

31961

6

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

CAMPUS IZTACALA



**ESTILOS DE COMUNICACIÓN, HABILIDADES SOCIALES
Y SU VINCULACIÓN CON LA AUTOESTIMA EN
ADOLESCENTES.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN:**

MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

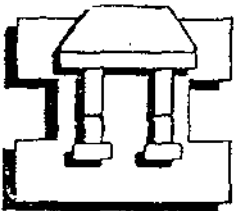
PRESENTA:

SÁNCHEZ VELASCO ALEJANDRA

276042

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JUSTINO VIDAL VARGAS SOLIS



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, MÉXICO 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta 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.

PARA LOS AUSENTES
QUE ESTÁN PRESENTES SIEMPRE.
A MI PADRE,† A MI HERMANA,† A MI ABUELA† Y A LAIK†-BUK.†

PARA TODOS LOS QUE ESTÁN PRESENTES EN MI VIDA.

POR TU SILENCIO Y RECUERDO.

POR TU CERCANIA A MI SER, AYER, HOY Y SIEMPRE.

ÍNDICE.

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6.
1 AUTOESTIMA	8
1.1 Concepto de autoestima	
1.2 La autoestima como sentido de eficacia o competencia	
1.3 Características de las personas con alta y baja autoestima	
1.4. Desarrollo de la autoestima	
1.5 Autoestima y ambiente escolar	
1.6. Autoestima y otros constructos psicológicos	
2. EL ADOLESCENTE Y LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN.	26.
2.1 Concepto de comunicación.	
2.2 Estructura de la comunicación	
2.3 Proceso de descodificación e intencionalidad.	
2.4. Descodificación y Problemas de Inferencias.	
2.5. Tipos de Canal e incoherencias de canales	
2.6. Funciones de la Comunicación	
2.7. Desarrollo de la Competencia	
3 HABILIDADES SOCIALES.	35.
3.1. Concepto de Habilidad Social.	
3.2 Las Habilidades Sociales su clasificación y categorización	
3.3 Las Habilidades Sociales y su evaluación	
3.4 Las Habilidades Sociales y su relación con otros constructos psicológicos,	
4. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.	46
4.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	46
4.2 METODO	48.
*Sujetos	
*Situación Experimental	
*Instrumentos.	
*Procedimiento.	
5. RESULTADOS	53
6. DISCUSIÓN	73
BIBLIOGRAFÍA.	83.

ANEXO. 1.	91.
1. INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH.	92.
2. LISTA DE CHEQUEO DE AUTOCONCEPTO.	94.
a) Para los adolescentes.	
b) Para los padres de los adolescentes.	
3. LISTA DE CHEQUEO DE GOLDSTEIN,SOPRAGKIN,GERSHAW Y KLEIN DE HABILIDADES SOCIALES Y SU ENSEÑANZA.	97.
4 CUESTIONARIO DE DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE COMUNICACIÓN ENTRE PADRES – HIJOS.	100.
a) Para adolescentes.	
b) Para los padres de los adolescentes	

ESTILOS DE COMUNICACIÓN, HABILIDADES SOCIALES Y SU VINCULACIÓN CON LA AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES.

RESUMEN.

Hablar acerca de comunicación, habilidades sociales y autoestima puede resultar algo cotidiano y sugerente que indudablemente está vinculado con diversas actividades como el mejor desempeño escolar y laboral, la inter-relación social, el logro de diversas metas, entre otras. Su deficiencia puede estar asociada con la incidencia de consumo de drogas, el realizar actos delictivos, etc. Para tratar de entender este proceso el objetivo del presente trabajo fue determinar en qué medida se inter-relacionan los constructos de la comunicación, las habilidades sociales y la autoestima como elementos esenciales para el desarrollo del adolescente. Para lo cual se evaluó a 163 adolescentes, quienes cursaban el 1ro. 2do o 3er: año de secundaria y cuyas edades fluctuaron entre los 11 y 15 años. A cada uno se les aplicó una serie de pruebas de papel y lápiz relacionadas con los constructos evaluados. También se evaluaron a sus padres, pero sólo en lo relacionado con el concepto que ellos tenían de sus hijos y los estilos de comunicación entre padres- hijos adolescentes.

Los datos indicaron que en autoestima las categorías social y escuela tuvieron los mayores puntajes en comparación con familia y yo- general. En cuanto autoconcepto se denotaron los mayores puntajes para las características limpio, amable y respetuoso.

Las habilidades alternativas a la agresión obtuvieron mayor puntaje de habilidades sociales. En comunicación el tema más hablado entre padres - hijos fue la escuela; su estilo al comunicarse el hablar, los trastornos más frecuentes: el bajo aprovechamiento, mentir y peleas con los hermanos. En general no se estableció correlación significativa alguna entre ninguno de los constructos. Las respuestas de los padres con las de los hijos en autoconcepto y comunicación coinciden, aunque no son significativas.

Los datos se discuten en cuanto a la definición de cada evento, los tipos de instrumentos evaluados, su relación entre estos y las variables de grado académico, género y edad. Concluyéndose que la autoestima conjuntamente con otros constructos como el autoconcepto, habilidades sociales y comunicación cuantitativamente no tienen correlación, quedando aún por investigar más con relación a los hallazgos empíricos que indican determinada vinculación. Así como, la pertinencia de los instrumentos de evaluación. Entendiéndose que cada uno de los constructos están en constante desarrollo y que la percepción e interacción de los padres hacia sus hijos influyen en la evolución de éstos.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo de investigación surge como una forma de comprender la importancia y manera de cómo diversas entidades psicológicas se entrelazan entre sí y cómo pueden influir en el desarrollo del individuo; una de las cuales es la autoestima. En nuestro caso es el eje rector de la investigación, la cual ha sido valorada por individuos que trabajan con niños y adolescentes, dado que resulta difícil mantener un estrecho contacto con las personas sin interesarse por sus sentimientos acerca de ellos mismos. Actualmente, parece ser que la autoestima es un tema cada vez más popular, quizá, en cualquier librería o en el periódico se encuentre alguna información acerca de ésta. En las escuelas en sus programas de educación para la salud es un tema indispensable a desarrollar. A partir del trabajo sobre el tema se generan múltiples preguntas sobre cómo intervenir y qué otros elementos influyen en ésta, puesto que las entidades psicológicas son de interacción múltiple. Por ejemplo: cómo es posible que un adolescente con éxito académico se autoevalúe negativamente, evidentemente la autoestima puede discrepar de la evaluación objetiva de habilidades y capacidades. Por lo que habría que analizar cómo la autoestima se relaciona con la imagen corporal, las relaciones personales y otras áreas de índole cognitivo – conductual

De ahí que el interés de esta investigación este enfocado en la correlación entre autoestima, autoconcepto, habilidades sociales y comunicación en adolescentes, ya que estas entidades son esenciales durante el desarrollo de esta etapa; así como analizar de qué manera la perspectiva que tienen los padres acerca de sus hijos influye en éstos.

El primer capítulo está dedicado a la revisión del concepto de autoestima desde diferentes perspectivas. Inicialmente se revisan una serie de definiciones; enseguida se analiza como sistema de eficacia o competencia y una vez asumida una definición para ser empleada en el

trabajo se describen las características de las personas con alta y baja autoestima. Posteriormente se consideran los elementos que favorecen el desarrollo de ésta. Para que luego se delineen los elementos de la autoestima que influyen para un adecuado desarrollo escolar. Finalmente, se relaciona la autoestima con diferentes constructos psicológicos como son: autoconcepto, éxito escolar, los estilos paternos de educación, entre otros.

El segundo capítulo se enfoca a la comunicación aludiendo a un concepto propio para este trabajo y delineando la estructura de ésta. Enseguida se enmarca el proceso de descodificación e intencionalidad y los problemas de inferencia que se pueden presentar, así como las funciones de ésta. Para terminar describiendo las fases de desarrollo de la competencia comunicativa.

El tercer capítulo está dedicado a analizar las habilidades sociales considerando las diferentes definiciones, su clasificación y categorización. Para luego hacer una breve mención de los instrumentos de evaluación. Finalizando con la descripción de la relación de las habilidades sociales con otros elementos.

En el cuarto capítulo se mencionan los propósitos de la investigación, las características de los sujetos que forman parte de la muestra, los instrumentos empleados y el procedimiento.

En el quinto capítulo se describen los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos de evaluación aplicados a los adolescentes y a sus padres, así como la vinculación entre los diferentes constructos evaluados.

En el capítulo sexto se discuten los resultados en términos de cada aspecto evaluado, analizando los vínculos que se establecen entre éstos y los diversos aspectos que favorecen al desarrollo del individuo, así como la discusión de ellos y conclusiones generales.

1. AUTOESTIMA.

1.1 CONCEPTO DE AUTOESTIMA.

Cada uno de nosotros nos conocemos desde muy niños, incluso antes de cumplir un año de vida hemos tenido una serie infinita de contactos con nosotros, lo que va conformando nuestra propia imagen y estima. Siempre están con nosotros, la autoimagen y la autoestima, son el lugar donde todo empieza para sí, y sin ellas apenas sabríamos quienes somos, aún cuando nos viésemos en el espejo. Las conocemos o vamos construyéndolas antes de que hayamos oído de ellas. Cuando pensamos en nuestra infancia habrá imágenes que nos permitan reconstruir como fuimos conformando nuestra imagen y estima. Ellas eran quienes estaban con nosotros, mediante los pensamientos cada vez que dirigíamos la mirada hacia sí mismos y podemos decir ahora, que cualquier conducta está vinculada con nuestra imagen y estima de ayer, hoy y mañana.

Las formas y atmósferas en que se dan las relaciones personales, familiares, escolares, de amistad y con la sociedad; la cultura y el nivel socioeconómico como elementos que propician una visión particular del entorno, las actitudes y los valores influyen en la conformación de la autoestima.

Vista así, la construcción de la autoestima es un proceso que se inicia desde los primeros años de vida, como se comentó al inicio, ante la diversidad de situaciones que todo hombre y mujer enfrentan a lo largo de su existencia. De ahí, que resulta esencial conocer las distintas maneras, experiencias, vivencias y conocimientos que han determinado o influido para configurar la autoestima de cualquier individuo, pero **¿qué es la autoestima?**

La autoestima es un constructo psicológico que se le confiere importancia vital para el adecuado funcionamiento del individuo, siendo al parecer la infancia, el periodo clave para su desarrollo (Branden, 1994).

Diversas definiciones pueden encontrarse en torno al concepto de autoestima, aquí mencionamos a manera de preámbulo la propuesta por Coopersmith (1967):

“ Aquella evaluación más o menos estable que el individuo hace de sí mismo. La cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, significativo, exitoso y valioso” (p.5).

En un sentido más amplio la autoestima es fundamentalmente un sentido perdurable y afectivo del valor personal basado en una autopercepción exacta. Algunos otros la definen como la forma de apreciar el propio mérito por sí mismo y actuar de forma responsable con los demás. En tanto que para Bonet (1994) la autoestima significa la conjunción de las siguientes características: Aprecio, aceptación, afecto, atención, autoconciencia, apertura y afirmación.

Para Branden (1994) no existe una definición precisa, puesto que parte de la idea que es un constructo en constante proceso, por ende cambiante e influenciado por factores situacionales. Lo que sí remarca es que esta se encuentra estructurada por dos componentes relacionados entre sí. Uno es la sensación de confianza frente a los diferentes desafíos de la vida a la cual denomina eficacia personal. El otro es la sensación de considerarse merecedor de la felicidad, es decir, el respeto a uno mismo. Con respecto a la eficacia personal debe entenderse como la confianza en el funcionamiento de las capacidades para pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones, confianza en la capacidad para entender los hechos de la realidad que entran en el ámbito de los intereses y necesidades, en creer en sí mismo. En tanto que el respeto a uno mismo significa el reafirmarse en la valía personal, el reafirmar de manera apropiada los pensamientos, los deseos y las necesidades; el sentimiento de alegría y la satisfacción son derechos propios de las vivencias cotidianas de cada individuo.

Hay que remarcar que la eficacia también puede denotarse como una competencia comunicativa que se entiende como el conjunto de precondiciones, conocimientos y reglas que hacen posible y actuante para todo individuo el significar y el comunicar (Ricci y Zani,1990). Esta capacidad comprende no sólo la habilidad lingüística y gramatical, sino una serie de habilidades extralingüísticas correlativas que son sociales.

Veamos ahora, en que sentido se señala esto. Cuando nos comunicamos con los demás, ellos perciben una imagen específica de nosotros y a su vez de ellos. Esta interacción conlleva un mensaje que será captado, codificado e interpretado en cuanto como se nos conceptualiza como individuos. Como lo comenta Oñate (1989) para el análisis de la autoestima y de manera bilateral el autoconcepto la conducta del sujeto es indispensable en el sentido

de la manera en como él se percibe y lo que determina su propia conducta, o sea, la propia percepción conforma el autoccepto y este guía la conducta hacia sí y los otros. A su vez la manera como el individuo percibe las respuestas de otros para con él. Hay que aclarar que las respuestas de las personas no forman automáticamente la autoestima o el autoconcepto. Es necesario percibir como responden quienes nos rodean y comparemos ese reflejo de nuestra imagen (yo) con un modelo, puesto que existe una serie de expectativas que nosotros y nuestros otros significantes abrigamos en cuanto a la conducta y características de una persona. Es así como Cooley, 1993 (citado en Verduco, Ara y Acevedo, 1994) sostiene que la autoestima y el autoconcepto resultan de cómo se nos percibe y cómo el individuo se imagina que se percibe.

Para Bandura (1982) el concepto de autoeficacia se orienta a un tipo de pensamiento de autorreferencia (autorreferente) que tiene que ver con el juicio de las capacidades personales. Mientras más eficacia se tiene mayor seguridad se mostrará al aproximarse a los problemas y se utilizarán mejor los talentos. Ser eficaz requiere de una continua improvisación de las habilidades. La mayoría de los eventos se presentan en circunstancias cambiantes que contienen diversos elementos ambiguos y estresantes. Por lo que el éxito se logra a menudo solamente después de generar y probar distintas formas de comportamiento y estrategias.

Esto por supuesto, requiere de constancia. La gente que duda de sí misma se detiene prematuramente, se rinde fácilmente y se limita a sí misma. Las personas con firme sentido de eficacia dirigen su atención y esfuerzo hacia las demandas de la situación y se empeñan más cuando encuentran obstáculos (Branden, 1995). Este mismo autor comenta que los juicios de autoeficacia pueden relevarse y ajustarse continuamente con base a las experiencias cotidianas y si la percepción de sí mismo se ha modificado, confirmado o han ocurrido nuevas experiencias serán las vivencias más recientes las que ejercerán mayor influencia en el comportamiento presente para autoreferirse como eficaz o no. Esto implica que para el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, las experiencias que tienen las personas en su ambiente y el control sobre éste les proporciona la base inicial para desarrollar un sentido de autoeficacia o competencia. Bandura (1992) da gran importancia a la observación de las experiencias de los otros y con los otros para el desarrollo de pensamientos de autoeficacia.

1.2 LA AUTOESTIMA COMO SENTIDO DE EFICACIA O COMPETENCIA.

Bandura (1982) en su artículo intitulado "Autoeficacia mecanismo para el desarrollo humano" afirma que la autopercepción de ser eficaz influye en los patrones de pensamiento, acciones y expresión emocional. Ésta a su vez está influenciada por factores de tipo motivacional puesto que no es suficiente la información, el manejo de resolución de tareas lógicas y el poseer las habilidades necesarias para desempeñarse o actuar ante las circunstancias cotidianas; por lo que entonces, la eficacia no debe entenderse como un acto fijo o una manera sencilla de saber que hacer. Más que ello, ésta involucra una capacidad generativa en la cual los componentes cognitivo, social y de habilidades conductuales se integran y funcionan para diversos propósitos.

Evidentemente algunos factores que intervienen en el sentido de la autoeficacia es la perseverancia, la que como resultado usualmente produce un nivel alto de ejecución. A su vez la autopercepción de ser o no ser eficaz conlleva el éxito o fracaso de las tareas emprendidas. Generalmente esta visualización ha sido influenciada por un aprendizaje vicario, por la persuasión verbal y también por un estado fisiológico que a juicio del individuo le permite ser competente.

Bandura (1977) sugiere que existe un Locus Cognitivo de operación mediante el cual, el individuo aprende de las consecuencias de las respuestas. Ya que estas funcionan a manera de indicativos o modos de informar que debe hacerse para ganar beneficios y que debe evitarse para no recibir castigos. La conducta de incidencia que ha sido positivamente reforzada no incrementa cuando los individuos consideran que consecuencias significativas están relacionadas con respuestas correctas, incorrectas o no contingentes.

Por otra parte, la expectación de la eficacia resulta ser otro mecanismo de operación. No debe confundirse los términos de éxito y eficacia, pues los individuos pueden creer que un curso particular de una acción podrá producir cierto éxito, pero si se carece de un sentido de eficacia y por ende un modo estratégico de llevar a cabo dicha acción podrá no lograrse el éxito. La expectación hacia el éxito por si sola no producirá el deseo de ejecución, si se carece de las capacidades para lograrlo. Indudablemente las expectativas de eficacia determinan ciertas elecciones de la gente, pues si se considera eficaz en determinadas áreas podrá enfrentarse a situaciones estresantes aún cuando sean desconocidas por él.

Dentro de las dimensiones de las expectativas del sentido de eficacia se pueden diferenciar las diversas magnitudes y su generalidad. Aunque las más

importantes son la ejecución de logro, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y las reacciones emocionales.

Reiterando, Bandura (1982) considera que las creencias sobre sí mismo contribuyen a la calidad psicosocial en tres aspectos:

- 1) Tipo de conducta. Ante cada situación de la vida cotidiana se presenta una serie de elecciones y toma de decisiones que el sujeto tendrá que hacer para llevar a cabo determinada actividad o meta. En función de su decisión determinará el cuándo y de qué manera la llevará a cabo.
- 2) Persistencia. Si la gente tiene claramente establecida su meta tendrá que emplear una serie de esfuerzos que requerirán persistencia. De acuerdo con Cervone y Peake, 1985 (citado en Bandura, 1986) mientras más firmes son los preceptos personales de eficacia, más perseverante es la gente en tratar de resolver problemas difíciles e insolubles. La gente eficaz incrementa sus esfuerzos cuando observa que no llega a la meta y a su vez improvisa ante diversas situaciones cambiantes.
- 3) Patrones de pensamiento y reacciones emocionales. Las personas que se juzgan ineficaces sobrestiman las dificultades, se estresan y disminuyen sus capacidades, se centran en sus carencias y fracasos y no idean nuevas estrategias. En cambio la gente eficaz se plantea desafíos, atiende a las demandas de la situación, intensifica sus esfuerzos y obtiene logros.

1.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON ALTA Y BAJA AUTOESTIMA

Para Field (1996) el creer en uno mismo es el hecho que fundamenta la autoestima. Si un individuo se percibe como alguien que no tiene valor y se considera incompetente; sus sentimientos acerca de sí mismo reflejarán esos pensamientos. Si una persona se critica y culpa, el resultado obvio será su poca efectividad en las tareas que emprenda.

Por lo que evidentemente, si los pensamientos acerca de sí mismo son alentadores y válidos, entonces, sus comportamientos serán creativos y efectivos, siendo capaz de que ocurran cosas en su vida. Puesto que tener una **alta autoestima** es sentirse confiadamente apto para la vida, o sea, competente y merecedor, se dice que los individuos demuestran un alto grado de aceptación de sí mismos y hacia los demás. Reconocen sus cualidades y sus habilidades así como las de los otros; se sienten y desarrollan de manera segura en sus ambientes y en sus relaciones sociales. Tienden a tener sentido de pertenencia con otros; cuando se enfrentan a retos o problemas responden con confianza y logran un mejor éxito; se enorgullecen de ellos

sus habilidades así como las de los otros; se sienten y desarrollan de manera segura en sus ambientes y en sus relaciones sociales. Tienden a tener sentido de pertenencia con otros; cuando se enfrentan a retos o problemas responden con confianza y logran un mejor éxito; se enorgullecen de ellos mismos y se sienten responsables de sus propias acciones; lo más importante es que están orientados hacia sus metas.

Branden (1995) menciona que algunas formas sencillas mediante las cuales se percibe la autoestima en las personas son las siguientes: dan y reciben cumplidos, son congruentes entre lo que se dicen y hacen, expresan afecto, aceptación y superan los sentimientos de ansiedad o inseguridad que experimentan en sus actividades cotidianas, son abiertas a las críticas. En su apariencia corporal su postura es relajada y erguida, su voz modulada adecuada a la situación y su pronunciación; así como su rostro relajado.

En cuanto a las personas de una **baja autoestima**, por lo común se sienten inapropiados para su vida, equivocados como persona. Por lo común son sensibles a la opinión ajena y vulnerables a los juicios negativos de los demás. Manifiestan un alto nivel de ansiedad, se apartan, se aíslan se sienten indeseables, presentan conductas de evitación y pasividad, así como miedo al fracaso. Esta concepción de una baja autoestima se asocia con pensamientos irracionales como la excesiva necesidad de aprobación, el perfeccionamiento y la evitación de los problemas, así como una preocupación excesiva.

Por su parte Field (1996) ha concretizado las características de una alta y baja autoestima en los siguientes puntos:

AUTOESTIMA ALTA

AUTOESTIMA BAJA

PENSAMIENTOS.

YO.

