestreo de sus reactivos que permita escoger aquellos más representativos de cada una de dichas áreas.

Por otro lado, probar su consistencia temporal, a través de una replicación, investigación que permitiría comprobar, no solamente su sensibilidad, sino también, su confiabilidad par medir las habilidades sociales, en diferentes momentos en que se aplique, al considerar las mismas variables de nivel, ocupación y sexo.

Un aspecto importante a considerar, en cuanto a las direcciones futuras que se pretenden para la escala, es medir su sensibilidad en cuanto a la edad de los adolescentes, pues a pesar de que se obtuvo como dato, no se analizo en su sensibilidad ante las diferentes edades (12 a 20 años), en cuyo caso, sería interesante conocer también la forma que toman dichas habilidades en esta variable.

Por otra parte, hace falta también, decidir los criterios de corte que se utilizarán para tomar decisiones, acerca de la consideración de que, una persona presenta o no déficit de habilidades sociales, pues hasta el momento, el interés se ha centrado en la búsqueda de la sensibilidad de la escala y poder mostrar su utilidad,

a nivel de una primera detección, de grupos de personas que puedan presentar los déficits.

Un aspecto más a tomar en cuenta, es, el lograr que la escala pueda servir para detectar habilidades sociales, en los jóvenes de todo el país, en cuyo caso, habría que invertir mayor tiempo en la búsqueda de habilidades comunes, que sean compartidas por la mayoría de los adolescentes, dejando a un lado lo idiosincrático, a favor de algo conocido por la mayoría.

Este último punto, quizá sea difícil de lograr debido (nuevamente) a la influencia cultural de las habilidades sociales. Sin embargo, con el acercamiento que los medios masivos de comunicación, han logrado entre los países más remotos, es probable que se encuentren similitudes en las habilidades sociales, esto se sabrá hasta el momento en que se realicen.

Con esta última pretensión, pareciera que se busca la estandarización de la escala, en cuyo caso, se caería en una contradicción muy grave, pues la estandarización busca, además de la universalidad de la información, la disponibilidad de las normas que rijan a la mayoría, (datos normativos) y éstas a su vez, proporcionarían un tipo particular de significado, en el que se destaca la comparación con otros (con el grupo normativo), en detrimento de la comparación intrasujeto.

Lo que sí es claro, es, que se busca, el logro de una herramienta metodológica, sensible, útil y económica, que permita tener una primera aproximación al conocimiento de las habilidades sociales de los jóvenes, de tal forma que, permita detectar a aquellos que, presumiblemente, presenten déficits y en tal caso, se puedan tomar medidas alternativas de prevención, de futuros trastornos conductuales, ya que, como se mencionó, existen hallazgos que demuestran correlaciones, entre los déficits en habilidades sociales y varios los trastornos conductuales que se presentan en los adolescentes.

Finalmente, la escala puede servir también, para evaluar habilidades sociales en personas adultas, pues los reactivos que evalúa, pueden presentarse o no, también en esta población.

BIBLIOGRAFIA

- **ACHENBACH, T.M. (1966).** The classification of children's psychiatric symptoms: A factor analytic study. Psychological monographs, 80 (Whole No.615).
- **ACHENBACH, T.M. & Edelbrock, C.S. (1978).** The classification of child psychopathology: A review and Analysis of empirical efforts. Psychological Bulletin. 85, 1275-1301.
- **ALBERTI, R.E. y Emmons, M.L. (1970).** Your perfect right. San Luis Obispo. CA: Impact. En: Caballo, V.E. (1987).
- **ALBEE, G.W. (1969).** Emerging conception of mental illness and models of treatment. The Psychological point of view. American Journal of psychiatry. 7, 870-876.
- **ARGYLE, M. y Kendom, A., (1967).** "The experimental Analysis of Social Performance". Vol.III. Nueva York. Academic. Press.
- **ARGYLE, M. (1969).** Social Interaction. London: Methuen.
- **BANDURA, A. Ross, D. Y Ross, S.A. (1961).** "Transmission de agresion through imitation of aggressive models". Journal of Abnormal social psychology, 63; 575-583.
- **BANDURA, A. (1965).** Influence of Model's Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative responses. Journal of Personality and Social Psychology. pp. 589-595.
- **BANDURA, A., Ross, D., and Ross, S. A. (1963).** Imitation of Film Mediated Aggressive Models. Journal of Abnormal and Social Psychology. 66 pp. 3-11