- **Creo en sí mismo.**
- **Confío en mi intuición.**
- **Merezco lo mejor.**
- **Soy digno.**
- **Me respeto a mí mismo.**
- **Respeto a los demás.**
- **Puedo hacer que ocurran cosas.**
- **Puedo cambiar.**
- **Tengo éxito.**

YO.

- **No creo en mí mismo.**
- **No merezco nada.**
- **No me respeto a mí**
- **Soy una víctima.**
- **Soy ineficaz.**
- **Soy un fracaso.**
- **No valgo nada.**
- **No puedo cambiar.**
- **Soy demasiado joven.**

SENTIMIENTOS.

YO SOY:

- Espontáneo.
- Libre
- Afectuoso.
- Optimista.
- Agradecido.
- Equilibrado.
- Consciente de mis emociones.

YO SOY :

- Nervioso.
- Inseguro.
- Antisocial.
- Depresivo.
- Culpable.
- Inquieto.
- Temeroso.

COMPORTAMIENTOS.

YO ACTUÓ :

- Decididamente.
- Efectivamente.
- Con confianza.
- Abiertamente.
- Positivamente.

YO ACTUÓ:

- Sin decisión
- Con temor.
- Críticamente.
- A la defensiva.
- Pasivamente.

YO PUEDO:

- Correr riesgos.
- Decir "no".

YO NO PUEDO:

- Correr riesgos.
- Decir "no".

YO POSEEO:

- Una buena capacidad de comunicación

YO POSEO :

- Poca capacidad de comunicación

1.4 DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

No existe un método ideal o un recetario mediante el cual se pueda uno guiar paso a paso para desarrollar la autoestima. Sin embargo, desde los primeros estudios enfocados a la autoestima realizados por Coopersmith se pretendió identificar las conductas de los padres, cuyos hijos manifestaban una autoestima adecuada, puesto que el contexto familiar es donde más transcendencia tienen las propias expectativas en la formación de sí mismo y por ende de la autoestima. Así dentro del marco de las relaciones padres-

pretendió identificar las conductas de los padres, cuyos hijos manifestaban una autoestima adecuada, puesto que el contexto familiar es donde más transcendencia tienen las propias expectativas en la formación de sí mismo y por ende de la autoestima. Así dentro del marco de las relaciones padres-hijos Mussen, Conger y Kagan (1982) señalan que el trato que se recibe en el seno familiar tiene importancia capital con respecto a la formación de la autoimagen, autoconcepto y autoestima, aunado que en la familia se le proporcionan al niño las primeras señales de sí es aceptado o no; y posiblemente no sea hasta que ingresa al sistema escolar donde se amplía su campo de experiencia y contexto de aprendizaje.

Bonet (1994) enfatiza que los padres son para sus hijos espejos psicológicos a partir de los cuales van construyendo su propia imagen. Desde que nace, el niño se mira en sus padres y va aprendiendo lo que vale por lo que siente que ellos le valoran.

Existen innumerables ejemplos dentro de la literatura en donde los autores describen como la personalidad de los padres influyen en los hijos, quizá, la más patética sea la escrita por Franz Kafka en su conocida obra Carta al Padre:

“ Cuando emprendía algo que te desagradaba, y tú me amenazabas con un fracaso, mi respeto por tu opinión era tan grande que el fracaso era inevitable, aunque no hubiera de producirse hasta más tarde. Perdí toda confianza en mis propios actos” (p.25)

Lo que menciona Dyer con respecto a la influencia de los padres hacia con los hijos se sintetiza como que **“ la imagen que tu hijo tiene de sí mismo es el resultado directo del tipo de estímulos que recibe de ti”**.

Por su parte Savayer comenta: **“ Soy la opinión de que, cuando se trata a alguien como si fuese idiota, es muy probable que, si no lo es, llegue pronto a serlo”**.

Indudablemente las características personales de los padres afectan la personalidad de los hijos en el factor autoconcepto y autoestima. Gutiérrez, 1989 (citado en González, Valdés y Gil, 1996) indica que cuando hay una percepción pobre por parte de los padres, los hijos igualmente se devalúan porque al parecer no aprendieron esa capacidad de valorarse a través de sus padres. De igual modo aquellos que tienen una percepción buena de sí mismos, suelen tener padres que se conciben con una alta autoestima.

En el caso de los trabajos de Coopersmith quien afirma que existen cinco condiciones asociadas a una alta autoestima, la que ha sido generada fundamentalmente mediante la interacción adulto significativo – niño son:

- 1 El niño debe experimentar una total aceptación de sus pensamientos, sentimientos y el valor de sí mismo.
- 2 El niño debe funcionar en un contexto de límites definidos e impuestos con claridad que sean justos, no opresores. De esta manera el niño experimenta una sensación de seguridad, teniendo una base clara para evaluar su comportamiento.
- 3 El niño experimenta respecto a su dignidad como ser humano. Los padres no deben utilizar la violencia, ni humillar ni ridiculizar para controlar o manipular. Los padres toman en serio las necesidades del niño.
4. Los padres tienen normas elevadas y altas expectativas hacia su hijo por lo que respetan el comportamiento y su rendimiento brindándole alternativas para lograrlas
- 5 Los propios padres tienden a tener un alto nivel de autoestima (Branden, 1995).

En síntesis se debe aceptar al niño, expresarle confianza y darle posibilidades de elección. Delimitando claramente las directrices de la autoridad. En caso de situaciones problemáticas hay que dar una perspectiva optimista, señalar caminos para el éxito y responsabilizar al niño acorde a su edad. Es decir, la propia experiencia del niño le permitirá ir descubriendo y conquistando con su propio esfuerzo y en la medida de sus posibilidades el mundo que le rodea.

Indiscutiblemente “ La autoestima de un niño no guarda relación directa con la posición económica de la familia, ni con la educación, ni con la ubicación sociodemográfica del domicilio familiar, ni con el hecho que la madre esté siempre en el hogar... lo que resulta significativo es la calidad de la relación existente entre el niño y los adultos que son importantes en su vida” (Branden, 1997.p.120).

Por consiguiente, en la relación padre – hijo deberá tenerse cuidado con las situaciones de represión, tratar de evitar las descalificaciones e incrementar las caricias verbales, las palabras amables y alentadoras. El niño necesita sentirse inequívocamente reconocido, alentado y apreciado por sus esfuerzos.

Hasta aquí ciertamente se puede afirmar que todas las posturas teóricas y sus diversos autores coinciden que la autoestima se desarrolla y se mantiene en función del grupo social en el que reside el sujeto, que por lo común es la familia. El primer punto de partida para generar una adecuada autoestima, es evitar crear conceptos erróneos de uno mismo, ya que una vez que se ha estructurado implica un mayor trabajo rebatirlos y sustituirlos por algunos positivos.

Parece oportuno adaptar aquí los planteamientos de Purkey, 1970 (citado en Oñate, 1989) el cual expone seis factores fundamentales para el desarrollo de la autoestima:

1. **Competencia.** Se ha demostrado que las expectativas personales elevadas y un alto grado de competencia por parte de los padres y educadores producen efectos positivos sobre el niño.

2. **Libertad.** Se debe proporcionar ambientes de suficiente libertad de elección lo que conlleva a la toma de decisiones significativas para sí mismo.
3. **Respeto.** Al niño se le debe considerar como alguien importante, valioso, capaz de rendir en las tareas personales.
4. **Afecto.** Un desarrollo emocional pertinente permite al individuo rendir más y desarrollar sentimientos de dignidad personal
5. **Control.** La orientación personal y académica definidas producen una mejor imagen.
6. **Éxito.** Se debe proporcionar un ambiente de éxito más que de fracaso. Los continuos fracasos reducen las experiencias y no favorecen el aprendizaje ni el desarrollo personal

Algunos otros autores como Lewick, 1984 (citado en Oñate, 1989) menciona que los cambios situacionales producen cambios específicos en el proceso de consolidar nuestra autoestima.

Así por su parte Branden (1995) reitera que la seguridad básica es esencial para el desarrollo de la autoestima. El niño en su inicio es totalmente dependiente y requiere de la seguridad física y emocional que recibe de sus padres. Esto consiste en la satisfacción de las necesidades fisiológicas y los cuidados básicos. Se supone que la creación de un entorno en el que el niño puede sentirse protegido y seguro es lo que genera la confianza en sí mismo.

La aceptación por sí mismo y por los demás es otro factor propicio para la autoestima. Un niño cuyos pensamientos y sentimientos son tratados con aceptación atendiendo y reconociendo los pensamientos y sentimientos del niño y no castigándole, discutiendo, sermoneándole o insultándole.

La visibilidad es algo indiscutible para la autoestima. Un individuo que hace o dice algo y se le responde de manera congruente, directa o indirecta se le dice sé que estás ahí y eres valioso. Al igual si alguien expresa alegría y el otro demuestra comprender dicho estado; si se expresa tristeza y se le manifiesta empatía, se sentirá observado y comprendido por el otro, es decir, se es visible.

También el elogio y la crítica son elementos que influyen en el proceso de la autoestima. Aquí hay que diferenciar entre el elogio evaluativo y el apreciativo. El primero se refiere al hecho de calificar bajo un parámetro personal o social al individuo, generalmente, el calificativo es apropiado por la persona. Sólo se dice bien o mal. La calificación externa y el sujeto asume su calificativo como algo certero e indiscutible. En el elogio y la crítica apreciativa la valoración o apreciación está dirigida hacia la actividad propia del individuo y no a su persona, se hace alusión a que las cosas están adecuadas y el sujeto infiere que es una persona con habilidades para dicha actividad y la evaluación a partir de esta inferencia se autocalifica como valioso o no.

1.5 AUTOESTIMA Y AMBIENTE ESCOLAR.

Para muchos niños y adolescentes, la escuela representa una segunda oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y un mejor entendimiento acerca de su realidad de la que pudieron tener en su hogar.

Un maestro que proyecta confianza en la competencia de su alumno, así como respeto a su persona, y se niega aceptar el concepto negativo que tiene el propio alumno de sí puede lograr cambios importantes en el comportamiento de los educados a su cargo.

Bonet (1984) alude al efecto Pygmalión en la situación escolar. Este se refiere a que cuando nos relacionamos con una persona, le comunicamos las esperanzas que abrigamos acerca de ella. Las expectativas que una persona concibe sobre el comportamiento de otra puede convertirse en una profecía de cumplimiento inducido.

El efecto Pygmalión es, pues, un modelo de relaciones interpersonales según el cual las expectativas, positivas o negativas, de una persona influyen realmente en otra persona con la que aquélla se relaciona. En este sentido las expectativas positivas realistas del educador influyen positivamente en el alumno, y su efecto inverso con las expectativas negativas.

Las expectativas positivas y realistas de Pygmalión no funcionan por arte de magia, sino que potencian lo que ya está latente en el alumno, creando en el aula un clima más conducente al aprovechamiento de éste, ofreciéndole más oportunidades para que haga preguntas y se le den respuestas. Debe quedar claro que el efecto Pygmalión depende en gran medida de la autoestima del profesor. En otras palabras, los educadores que poseen una alta autoestima suelen ser más efectivos para inspirar en sus alumnos una autoestima elevada.

En conclusión, se tiende a prestar menos atención a los alumnos de quienes se espera poco, mientras que los alumnos de quienes se espera mucho suelen recibir de sus profesores manifestaciones más claras y variadas de estas expectativas; sus ideas son mejor recibidas y más cuidadosamente corregidas; reciben información más abundante y más comunicación no verbal mediante el contacto visual, sonrisas. Por lo que es natural que dichos alumnos confíen más en sí mismos.

Para Branden (1995) el fomento de la autoestima debe integrarse en los programas escolares al menos por dos razones: una es apoyar a los jóvenes a perseverar en sus estudios, a separarse de las drogas, a evitar el embarazo, a abstenerse del vandalismo y a conseguir la educación que necesita; la otra es

ayudarles a prepararse psicológicamente para un mundo en el que la mente es el principal activo capital de todos; para lo cual deberán analizarse cuando menos 3 elementos: la autoestima del niño o del adolescente, la propia autoestima del maestro y el entorno de clase.

Con relación al desarrollo de la autoestima del niño o adolescente, ya se ha hablado ampliamente en como se desarrolla y los factores que influyen en un apartado anterior. En tanto a la autoestima del profesor, se señalaron algunos puntos cuando se explicó el efecto Pygmalión, pero queda reiterar o marcar otros.

Los niños ven a los maestros en parte para aprender la conducta adulta adecuada. Si lo que ve es el ridículo y el sarcasmo, a menudo los utilizará para sí mismo. Si oye el lenguaje de la falta de respeto en sus profesores, lo manifestará en su propio lenguaje. En cambio si ve una actitud de benevolencia y énfasis en lo positivo, podrá aprender para integrarla en sus propias respuestas. Si observa autoestima, puede decir que es un valor que vale integrarlo a su persona.

En cuanto al entorno de la clase deben cubrirse determinados aspectos: en primer lugar se requiere que el profesor de atención a cada uno de sus estudiantes, es decir, hacerlos visibles. Esto es debe dirigirse de manera directa a cada uno de sus alumnos. Cuestionándoles sobre los temas expuestos, preferentemente utilizando sus nombres. Por ejemplo: Clara ¿qué opinas tú?

Otro elemento es la disciplina y la justicia en el aula. Las reglas que regulan la actividad en el salón deberán ser claras y precisas e igualitarias para cada uno de los estudiantes. De esta manera se logrará fomentar la autoestima en los alumnos. Veamos lo que sugiere Branden (1995) con relación al tipo de comportamiento que presentan los alumnos llamados obedientes y aquéllos que son responsables, según lo propuesto en su libro Los seis pilares de la autoestima (p.244-245).

ESTUDIANTE OBEDIENTE	ESTUDIANTE RESPONSABLE.
1. Está motivado por factores externos, como la necesidad de complacer a la autoridad y de ganar una aprobación exterior.	1. Está motivado por factores internos, como la necesidad de sopesar las alternativas y experimentar las consecuencias personales.
2. Cumple órdenes.	2. Elige.
3. Puede carecer de confianza para funcionar de forma eficaz a falta de figuras de autoridad; carece de iniciativa, espera órdenes.	3. Confía más en funcionar con eficacia a falta de autoridad; toma la iniciativa.
4. Su autoestima está definida externamente: sólo se siente valioso cuando recibe aprobación.	4. Autoestima. Definida interiormente se siente valioso con o sin aprobación.
5. Siente: "Yo soy mi conducta" (y probablemente alguien me hizo de este modo)	5. Sabe: "Yo no soy mi conducta, aunque soy responsable de la forma de comportarme"
6. Tiene dificultad en ver la conexión entre la conducta y sus consecuencias.	6. Es más capaz de ver la conexión entre la conducta y sus consecuencias.
7. Tiene dificultad en ver alternativas y opciones; le resulta difícil tomar decisiones.	7. Es más capaz de ver alternativas y opciones y de tomar decisiones.
8. Son comunes los sentimientos de desamparo y de dependencia al maestro.	8. Es común la sensación personal de estar capacitado y de ser independiente.
9. Opera a partir de un sistema de valores externo que puede no ser adecuado para su persona, e incluso puede ser perjudicial	9. Opera a partir de un sistema de valores internos, teniendo en cuenta las necesidades y valores de los demás.
10. Obedece, puede pensar.	10. Piensa, puede obedecer.
11. Carece de confianza en las señales internas y en la capacidad de obrar por su propio interés	11. Tiene confianza en las señales internas y en la capacidad de obrar por propio interés.
12. Tiene dificultad en predecir los resultados o consecuencias de sus actos.	12. Es más capaz de predecir los resultados o consecuencias de sus actos.
13. Tiene la dificultad en comprender o expresar sus necesidades personales.	13. Es más capaz de comprender y expresar las necesidades personales.
14. Capacidad limitada de ver satisfechas sus necesidades sin dañarse a sí mismo ni a los demás.	14. Es más capaz de cuidar de sus necesidades sin perjudicarse a sí mismo o perjudicar a los demás.
15. Poca capacidad de negociación; la orientación es: "Tú ganas - yo pierdo".	15. Capacidad de negociación más desarrollada; la orientación es: "Tú ganas - yo gano".
16. Complaciente	16. Cooperativo.
17. Está orientado a evitar el castigo, a "Sacarme de encima al maestro".	17. Está comprometido en las tareas, experimenta el resultado de las elecciones positivas.
18. Puede sentir conflicto entre las necesidades internas y externas (lo que yo deseo frente a lo que desea el maestro); puede experimentar sentimientos de culpa o rebeldía.	18. Más capaz de resolver el conflicto entre necesidades internas y externas (lo que yo deseo frente a lo que quiere el maestro); menos propenso a los sentimientos de culpa o rebeldía.
19. Puede tomar malas decisiones para evitar la desaprobación o el abandono (para conseguir la estima de sus amigos)	19. Puede tomar malas decisiones para experimentar las consecuencias personales y para satisfacer la curiosidad.

1.6 LA AUTOESTIMA Y OTROS CONSTRUCTOS PSICOLÓGICOS.

Dada la importancia de la autoestima se han desarrollado diversas investigaciones de índole transcultural y de validación de instrumentos como los de Álvarez, Lara y Lancelotta (1989), Kershner (1990), Schwarzar (1994), Valliers y Vallerand (1990) y Watkinins (1994); ello con la intención de consolidar un indicativo que permita relacionar a este constructo con otros de tipo psicológico.

Se dice que entre las consecuencias positivas de la autoestima se reporta una relación entre ésta y los descos por aprender dentro de la escuela, un mayor compromiso con el trabajo un nivel de asertividad en la conducción y realización de las tareas, así como en la relación con los otros; y con el respectivo éxito de uno mismo, entiéndase como autoeficacia (Omar, 1994 y Verduzco, Lara y Acevedo, 1994)

Por otra parte, se observan diversos obstáculos para un pleno desarrollo psicológico en aquellos individuos que se les cataloga con baja autoestima como son: el fracaso escolar, la delincuencia, drogadicción, depresión, ansiedad, apatía, aislamiento y pasividad (Verkuyten, 1993).

En específico el vínculo que existe entre el rendimiento escolar y la afectividad ha sido investigado por García (1983). Ella encuentra que los factores afectivos y del comportamiento, engloban de cierta medida la autoestima, inciden en el fracaso escolar. Tales elementos pueden ser emocionales (problemas originados por la rivalidad con los hermanos, discusiones con los padres, etc.); de personalidad y comportamiento (falta de confianza en sí mismo, la dificultad de diferir gratificantes, desobediencia sistemática). Con esa información la autora resume "que muchos de los niños que fracasan en la escuela verán disminuida su autoestima. En otras palabras, en ellos predominará el sentimiento de vergüenza sobre el del orgullo" (p.20).

Por su parte Hoover- Dempsey, Bassler y Brissie (1992) enfocan su estudio en la relación entre los padres y la escuela, bajo un marco conceptual Banduriano. Ellos analizan como los padres y maestros perciben a cada uno de los alumnos y como esta percepción influye en su eficacia escolar. La eficacia paterna fue definida como la creencia que el padre tiene que él o ella son capaces de ejercer influencia positiva hacia el éxito escolar de su hijo(a). A los padres se les evaluó mediante un cuestionario que abarcaba las siguientes cinco áreas: apoyo en las tareas escolares, actividades educativas, trabajo voluntario en clase, participación en conferencias y contactos telefónicos con el maestro. A los profesores se les evaluó para detectar el grado de involucración del padre a la escuela y su percepción en cuanto a la eficacia del

padre. Los hallazgos revelan que existe una relación entre la eficacia del maestro, la percepción del maestro en cuanto a la eficacia del padre y el éxito del niño en la escuela.

El trabajo de Grolnick y Ryan (1989) plantean un estudio acerca de los estilos paternos asociados con la autorregulación y la competencia escolar de los niños. Ellos analizan tres estilos paternos los cuales son: autonomía, involucración y estructuración. Denotan que el estilo autónomo del padre se vincula de manera consistente con las variables de autorregulación y competencia del niño, pudiendo ser predictivo de éxito escolar para los niños; aunque dicho hallazgo se relaciona en que los padres con este estilo eran aquellos con un mayor grado de escolaridad.

Los trabajos de Wicker, Brown, Hagen, Boring y Wiehe (1991) y Freshbach y Feshbach (1987) analizan el proceso afectivo y su vinculación con el éxito escolar. Ambos realizan sus estudios con niños entre 8 y 11 años de edad. En el caso de Wicker y cols. (1991) encuentran que se denotan reacciones negativas en aquellos niños quienes no han establecido adecuadamente sus metas escolares, en contraposición con aquellos que *definen adecuadamente* sus objetivos escolares y plantean formas para lograrlos. En cuanto al trabajo de Feshbach y Feshbach (1987) encuentran que las niñas muestran un mayor nivel de depresión y que este a su vez puede vincularse con problemas en la lectura y escritura. Asocian la agresión de los profesores con dificultades escolares en sus alumnos.

González, Valdés y Gil (1996) realizaron un estudio en el que relacionaron el autoconcepto, y la autoestima de las madres con las de sus hijos, para lo cual participaron madres de hijos entre los 10 y 13 años de edad, quienes cursaban algún grado de primaria. Sus resultados indican que las madres tienden a percibirse como amables, honestas, enojonas, activas, limpias, sinceras, leales, etc. Lo anterior está en coherencia con el rol que se desea de una madre. En cambio, los niños de estas madres, se perciben con características que pueden considerarse más bien negativas, puesto que dicen ser: relajientos, traviesos, mentirosos, desobedientes. En relación con la autoestima en madres e hijos, se pudo observar una *diferencia importante*; que indica que las madres poseen mayor autoestima que sus hijos, puesto que hay menor distancia entre su autoconcepto real e ideal, en comparación con sus hijos.

Cornell, Pelton, Bassin, Landrum, Ramsay, Cooley, Lynch y Hamrick (1990) analizan la relación existente entre el autoconcepto y el estatus entre los adolescentes para lo cual consideran los factores sociales, académicos, atléticos y la apariencia física. Sus resultados indican que el autoconcepto es moderadamente predictivo para determinar el estatus entre compañeros;

siendo más relevante el aspecto atlético para los jóvenes y la apariencia física para las mujeres. Vinculado a este trabajo el de Foon (1988) no sólo analiza la relación de autoconcepto y autoestima del adolescente con el estatus entre compañeros sino realza una diferenciación entre los diferentes tipos de escuela, sugiere diferencias entre las escuelas mixtas y las de un solo sexo observando un mejor desarrollo social entre los adolescentes que asisten a una escuela denominada mixta.

Podríamos suponer que, dadas las correlaciones que se han hallado entre la baja autoestima y algunas variables de clara incidencia negativa en el aprendizaje, el individuo genera una baja opinión de sí. Sin embargo, se deben buscar formas que comprueben las interrelaciones entre los constructos psicológicos de manera evidente y confiable. Un intento de ello ha sido el trabajo de Verduzco, Lara y Acevedo (1994) quienes trabajaron con niños entre 8 y 14 años para validar el Inventario de Coopersmith encontrando que no hay diferencias significativas entre los sexos pero sí entre los grados escolares. Considerando que el instrumento en general, presenta niveles adecuados de validez y confiabilidad.

Mestre y Frías (1996) exponen los efectos de la aplicación en el aula escolar de un programa orientado al manejo de la autoestima y reducción de la ansiedad. Los alumnos que son sometidos al programa consiguen un mayor nivel de autoestima respecto a sus compañeros, siendo la edad una variable moduladora de dichos efectos. Los sujetos entre 13 y 14 años son los que más se han beneficiado.

Para concluir este capítulo sintetizamos las características que se poseen cuando se tiene autoestima y contrariamente, no sólo durante la adolescencia sino para cualquier etapa de la vida, según lo comentan Clark y Clemens (1998) en su libro "Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes".

Un adolescente con alta autoestima.

*Actuará independientemente. Elegirá y decidirá como emplear el tiempo, el dinero, sus ropas, sus ocupaciones, etc. Buscará amigos y entretenimiento por sí solo

*Asumirá responsabilidades. Actuará con presteza y con seguridad en sí mismo, sin que haya que pedirselo, asumirá la responsabilidad de ciertas tareas o necesidades evidentes.

*Afrontará nuevos retos con entusiasmo. Le interesarán tareas desconocidas, cosas y actividades nuevas que aprender y poner en práctica, y se lanzará a ellas con confianza en sí mismo

*Demostrará amplitud de emociones y sentimientos. De forma espontánea sabrá reír, sonreír, gritar, llorar y expresar su afecto y, en general, sabrá pasar por distintas emociones sin reprimirse.

*Se sentirá capaz de influir en otros. Tendrá confianza en las impresiones y en el efecto que él produce sobre los de

Adolescente con baja autoestima.

*Desmerecerá su talento. Dirá :” No puedo hacer eso o aquello ... No sé como se hace . No lo aprenderé nunca”

*Sentirá que los demás no lo valoran. Se sentirá inseguro o decididamente negativo sobre el efecto o el apoyo que le prestan sus padres y amigos.

*Se sentirá impotente. Las actitudes y los actos de este tipo de adolescentes estarán impregnados de falta de seguridad o incluso de ineptitud. Encara retos y dificultades sin ningún convencimiento de poder superarlos.

*Será muy influenciado por los demás. Cambiará de ideas y de comportamiento con mucha frecuencia, según con quién esté, le manipularán otras personalidades más fuertes.

***Tendrá pobreza de emociones y sentimientos. Repetirá una y otra vez unas pocas expresiones emocionales, como el descuido, la inflexibilidad, la histeria, enfurruñamiento. Los padres podrán ser capaces de predecir qué tipo de respuesta dará ante determinadas situaciones.**

En este momento hemos concluido con el estudio del constructo psicológico denominado autoestima, entendiendo por éste la evaluación que cada persona hace de las características que conforman en sí su autoconcepto, siendo este último la identificación de las características del individuo. A lo largo del capítulo se trataron los problemas conceptuales en cuanto a la definición de la autoestima, su noción en el sentido de eficacia o competencia, así como el análisis de las características de los individuos con alta y baja autoestima. De igual manera, se brindaron los elementos que proveen o limitan el desarrollo de la autoestima y sus alcances en cuanto a la relación con otros eventos psicológicos. Pasemos ahora a elaborar una serie de puntos al respecto de la comunicación con el fin de concebir el proceso en constante interacción con la autoestima y las habilidades

2. EL ADOLESCENTE Y LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN.

2.1. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN.

Hablar acerca de la comunicación no es algo paradójico y extraño, sino que resulta cotidiano y común que se experimenta de manera directa y muy cercana a cada uno de nosotros

En cada momento estamos comunicándonos cuando recibimos continuamente diferentes mensajes de varias fuentes: cuando hablamos con alguien, leemos un libro, escuchamos una noticia, observamos una pintura, leemos un aviso o escuchamos una canción. Puesto que todo mensaje nos transmite ideas, opiniones, valores, sentimientos y emociones, y es ahí donde radica la importancia de aprender a reconocer su valor dentro de nuestra vida diaria, ya que la comunicación siempre está presente en nuestras auto-interacciones y en la relación con los otros.

Por supuesto, así como todas las cosas cambian, los mensajes que se transmiten mediante los diferentes medios e interacciones se van transformando dependiendo de cada individuo, el contexto social y los aspectos interculturales. Pero debe quedar claro que el mensaje por una parte está constituido por la información en sí y por otra por el meta-mensaje; entendiéndose este último como las actitudes de uno con respecto al otro en función de la ocasión y de lo que se está haciendo (Tannen, 1991)

El diálogo como un simple intercambio de información como tal no constituye una garantía de comunicación. No basta con hablar y conversar si en el nivel de intercambio no se dice nada. El diálogo verbal sólo representa una pequeña parte de la comunicación total. Obviamente, las palabras transmiten información, el modo como decimos esas palabras en voz alta, en forma rápida, la entonación y el énfasis comunica lo que pensamos cuando hablamos; la manera como decimos lo que decimos, comunica significados sociales.

Sin embargo, ignorar el significado de una mirada reprobatoria, distante o solicitadora, el de una sonrisa radiante y triste, ignorar el rubor y el sudor, el ritmo respiratorio, sólo conlleva a problemas en las interacciones. Por esta razón debemos de tratar de establecer: el cómo nos comunicamos, qué nos comunicamos, para lo cual debe entenderse la estructura, el proceso de decodificación e intencionalidad, la función de la comunicación, entre otros aspectos.

2.2 ESTRUCTURA DE LA COMUNICACIÓN.

Cuando se habla de comunicación, por lo regular, se hace referencia a tres elementos: a un escucha, un mensaje y un emisor. Al parecer el sólo hecho de poseer habla oral implica la capacidad de comunicar, dejando afuera un sin número de componentes que estructuran la comunicación.

Desde el punto de vista de Ricci y Zani (1990), en quienes nos fundamentamos para escribir este capítulo, consideran que el punto de partida para el análisis de la estructura de la comunicación es la noción de Competencia Comunicativa. Esta debe entenderse como el conjunto de condiciones, conocimientos y reglas que hacen posible que todo individuo entienda el significado y se comunique.

De ahí que el individuo sea miembro de una comunidad lingüística y social por cuanto posee la competencia comunicativa, a saber, la capacidad de emitir y captar mensajes que lo colocan en trato comunicativo con los otros. Esos otros que le permiten estructurar su propia imagen. Por lo que la Competencia Comunicativa, no sólo es la habilidad lingüística y gramatical, sino también una serie de habilidades extralingüísticas correlativas que son sociales o semióticas.

Al analizar la estructura de la comunicación no se debe soslayar el contexto en el que se da la comunicación, sino además los significados referenciales cognoscitivos, emotivos y sociales que se encuentran vinculados de un modo u otro con la intención comunicativa del hablante.

En este sentido Berruto (1974, citado en Ricci y Zani, 1990) enfatiza que los componentes necesarios para la comunicación son:

- a) **La competencia lingüística**, que es la capacidad de producir e interpretar signos verbales.
- b) **La competencia para lingüística**, que es la capacidad de modular algunas características del significante, énfasis, cadencia, etc.
- c) **Competencia kinésica**, es decir, capacidad de realizar la comunicación mediante ademanes y gestos.
- d) **Competencia proxémica** o capacidad para variar las actitudes especiales y distancias interpersonales.
- e) **Competencia ejecutiva** o capacidad de acción social.
- f) **Competencia sociocultural**, capacidad de reconocer las situaciones sociales y las relaciones según los papeles desempeñados.

g) **Competencia pragmática** que es la capacidad de usar los signos lingüísticos y no lingüísticos de manera adecuada en la situación y a las propias intenciones.

Es indudablemente como se mencionó al inicio del presente apartado dentro de la competencia comunicativa los componentes del acto de la comunicación son esenciales, los cuales son: a) **emisor**, es decir, quien produce el mensaje, b) **el código**, que es el sistema de referencia con base en el cual se produce el mensaje, c) **el mensaje** que es la información transmitida y producida según las reglas del código, d) **el contexto**, en donde se inserta el mensaje al que se refiere, e) **un canal**, es decir, un medio físico ambiental que hace posible la transmisión del mensaje y f) **un receptor**, que es quien recibe e interpreta el mensaje.

Resulta insoslayable que el emisor y el receptor compartan un mismo código, porque sólo así puede tener lugar el proceso de decodificación, lo que implica la comprensión del mensaje. De esta manera la intención del otro hacia la persona queda entendido. Sin embargo, dentro de este proceso se presentan problemas a analizar dentro de la competencia comunicativa, los cuales son: El proceso de descodificación y el problema de las inferencias, así como el canal y el problema de la incoherencia entre los canales, los cuales discutiremos a continuación.

2.3 PROCESO DE DESCODIFICACIÓN E INTENCIONALIDAD.

El proceso de emisión de un mensaje se caracteriza por la necesidad de transformar un contenido psíquico en un hecho objetivo para transmitirlo al otro; la transmisión del mensaje en sí es la síntesis de un complejo proceso interno que reditúa en una forma codificada. El proceso de codificación comprende una serie variada de operaciones en el nivel cognoscitivo, emotivo-afectivo e interpersonal. Dicho mensaje siempre se modifica en términos de la calidad y estilo con que dicho mensaje se expresa (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1993).

Los mensajes además de su contenido explícito, incluyen un aspecto que especifica el modo en como el mensaje se debe considerar y cuál es la naturaleza de la relación entre las personas que participan en la interacción. Este último se entiende como metacomunicación. Esta proporciona información sobre como se autodefine el emisor, la identidad de los papeles de los participantes, etc.

Watzlawick y cols. (1993) comenta que “hablar de la intención del emisor implica en sí un problema teórico, pues toda comunicación

comprende los signos del contexto interpersonal que influye en el propio comportamiento” (p.16).

Por su parte Allwood (1980 citado en Ricci y Zani, 1990) comenta que son tres los tipos fundamentales de intencionalidad relacionada con la comunicación:

- 1) Las intenciones referentes al contenido de la comunicación ya sean expresivas, evocativas o de obligación,
- 2) Intencionalidad referida al estado comunicativo, es decir, la conciencia de querer comunicarse y
- 3) La intención instrumental siendo la interacción entre varios tipos de contenido.

En cuanto al proceso de descodificación que implica un proceso dinámico activo intervienen tres factores como la sensibilidad física, la atención selectiva y la categorización. A su vez éstas están influenciadas por el contexto, las expectativas, las actitudes y la personalidad del emisor. Por ejemplo: la desatención selectiva, haciendo a un lado señales e informaciones que conforman críticas o juicios negativos sobre nosotros, pudiendo continuar fortaleciendo la confianza y estima del que emite aún en contra de la desaprobación de los demás.

2.4 DESCODIFICACIÓN Y PROBLEMAS DE INFERENCIAS.

Este es el segundo paso del acto de la comunicación al que se le denomina recepción o descodificación del mensaje transmitido, el cual es un proceso activo y complejo, ya que una vez que un mensaje se percibe y descifra habrá que reconstruirlo, por parte del receptor, del significado que se pretendía en el acto de emisión. La recepción es un acto creativo hacia la búsqueda del significado del emisor, siendo la percepción y el reconocimiento de los signos, factores que influye para la organización e integración del proceso receptivo en función al contexto.

Descodificar significa dar sentido a los datos de la experiencia, operar el reconocimiento de un comportamiento ajeno.

En tanto que cada persona puede percibir de una manera distinta la misma situación y la misma comunicación siempre existe un proceso de selección, organización e interpretación de las señales proporcionadas, siendo los factores de la sensibilidad física, la atención selectiva y la categorización elementos fundamentales para precisar el sentido del mensaje. También debe considerarse el contexto y expectativas bajo los cuales se emite un mensaje, pues incluso la personalidad del receptor interviene en el proceso de

interpretación. Por ejemplo, haciendo a un lado señales e informaciones que constituyan críticas o juicios negativos sobre nosotros, podemos continuar incrementando la confianza y estima en nosotros, aun con la desaprobación ajena (Steves, 1975).

Finalmente, no hay que olvidar que la interpretación del estatus y personalidad, en el sentido en que cada sujeto busca catalogarse recíprocamente según una categoría que considera importante o significativa, así como la interpretación en términos del estado emotivo en cuanto a la expresión de los rostros, el tono de la voz, etc. También influye la interpretación de la actitud interpersonal por elementos no verbales mediante los cuales se infiere hostilidad, amistad, simpatía o antipatía, y finalmente, la interpretación dinámica de la interacción en curso (Ricci y Bruna, 1986).

2.5 TIPOS DE CANAL E INCOHERENCIA DE CANALES.

Un canal es el medio físico – ambiental que hace posible la transmisión de la información. Es decir, es el aparato sensorial a través del cual el receptor o destinatario recoge las informaciones ya sean del aspecto auditivo, visual, olfativo o táctil. Algunos otros se refieren a aspectos verbales y no verbales, los cuales tienen la misma importancia teniéndose que analizar el tipo de comunicación que se presenta en dos interlocutores, para enfatizar en el análisis de los aspectos verbales o no verbales.

2.6 FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN.

La comunicación tiene diversas funciones entre las que se encuentran: La referencial, la interpersonal, la autoregulación, la de coordinación de secuencias de interacción y la de metacognición.

Por supuesto debe quedar claro que cada suceso comunicativo puede desempeñar más de una función, cada interacción comunicativa implica un análisis plurifuncional.

- **Función referencial.** Esta consiste en el intercambio de información entre los interlocutores sobre un objeto o punto de referencia. Esto implica hacer análisis del significado o de la semántica del lenguaje, pues los interlocutores deben manejar una misma estructura semántica y ampliar paralingüísticamente en coherencia al contexto.
- **Función interpersonal (o expresiva).** Un mensaje verbal jamás es sólo una simple transmisión de información, sino que está inmersa a un

intercambio de las expectativas de los interlocutores, en cuanto a su interacción y su relación entre ellos. Esta información puede ser discutida en términos de la identidad social y personal; de estados emocionales temporales y de la propia relación social.

- **Función auto y heteroregulación (o de control).** Su propósito es conseguir un objeto en concreto. Pedir una revista, ordenar, indicar con un ademán, etc. tienen como intención satisfacer una demanda. Para lo cual existen diversos instrumentos lingüísticos que se expresan como mandos u órdenes que se emplean de manera directa o indirecta en función a factores vinculados al contexto y a los participantes por lo que se manejan ciertas formas más apropiadas que otras. Soskin y John, 1963 (citados en Ricci y Zani, 1984) distinguen seis diversos modos verbales, ejemplificados con la situación de que les presten un saco de vestir.

“Hace frío hoy (enunciativo).

a) Préstame el saco (directivo).

b) Tengo frío (señalativo).

c) Tu saco es caliente (mensurativo).

d) Brr... (expresivo).

e) Me pregunto si habré traído el saco (dubitativo).” (p.65).

- **Función de coordinación de las secuencias interactivas.** En este se analiza como se inicia y mantiene una conversación o intercambio lingüístico. Durante este proceso se observa como los interlocutores intercambian de vez en vez sus miradas y fija la atención a lo que dice el emisor. Estas miradas o tonalidades de voz aunado con el significado propio del acto lingüístico dan las pautas para que se dé el intercambio de frases. En caso que el interlocutor no se encuentre presente se recurre a un comportamiento auditivo más verbalizado, interponiendo expresiones del tipo interesante, cierto, de verdad, sí, uhm. Al alternarse los papeles propios de una conversación requiere que cada participante emita y reciba una serie de señales con el fin de regular lo que está sucediendo, ya sea para mantener la conversación o dar fin a esta.
- **Función de metacomunicación.** Referida a los dos aspectos de la comunicación el contenido y al modo como el mensaje se capta, por ende la relación que existe entre los que se comunican. Lo que implica es hablar de una comunicación de la comunicación. Más la metacomunicación alude a dos operaciones el percatarse que el propio sistema puede ser diferente al de los demás y evidenciar los aspectos relacionales propios del intercambio comunicativo. Por lo que el éxito de la comunicación es saber interrelacionar el mensaje, el código y las premisas, cambiar los esquemas de referencias en función al contexto, analizar la relación signo -

2.7 EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA.

Hablar acerca del desarrollo de las competencias lingüísticas es hacer referencia a las primeras etapas del desarrollo del infante, pues el lenguaje no debe sólo relacionarse con la emisión de palabras sino con la intención de expresarse, o sea, de comunicarse y esto puede llevarse a cabo de modo no verbal. Para analizar la competencia lingüística, no basta con el estudio o aprendizaje de las reglas del uso del lenguaje, sino que hay que enfatizar en el proceso de interrelación entre lo no verbal y lo verbal.

El niño muestra una competencia comunicativa desde el inicio a través de canales y modalidades no verbales, que serán la base para el desarrollo del lenguaje. A este sistema se integra asimilando la dimensión cultural establecida por su ambiente social, el cual se instaura en la relación con su padre (adulto) y en la alternancia de los turnos, en las convenciones reconocidas por ambos, etc.

En la medida que el niño va adquiriendo el lenguaje verbal, permanece el no verbal y se va transfiriendo la frecuencia de su uso al verbal. En este proceso interviene la socialización, que se funda en una relación donde el adulto desempeña sobre todo el papel de fuente de estímulos e intérprete de los comportamientos del niño; de esa manera el adulto establece un sentido de intencionalidad a los actos del niño y se construye la comunicación.

Al comienzo del segundo año de vida del niño los ademanes simbólicos y los primeros elementos del lenguaje enriquecerán a la comunicación.

En tanto que en el transcurso del primer año habrá aprendido a distinguir figuras familiares, desarrollando su propio repertorio de señales. El llanto y la sonrisa son elementos esenciales para interesar a los adultos, influyendo así en la cantidad y tipo de estímulo a los que será sometido. Con el desarrollo motor al niño se le posibilita desplazarse, jalar los objetos que le interesan, golpear, llamar al adulto que requiere de su presencia y manifestar expresiones de mímica más ricas e intencionales.

Dentro del sistema de señales que el niño establece la sonrisa adquiere importancia como un elemento desencadenante de la acción de la madre en un sentido amistoso y que las subsiguientes acciones incrementan la probabilidad de que esto ocurra. La sonrisa sobretodo es provocada por determinados rostros familiares.

En el caso del llanto se pueden identificar tres tipos que se diferencian entre sí, siendo el provocado por hambre, por dolor o por cólera cuya intensidad y ritmo varía uno del otro, pero cuyas diferencias pueden ser

identificada por la madre. La cual empleará alguno de los inhibidores del llanto como son: la succión, el contacto físico, la vista de un rostro familiar, la voz humana o figuras de colores luminosos o que emiten sonidos.

La vocalización funciona como una señal social, el balbuceo se convierte gradualmente yendo desde la emisión de sonidos sin precisión o intención y luego se vuelve en acciones para pedir, declarar, etc.

La atención visual, los ademanes de alzar los brazos y la tendencia a acercarse a la madre y seguirla son actos que conforman el sistema de señales comunicativas para el niño.

Las expresiones faciales son vinculadas como idóneas para expresar las emociones algunas de carácter universal más ello no quiere significar que sean innatas

La experiencia individual matiza las propias emociones, conjuntamente con la presencia de modelos expresivos ya organizados y socializados.

Algunos autores como Klimmert (1981) distingue un proceso evolutivo de la expresión de las emociones. En el primer mes, el niño no diferencia el tipo de emociones, aun cuando su marcada preferencia sea por el rostro humano. Del segundo al quinto mes discierne las expresiones del rostro, aunque no se podría decir que distinga perfectamente entre las diferentes emociones. Hacia el quinto mes muestra reacciones adecuadas al tipo de emoción y en la última parte del primer año usa correctamente la expresión facial del interlocutor y responde de manera adecuada.