- **BANDURA, A. (1969).** Principles of behavior modification. Nueva York, Holt Rinehat and Winston.
- **BANDURA, A., y Walters, R.H.,(1974).** Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza.
- **BANDURA, A. (1971).** Vicarious and self-reinforcement processes en Glaser, R. (EDS): The nature of reinforcement, Academic Press. Nueva York.
- **BANDURA, A.(1971).** Social learning theory. General learning Press. Nueva York.
- **BANDURA, A. (1974):** Behavioral theory and models of man, "American psychologist", 29: 859-869.
- **BANDURA, A. (1974a):** Social learning theory. Prentice-Hall. Englewood Cliffs.
- **BANDURA, A. (1976):** Reinforcement: Theoretical and methodological considerations, Behaviorism, 4: 135-155.
- **BANDURA, A., (1977b):** Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. "Psychological Review, 84: 191-225.
- **BANDURA, A. (1978).** On paradigms and recycle ideologies cognitive therapy an research. I. 79-103.
- **BANDURA, A. (1978):** The self-system in reciprocal determinism. "American Psychologist", 33: 344-358.
- **BELLACK, A.S. (1979b).** A critical appraisal of strategies for assessing social Skill. Behavioral Assessment. I. 157-176.

- **BELLACK, A.S., and Hersen, M. (1979).** Research and practice in social skills training. New York: Plenum.
- **BELLACK, A. S. (1977):** Self-report inventories in behavioral assessment, en Cone, J. A. y Hawkins, R. P. (Eds.): Behavioral: Assessment: New directions in Clinical Psychology, Brenner-Mazel, Nueva York.
- **BELLACK, A. S., and Morrison, R. L. (1982).** Interpersonal dysfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (Eds.). International Handbook of Behavior Modification and Therapy. New York: Guilford Press.
- **BOWERS, K. S. (1973):** Situationism in psychology: an analysis and critique, "Psychological Review", 80: 307-336.
- **BRADY, R.C.(1970).** Effect of success and failure on impulsivity and distractibility of three types of educationally handicapped children. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California en: Goldstein, A.P. Psychological Skill Training, 1981.
- **CAUTELA, J. R. (1970a):** Covert negative reinforcement, Journal of behavior therapy and Experimental Psychiatry. 1: 273-278.
- **CAUTELA, J. R. (1979b):** Covert reinforcement. "Behavior therapy, 1: 33-50.
- **CONE, J. D. (1978):** The behavioral assessment Grid (BAG): A Conceptual framework and taxonomy, "Behavior Therapy". 9: 882-888.
- **CONE, J. D. (1976a):** The behavioral assessment grid (BAG): A conceptual framework and a taxonomy. Ponencia presentada en la Reunión de la Asociación para el avance de la Terapia de la conducta. Nueva York.

- **CRONBACH, L. J. (1970):** Essentials Of Psychological Testing (3a. Ed.). Harper and Row. Nueva York.
- **COSTA, M., y Serrat, C. (1982).** Terapia de pareja, Madrid. Editorial Alianza.
- **CURRAN, J.P.(1982).**A Procedure for de assessment of social skill: the simulated social Interacction test. En J.P. Curran y P.M. Monti (eds.). Social Skill Training: A practical handbook for assessment and treatment. New York: Guilford Press.
- **CURRAN, J.P. Monti, P.M. y Corriueau, D.P. (1982).** Treatment of schizophrenia. En: A.S. Bellack, M. Hersson y A.E. Kazdin (Eds.), International Handbook of behavior modification and therapy. New york: Plenum Press.
- **CURRAN, J.P., Monti, P.M. (1982).** Social Skills Training. A practical Handbook for assessment and treatment. The Guilford Press. New York. London pp. 313-439.
- **CURRAN, J.P., y Wsseberg, H.W. (1981).** Assessment of social inadequacy. En: D.H. Barlow (Ed). Behavioral assessment of adult disorders. New York: Ghilford Press.
- **DOLLARD, J., y Miller, N.E. (1941).** Personality and psychotherapy. Nueva York: McGrraw-Hill.
- **ENDLER, N. S. (1968):** S-R Inventories of hostility ande comparisons of the proportions of variance from persons responses and situations for hostility and anxiousness," Journal of Personality", 37: 1-24.
- **FERNANDES, B.R. Y Carrobles, J.A. (1989).** Evaluación Conductual. Metodología y Aplicaciones. Madrid, Editorial Piramide.