En esta fase prelingüística, el niño es capaz de reaccionar a las iniciativas sociales de los demás, llevando a cabo juegos recíprocos, obedeciendo y respondiendo a peticiones e iniciando de manera espontánea una interacción. La aparición del lenguaje del niño se coloca dentro del contexto social existiendo una continuidad entre la fase prelingüística y la lingüística. Las estructuras del lenguaje reflejan, las estructuras de la acción y es por el conocimiento de estas últimas como el niño puede entrar rápidamente en posesión del código lingüístico. Las primeras palabras del niño no tienen un carácter referencial, sino que son patrones utilizados en contextos específicos. Al paso del tiempo el niño producirá otros comportamientos de tipo simbólico como recordar cosas lejanas, juego simbólico, la imitación diferida.

En cuanto a las intenciones comunicativas, o sea, las modalidades utilizadas por el niño para expresar lo que quiere, se alude a una fase proto-declarativa, en que el niño trata de llamar la atención del adulto sobre sí o sobre objetos, utilizando exclusivamente el canal de los ademanes. Enseguida una fase de las expresiones declarativas, cuando el niño comienza a utilizar el lenguaje conjuntamente a los ademanes y una segunda fase de declarativas

después de los 18 meses, cuando el lenguaje suele ser usado en la mayoría de las veces. Finalmente, después de los dos años, el niño formula preguntas con el propósito de obtener nuevas informaciones.

Hasta aquí hemos analizado de que manera se estructura, se descodifica y se desarrolla la comunicación. Veamos ahora, como este proceso puede vincularse con las habilidades sociales de los individuos.

3. HABILIDADES SOCIALES.

Cuando estamos sentados o de pie en cualquier lugar y rodeados de personas, ahí es una situación propicia para que se manifiesten las habilidades sociales o cualquier otra situación en donde intervengan cuando menos dos personas pues la vida de todo individuo la conforman las habilidades sociales. El ser humano por su naturaleza psicosociobiológica desarrolla actividades de interacción con los iguales a él mediante las diversas formas de comunicación que implican una intencionalidad en el proceso a través de los diversos medios verbales o no verbales; creando acuerdos convencionales para la facilitación de la interacción individuo - individuo, siendo la habilidad social parte de dicha interacción. De ahí que pueda cuestionarse, qué son las habilidades sociales. No existe una definición exacta y única de las habilidades sociales, más de inicio, debemos entender qué son las conductas que se manifiestan en situaciones de relación con otras personas; en ellas se expresan los sentimientos, las actitudes, los deseos, las ideas u opiniones, los derechos; respetando el derecho que tienen también los demás a expresar lo mismo.

Estas conductas socialmente habilidosas contribuyen a prevenir conflictos, a evitarlos y a solucionarlos cuando se presentan, es decir, el individuo se debe comportar con determinadas competencias en todas aquellas situaciones en las que se den relaciones interpersonales, como por ejemplo: en las conversaciones, al pedir favores, aceptar o rechazar críticas de los demás, ponerse en el lugar de los demás, hacer cumplidos, trabajar en equipo, en situaciones de conflicto o enfrentamiento.

Las habilidades sociales favorecen el desarrollo de determinadas competencias que favorecen las relaciones interpersonales. Esa competencia social se concreta en saber iniciar y mantener eficazmente conversaciones y expresar todos los sentimientos, opiniones o derechos de una manera asertiva, directa, afrontar los conflictos con la seguridad de que se pueden resolver sin ansiedad, sin temor a ninguna situación y sin costo emocional que afecte a la persona.

Si se es competente socialmente se pueden conseguir éxitos personales en sus relaciones con los demás, pues se resuelven o evitan situaciones sin que se dañen los derechos del propio individuo o de los otros. Así como desarrollar un sinnúmero de habilidades que el individuo pretenda ejercitar, pues la competencia social está vinculada en sí misma con la propia imagen

de cada individuo, entiéndase la autoestima. Ambos conceptos autoestima y competencia social están vinculados y está unión es indisoluble entre ambas. Como Branden (1994) la define, la autoestima es “ aquella evaluación más o menos estable que el individuo hace de sí mismo. La cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, significativo y valioso” (p.5). Esa capacidad de aceptación y significación que el individuo desarrolla lo lleva a establecer sus propios límites y sus nuevos retos, una vez que logra algo de lo planteado por él genera un nuevo cuestionamiento que lo llevará a otro ámbito, o ampliar y perfeccionar lo ya logrado, lo que lo convierte en alguien que se comporta de manera competente. Dentro de este proceso la relación de los individuos con otros es indispensable, por lo que la habilidad social debe ser un concepto que debe quedar claro en cualquier trabajo que hable del individuo y su interrelación con los otros, es decir, de manera directa o indirecta de la Habilidad Social

Roth (1986) comenta al respecto de la habilidad social y del desarrollo de la competencia social se generan una cantidad de cuestionamientos vinculados con la propia definición del concepto mismo, su vinculación con un modelo teórico la clasificación y categorización de sus componentes, su propósito, su medición y la vinculación con otros constructos.

3.1 CONCEPTO DE HABILIDAD SOCIAL.

Todos conocemos a personas que pueden clasificarseles como interpersonalmente hábiles o en términos cotidianos “sociables”. Son individuos que parecen poseer la habilidad de relacionarse y vincularse con los demás de una manera exitosa para ellos y gratificante para con quienes interactúan, independientemente de la situación, lugar o persona con quien se vinculan. Lo que implica que son personas que establecen relaciones con facilidad, platican, comentan, recaban información y escuchan sin ningún menoscabo durante las conversaciones y dejan a los demás con una sensación agradable después de la interacción. Esto permite que se les designe como una persona extrovertida, asertiva, socialmente hábil. Sin embargo, en Psicología no se emplean dichos términos para hablar terapéuticamente o en función a un estilo de personalidad cuando se analizan las situaciones interpersonales de los individuos que acuden a un profesional de la salud, sino que se les denomina **Habilidades Sociales**. Al respecto existen un sin número de definiciones vinculadas con la habilidad social según los criterios de cada autor en función de su marco conceptual. A continuación se analizarán algunas

definiciones dirigiéndose a responder la pregunta: **¿Qué son las Habilidades Sociales?**

Para Kelly (1987) "las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones inter-personales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente" (p.19). En sí las habilidades sociales pueden considerarse como un camino hacia el logro de los objetivos o metas del individuo. Para este autor su definición debe analizarse considerando los siguientes puntos: 1) como la posibilidad de llevar hacia consecuencias reforzantes, 2) las situaciones inter-personales en las que se manifiestan las habilidades sociales y 3) describir la conducta socialmente competente de modo objetivo.

Por lo que una manera de definir las habilidades sociales puede fundamentarse en función de su utilidad para el individuo. Determinadas habilidades sirven para facilitar el establecimiento de las relaciones con los demás. Otras, se emplean en un contexto interpersonal, sirviendo para lograr objetivos o conseguir reforzadores. En otros casos para impedir que los demás eliminen o bloqueen el reforzamiento al que los individuos tienen derecho.

Autores como Meichenbaum, Butler y Grudson (1981 citado en Caballo, 1993) comentan que no puede existir una definición única en relación con la Habilidad Social, porque ante todo, ésta depende del contexto en que se emite la conducta. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural y analizado bajo los patrones de comunicación del grupo social al que pertenece el sujeto. Aunado con el grado de efectividad mostrada por el individuo en sí mismo. No existe una conducta apropiada única, ya que una conducta puede ser adecuada en una situación, pero no en otra. El propio sujeto trae a la situación sus propias actitudes, valores creencias, capacidades y su propio estilo de interacción. Aunque hay conductas que pueden ser más probables que constituyan una respuesta competente, por lo que dos personas pueden comportarse de un modo totalmente diferente en dos situaciones similares, y ser adecuadas ambas conductas. Por lo que la habilidad Social es definida en términos de la efectividad de su función en determinada situación. Más indudablemente cada individuo tendrá su propio estilo de respuesta ante diversas situaciones, el cual está constituido por patrones de conducta estructurados a través de las interacciones previas con su entorno y que le fueron de utilidad y efectivas ante otras situaciones similares a la que se le presentan.

Por otra parte Caballo (1993) en su libro "Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales" en su capítulo inicial revisa las

diversas definiciones dadas por los autores para concluir con la suya propia, la cual permite entender su marco teórico. Este autor hace alusión a que la Habilidad Social ha sido conceptualizada como:

- a) La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos.
- b) La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.
- c) La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos a los demás
- d) El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres y peticiones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos con los demás.
- e) Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente.

En el caso particular de Caballo (1986) la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

3.2 LAS HABILIDADES SOCIALES SU CLASIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN.

Aunque no existe una definición única y exacta de las Habilidades Sociales si existen coincidencias entre estas, y todas, de una manera directa o indirecta implican el término habilidad que hace referencia a una conducta interpersonal consistente en un conjunto de capacidades de actuación aprendidas. Por lo que cada una de las conductas socialmente habilidosas conlleva un componente conductual, una dimensión cognitiva y una situacional (contexto ambiental). Por lo que se infiere que diferentes situaciones requieren conductas diferentes, pero que pueden enmarcarse

como lo sugiere Alberti, 1977 (citado en Buela y Caballo, 1983) en el entendimiento que la habilidad social es:

- a) Una característica de la conducta, y no de las personas.
- b) Una característica específica a la persona y a la situación.
- c) Que debe entenderse bajo el marco cultural del individuo y
- d) Una característica de la conducta socialmente efectiva.

En el caso de Lazarus (1973) cuyos estudios fueron dirigidos a la conducta asertiva sugiere que las dimensiones de dicha conducta se rigen bajo las siguientes cuatro capacidades:

- a) Capacidad de decir no.
- b) Capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- c) Capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos y
- d) Capacidad de iniciar, mantenerse y terminar conversaciones.

Otros autores como el propio Caballo (1993) no agrupan como una capacidad sino enlistan las conductas que consideran más representativas de las Habilidades Sociales las siguientes:

1. Hacer cumplidos.
2. Aceptar cumplidos.
3. Hacer peticiones.
4. Expresar amor, agrado y afecto.
5. Iniciar y mantener conversaciones.
6. Defender los propios derechos.
7. Rechazar peticiones.
8. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
9. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
10. Petición de cambio de conducta del otro.
11. Disculparse o admitir ignorancia.
12. Afrontar las críticas.

Por su parte Goldstein, Soprafkin y Gershaw (1979) proponen una lista de 24 habilidades que desde su punto de vista comprenden las habilidades sociales que rigen la vida de los individuos entre las que se encuentran: iniciar y terminar una conversación, escuchar, expresar un cumplido, responder a los cumplidos- a la persuasión – al fracaso, tomar decisiones, determinar responsabilidades y tener confianza en uno mismo, entre otras. Posteriormente Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980) en su libro “*Skill-streaming the adolescent. A structured learning approach to teaching prosocial skills*”, proponen una lista de chequeo de las habilidades sociales la cual consta de 50 reactivos conjuntados en 6 grupos: I. Habilidades Sociales Iniciales, II. Habilidades Sociales Avanzadas, III. Relacionarse con los sentimientos, IV.

Alternativas a la agresión, V Relacionarse con el estrés y VI Habilidades de planeación. Cada grupo de conductas abarca en promedio entre 6 y 8 conductas comprendiendo las ya mencionadas por Caballo y otras conductas.

Finalmente este conjunto de conductas son realizadas por un individuo determinado el cual deberá ser evaluado bajo un contexto situacional, sin olvidar para ello los componentes de la Habilidad Social. Los componentes no verbales, paralingüísticos, verbales y mixtos. Entre los componentes no verbales se pueden considerar: la mirada, gestos, postura, distancia, orientación entre otras. De los componentes paralingüísticos están: voz, tiempo de habla, perturbaciones del habla y fluidez del habla. En cuanto a los verbales: el contenido general, iniciar la conversación y la retroalimentación y finalmente los componentes mixtos implican: el afecto, escoger el momento apropiado, tomar la palabra, ceder la palabra, conversación en general y saber escuchar.

3.3 LAS HABILIDADES SOCIALES Y SU EVALUACIÓN.

Las Habilidades Sociales han sido uno de los primeros objetos de estudio dentro del campo de la terapia del comportamiento y a su vez se han generado varios procedimientos de evaluación. Continuamente aparecen nuevos instrumentos de evaluación, sin embargo, no existe un acuerdo de cual es el más adecuado o válido. Bajo un enfoque conductual se sugiere que de manera inicial para elaborar un instrumento de evaluación hay que llevar a cabo los siguientes pasos: un análisis situacional, seguido por la enumeración de respuestas y la evaluación de éstas, una vez realizado se desarrolla el formato de evaluación para su fiabilidad y validez.

Por otra parte, no es necesario diseñar un instrumento ya que existen ya elaborados. Entre los más comunes encontramos la: entrevista con el cliente, el auto-registro, la entrevista con otras personas, la observación directa, información de otros profesionales, medidas de autoinforme, representación de papeles, el test de personalidad y el test proyectivo. Entre las medidas de autoinforme más comunes se encuentran el inventario de Asertividad de Rathus, la Escala de Autoexpresión Universitaria, la Escala de la Actuación Social, etc.

Caballo (1993) comenta que los autoinformes presentan una serie de errores entre los que se encuentra: 1. Lo que piensa una persona de su conducta puede estar en clara discrepancia con su conducta real. 2. La conducta y las cogniciones de un sujeto varían normalmente con las situaciones y con las personas. 3. Se suele pedir al sujeto que clasifique y

límite las descripciones de su conducta o de sus pensamientos en la vida real con una frase y 4. Se supone que cada ítem es un estímulo estándar, provocando el mismo tipo de datos de un sujeto. Un mismo pensamiento puede significar cosas muy diferentes para dos personas distintas. A pesar de todos estos inconvenientes y problemas, las escalas pueden proporcionar un índice del resultado clínico y arrojar datos sobre las autopercepciones del sujeto que no están disponibles a partir de las evaluaciones por medio de la observación. Además, estos instrumentos son a menudo la elección más práctica para medir el cambio en lugares clínicos.

3.4 LAS HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON OTROS CONSTRUCTOS PSICOLÓGICOS.

Las Habilidades Sociales han sido consideradas como base u origen de determinadas formas psicopatológicas, pues individuos que han demostrado déficits extremo a en las Habilidades Sociales han generado una serie de conductas disruptivas, que han podido tener como fin el internamiento en una institución de salud mental. Roth (1986) comenta que una historia individual predominantemente marcada por interacciones exitosas con el medio conduciría al individuo hacia un afianzamiento de su comportamiento social; y por el contrario, quien acumule experiencias de frustración y fracaso se vuelve vulnerable a las posteriores presiones de su medio social, con el consiguiente riesgo desestabilizador. La diferencia entre una y otra posibilidad puede ser una cuestión de competencia social, o mejor dicho de Habilidad Social.

Por lo que, la importancia que puede tener el desarrollo de investigaciones que arrojen información acerca de la habilidad social, puede percibirse a través de: a) del esclarecimiento de las relaciones entre la deficiencia de las destrezas sociales particulares y los trastornos conductuales más comunes observados y b) el establecimiento de las condiciones para el desarrollo de nexos sólidos entre la habilidad social y la prevención de los trastornos conductuales.

En lo que se refiere al primer punto a continuación comentamos una serie de evidencias que pretenden relacionar las habilidades sociales con otros comportamientos.

En el caso de los trabajos de investigación documental de Caballo (1993) se resumen una serie de estudios vinculados con **entrenamiento en las Habilidades Sociales** haciendo alusión a los trastornos más trabajados

terapéuticamente mediante el entrenamiento en habilidades sociales: los niveles de ansiedad social, la soledad, la depresión, la esquizofrenia, los problemas de pareja, el abuso de sustancias psicoactivas y la delincuencia.

Por su parte Gil (1990) en su artículo Entrenamiento en Habilidades Sociales plantea una serie de aplicaciones subdividiéndolas en: a) psicosociales, b) clínicas y c) del ámbito escolar. Dentro de las aplicaciones psicosociales se presentan una serie de estudios vinculados con las relaciones familiares y de pareja, grupos marginados y conductas antisociales: como la delincuencia. En cuanto a el área clínica se analiza la manera en que el entrenamiento en las habilidades sociales favorece las relaciones heterosexuales, disminuye los estados de depresión y las tendencias suicidas, así como se reduce el nivel o se facilita las formas de mantener el control de las conductas de los alcohólicos o drogadictos; al igual como se mejora el estado de pacientes psiquiátricos y la estructuración de programas preventivos. Finalmente en el ámbito laboral se ha trabajado en la preparación para la presentación de una entrevista de selección, formación de personales y habilidades de supervisión.

En el caso particular de Kelly (1987) en su libro Entrenamiento de las Habilidades Sociales se enfoca en el desarrollo del entrenamiento de las habilidades conversacionales, de la concertación de citas y otras habilidades heterosexuales, entrenamiento de asertividad, en habilidades para entrevistas de trabajo, y finalmente en el entrenamiento de las habilidades sociales en los niños. Al respecto Alvarez, Alvarez, Cañas, Jiménez, Petit (1990) elaboraron una guía práctica para padres y profesores para el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años, empleando para esto un marco conductual. Proponen el entrenamiento de diversas técnicas para enseñar y desaparecer conductas, empleando a escalas de observación para padres y profesores.

Roth (1986) en su libro Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad analiza la manera en que se establecen interconexiones entre el consumo excesivo de alcohol y drogas, el comportamiento agresivo, los problemas maritales y familiares, esquizofrenia, depresión, ansiedad, entre otros.

De manera específica la investigación de Kee-Lee Chou (1997) plantea la posibilidad de elaborar una versión adaptada a la población china de la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales de Matson para lo cual se la aplica a una población de 191 adolescentes y se vincula con los resultados del Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Escala de autoestima de Rosenberg encontrando que la escala de Matson resulta válida para evaluar a la población oriental china. Aunado con este dato comenta que la época de la adolescencia es un período propicio para desarrollar habilidades sociales y ser

sometidos a un sinnúmero de situaciones que propicien el desarrollo de estas y reafirmen su utilidad, pues se sugiere que las gentes con un alto nivel de habilidades sociales deberán ser efectivas en las actividades sociales, el dominio de una actividad social permite un nivel alto de autoestima.

El trabajo de Mathur y Rutherford (1996) evalúa el efecto del entrenamiento de habilidades sociales dirigido a estudiantes con desórdenes emocionales y conductuales. Ellos encuentran que los principales impedimentos potenciales que delimitan el éxito de este tipo de programa son: la carencia de un marco conceptual, la validación de las propias habilidades sociales, la imprecisión en los procedimientos de evaluación y la complejidad para acceder y evaluar los factores contextuales, así como los problemas en la generalización de los hallazgos. Por su parte en los estudios de entrenamiento en habilidades sociales y su relación con componentes cognitivos, simbólicos y conductuales, Thompson, Bundy y Wolfe (1996) y Thompson, Bundy y Brocheau (1995) encuentran que se favorecen dichos componentes, pero que no existen indicios precisos de en qué medida se benefician los niveles de motivación y conducta asertiva de cada uno de los participantes del trabajo. Vinculado a estas investigaciones se puede mencionar el de Goisman y Zrebicc (1996) en el cual combinan la supervisión de aspectos conductuales y psicodinámicos en el entrenamiento grupal en Habilidades Sociales. Sus resultados generan la afirmación de que el aprendizaje en habilidades sociales puede darse mediante más de un modelo a la vez. Que tanto el modelo psicodinámico como el conductual se proveen de la observación del fenómeno grupal y estos a su vez permiten al terapeuta una adecuada interpretación de lo que ocurre en las interacciones.

En cuanto al trabajo de Wise, Bundy, Bundy y Wise (1991) programan un entrenamiento sistemático de asertividad bajo los principios teóricos cognitivos sociales de Bandura, puesto que consideran que ofrece una efectiva guía para el desarrollo sistemático de las habilidades sociales. Bandura sugiere que la gente usa símbolos como modelos internos para guiar su conducta y como un medio para evaluar la efectividad de sus acciones. Los resultados de su estudio indican que los adolescentes pueden aprender y retener información básica para entender el concepto de asertividad, el primer paso para el desarrollo de una Habilidad Social. Bajo estos hallazgos la finalidad última de los autores es generar un programa para escuelas de educación pública en el que los maestros puedan incluir en sus lecciones elementos facilitadores para el desarrollo de las habilidades sociales.

Valliant y Antonowicz (1991) relacionan la terapia cognitivo conductual con el entrenamiento en habilidades sociales para fortalecer la personalidad y la estructura cognitiva en individuos recluidos en la prisión del distrito en

Ontario a los que inicialmente se les evalúa con una prueba de inteligencia , el cuestionario de Coopersmith de autoestima, el inventario de Hostilidad de Buss -Durkee, el inventario de Personalidad Multifacético de Minesota entre otras. Una vez realizada la evaluación se les sometió a un programa de entrenamiento en Habilidades Sociales, encontrando que el entrenamiento cognitivo conductual y el de habilidades sociales tuvo efectos significativos en el fortalecimiento de conductas prosociales lo que generó incrementar el nivel de seguridad de la prisión. Muy relacionado con este artículo se puede mencionar el de Rosenthal y McFall (1981) quienes llevaron a cabo la comparación del nivel de Habilidades Sociales entre adolescentes delincuentes y no delincuentes usando un inventario conductual de juego de role-playing. Ellos partieron de la idea que la conducta delictiva se relaciona con el déficit en la Habilidad Social. Durante la primera fase de su investigación aplicaron el inventario PIAG, el cual implica una serie de pasos secuenciales que son: a) análisis situacional, b) desarrollo de los ítems, c) enumeración de respuestas, d) evaluación de respuesta y e) elaboración final del inventario. Los autores sugieren que la conducta delictiva está más relacionada con el déficit en la habilidad en interacción que con las figuras adultas de autoridad que con la relación con los iguales.