- **FREDERICKSEN, N. (1972):** Toward a taxonomy of situations, "American Psychologist", 27: 114-123.
- **FREUN, E. J., Manning, S.R. (1989).** Estadística. México. Editorial Prentice Hall Hispano Americana, S. A. Cap. 10. Metodología y
- **GARZA, F. y Vega, A. (1983).** La juventud y las drogas: guía para jóvenes, padres y maestros. México, Editorial Trillas.
- **GOLDBERG, L. R. (1975):** Toward a taxonomy of personality descriptive terms: a description of the ORI Taxonomy project, "Oregon Research Institute Technical Report" (52).
- **GOLDBERG, L. R. (1976):** Lenguaje and personality: toward a taxonomy of trait descriptive terms, "Stambulo Studies in Experimental Psychology" (12).
- **Goldstein, A.P., Sprafkin, R. P. y Hershaw, N.J. (1979).** Skill Training for community living. Ney York. Pergamon Press.
- **Goldstein, A. P. (1981).** Psychological Skills Training. New york: Pergamon Press.
- **GUTIÉRREZ, V. (1982).** Las características psicológicas del estudiante a nivel superior. México. ENEP Iztacala. UNAM.
- **HERSEN, Eisler y Miller, (1974)***
- **KAMIN, L. (1941).** The science and politics of IQ. Potomac, MD: Erlba UM.
- **KANFER, F., Y Phillips, J. C. (1980).** Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento. México. Editorial Trillas.

- **KAZDIN, E.A. (1983).** Historia de la modificación de conducta. Biblioteca de Psicología. Editorial Desclee de Brouwer.
- **KELLY, J. A. (1982).** A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4. pp 1-33.
- **LEÑERO, O.L. (1990).** Jóvenes de hoy. México. Editorial Pax-México. 179 p.
- **LEVIN, J. (1981),** Fundamentos de estadística en Investigación social. México, Editorial Harla.
- **LIVINGSTON, S. A. (1977):** Psychometric techniques for criterion referenced tests and behavioral assessment, en: Cone, J. A. y Hawkins, R. P. (Eds.): *Behavioral Assessment: Nueva York*.
- **MAHONEY, M. J. (1974):** *Cognition and behavior modification.* Cambridge, Massachusetts: Ballinger.
- **MARGALEF, A. R. (1983).** Investigación relativa a la influencia que ejerce el contexto en la emisión de las habilidades sociales, evaluando la eficacia del Aprendizaje Estructurado. Tesis Licenciatura. ENEP Iztacala. UNAM.
- **MEICHENBAUM, D. H. (1974):** *Cognitive behavior modification.* Morristown, Nueva Jersey: General Learning Press.
- **MEICHENBAUM, D. H. (1977):** *Cognitive behavior modification.* Nueva York: Plenum.
- **MCFALL, R. M., and Twentyman, C. T. (1973).** Four experiments on the relative contributions of rehearsal. Modeling and coaching to assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, 81. pp. 119-218.

- **MCFALL, R. M., (1982).** A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, pp. 1-33.
- **MEAD, M., (1985).** Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. México. Editorial Origen Planeta. Vol. 13. 278 p.
- **MEICHENBAUM, A., Butler, L. y Gruson, L. (1981).** Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Sinye (Eds.). *Social Competence*. New York: Guilford Press.
- **MOWRER, O. H.,** Learning theory and Personality dynamics: Selected papers. Nueva York: Ronald.
- **MUSSEN, Conger y Kagan. (1983).** Desarrollo de la personalidad en el niño. México, Editorial Trillas. Caps. 10 y 11.
- **MUSS, R. E. (1984).** Teorías de la Adolescencia. México. Editorial Paidós. 255 p.
- **RYAN, W. (1971).** Blaming the victim. Nueva York: Vintage.
- **RIBES, J. E. (1980).** Citado en: Costa y Serrat. *Terapia Marital*. Madrid. Editorial Alianza. PP. 22-23.
- **RIMM, D. C. y Masters, J. C. (1980).** Terapia de la conducta: técnicas y hallazgos empíricos. México. Editorial Trillas.
- **ROSEN, G. (1963).** Social Attitudes to irrationality and Madness *Medicine and Medicine allied Sciences*. 18, 220-240.
- **ROTH, E. y Bohrt, R. (1980).** Creación de repertorios conductuales prosociales en jóvenes socioeconómicamente marginados. Trabajo presentado en el X Simposium Internacional de Modificación de Conducta. Bogotá, Colombia. Julio. pp. 1-41.