En cuanto a las habilidades sociales y otras conductas se pueden mencionar la investigación de Wampold, Ankarlo, Mondin, Trinidad- Carrillo, Baumler y Prater (1995) quienes encuentra que los alumnos de áreas químico biológicas en general desarrollan en un menor nivel sus habilidades sociales, pues sólo las emplean para vincularse con los demás y no como herramientas propias de su formación profesional como en los casos de los profesionales de las áreas de Ciencias Sociales. Miller (1995) correlaciona la vergüenza con los niveles de Habilidad Social, para lo cual aplica una serie de 10 pruebas vinculadas con estos elementos encontrado vínculos entre la vergüenza y la Habilidad Social. Con relación al trabajo de Sarason y Sarason (1981) participaron estudiantes de High School, a quienes se les entrenó mediante modelamiento y role playing en determinadas Habilidades Sociales encontrando que en comparación con el grupo control los adolescentes entrenados plantean un mayor número de conductas adaptativas a diferentes situaciones problema, realizan una mejor auto- presentación en una entrevista de trabajo, lo que indica que dicho entrenamiento puede ser preventivo para diversos problemas.

Hasta aquí, a lo largo de este trabajo se han manejado tres conceptos fundamentales que son la autoestima, la comunicación y las habilidades sociales remarcándose su importancia en el desarrollo del individuo por lo que ahora, resta por analizar si dichos elementos se interrelacionan, para lo

cual en el capítulo siguiente se mencionan los propósitos de esta investigación y la metodología llevada a cabo para cumplir el objetivo de este trabajo.

4. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN.

4.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

En la parte teórica de este trabajo se ha hablado de tres conceptos fundamentales que son la autoestima, comunicación y habilidades sociales haciendo mención de su definición, sus diversos campos de aplicación y su relación entre diversas instancias. Por su parte, Bandura menciona la diferenciación entre la autoestima y la autoeficacia, esta última la enmarca como un pensamiento de autoreferencia que tiene que ver con el juicio de las capacidades personales. Mientras más eficacia se tiene, mayor seguridad se mostrará al aproximarse a los problemas y se emplearán mejor las capacidades y habilidades. Ser capaz requiere de una continua improvisación de las habilidades; la mayoría de los eventos de la vida se presentan en circunstancias cambiantes que contienen diversos elementos ambiguos y estresantes. Por lo que el éxito se logra a menudo solamente después de generar y probar distintas formas de comportamiento y estrategia.

Ser autoeficaz puede revalorarse y ajustarse continuamente con base a las experiencias cotidianas, con relación de si la percepción de si mismo se modifica, confirma u ocurren nuevas experiencias. Serán las vivencias más recientes las que ejerzan mayor influencia en el comportamiento presente para autoreferirse como eficaz o no. Esto implica que para el desarrollo de la autoestima, las experiencias que tienen los niños con su ambiente y el control sobre éste les proporciona la base inicial para desarrollar un sentido de autoeficacia o competencia. Resulta de gran importancia la observación de las experiencias de los otros y con los otros para el desarrollo de autoreferencia. De ahí la vinculación que puede establecerse con el desarrollo de la comunicación y las habilidades sociales. Puesto que estas forman un nexo de unión entre el individuo y su ambiente social. Por ello la comunicación y las habilidades sociales se manifiestan en situaciones con otras personas, en las que se expresan los sentimientos, actitudes, deseos, ideas u opiniones. El poseer estas habilidades producen importantes beneficios personales pues aumentan la competencia o eficacia en la manera de desenvolverse en situaciones interpersonales

Por supuesto, la habilidad social de un individuo debe considerarse dentro de un marco cultural determinado y los patrones de comunicación que las rigen varían según los aspectos situacionales (Caballo, 1993). La respuesta competente es, normalmente, aquella sobre la que la gente está de acuerdo

que es apropiado para un individuo en una situación particular. La conducta socialmente habilidosa deberá definirse en términos de la efectividad para alcanzar los objetivos de la respuesta, para mantener o mejorar la relación con la persona en la interacción y para mantener la autoestima del sujeto.

Por lo que indudablemente resulta de interés y siendo el objetivo general de esta investigación **DETERMINAR EN QUE MEDIDA SÉ INTERRELACIONAN LOS CONSTRUCTOS DE LA COMUNICACIÓN, LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA AUTOESTIMA COMO ELEMENTOS ESENCIALES PARA EL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE.**

Así como de manera particular:

- Correlacionar el nivel de autoestima y el manejo de las habilidades sociales de los adolescentes
- Detectar si la autoestima se ve afectada en función de los estilos de comunicación del adolescente, mediante la correlación de ambos constructos.
- Determinar si el nivel de autoestima y habilidades sociales tiene relación con el aprovechamiento escolar.
- Comparar las expectativas que tienen los padres en relación con sus hijos y el autoconcepto de los adolescentes con el concepto que tienen los padres de los adolescentes.
- Establecer un paralelismo entre los estilos de comunicación paternos y de los hijos mediante un análisis descriptivo y la correlación de las respuestas de los padres y las de sus hijos adolescentes.

Para cumplir con el objetivo general y particulares se usó un diseño descriptivo, cuya metodología básica fue la aplicación de cuestionarios que permitieron evaluar cada uno de los constructos relacionados con nuestro objetivo, los cuales fueron autoestima, autoconcepto, habilidades sociales y comunicación. Los datos se analizaron en términos cuantitativos,

empleando para ello el porcentaje de cada uno de los grupos de datos, así como coeficientes de correlación “phi”, “C” o “r spearman” de acuerdo a la escala de cada tipo de datos, al igual que prueba de contraste (one-way) para evidenciar la distribución de las muestras y análisis de varianza para evidenciar los efectos interacción entre los diferentes constructos y las variables grado académico, edad y género

Nuestros resultados permitieron analizar si un conjunto de constructos psicológicos tienen vinculación entre sí, y por ende al modificar el nivel de uno se cambia el de otro. Así como el nivel de interrelación que tienen los adolescentes con sus padres y éstos con ellos, en términos del conocimiento de las características preponderantes de sus hijos, sus estilos de comunicación, los elementos de los que se auxilian para solucionar sus problemas, así como los principales trastornos que los adolescentes reportan y los padres han detectado, entre otros. Aunque los resultados son descriptivos de cada uno de los eventos evaluados, esto permitirá plantear estrategias de intervención que se enfoquen a favorecer el desarrollo psicológico de los adolescentes de manera integral. Al igual, que se enfatice en las áreas de relación de los adolescentes con sus padres

Como se mencionó en este trabajo se han manejado tres conceptos fundamentales que son la autoestima, la comunicación y las habilidades sociales explicando su importancia en el desarrollo del individuo por lo que a continuación se analiza si dichos elementos se interrelacionan, para lo cual se presenta la metodología aplicada para cumplir los objetivos de la investigación.

4.2 MÉTODO.

Participantes.

La población estuvo constituida por 163 estudiantes de una población de 706 alumnos, quienes cursaban 1er. año, 2do año y 3 er. año de Educación Media Básica. De los cuales, de primer grado fueron 60 alumnos los cuales representaban el 36.80%, de segundo grado 48 siendo el equivalente al 29.44% y de tercer grado 55 siendo 33.74% (Tabla 1) De la población 80

fueron mujeres (49%) y 83 hombres (51%). Las edades de los alumnos fluctuaron entre los 11 años y los 15 años. Los padres de los adolescentes evaluados participaron. Los 6 grupos fueron elegidos mediante un muestreo aleatorio simple de los 18 grupos existentes en la escuela, eligiendo dos grupos por grado de forma azarosa.

GRUPO.	POBLAC TOTAL	MUESTRA	PROPORC
1 A	41	27	65
1.F.	45	33	73.3
2 B	37	33	89.18
2 D	30	15	50
3 C	39	33	84.16
3 E	30	22	73.3
TOTAL	222	163	73.33

Tabla 1. Poblacion total, muestras y proporciones de los adolescentes evaluados

Escenario.

Cada una de las sesiones de aplicación de la batería de pruebas, la cual estuvo estructurada por el inventario de Autoestima de Coopersmith, la lista de chequeo de Autoconcepto, la lista de chequeo de Goldstein, Sopragkin, Gershaw y Klein de Habilidades y su enseñanza, y el cuestionario de determinación del nivel de comunicación entre padres –hijos adolescentes, se llevaron a cabo en el salón de clases de cada grupo de alumnos evaluados. Por lo general contaban con un pizarrón ubicado en la parte de enfrente, un escritorio para el profesor y un asiento con su paleta para cada alumno.

Instrumentos.

1. **Inventario de Autoestima de Coopersmith.** Este consta de 58 reactivos directamente relacionados a la autoestima, agrupados en 4 subescalas: 1) Autodescriptiva-general, con 26 reactivos; y 2) escuela, 3) ambiente social y 4) hogar con 8 reactivos cada una. Incluye además una escala de discapacidad social que mide el intento por dar una imagen favorable de

sí mismo, con 8 reactivos. Cada uno de los reactivos se responde con un Sí o un No. En algunos de los casos el responder SI implica una alta autoestima mientras que en otros se tiene que contestar No. La calificación se obtiene de la suma de los puntos multiplicando por dos.

2. **Lista de Chequeo de Autoconcepto.** La cual está compuesta por 22 reactivos referidos a características que posiblemente forman parte de la personalidad del adolescente, 11 de las cuales hacen mención a características denotadas socialmente como positivas y 11 clasificadas como negativas. En este tenían que responder con una cruz (x) en el espacio que correspondía a un Sí o un No.

3. **Lista de chequeo de Goldstein, Sopragkín, Gershaw y Klein de Habilidades y su enseñanza.** Consta de un total de 50 reactivos donde el sujeto debe contestar o elegir alguna de las cinco opciones que se proponen, siendo éstas: Nunca, rara vez, algunas veces, a menudo y siempre. Los reactivos están agrupados en 6 grupos los cuales son:

GRUPO I. Habilidades Sociales Iniciales (H S I). Escuchar, iniciar y mantener una conversación, preguntar, agradecer, presentarse y presentar, dar un cumplido

GRUPO II. Habilidades Sociales Avanzadas (H S A.). Pedir ayuda, trabajar en grupo, dar y recibir instrucciones, disculparse y persuadir a otros

GRUPO III. Habilidades relacionadas con los sentimientos (H R Sent): Conocer, expresar y entender los sentimientos, expresar enojo, afecto y temor; y autovalorarse

GRUPO IV. Habilidades alternativas a la agresión (H.A A): Pedir permiso, compartir algo, ayudar a otros, negociar, autocontrol, defender sus derechos, afrontar las burlas, evitar problemas y salir de una discusión.

GRUPO V. Habilidades relacionadas con el Estrés (H R S): Hacer y responder a un cumplido, responder a la vergüenza la persuasión y al fracaso, responder a mensajes contradictorios a una queja, prepararse para una conversación y manejar la presión del grupo.

GRUPO VI. Habilidades de Planeación (H P.) Decir algo, identificar la causa de un

problema, especificar un objetivo, decidir que habilidad es pertinente para una actividad, informarse. jerarquizar y resolver la importancia de la situación, tomar una decisión y concentrarse una tarea.

4. Cuestionario de Determinación del Nivel de Comunicación entre Padres- Hijos adolescentes

Este cuestionario constó de dos versiones una para ser contestada por los adolescentes y otra para los padres de éstos. En el caso de la versión para los adolescentes estuvo compuesta por 7 preguntas, cada una de las cuales había que contestar con un SÍ o un NO. Mediante este se evaluaron los temas más frecuentes de comunicación, las estrategias que siguen cuando se habla con los padres o hijos, alternativas de solución de problemas de comunicación y la manera en que se perciben en la relación lingüística. De las 7 preguntas una fue referida a los temas que habla el adolescente con sus padres, 3 relacionadas con los estilos o conductas que emplean los padres y los hijos al hablar entre ellos o son reprendidos, una en cuanto a las expectativas de los padres hacia los hijos, una en cuanto los medios que los adolescentes emplean para resolver sus dudas y problemas y finalmente una en cuanto a los trastornos psicológicos que ellos han presentado. El cuestionario dirigido a los padres se conformó por 7 rubros, los cuales fueron: temas de conversación entre los padres y sus hijos, estilos de corrección que los padres emplean, estilos de conversación entre los padres hijos adolescentes, aspiraciones que los padres tienen con relación lo que sus hijos lograrán, estilos de interacción diaria entre padres e hijos, medios de los que se auxilian para resolver los problemas con los adolescentes y trastornos que sus hijos presentan.

Procedimiento.

A cada uno de los adolescentes se les aplicó de manera grupal cada uno de los inventarios y cuestionarios indicados en la sección de instrumentos. Los inventarios se aplicaron en tres sesiones de aproximadamente 1hr de duración, cada una con previa autorización del profesor que en ese módulo de clase era responsable, se contó con la aceptación de cada uno de los adolescentes evaluados. A todos los alumnos participantes se les entregó el cuestionario y hoja de respuesta, respectivo de cada sesión. La instrucción general fue que dichos cuestionarios serían utilizados para un estudio relacionado con el desarrollo de los adolescentes y que cada una de sus

respuestas serían mantenidas en el anonimato. Antes de la aplicación de cada cuestionario o inventario se les leía la instrucción que tenían los cuestionarios y se les ejemplificaba la manera de resolverlos, indicándoseles que no existía un límite de tiempo para resolverlos y que si tenían alguna duda en cuanto a la manera de responder o significado de alguna palabra no dudasen en preguntar al experimentador quien aplicaba el cuestionario (Anexo. 1).

5. RESULTADOS.

La descripción de los resultados se realizó considerando los instrumentos que se emplearon para evaluar cada constructo. Para analizar los datos obtenidos de autoestima, autoconcepto, habilidades sociales, comunicación y aprovechamiento escolar se calcularon los porcentajes de respuestas afirmativas en cada uno de los instrumentos, ya que el número de reactivos fue diferente según el área evaluada. Primeramente se describieron los resultados de manera general, seguido del análisis de cada categoría y su relación con las variables grado académico, edad y género. Para los casos de autoconcepto y comunicación se hizo mención de las diferencias entre los puntajes de los adolescentes en contraposición a la de sus padres. Finalmente, se presenta un apartado en donde se vinculan los diferentes construtos evaluados.

AUTOESTIMA.

La autoestima se evaluó mediante el inventario de Coopersmith. Este constó de 50 reactivos relacionados con la autoestima, agrupados en 4 sub-escalas: autoestima general, con 26 reactivos; escuela, ambiente social y hogar con 8 reactivos cada una.

Los datos del inventario de Coopersmith se obtuvieron sumando las respuestas afirmativas de los alumnos en el sentido de si se realiza una actividad, le agrada una situación determinada o como se percibe a si mismo teniendo un puntaje máximo de 50 puntos. Los puntajes se presentan de inicio en términos generales y posteriormente por sub-escala relacionándolos con las variables grado académico, edad y género.

Los datos indican que el puntaje general promedio, independientemente del grado académico, edad y género fue de 71%. Realizando un análisis más preciso en cuanto a las sub-escalas se encontró que en autoestima general el porcentaje fue de 62%, en escuela de 74.75%, en ambiente social de 74.85% y en hogar de 75.46% (Figura 1).

PUNTAJE PROMEDIO EN LAS SUBESCALAS DE COOPERSMITH.

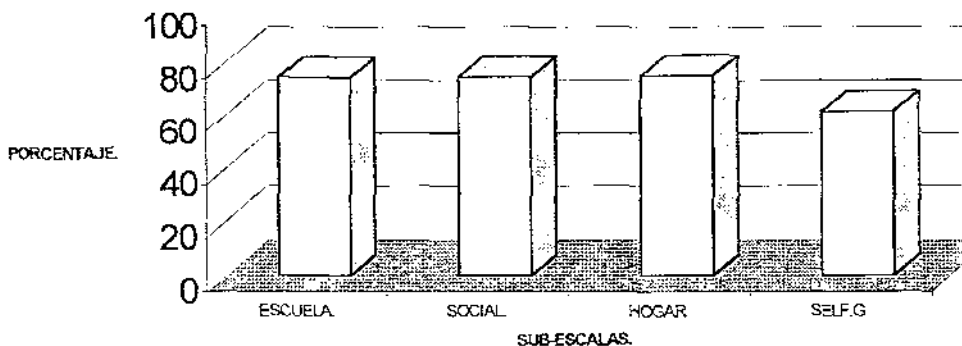


Figura 1. Representa los puntajes promedios de todos los sujetos en las sub-escalas escuela, social, hogar y autoestima general según el inventario de autoestima de Coopersmith

En lo referente al constructo de autoestima y el grado académico se observó que los alumnos de 3er. grado de secundaria obtuvieron los puntajes más altos en las cuatro sub-escalas, seguidos de los de 1er. grado para las sub-escalas escuela y autoestima – general, y en el caso de los de 2do. grado para las sub-escalas social y hogar. En general para la sub-escala en el área social se calcularon los puntajes más elevados independientemente al grado académico (Tabla 2.A).

De acuerdo a la edad, los adolescentes de 14 años obtuvieron los puntajes más altos (75.78%) y en las subescalas escuela (91.47%) y social (75.93%), siendo el puntaje más bajo la sub-escala autoestima general (66.90%). En términos generales fueron seguidos por los de 15 y 11 años, aunque cabe mencionar que las diferencias entre 11 y 12, 12 y 13 son mínimas. Los de 13 años muestran el puntaje menor (69.9%) como se muestra en la tabla. 2.B.

En cuanto al género, los varones tuvieron mejores puntajes en contraste con las mujeres independientemente de la subescala, grado académico y edad (Tabla 2.C).

NIVEL DE AUTOESTIMA EN LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA ESCALA DE COOPERSMITH.

GRADO ACADÉMICO.			
CATEGORÍA.	1ER.	2DO.	3ER.
AUT.ESCUELA.	72.26	70.83	75.58
AUT.SOCIAL.	73.09	76.19	80.51
AUT.HOGAR.	70.80	75.52	79.54
AUT.GENERAL	63.48	51.70	70.49

TABLA 2.A

EDAD.						
CATEGORÍA.	11	12	13	14	15	PROMEDI O.
AUT. ESCUELA.	83.51	83.11	84	91.47	82.85	84.98
AUT.SOCIAL.	69.23	71.75	71.10	75.93	62.85	70.26
AUT.HOGAR.	71.11	64.77	66.47	68.25	70	68.24
AUT.GENERAL.	60.83	63	55	66.90	69.9	62.96
PROMEDIO.	71.1	70	69.9	75.78	71	71

TABLA 2.B.

GÉNERO.			
CATEGORÍA.	FEMENIN.	MASCULINO.	PROMEDIO.
AUT.ESCUELA.	84.82	87.60	86
AUT.SOCIAL.	73.05	75.21	74.11
AUT.HOGAR.	65	67.01	66
AUT.GENERAL.	60.02	64	62
PROMEDIO.	70	73	71.5

TABLA 2.C.

*AUT= AUTOESTIMA.

TABLA 2. Porcentaje de respuestas correctas en las sub-escalas del inventario de Coopersmith para las variables de grado académico, edad y género.

Mediante un análisis del coeficiente de correlación phi (ϕ) se encontró que sólo es significativa la relación de la subescala de yo general y autoestima total (ϕ .8020, $p < .000$), presentándose una correlación media entre las otras subescalas. En particular empleando el coeficiente phi entre las sub-escalas de autoestima escolar y social se encontró significancia (ϕ .7569, $p < .0001$).

Aplicando un análisis de varianza (one-way) comparando las diferentes sub-escalas de autoestima con los tres niveles de grado académico se encontró que para la sub-escala escuela el nivel de leven fue de .087 > .05, por lo que se procedió a un análisis detallado encontrando que existen diferencias significativas entre 2do. grado y 3er. grado con un nivel de probabilidad de .0314. No encontrándose otro dato relevante entre alguna de las sub-escalas y el grado académico, edad y género.

Al analizar los datos por medio de un análisis de varianza (ANOVA) $5 \times 2 \times 3$ usando las variables de edad, género y grado académico se encontró que sólo existen efectos principales del grado académico en la variable de autoestima, ya que se obtuvo que la razón F observada fue de 4.279 con probabilidad de .016

AUTOCONCEPTO.

El autoconcepto se determinó mediante una lista de chequeo, la cual estuvo compuesta por 22 reactivos referidos a las características que posiblemente forman parte de la personalidad del adolescente, 11 de las cuales hacían mención a características consideradas como positivas y 11 más clasificadas como negativas. La respuesta consistió en decidir si la característica mencionada forma parte de su personalidad con un SI o un NO.

A partir de los resultados obtenidos acerca del autoconcepto se realizaron dos análisis: en primer lugar el relacionado al puntaje total de las características que conforman el autoconcepto y su relación con otras variables como el grado académico, la edad y el género. En segundo término, la relación de las respuestas de los adolescentes con las respuestas de sus padres al respecto de las características que ellos consideran son parte de la personalidad de sus hijos.

Los resultados, independientemente del grado académico, edad y género son los siguientes: los adolescentes se percibieron principalmente como: limpios, amables y respetuosos, siendo las menos mencionadas en orden descendente mentiroso, grosero y flojo (Tabla 3).

AUTOCONCEPTO ADOLESCENTES.

CARACTERISTICA POSITIVA.	PORCENTAJE.
1. AMABLE.	96.2
2. ACTIVO.	69.7
3. ATENTO.	76.7
4. CARINOSO.	83.4
5. ESTUDIOSO.	59.5
6. HONESTO.	68.7
7. LIMPIO.	96.3
8. ORDENADO.	73.6
9. RESPETUOSO.	90.2
10. RESPONSABLE.	81
11. SINCERO.	76.7

CARACTERISTICA NEGATIVA.	PORCENTAJE.
1. BROMISTA.	78.5
2. DESOBEDIENTE.	47.8
3. ENOJON.	57.7
4. ESTRICTO.	39.4
5. FLOJO.	30.7
6. GROSERO.	37.4
7. MENTIROSO.	37.4
8. NECIO.	54
9. RELAJIENTO.	74.8
10. TRAVIESO.	67.5
11. VOLUBLE.	69.3

Tabla 3. Porcentajes de las respuestas afirmativas de los adolescentes para Cada una de las categorías de autoconcepto.

Los resultados con relación al grado académico fueron los siguientes: independientemente del año escolar en que estuviesen los alumnos, afirmaron poseer principalmente las características positivas; teniendo el puntaje general más alto en el 1er. grado (Tabla 4.A).

En cuanto a la edad, las características denominadas como socialmente deseadas predominaron invariablemente a la edad, siendo los adolescentes de 14 años los que afirmaron tener el mayor número de características positivas, seguido en orden descendente los de 11, 15, 12 y 13 años (Tabla 4. B).

Con relación al género las mujeres obtuvieron el puntaje más alto (81.36%) en comparación con los hombres (Tabla 4.C).

AUTOCONCEPTO POR GRADO ACADÉMICO, EDAD Y GÉNERO.

GRADO ACADÉMICO.			
CATEGORÍA.	1.ER	2.DO	3.ER
AUTC. POSITIVO	84.62	70.26	79.84
AUTC. NEGATIVO	49.91	61.74	51.51

TABLA 4.A.

EDAD.						
CATEGORÍA.	11	12	13	14	15	PROMEDI O.
AUTC. POSITIVO.	83.21	78.27	69.21	84.43	81.8	79.38
AUTC. NEGATIVO.	45.5	55.16	59.71	51.16	41.8	50.65

TABLA 4.B.

GÉNERO.			
CATEGORÍA.	FEMENINO.	MASCULINO.	PROMEDIO.
AUTC. POSITIVO.	81.36	76	78.68
AUTC. NEGATIVO.	55.45	52.57	54.01

TABLA 4.C.

*AUTC. = AUTOCONCEPTO.

Tabla 4. Porcentaje de las categorías de autoconcepto positivo y autoconcepto negativo para en cada una de las variables: grado académico(A), edad (B) y género (C)

Con respecto a las diferencias entre los adolescentes y sus padres se observó que coincidieron en que las categorías con mayor porcentaje fueron las de limpio, amable y respetuosos, presentándose las menores diferencias en travieso, flojo y activo (Tabla 5.A.y B.)

COMPARACIONES ENTRE AUTOCONCEPTO DE LOS ADOLESCENTES Y LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS PADRES.

CARACTERÍSTICA POSITIVA.		
CONDUCTA.	ADOLESCENTES.	PADRES.
1. AMABLE.	96.2	84.8
2. ACTIVO.	68.7	68.2
3. ATENTO.	76.7	71.2
4. CARINOSO.	83.4	80.3
5. ESTUDIOSO.	59.5	77.3
6. HONESTO.	68.7	81.8
7. LIMPIO.	96.3	90.9
8. ORDENADO.	73.6	63.6
9. RESPETUOSO.	90.2	84.8
10. RESPONSABLE.	81	83.3
11. SINCERO.	76.7	81.8
CARACTERÍSTICA NEGATIVA.		
CONDUCTA.	ADOLESCENTES.	PADRES.
1. BROMISTA.	78.5	75.8
2. DESOBEDIENTE.	47.8	34.8
3. ENOJON.	57.7	78.8
4. Estricto.	39.4	37.9
5. FLOJO.	30.7	31.8
6. GROSERO.	37.4	16.7
7. MENTIROSO.	37.4	28.73
8. NECIO.	54	56.1
9. RELAJENTO.	74.8	63.6
10. TRAVIESO.	67.5	71.2
11. VOLUBLE.	69.3	37.9

Tabla 5 A. Comparación entre los porcentajes de las respuestas afirmativas para cada una de las categorías de autoconcepto realizadas por los adolescentes y sus padres

AUTOCONCEPTO ADOLESCENTES.

CARACTERÍSTICA POSITIVA.						
CONDUCTA.	ADOLESCENTES.			PADRES.		
GRADO.	1er.	2do.	3er.	1er.	2 do.	3er.
1. AMABLE.	91.7	83.3	94.5	81	92.3	84.4
2. ACTIVO.	73.3	52.1	78.2	66.7	76.9	65.6
3. ATENTO.	83.3	64.6	80	61.9	69.2	78.1
4. CARINOSO.	85	77.1	87.3	90.5	69.8	78.1
5. ESTUDIOSO.	63.3	54.2	60	14.3	61.5	78.1
6. HONESTO.	65	58.3	81.8	71.4	92.3	84.4
7. LIMPIO.	95	95.8	98.2	100	92.3	84.4
8. ORDENADO.	71.7	68.8	80	76.2	46.2	62.5
9. RESPETUOSO.	91.7	87.5	90.9	85.7	84.6	84.4
10. RESPONSABLE.	80	70.8	90.8	71.4	84.6	90.6
11. SINCERO.	78.3	60.4	89.1	71.4	100	81.3

CARACTERÍSTICA NEGATIVA.						
CONDUCTA.	ADOLESCENTES.			PADRES.		
GRADO.	1er.	2do.	3er.	1er.	2 do.	3er.
1. BROMISTA.	83.3	79.2	72.7	69	84.6	78.1
2. DESOBEDIENTE.	43.3	60.4	40	47.6	15.4	34.4
3. ENOJON.	50	70.8	54.5	81	84.6	75
4. ESTRICTO.	38.3	41.7	40	38.1	61.5	43.8
5. FLOJO.	25	43.8	25.5	42.9	23.1	28.1
6. GROSERO.	36.7	45.8	30.9	14.3	15.4	18.8
7. MENTIROSO.	33.3	47.9	32.7	38.1	23.1	25
8. NECIO.	48.3	66.7	49.1	66.6	53.8	50
9. RELAJIENTO.	75	77.1	72.7	66.7	76.9	56.3
10. TRAVIESO.	65	75	63.6	95.2	69.2	56.3
11. VOLUBLE.	70	70.8	67.3	33.3	38.5	40.6

Tabla. 5 B. Porcentajes de las respuestas afirmativas de los adolescentes y la de sus padres para cada una de las categorías de autoconcepto por grado académico.

En cuanto la correlación entre las respuestas de los padres con las de sus hijos adolescentes, al considerar de manera independiente cada una de las 22 características, no se encontró correlación. Al analizar las características que abarcan el autoconcepto positivo elegidas por los padres con los hijos adolescentes se encontró significancia entre los grupos de características mediante el coeficiente de correlación “phi o” y “coeficiente de contingencia CC” (ϕ 2.64, $p < .0000$ y/o C.C. .93541, $p < .0000$). Al igual con las características negativas (ϕ 3.16228, $p < .0000$ y/o C.C. .95346, $p < .0000$). Considerando de manera general las respuestas a la lista de chequeo de autoconcepto se obtuvo mediante el coeficiente de contingencia CC.96077, $p < .0000$.

Al aplicar un análisis de varianza $5 \times 3 \times 2$ usando las variables grado edad, grado académico y género no se encontraron efectos principales ni efectos de interacción.

HABILIDADES SOCIALES.

La lista de chequeo de Goldstein, Sopragkin y Klein de habilidades y su enseñanza se empleó para evaluar las habilidades sociales. Esta estuvo estructurada por 50 reactivos que se agrupan en 6 subescalas. Cada reactivo se contesta eligiendo una de las cinco opciones, siendo éstas: nunca, rara vez, algunas veces, a menudo y siempre.

Los resultados en este conjunto de habilidades se presentaron de lo general a lo particular, en primer lugar se describieron lo encontrado en las cinco sub – escalas grupos de habilidades: Habilidades Sociales Iniciales (HSI), Habilidades Sociales Avanzadas (HSA), Habilidades Relacionadas con los Sentimientos (HRSent.), Habilidades Relacionadas con el Estrés (IIRS) Habilidades de Planeación (HP) y Habilidades Alternativas a la Agresión (HAA). En segundo término se describen los resultados obtenidos en cada una de las categorías de habilidades sociales y su relación con las variables de: grado académico, edad y género.

Habilidades generales.

Los puntajes de cada una de las 5 sub-escalas de habilidades sociales se obtuvieron sumando el valor asignado por el alumno a los diferentes reactivos de cada categoría, dividido entre el total de sujetos.

En la figura 2. se observa que en la categoría de Habilidades Alternativas a la Agresión se obtuvo el mayor puntaje (80.13 %) en comparación con las otras habilidades, seguida por las Habilidades de Planeación (71.04%), a continuación Habilidades Relacionadas con los Sentimientos(64.32%),Habilidades Sociales Avanzadas (64.32%), Habilidades Sociales Iniciales (60.42%) y Habilidades Relacionadas con el Estrés (60.10%).

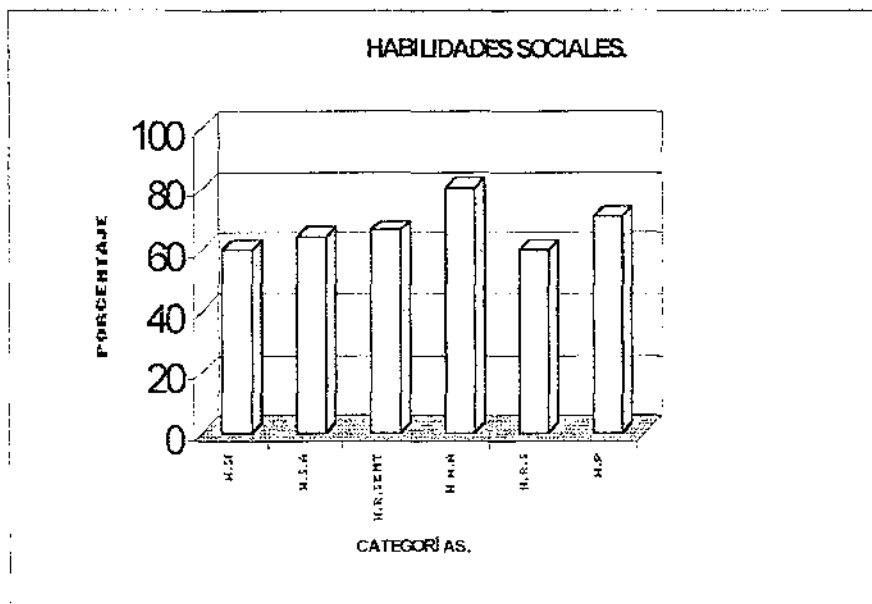


Figura 2. Se ilustran los resultados obtenidos de la evaluación de habilidades en cada una de las sub-escalas (Habilidades Sociales Iniciales H.S.I., Habilidades Sociales Avanzadas H.S.A., Habilidades Relacionadas con Sentimientos H.R.Sent., Habilidades Alternativas a la agresión H.A.A., Habilidades Relacionadas con el Stress H. R.S y Habilidades de Planeación H.P.)

Categorías Hábil e Inhábil vs. Grado Académico, Edad y Género.

Las categorías hábil o inhábil fueron consideradas según el reporte de cada uno de los adolescentes. Para ser asignado como hábil en el uso de las habilidades sociales el adolescente debió elegir la respuesta “SIEMPRE”(5) a cada uno de los reactivos, es decir, reportó que siempre ante la situación presentada se comporta socialmente hábil. Un adolescente se consideró como inhábil si su respuesta fue “NUNCA” (1). Calculándose el porcentaje en términos del número de alumnos que contestaron 5 o 1 a cada reactivo dividido entre el total de sujetos.

El porcentaje para cada una de las sub – escalas con relación a la habilidad o inhabilidad reportada por los adolescentes se muestra en las tablas 6.A,6.B. y 6.C. En la tabla 6.A.se muestra que en general el porcentaje de adolescentes que se reportan como hábiles fue mayor que los que se consideran como inhábiles independientemente de la sub- escala y del grado académico. Los adolescentes que están en el 1.er, grado de secundaria se perciben como más hábiles socialmente que los de 2do. y 3er. grado.

Para la categoría de Habilidades Alternativas a la Agresión se obtuvo el mayor puntaje (39.33% en promedio) en los tres grados, seguido en orden descendente Habilidades Sociales Iniciales (30.08%), Habilidades Relacionadas con los Sentimientos (27.75%), Habilidades de Planeación (25.87%), Habilidades Sociales Avanzadas (21.50%) y las Relacionadas con el Estrés (21.35%).

HABILIDADES SOCIALES POR GRADO ACADÉMICO SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES COMO HÁBIL O INHÁBIL.

GRADO ACADÉMICO.								
CATEGORÍA	1ER. GRADO.		2DO. GRADO.		3ER. GRADO.		PROMEDIO.	
	Inhábiles.	Hábiles.	Inhábiles.	Hábiles.	Inhábiles.	Hábiles.	Inhábiles.	Hábiles.
H.S.I	18.93	25.83	7.81	29.76	11.3	34.67	12.68	30.08
H.S.A	18.33	29.25	12.5	16.65	6.8	18.62	13.5	21.50
H.R.SEN T.	18.82	32.62	10.42	22.32	7.5	27.27	12.5	27.75
H.A.A.	17.41	42.58	9.31	42.68	6.47	32.73	11.06	39.33
H.R.S	22.76	26.24	17.88	17.53	12.12	20.3	17.58	21.35
H.P	11.45	23	9.12	26.05	4.98	28.54	8.5	25.87
H.S.T	17.95	29.92	11.17	25.83	8.19	27.02	12.59	27.58

CATEGORÍAS. Habilidades Sociales.	
HSL HABILIDADES SOCIALES INICIALES.	HSA. HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS.
H.R.SEN.T. HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS.	H.A.A. HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN.
HRS. HABILIDADES RELACIONADAS CON ES ESTRÉS.	HP. HABILIDADES DE PLANEACIÓN.

Tabla 6.A. Porcentaje de alumnos en cada una de las categorías de Habilidades Sociales por grado académico.

En la tabla 6.B. se muestran los resultados calculados en cuanto edad, en esta tabla se puede apreciar que los mayores porcentajes de las respuestas de los adolescentes se obtuvieron para los de 15 años (37.48%), seguidos por los de 12 años (35.6%), siendo los de menor puntaje los adolescentes de 13 años de edad (22.73%). En esta edad coincidieron los puntajes más bajos en todas las categorías de Habilidades Sociales. En cuanto a la comparación del porcentaje de las inhabilidades y el de las habilidades, el de las habilidades fue mayor para todos los casos exceptuando el de Habilidades relacionadas con el Estrés para los adolescentes de 11 años (31.35% vs. 18.60%).

HABILIDADES SOCIALES POR EDAD SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES COMO HÁBIL O INHÁBIL.

EDAD.										
CATEGORÍA	11		12		13		14		15	
	Inhábil.	Hábil.	Inhábil.	Hábil.	Inhábil.	Hábil.	Inhábil.	Hábil.	Inhábil.	Hábil.
HSL.	12.58	27.41	10.67	36.93	4.2	25.57	4.8	28.51	10	45
HSA.	21.17	23.1	21.05	31.25	11.35	15.92	8.8	17.55	5	40
HR.SENT.	18.7	31.88	18.84	35	9.4	20.4	7.3	26.57	8.5	37.14
HAA.	18.82	32.5	14.64	42.66	8.8	31.31	7.2	32.36	4.4	51.11
HRS.	31.35	18.60	21.16	28.78	16.44	17.6	16.81	18.63	11.66	26.66
HP.	16.36	37.02	11.63	39.72	7.3	25.55	4.8	29.17	2.5	25
HST..	19.83	28.41	16.33	35.6	9.58	22.73	8.28	25.46	8.11	37.48

Tabla 6.B. Porcentaje de casos en cada una de las categorías de habilidades sociales por edad de los adolescentes

Con relación al género se observa que los varones se perciben levemente mejores que las mujeres, en la mayoría de las categorías, exceptuando en las Habilidades Relacionadas con los Sentimientos (Tabla.6.C.).

HABILIDADES SOCIALES POR GÉNERO SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES COMO HÁBIL O INHÁBIL.

GÉNERO.				
CATEGORÍA	FEMENINO		MASCULINO	
	Inhábil	Hábil	Inhábil	Hábil
HSI	7.01	28	9.2	32.16
HSA	9.8	20.93	17.15	23.02
HRSENT.	10.6	29.10	14.26	26.48
HAA	9.4	32.15	11.01	32.24
HRS	17.78	20.05	18.15	21.24
HP.	5.5	30	10.51	32.05
HST	10.01	26.70	13.43	27.86

Tabla 6 C Porcentaje de casos de los adolescentes en cada una de las categorías de habilidades sociales

Para analizar las relaciones establecidas entre las sub – escalas de las habilidades sociales se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (rs) encontrándose que los valores significativos entre el total de Habilidades Sociales versus Habilidades Alternativas a la Agresión HAA (rs .7834, $p < .000$), contra Habilidades de Planeación HP. (rs.8024, $p < .000$), con Habilidades Relacionadas con el Stress HRS. (rs.8296, $p < .000$), así como con Habilidades Relacionadas con los Sentimiento HRSent. (rs.6981, $p < .000$) y con Habilidades Sociales Avanzadas HSA. (rs .6167, $p < .000$).

Aplicando un ANOVA 5*3*2 para la categoría de habilidades sociales en relación con las variables edad, grado académico y género no se encontraron efectos principales ni de interacción.

NIVEL DE COMUNICACIÓN ENTRE PADRES - HIJOS ADOLESCENTES.

Para evaluar el nivel de comunicación se aplicó un cuestionario elaborado ex – profeso. Este cuestionario constó de dos versiones una para ser contestada por los adolescentes y otra por los padres. La versión de los adolescentes como la de los padres estuvo compuesta por 7 preguntas. Cada una de las preguntas tenía una serie de opciones a las cuales los alumnos contestaban con un SI o un NO.

Los resultados obtenidos del nivel de comunicación entre padres – hijos adolescentes se analizaron primeramente en función a las respuestas de los adolescentes y posteriormente se realizó una comparación entre las de los adolescentes y las de sus padres, haciéndose de manera integrativa para cada uno de los 7 rubros que coincidieron tanto para los adolescentes como para los padres que a continuación se mencionan:

1. Temas de conversación entre los padres y sus hijos.
2. Estilos de corrección que los padres emplean.
3. Estilos de comunicación entre los padres- hijos adolescentes.
4. Aspiraciones que los padres tienen con relación a lo que sus hijos lograrán.
5. Estilos de interacción diaria entre padres e hijos.
6. Medios en los que se auxilia para resolver los problemas con los adolescentes.
7. Trastornos que sus hijos presentan.

En el primer apartado con relación a los tópicos tratados en las conversaciones entre los adolescentes y sus padres, el tema que obtuvo el mayor puntaje fue el de la escuela, siendo el de menor puntaje el de la sexualidad y la problemática de la ciudad. Existió coincidencia entre las opiniones de los hijos con las de sus padres y como se puede observar en la tabla 7.A, en general en todas las categorías coinciden.

En cuanto a los estilos de corrección de los padres cuando sus hijos les desobedecen se detectó que tuvo el mayor porcentaje la categoría Habla contigo o habla con su hijo, para los adolescentes (84.26%) y para los padres (86.3%).

En lo vinculado a los medios que emplean los padres para comunicarse con los hijos ninguna categoría predominó, aunque en la que existe una mayor diferencia de opinión entre los adolescentes y sus padres fue la de “ Cuando hablo con él, lo veo a los ojos y empleo un lenguaje entendible”, puesto que

los jóvenes sugieren que sí en un 70.9% de la población encuestada y los padres un 39.37% (Tabla 7)

En la categoría relacionada a lo que cada hijo logrará en un futuro, las respuestas de los padres coinciden con las de los adolescentes, predominando la categoría de llegar a ser Universitarios (85.93% en los adolescentes y en los padres un 87.9%), seguida por llegar a ser una persona autorrealizada (76.4% adolescentes- 78.8% padres) y la de menor puntaje cuidar de su familia paterna (59.7% adolescentes- 52.6% padres)

Los padres, por lo general, tratan de evitarles obligaciones a sus hijos y pocos padres consideran que pueden resolver sus problemas.

Los medios en los que se auxilian los padres para solucionar la problemática de los hijos son básicamente la ayuda recibida por los hermanos y parientes (72.21% adolescentes- 69.46% padres) y los menos son las revistas (34.86% - 27.1%) y el servicio especializado (34.76% - 20.3%).

Finalmente, los trastornos que los padres afirman que sus hijos tienen y a su vez los adolescentes lo confirman son bajo aprovechamiento (59.23% adolescentes- 47.99% padres), peleas con los hermanos (40.5% -40.13%) y mentir (44.56% -36.16%). En cuanto las menos reportadas son el robo (5.3% - 2.26%), consumo de alcohol (5.56%- 2.1%) y consumo de inhalantes (5.56% - 2.1%). Resulta relevante mencionar lo vinculado con la categoría de intento de suicidio en donde los adolescentes reportan el 9.13% haber realizado algún intento por quitarse la vida y los padres sólo 1.03%. En una situación semejante se encuentra fumar con porcentajes de 21.56% vs. 4.6% es la respuesta de los padres.