- **ROTH, E. (1986).** Competencia Social: el cambio del comportamiento individual en la comunidad. México. Editorial Trillas. 173. p.
- **ROTTER, J. B.,(1954).** Social learning and clinical psychology Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- **SALTER. A. (1949).** Conditioned reflex Therapy. Nueva York. Creative Age Press.
- **SKINNER, B. F. (1953b):** Some contributions of an experimental analysis of behavior to psychology as a whole. "American Psychologist", 8: 69-78.
- **SZASZ, T. (1970).** The manufacture of madness: A comparative study of the inquisition and the mental health movement. Nueva York: Harper y Row.
- **THORNDIKE, R. L. y Thorndike y Hayen (1978).** Test y Técnicas de Medición en Psicología u Educación. México. Editorial Trillas. Cap. 1.
- **TROWER, P., Bryant, B., and Argyle, M. (1978).** Social skills and mental health. Pittsburh: University of Pittsburgh Press.
- **TROWER, P. (1982).** Toward a generative Model of social skills: a critique and synthesis. En: J. P. Curran y P. M. Monti (Eds.). Social skills training. A practical handbook for assessment and treatment. New York: Guilford Press.
- **ULMAN, L.P. y Krasner, L. (1969).** Psychological approach to abnormal behavior. Englenwoode Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- **WATSON, J.B. (1920).** Behaviorism, Nueva York, Northon.
- **WINE, J.D., Moses, B. y Smye, M.D. (1980).** Female superiority in sex difference competence comparisons: A Review of the literature. En C.

Strark Adamec (Ed.), Sex roles: Origins, Influences and Implications for women.

- **WOLPE, J. (1958).** Psychoterapy by reciprocal inhibition. Palo Alto. C. A: Stanfor University Press.
- **WOLPE, J. (1969).** The practice of behavior therapy. New York: Pergamon Press.
- **WOLPE, J., y Lazaruz, A. A. (1966).** Behavior therpy techniques: A guide to the treatment of neurosis. New York: Pergamon Press.
- **TWENTYMAN, C. T., Greenwald, D. P. Greenwald, M. A. Kloss, J.D., Kovalski, M. E. y Zibung-Hoffman, P. (1982).** An assessment of social skills déficit in alcoholics. Behavioral Assessment. 4. pp. 317-326.

APENDICE 1

**ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES
PARA ADOLESCENTES**

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

Existen varias habilidades que la gente necesita realizar casi a diario para relacionarse con otras personas sintiéndose bien consigo misma. Nos gustaría conocer en cuáles habilidades sientes que eres exitoso y 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 estas seguro de lo que la habilidad significa, por favor pregunta a la persona que te haya dado la escala. 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 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 mantiene interesados?
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
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 cosas que hacen reconociendoles 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 realizar 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 lo has ofendido?
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
14. ¿Cuando consideras que tú 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 tus emociones en determinado momento?
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
16. ¿Permites que otras personas conozcan tus emociones y sentimientos haciéndoselos 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 debes ser alagado?
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 algún 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 apreciarlo?
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 un problema?
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
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 de cómo jugaron?
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
34. ¿En situaciones que te sienten 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 haces 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 tu 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 haz entendido?
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?

40. ¿Cuando te das cuenta de que haz 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 tu deseas hacer?
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
43. ¿Actúas con entusiasmo cuando realizas 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 en 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 mas importante para resolverla en primer lugar?
A) Ante quén 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 mejor?
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
50. ¿Al desempeñar alguna actividad previamente planeas la forma de lograrla?
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?

APENDICE 2

**HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA
DE HABILIDADES SOCIALES**

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

EDAD: _____ SEXO: (M) (F) GRADO: _____ GRUPO: _____
 TRABAJAS Y ESTUDIAS: (SI) (NO) SOLO TRABAJAS: (SI) (NO)
 SOLO ESTUDIAS: (SI) (NO) NI TRABAJAS NI ESTUDIAS: ()

INSTRUCCIONES: De las alternativas que se te dan, escoge la que más se acerque a tu manera de actuar en cada situación, marcando con una X el número que corresponda bajo el siguiente código:

Marca el número 1 si **NUNCA** eres bueno en ella
 Marca el número 2 si **RARAS VECES** eres bueno en ella
 Marca el número 3 si **ALGUNAS VECES** eres buen en ella
 Marca el número 4 si **FRECUENTEMENTE** eres bueno en ella
 Marca el número 5 si **SIEMPRE** eres bueno en ella

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) _____