En cuanto a la rebeldía, ésta es una categoría donde los padres reportan un mayor porcentaje (47.99%), en contraste con las respuestas de los adolescentes (29.73%).

Observándose las menores diferencias entre las respuestas de los hijos y los padres en la categoría de negarse a realizar alguna actividad (18.73% adolescentes-18.86% padres) pelearse con los hermanos (40.5% adolescentes-40.13% padres) y decir palabras altisonantes (20.33 % adolescentes y 17.63% padres).

El análisis de correlación empleando el coeficiente phi y el coeficiente de contingencia entre las respuestas de los padres y las de sus hijos adolescentes para cada uno de los reactivos comprendidos para las siete categorías no mostró ninguna correlación significativa.

DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE COMUNICACIÓN ENTRE PADRES - HIJOS ADOLESCENTES.

C	CONDUCTA	ADOLESCENTES.	PADRES.
C	1 ESCUELA.	90.73	95.5
	1. HOGAR.	71.1	85.6
	1. SEXUALIDAD.	42.66	55.9
	1. ELECCION VOCACIONAL.	43.03	55.9
	1. ESTADO DE SALUD.	72.1	76.56
	1. DEPORTE.	63.86	63.96
	1.P. DE LA CIUDAD.	36.86	46.3
	1. ENTRETENIMIENTO.	66.03	59.6
	1. SENTIMIENTOS.	52.76	59.23
	CO	1. GOLPEAN.	10.43
2. REGAÑAN VERBALMENTE.		61.93	75.8
RRE	2. REPITEN ORDENES.	53.66	64.1
	2. HABLAN CONTIGO.	84.26	86.3
CIÓN	3. VEN A LOS OJOS.	70.9	39.37
	Y LENGUAJE ENTENDIBLE.		
CO	3. TONO GRAVE Y NO DIRIGE LA	14.53	12.7
	VISTA.		
MU	3. VE A LOS OJOS Y TONO GRAVE.	25.63	18.43
	3. LENGUAJE ENTENDIBLE Y NO VE	51.16	36.6
NI	A LOS OJOS.		
	4. UNIVERSITARIO.	85.93	87.9
CA	4. TRABAJO TÉCNICO.	66.2	55.5
	4. FAMILIA.	79.43	69.4
CIÓN	4. NEGOCIO.	68.8	65.2
	4. FAMILIA PATERNA.	59.7	52.6
AS	4. AUTOREALIZADA.	76.4	78.8
	5. EVITA PROBLEMAS.	39.46	50.06
PI	5. CASTIGAN VERBAL Y	49.76	36.86
	FISICAMENTE.		
RA	5. OBLIGACIONES.	73.03	88.43
	5. SOLUCIONAR PROBLEMAS.	31.06	26.96
CCIO	6. LIBROS.	46.63	46.2
	6. REVISTAS.	34.86	27.1
NES.	6. RADIO.	41.76	41.66
	6. TELEVISION.	43.56	39.76
EST.	6. AMIGOS.	43.73	52.2
	6. PARIENTES Y HERMANOS.	72.21	69.46
IN	6. MAESTRO O ASESOR.	38.5	62.56
	6. SERVICIO ESPECIALIZADO.	34.76	28.3
TE	7. BAJO APROVECHAMIENTO.	59.23	47.99
	7. REBELDIA.	29.73	47.99
RA	7. ALCOHOL.	5.37	2.1
	7. INHALANTES.	5.56	2.1
CCION	7. FALTAS A LA ESCUELA.	14.55	21.26
	7. PELFAS CON LOS HERMANOS.	40.5	40.13
ME	7. FALTA DE APETITO.	27.76	28.96
	7. COMER EN EXCESO.	16.73	11.4
DIO	7. SUICIDIO.	9.13	1.03
	7. MENTIR.	44.56	36.16
DE	7. FUMAR.	21.56	4.6
	7. AISLARSE.	21.2	14.86
AUXI-	7. MIEDO.	23.43	15.13
	7. ANTISONANTES.	20.33	17.63
LIO	7. ROBO.	5.3	2.26
	7. NEGARSE.	18.73	18.86
T			
R			
A			
S			
T			
R			
A			
S			

Tabla 7. Representa los porcentajes de respuestas afirmativas a cada una de las categorías evaluadas relacionadas con la comunicación contestadas por los adolescentes y sus padres.

APROVECHAMIENTO ESCOLAR

Para los puntajes de aprovechamiento escolar se consultó directamente las boletas de calificación de cada uno de los alumnos y se obtuvo el promedio con relación a sus 11 o 12 calificaciones respectivas a cada una de sus materias. La escala de calificación fue de 0 a 10.

Los datos se analizan en términos del promedio general de los participantes y su vinculación con la variable grado académico, edad y género.

El promedio general de todos los adolescentes que intervinieron en la investigación fue de 7.4.

Con relación al grado académico se determinó que los alumnos de tercer grado tuvieron una calificación de 7.6, los de segundo y primer grado de 7.3. (Tabla 8).

Los adolescentes de 14 años tuvieron las calificaciones más altas con un promedio de 7.6, seguido de los de 12 años con un 7.4 y en orden descendiente le continúan los de 13 años con un 7.2 y finalmente los de 15 años con 7. En cuanto al género las mujeres tuvieron las mejores calificaciones con un 7.65 y los hombres con un 7.26

CALIFICACIONES POR GRADO ACADÉMICO, EDAD Y GÉNERO.

GRADO ACADÉMICO.					
CATEGORÍA	1.ER.	2.DO			
CALIFICACIÓN.	7.3	7.3	3.ER. 7.6		
EDAD.					
CATEGORÍA	11	12	13	14	15
CALIFICACIÓN	7.45	7.45	7.2	7.6	7
GÉNERO.					
CATEGORÍA	FEMENINO		MASCULINO		
CALIFICACIÓN	7.6		7.2		

Tabla 8. Calificaciones obtenidas por grado académico, edad y género.

Realizando un análisis de varianza 5*3*2 considerando las variables edad, grado académico y género no se encontraron efectos principales ni de interacción en la calificación de los alumnos. Sin embargo, al considerar sólo las variables grado académico y género (ANOVA 3*2) se encontró efectos principales de sexo en la calificación de los alumnos ($F=6.986$ con una probabilidad .009).

VINCULACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES ELEMENTOS EVALUADOS.

Con relación a la autoestima y el autoconcepto se observó que los mayores puntajes se obtuvieron para los adolescentes de 14 años y los de menor los de 13 años. En tanto que de manera particular se detectó que el mayor dato se presentó para los alumnos que cursaban el 3er. grado de secundaria versus el de menor el de 2do. grado, en contraposición con autoconcepto los estudiantes de 2do. grado de secundaria consideraron poseer un mayor número de características positivas. En lo referente a género, en autoestima los varones reportan un mayor puntaje, principalmente en la categoría escuela.

En autoconcepto las mujeres mencionaron tener un mayor número de características positivas (Tabla. 4).

En cuanto a las Habilidades Sociales se registró que los alumnos de 15 años reportaron poseer un mayor número de habilidades, reportando los alumnos de 13 y 14 años un menor grado. Siendo los de 1er. grado los más hábiles y los menos hábiles los de 2do. grado, coincidiendo con el puntaje de autoestima. Entre mujeres y hombres no se percibió una diferencia significativa. Aunque los varones fueron levemente superiores al igual que en el caso de autoestima (Tabla 6).

En lo referente a las características evaluadas para comunicación no se encontraron correlaciones significativas entre las respuestas de los padres con las de sus hijos adolescentes, aunque sus mayores porcentajes de respuestas afirmativas o negativas coincidieron. Los mayores porcentajes de respuestas afirmativas los poseen los alumnos de 3er. grado al igual que en autoestima. (Tabla. 7).

Para la categoría de calificaciones coincidió que las mayores calificaciones se obtuvieron para los alumnos de 3er. grado, al igual que en autoestima. Así como, los adolescentes de 14 años tuvieron las mejores calificaciones y el mayor puntaje de autoestima. En tanto que las mujeres obtuvieron las mejores calificaciones como el mayor porcentaje en

autoconcepto, referido a los aspectos positivos. No obstante, no existieron correlaciones significativas entre estos constructos (Tabla 2, 4 y 8).

6. DISCUSIÓN.

En función al objetivo y considerando los resultados de este estudio se pueden hacer una serie de consideraciones en torno a cada uno de los constructos evaluados.

Resulta interesante señalar que en autoestima los puntajes mayores se obtuvieron en las sub-escalas social (74.84%) y escuela (74.75%), ésto implica que al parecer en la adolescencia, el ámbito social y escolar se vuelven más relevantes en contraste con el familiar. Posiblemente, porque los iguales comparten realidades semejantes que les permiten compartir un mismo lenguaje y valorar sus acciones bajo los mismos criterios y no el de los adultos e instituciones.

Al respecto de la autoestima, en sí misma, debe quedar claro que ésta es un constructo psicológico y no una entidad palpable e identificable con sus límites precisos. Ello implica que la autoestima del individuo conforma parte de una red de diversos elementos que interactúan entre sí, que conllevan al individuo a comportarse de manera competitiva. No sólo en la infancia, etapa en que fundamentalmente se estructura la personalidad del individuo, sino en cualquier momento en el sentido que la autoestima es perceptible a cambiar y desarrollarse (Mc. Kay y Fanning, 1991).

Por lo que resulta evidente que al trabajar con esta entidad debe quedar claro que se está entendiendo y percibiendo como autoestima, pues los datos que se obtienen deben de dar cuenta de ésta. Asimismo, los datos deben ser tratados considerando las especificaciones del tipo de inventario o instrumento que se aplicó para evaluar la autoestima, pues existe una variedad de inventarios y escalas para evaluarla.

Reiterando, la autoestima es un constructo multicausal que se ve influenciada por una multitud de dimensiones. Por lo que de inicio si se emplea un instrumento que la evalúe, debe garantizar que mida la autoestima y no otra cosa. Esto nos lleva a analizar la importancia de la propia definición, porque se sabe que la autoestima se asocia con muchas otras áreas de interés para los psicólogos, como el autoconcepto, la autoimagen, los valores, etc. Un problema extra es que no todas las definiciones son iguales, puesto que algunas marcan el aspecto de la competencia y otras el de merecimiento. En nuestro caso como lo afirma Mruk (1998) y Verduzco, Lara y Acevedo (1994) el inventario de Autoestima de Coopersmith es el más completo y fiable. Aunado evidentemente que al aplicarse cualquier instrumento deba elegirse aquellos que estén validados con poblaciones semejantes a la que se van a evaluar, habiendo sido este inventario validado

para la población mexicana por Verduzco y cols. (1994), quienes trabajaron con niños y adolescentes cuyas edades fluctuaron entre 8 y 14 años.

Aquí cabe hacer un alto y preguntarse ¿ Validez de un instrumento para qué?. Como menciona Mruk (1998) si la meta de una investigación es identificar la relación entre autoestima y "x" conducta, entonces un enfoque cuantitativo es válido cuando lo que se busca es una relación causal. Si se desea medir la autoestima de una persona resultaría también válido. Pero si la intención es analizar los diversos aspectos del fenómeno tal como se manifiesta en la cotidianidad, es decir, en la vida real con las situaciones reales, habríamos que realizar un análisis de tipo cualitativo que nos permita ir visualizando la manera que ésta va cambiando, desarrollándose y vinculándose con diversos elementos. No olvidando que debemos entender que la validez es la capacidad de generalización que tienen los resultados de un experimento, situación idónea para cualquier experimento. En tanto que la confiabilidad consiste en la consistencia de los resultados, cuando se toman varias medidas sobre la misma unidad experimental, lo que implica, que los datos realmente reflejen lo que se está midiendo. Resulta de interés en este trabajo y cualquiera que tenga un enfoque aplicado, puesto que ello facilita el proponer estrategias de cambio o estructuración de los eventos evaluados.

En el caso de la presente investigación consideramos que el inventario de autoestima de Coopersmith permitió determinar las áreas más importantes de la autoestima en los adolescentes participantes, las cuales fueron social y escolar en contraposición con lo familiar. Seguramente porque durante la adolescencia, en el proceso de la conformación de la identidad, los iguales comparten una forma de ver la realidad de manera semejante, bajo las mismas perspectivas y necesidades, haciendo uso de un lenguaje cuyo código es compartido por los adolescentes, valorando sus acciones bajo las mismas reglas y no las de los adultos. Esto es por lo que un adolescente puede ser iniciador o moderador de patrones de cambio de interrelación entre los adolescentes y adultos, pues no siempre es efectivo el que los adultos impongan las reglas de relación como algo inmóvil. Resulta más idóneo, si con los adolescentes se hacen redes de acción entendiendo sus necesidades y aspiraciones, pues el ámbito social y escolar son relevantes en esta etapa para influir en la conformación de la personalidad del individuo y por ende el planteamiento de sus objetivos de vida.

También debe completarse que la autoestima es un fenómeno global y situacional, es decir, cuenta con un potencial de fluctuación en función de las situaciones de pérdida, adquisición, fracaso o logro recientes. Por lo que los estudiosos de este constructo tendrán que entre mezclar diversos métodos de análisis, puesto que no basta con la medición de encuestas y test, sino

podrían emplearse los estudios de casos un ejemplo de dicha situación, en sí misma son los trabajos de Branden (1994).

Como último punto referente con la autoestima, ésta se vincula con otros constructos como se analiza en el trabajo de Gronlinck y Ryan (1989) con los estilos paternos, en el de Mestre y Frías (1996) con el trabajo en el aula escolar y la reducción de ansiedad y en el estudio de Cornell, Pleton, Bassin, Landrum, Ramsay, Cooley, Lynch y Hamrick (1990) con el autoconcepto, en cada uno de estos trabajos se establecen determinados niveles de relación. Sin embargo, como comenta Murk (1998) no existe ningún hallazgo que explique la manera que interactúa la autoestima con los otros las otras entidades psicológicas que sea convincente por sí mismos, esto mismo se visualizo en el presente trabajo, se muestran regularidades o puntos de acuerdo, pero cuantitativamente son débiles. Como se detectó en nuestro trabajo sólo se encontraron diferencias significativas entre la relación de la escala escolar y social, no existiendo relación con las otras escalas. Así como, efectos significativos de en la interacción entre la sub-escala escuela y grado escolar de 2do. y 3er. grado. Todo esto puede ser porque evidentemente, la autocstima depende del grado de merecimiento y competencia con que se comporta cada individuo con relación a los desafíos de la vida, los cuales están inmersos en un sinnúmero situaciones de toda índole, lo que conlleva al individuo a desarrollar diversas habilidades.

Por otra parte, es innegable que la capacidad para comportarse como personas merecedoras y competentes están también influenciada por el nivel y calidad de la propia estima. Estima que se vincula con la confianza, autonomía e iniciativa, que se estructura en los primeros meses de vida principalmente aunque va fluctuando a lo largo de toda la vida, puesto que desde niños se aprende a confiar en los aspectos del mundo que sobrepasan el propio control (Erickson, 1963) y donde los otros influyen en la realidad del individuo, no sólo para constituir su confianza, sino su autonomía y en la época de la adolescencia su Identidad (Clark, Clemens y Bean, 1998).

Ahora bien, bajo el entendido que durante el desarrollo del individuo influyen las otras personas examinemos los resultados del autoconcepto. Los datos indican que los alumnos de 1er. grado de secundaria, los de 14 años y las mujeres reportaron poseer el mayor número de características positivas que conformaron la lista de chequeo de autoconcepto. Antes de proseguir debe quedar claro que el autoconcepto en sí mismo es la identificación de las características del individuo, en tanto que la autoestima, hace hincapié en el aspecto de la evaluación de las mismas (Oñate, 1989).

En general, en muchas ocasiones cuando los individuos responden a un inventario de autoestima o autoconcepto se da una actitud defensiva, puesto que ambos elementos tienen como principal función denotar la conducta de la persona. De ahí, que los individuos traten de evitar posibles críticas, rechazos, fracasos o aspectos negativos que socialmente no son los deseados o esperados. Por lo tanto, existe una leve resistencia para aceptar o identificar las propias características negativas lo cual se observó en este trabajo, puesto que las características menos identificadas fueron ser desobediente, mentiroso, grosero y flojo. Esto puede deberse a que los adolescentes hayan respondido en términos de la deseabilidad social o lo que implica afirmar lo que la escuela buscaría que ellos respondiesen, aunque, no del todo coincida con su propio contexto social, diario y real.

En cuanto el análisis de correlación entre las respuestas de los padres y la de sus hijos adolescentes en términos de poseer las características que conforman el autoconcepto se identificó una correlación significativa de manera global y particularmente en cuanto las características positivas que afirman que sus hijos poseen o dicen ellos tener. Al parecer los padres tienen una visión general de la personalidad de sus hijos, aunque no del todo identifican los aspectos particulares de ésta.

En determinadas circunstancias como lo menciona Mruk (1998) las actitudes parentales influyen sistemáticamente sobre el autoconcepto de los sujetos y en la propia estima del individuo. Los factores que debiesen considerarse para cualquier estudio del autoconcepto son: la implicación parental, es decir, que tanto los padres hacen sentir a sus hijos adolescentes como parte fundamental de la familia. La aceptación incondicional de los padres, las expectativas y límites claros en cuanto los subsistemas familiares. El trato respetuoso de los padres hacia los hijos, lo que implica comentar y negociar los problemas familiares. Otra variable es el orden de nacimiento del hijo y la expectativa de nacimiento de éste, pues los padres tienen una visión diferente hacia cada hijo, lo que a su vez genera diversas formas de ver a la persona. Este último punto no fue analizado en la presente investigación, sin embargo, no debe omitirse al mencionar las posibles variables que pueden influir en el autoconcepto de los hijos, pues resulta evidente que cada padre en general tiene un conjunto de expectativas hacia cada hijo, en términos de su interrelación diaria. Así como se detectó en el presente trabajo los padres como los hijos reportan poseer las características que socialmente son deseadas; pues se espera que los hijos se comporten de la manera más idónea posible bajo las reglas de convivencia social, cultural y familiar del grupo de pertenencia.

En lo referente a las diferencias de género se ha demostrado en estudios previos como los reportados por Wolfoik (1996) que en general los varones pueden evaluarse como más competitivos en cuanto la dualidad (éxito-fracaso), en el caso de las mujeres identifican con mayor facilidad todas sus cualidades y defectos aún no las valoran adecuadamente, en cuya evaluación influye el contexto familiar y social. Nuestros datos coinciden con los de Wolfoik puesto que las mujeres reportaron poseer en mayor porcentaje las características positivas, aunque no se detectaron diferencias significativas por género. Esto puede deberse a una multitud de excepciones en función a la propia biología, a la crianza (cultura- aprendizaje) siendo los factores sociales los que tienen mayor influencia.

Por su parte Pope, McHale y Craighead (1996) consideran que el período de la adolescencia es crucial para el desarrollo del autoconcepto, puesto que es el período en que se conforma la identidad que dará los ejes rectores que persistirán en su vida adulta. El tener la capacidad de abstracción, de imaginar posibilidades hipotéticas, de reflexionar o de pensar sobre sus propios pensamientos y en cómo son vistos por los demás les permite el desarrollo de los tres componentes del autoconcepto: a) la continuidad de la propia imagen a través del tiempo; b) la unidad de la propia imagen ante papeles diferentes y demandas contextuales; y c) la mutualidad de las ideas propias y de los demás respecto a uno mismo. Los adolescentes tienen que resolver cada una de estas cuestiones cuando conforman su identidad (Harter, 1982).

En cuanto las habilidades sociales los resultados denotan que éstas no se distribuyen o desarrollan de manera homogénea en cada uno de los adolescentes. La menor parte de los adolescentes reportan manejar el mayor número de habilidades sociales, es decir, totalmente hábiles; lo que implica que el resto o se considera plenamente inhábil o medianamente hábil, lo que permite suponer que el proceso propio de la adolescencia que involucra diversos cambios biológicos, psicológicos y sociales es un factor de riesgo para generar determinada inestabilidad que puede conllevar a la generación de conductas disruptivas o socialmente no aceptadas como el vandalismo, consumo de fármacos, etc. (Caballo, 1993).

Schwebwl (1991) señala que la prevención de una serie de conductas disruptivas debe centrarse en la autoestima, en la claridad de pensamiento, en la habilidad para resolver problemas y poseer relaciones hábiles con los demás. Lo ejemplifica mencionando que un adolescente que posee autoestima posiblemente no consuma drogas porque respeta su cuerpo y desea lograr sus

objetivos. Se siente apto, confiado y querido. Conoce sus sentimientos y respeta a los demás. En tanto al pensamiento: puede evaluar las experiencias y reflexionar acerca de los efectos a corto y largo plazo. En cuanto a resolver problemas planear experiencias gratificantes, tomar decisiones de manera clara y puede inventar formas positivas de enfrentarse al estrés y a la presión social de su grupo. Finalmente, sus relaciones hábiles le permiten tener respeto hacia los demás, facilidad de tener amigos y expresar sus sentimientos.

Al parecer entonces mientras se cuenta con un nivel alto de apoyo social, una tasa alta de actividades individuales y de grupo consideradas como positivas podría suponerse que existe una alta probabilidad de que un adolescente se abstenga de consumir drogas o realizar otra conducta antisocial. Esto se vincula con lo que manejamos como habilidades sociales en este trabajo, refiriéndose como a la capacidad necesaria de rechazar de manera adecuada cualquier invitación a llevar a cabo una conducta antisocial, a través de la negociación. Así como responder a la persuasión del grupo teniendo en consideración lo valioso que es como persona (autoestima), solucionar problemas en términos de elegir la mejor opción (toma de decisión), en consideración de la defensa de sus propios derechos a realizar una conducta u otra. Al igual que poder establecer relaciones hábiles independientemente de la situación de fracaso y rechazo por aquéllos que desean que lleve a cabo alguna actividad en particular (Goldstein, Soprafkin y Gershaw, 1985; Roth, 1986 y Vallés, 1994).

En el presente trabajo es interesante comentar que los resultados indican que porcentaje mayor en habilidades sociales se obtuvo en la categoría Habilidades Alternativas a la Agresión, esto debe ser analizado en términos del contexto social en que los adolescentes evaluados se desarrollan diariamente, siendo un ambiente en donde la agresión verbal y física es algo cotidiana, no sólo en su ámbito familiar sino escolar, por lo que resulta una demanda generar habilidades que les faciliten enfrentarse a diversas situaciones relacionadas con la agresión con las que se enfrentan diariamente. En donde el manejo ante las respuestas agresivas les da un determinado nivel de seguridad y jerarquía dentro del grupo de convivencia, volviéndose parte integral de éste. También los adolescentes deben desarrollar habilidades relacionadas con el manejo del estrés ante situaciones en donde la contradicción de las reglas persiste no sólo en la relación con sus iguales sino también con los adultos.

Con relación a las habilidades de comunicación evaluadas no se encontró una correlación significativa de las respuestas de los padres con las de los hijos, aunque en general coinciden las características con mayor

aceptación entre padres e hijos, tales como que el principal tema de conversación sea la escuela, el deseo que los adolescentes alcancen niveles universitarios, auxiliarse principalmente de los parientes y amigos para solucionar la problemática familiar y reportar que el principal problema conductual es el bajo aprovechamiento escolar entre otros. No obstante, no se puede negar que para tener sentimientos positivos sobre sí mismo, un niño un adolescente o cualquier individuo debe poseer las habilidades necesarias para relacionarse con los demás. Para muchos las habilidades para comunicarse con los demás se dan en una forma natural; otros, sin embargo, requieren de una instrucción formal. Cuando la gente interactúa con los demás de forma adecuada, dicha situación se refleja en la mejora de la autoestima social, en aumento de productividad social y en la reducción de situaciones que involucren conductas agresivas (Palmer y Alberti, 1992).

La habilidad para comunicarse de forma efectiva con los demás es sumamente importante para tener una buena relación interpersonal, es decir, alguien que se comunica adecuadamente lo manifestará de manera directa o indirecta empleando sus propias habilidades sociales (Popc, MaHale y Craighead, 1998). Puesto como lo comenta Gottman, Gonso y Rasmussen (1975) la gente que tiene práctica en las habilidades de conversación mejora su posición social entre sus iguales y se es más popular, lo que marca que es necesario establecer pautas de comportamiento que facilitan el establecimiento de relaciones positivas.

Aun cuando no se identificaron estilos de comunicación entre padres e hijos se puede mencionar que se prefiere hablar de manera directa y clara, empleando un lenguaje entendible y haciendo contacto visual con el otro. Repitiendo las órdenes y usando el tono adecuado. Los temas que se prefieren en las conversaciones entre padres e hijos tiene que ver con la escuela, el hogar, el deporte, el entretenimiento siendo la sexualidad el menos hablado.

En relación al aprovechamiento escolar sólo se encontró interacción significativa entre las calificaciones y la variable género, no así para el constructo aprovechamiento escolar y las otras entidades psicológicas evaluadas. Sin embargo, se puede argumentar algunos puntos considerando la relación entre los porcentajes. Aquí se puede hacer una pausa para mencionar que en el trabajo de Mestre y Frías (1996) en su análisis de la mejora de la autoestima en el aula no establecieron tampoco diferencias estadísticamente significativas en la efectividad del Programa y su vinculación con el aprovechamiento escolar, género y edad de los participantes.

En el presente trabajo como se mencionó no hubo correlaciones significativas, es decir, que no se denoto una relación directa entre la

calificación y la autoestima, sin embargo, se observó que los puntajes de calificación y el nivel de autoestima fueron 7.4 de promedio de calificaciones en cuanto en autoestima 7.1. Si esto se considera como una base para el trabajo en el proceso de aprendizaje se afirmaría que si se diseñaran tareas dirigidas a modificar y favorecer la autoevaluación que cada adolescente tiene de sí, esto reeditaría directamente en el aprovechamiento escolar, esencialmente en calificación. Aunque queda cuestionarse en este punto a que se le puede llamar fracaso escolar y si la medida más representativa de éste son las calificaciones. Puesto que hay que diferenciar entre el proceso evaluativo con el proceso de atribución de notas, con la cuantificación del grado o nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos (Coll, 1983). La elección de los criterios con relación a los cuales se compara el aprendizaje de los alumnos se traduce, inevitablemente, en un sistema de valores por lo que debe especificarse realmente que se entiende por fracaso escolar y si existe relación con otros factores como son la autoestima y el autoconcepto entre otros. Un intento vinculado con este punto es el trabajo de González, Nuñez y Valle (1992) quienes mencionan en primer término que al evaluar un determinado constructo el instrumento que se emplee debe de dar datos generales y particulares. En segundo lugar en el caso de la autoestima, autoconcepto y nivel de aprovechamiento un profesor puede pensar que es capaz de realizar una estimación considerando para ello el rendimiento del alumno en esa área, sin embargo, no debe omitirse la propia valoración del alumno. Esto implica como lo comenta Marsh (1990) todo alumno realiza dos tipos de comparaciones: compara sus habilidades con respecto a las habilidades de sus compañeros (comparación externa), y compara sus habilidades en un área respecto a otra área (comparación interna). El juego de ambas comparaciones en ocasiones ha denotado ninguna correlación como lo mencionan los autores antes mencionados. En este sentido cualquier profesor habrá que considerar el nivel de habilidades que en general se ha trabajado y desarrollado en el grupo de alumnos y bajo ese patrón comparar la ejecución de cada uno de sus alumnos.

A modo de conclusión final debemos considerar los siguientes puntos:

1. La autoestima conjuntamente con otros constructos como el autoconcepto, las habilidades sociales, los estilos de comunicación y el aprovechamiento escolar se han demostrado empíricamente tienen una vinculación entre sí, aun cuando cuantitativamente no exista una correlación significativa, quizá, por la propia naturaleza de los eventos.

2. Cada uno de los constructos evaluados son identidades en constante desarrollo que son influenciadas por el contexto psicosocial del individuo.
3. La valoración de la autoestima y del autoconcepto está influenciada por el ámbito social en el que se desenvuelve el individuo al que se está evaluado, ya que socialmente se aceptan o se promueve que cada individuo debe poseer una serie de características idóneas. Lo que lleva a los individuos a responder en términos ideales.
4. El hecho que los porcentajes mayores de autoestima se encontrasen entre la categoría social y escolar denota la influencia de los otros, en cuanto sus iguales, en el desarrollo del individuo durante la adolescencia. Estando la familia en un tercer término.
5. Autoestima y autoconcepto así como los otros constructos deben ser evaluados con instrumentos que denoten realmente lo que se está evaluando, de acuerdo con las poblaciones evaluadas. Así como la posibilidad de hacer un análisis molecular.
6. Autoestima y autoconcepto son entidades que no pueden separarse puesto que una implica la evaluación de las características que cada individuo ha identificado que posee.
7. Las habilidades sociales tienen vinculación directa con la autoestima siendo esenciales para favorecer el desarrollo social de cada individuo aunado con la capacidad de comunicarse con los otros.
8. Las habilidades sociales pueden reducir el nivel de riesgo que cada individuo tiene para desarrollar conductas antisociales.
9. Las habilidades sociales y la comunicación son esenciales para establecer una relación adecuada para con los otros.
10. El hecho que el mayor porcentaje se obtuviese en las Habilidades Alternativas a la Agresión es un indicativo que siempre debe considerarse y valorarse el contexto social en el que se desarrollan los individuos evaluados.
11. Aunque no se identificaron estilos de comunicación los datos permitieron identificar que los padres e hijos prefieren comunicarse empleando un lenguaje entendible por ambos, haciendo contacto visual y empleando tonos adecuados en función de la temática. Los puntos de los que se conversan más es la escuela, el hogar, el deporte, el entretenimiento, siendo la sexualidad el tema del que menos se habla.
12. El nivel de aprovechamiento escolar no debe considerarse como únicamente un número, sino un constructo que se ve influenciado no sólo por factores cognoscitivos sino de otras índole como los emocionales.

13. No se determinaron correlaciones significativas ni en autoconcepto ni en comunicación entre las respuestas de los padres y las de los adolescentes, sin embargo, se presentaron coincidencias en cuanto a las características preponderantes que lo adolescentes reportan como parte de su personalidad. Al igual se detectaron coincidencias entre las respuestas de los adolescentes y los padres en los temas de conversación, aspiraciones y trastornos, entre otros. Por lo que debiese buscarse otro instrumento alternativo o plantearse si lo padres y los hijos en sí no tienen un nivel adecuado de conocimiento entre ellos.
14. Indudablemente la conducta de los padres en cuanto la implicación, expectativas, respeto y coherencia influyen en el desarrollo de cada uno de los constructos evaluados.
15. Las diferencias encontradas en cuanto el grado escolar que favorecen en general a los alumnos del último grado escolar y aquellos que se encuentran entre los 14 y 15 años denota que en esa etapa los alumnos tienden hacia un equilibrio psicosocial y los principales cambios biológicos que ya han ocurrido.
16. Las diferencias en cuanto género en general favorece a los varones en autoestima y habilidades sociales, aunque en autoconcepto y calificaciones a las mujeres. Esto puede deberse a la influencia de los valores sociales con relación a la primacía de ser varón.
17. Habría que plantearse estrategias que favoreciesen de manera integral la identidad del adolescente que abarcasen cada uno de los constructos evaluados.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Alvarez, I. Lara, C. y Lancelotta, G.(1989). Un estudio sobre la autoestima en niños en edad escolar: datos normativos. Salud Mental, 12(39), 50-54.
2. Alvarez, P., Alvarez M. Cañas, M., Jiménez, R. y Petit, P. (1990). Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. Madrid: Aprendizaje – Visor.
3. Bandura, A. (1992). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espesa- Calle, S.A.
4. Bandura, A. (1982). Self – efficacy mechanism in human agency. American Psychological, 37(2), 122 – 147.
5. Bandura, A. (1977). Self- Efficacy: Toward a Unifying Theory of behavioral Change. Psychological Review, 84(2), 191-195.
6. Bonet, J. (1994). Sé amigo de tí mismo. Manual de Autoestima. Bilbao: Sal Terrace.
7. Branden, N. (1996). Cómo mejorar su autoestima. Buenos Aires: Paidós.
8. Branden, N. (1995). Los Seis Pilares de la Autoestima. Buenos Aires: Paidós.
9. Branden, N. (1994). El Poder de la Autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico. Buenos Aires: Paidós.
10. Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
11. Caballo, V. (1991). Manual de Técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI.
12. Caballo, V.. (1986). Evaluación de las Habilidades . En R. Fernández Ballesteros y J.A. Carrobes (comps). Evaluación conductual: metodología y aplicaciones. Madrid: Pirámide.

13. Clark, A., Clemens, H. y Bean, R. (1998). Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes. Madrid: Debate.
14. Clemens, H. y Bean, R. (1998). Cómo desarrollar la autoestima en los niños. Madrid: Debate.
15. Coll, C. (1983). La evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, IX (13), 18-21.
16. Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco :Freeman.
17. Cornell, D., Pelton, G., Bassie, L., Landrum, M., Ramsay, S., Cooley, M., Lynch, K. y Hamrick, E. (1990). Self-concept And peer status among gifted program youth. Journal of Educational Psychology. 82(3), 456-463.
18. Erickson, E. (1963). Childhood and Society. New York: Norton.
19. Feshbach, N., y Feshbach, S. (1987). Affective Process and Academic Achievement. Child Development, 58, 1335-1347.
20. Field, L. (1996). Aunque usted no le crea vale más de lo que piensa. Técnicas, métodos y ejercicios para desarrollar autoestima y alcanzar nuestro máximo potencial. México: Océano.
21. Field, L. (1994). Aprende a creer en ti. Manual práctico de autoestima. México. Océano.
22. Foon, A. (1988). The Relationship between school type and adolescent self esteem, attribution styles and adolescent self-esteem, attribution styles, and affiliation needs: Implications for Educational outcome. British Journal of Educational Psychology, 58, 44-54.
23. García, T. (1983). Afectividad y rendimiento escolar. Cuadernos de Pedagogía, 9(13), 18-21.
24. Gil, F. (1991) Entrenamiento en Habilidades Sociales. En V. Caballo Ed.). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI.

25. Goisman, R. y Zrebiec, J. (1996). Combined behavioral and psychodynamic supervision of social skills training groups. International Journal of Group Psychotherapy, 46(3), 417-423.
26. Goldstein, P., Sprafkin P., Gershaw, N. y Klein, P. (1980). Skill-streaming the adolescent. A structured learning approach to teaching prosocial skills. Champaign, IL: Research Press.
27. Goldstein, P., Soprafkin, P. y Gershaw, J. (1985). Sé lo que anda mal, pero no sé que hacer. México: Diana.
28. González, N., Valdés M. y Gil, M. (1996). Autoconcepto y autoestima en madres e hijos de tres tipos de escuela de la Ciudad de Toluca. 2. Coloquio Regional de Investigación. Educación y Humanidades. Universidad Autónoma de Estado de México. 127 – 131.
29. González, P., Nuñez, P. y Valle, A. (1992). Procesos de comparación interna/externa, autoconcepto y rendimiento escolar. Revista de Psicología General y Aplicada, 45, 73-82.
30. Gottman, J., Gonso, J. y Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. Child Development, 46, 709-718.
31. Grolnick, W.S. Y Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. Journal of Educational Psychology. 81(2), 143-154.
32. Gutierrez, O. (1989). Estudio del autoconcepto materno y la influencia del mismo en el autoconcepto del mismo en el autoconcepto de su hijo adolescente. En N.I. González, J.L. Medina y M.L. Gil (1996) Autoconcepto y Autoestima en Madres e Hijos de tres tipos de escuela de la ciudad de Toluca. 2 Coloquio Regional de Investigación. Educación y Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de México. 127-131.
33. Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. Child Development, 53, 87-97.
34. Hoover- Dempsey, K., Blasser, C. y Brissie, S. (1992). Explorations in Parent- School Relations. Journal of Educational Research, 85(5), 287-293.

35. Johnson, B., Redfield, D., Miller, R. y Simpson, R. (1983). The Coopersmith Self- Esteem Inventory: A Construct Validation Study. Educational and Psychological Measurement, 43, 907-913.
36. Koc- Lee Chou (1997). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngers: reliability and validity of Chinese translation. Personality Individual Differences, 22(1) 123-125.
37. Kelly, J. (1987). Entrenamiento en Habilidades Sociales. Guía práctica para intervenciones. España. Desclée de Brower p.251.
38. Kershner, J. (1990) Self- concept and IQ as predictors of remedial success in children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 23(6), 368-374.
39. Klimmert, M. (1981). Infant's use of mothers' facial expressions for regulating their own behavior. En : P. Ricci y B. Zanni (1986) La comunicación como proceso social. México: Grijalbo.
40. Lazarus (1973). On assertive behavior: A brief note. En V. Caballo (1993) Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
41. Mathur, S. y Rutherford, R. (1996). Is social skills training effective for students with emotional and behavioral disorders? Research issues and needs. Behavioral Disorders, 22(1), 21-28.
42. Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. Journal of Educational Psychology, 82(4), 623-636.
43. McKay, M. y Fanning, P. (1991). Autoestima: Evaluación y mejora. Barcelona: Martínez Roca. p225.
44. Mestre, E. y Frías, N. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11 – 14 años). Revista de Psicología General y Aplicada, 49 (2), 279-290
45. Miller, R. (1995). On the nature of embarrassability: Shyness, social evaluation, and social skills. Journal Personality, 63(2), 213-239.

46. Montane, C. (1982). La teoría de la consistencia – disonancia versus la teoría de la autoestima. Revista de Psicología General y Aplicada, 37 (5), 861-875.
47. Mruk, Ch. (1998). Auto- Estima. Investigación, teoría y práctica. Bilbao: Descleé De Brower.
48. Mussen, P., Conger, J. y Kagan (1982). Desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas.
49. Omar, G. (1994). Contribuciones de la estructura de personalidad, la asertividad y el status sociométrico del alumno al éxito escolar. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 7(1), p81-97.
50. Oñate, M. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid: NARCEA.
51. Palmer, P. Alberti, M. (1992). Autoestima. Un manual para Adolescentes. Valencia: Promolibro.
52. Pope, W., McHale, M. y Craighead, E. (1996). Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes. Barcelona: Martínez Roca.
53. Ricci, B. y Zaní, B. (1990). La comunicación como proceso social. México: Grijalbo.
54. Roberson, T. y Miller, E. (1986). The Coopersmith self- esteem inventory: A factor analytic study. Educational and Psychological Measurement, 46 (1), 269-273.
55. Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México: Trillas.
56. Rosenthal, G. y McFall, M. (1981). A comparación of social skills in delinquen and non-delinquent adolescent girls using a behavioral role-playing inventory. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49(6), 959-967.

57. Sarason, I. y Sarason R. (1981). Teaching cognitive and social skills to high school students. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 49(6), 908-918.
58. Schneider, B., Grazia, A., Nadel, J. y Weissber, R. (1989). Social Competence in Developmental Perspective. France: ASI.
59. Schonwetter, D., Perry, R. y Struthers, C. (1992). Students' Perceptions of control and success in the college classroom: Affects and achievement in different instructional conditions. Journal of Experimental. 61(3), 227-246.
60. Schwarzar, R. (1994). Generalized self-efficacy: Assesment of a personal coping resource. Diagnóstica, 40(29), 105-123.
61. Schwebel, R. (1991). Decir no, no es suficiente. México. Paidós.
62. Stein, G. (1996). Revolución desde adentro. México. Océano.
63. Stevens, R. (1975). Interpersonal Communication. En P. Ricci y B. Zani (1990). La comunicación como proceso social. México: Grijalbo.
64. Tannen, D. (1991). ¿ Yo no quise decir eso; Cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás. México: Paidós.
65. Trent, L., Cooney, G., Russell, G. y Warton, P. (1996). Significant others' contribution to early adolescents' perceptions of their competence. British Journal of Educational Psychology , 66, 95-107.
66. Thompson, K., Bundy, K. y Wolfe, W. (1996). Social skills training for young adolescents: Cognitive and performance components. Adolescence, 31(123), 505-521.
67. Thompson, K., Bundy, K. y Broucheau, C. (1995). Social skills training for young adolescents: symbolic and behavioral components. Adolescence, 30(119), 723-733.
68. Vallés, A. (1994). Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales.- III. Madrid: EOS.

69. Valliant, P. y Antonowicz, D. (1991). Cognitive behavior therapy and social skills training improves personality and cognition in incarcerated offenders. Psychological Reports, 68, 27-33.
70. Valliers, E. y Veillerand, R. (1990). French- Canadian translation and validation of Rosenberg's self - esteem scale international. Journal of Psychology, 25(3), 305-316.
71. Verduzco, M., Lara, C. y Acevedo, M. (1994). Validación del inventario de autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 7(2), 55-64.
72. Verkuyten, M. (1993). Self - esteem among ethnic minorities and three principles of self- esteem formation: Turkish children in the Netherlands. International Journal of Psychology, 28(3), 307-321.
73. Wampold, B., Ankarlo, G., Mondin, G., Tinidad- Carrillo M., Baumler, B. y Prater, K. (1995). Social skills of and social environments produced by different holland types: A social perspective on person- environment for models. Journal of Counseling Psychology, 42(3), 365-379.
74. Watkins, D. (1994). Assessing the self-esteem of chinese school children. Educational Psychology, 14(1), 129-137.
75. Wise, K., Bundy, K., y Bundy, E. y Wise, L. (1991). Social skills training for young adolescents. Adolescence, 26(101), 233-241.
76. Watzlawick, P., Beavin, B. y Jackson, D. (1993) Teoría de la Comunicación Humana. Barcelona: Herder.
77. Watzlawick, P. (1992). El lenguaje del cambio. Barcelona: Herder.
78. Wicker, F., Brown, G., Hagen, A., Boring, W. y Wiehe, J. (1991). Student expectations about affective correlates of academic goal setting. Journal of Experimental Education.

79. Wolfolk, A. (1996). Desarrollo personal, social y emocional. En Psicología Educativa. México: Prentice Hall.

ANEXO. 1.

1. INVENTARIO DE COOPERSMITH.	92.
2. LISTA DE AUTOCONCEPTO.	
a) Para los adolescentes.	94.
b) Para los padres de los adolescentes.	95.
3. LISTA DE CHEQUEO DE GOLDSTEIN, SOPRAGKIN, GERSHAW Y KLEIN DE HABILIDADES SOCIALES Y SU ENSEÑANZA.	97.
4. CUESTIONARIO DE DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE COMUNICACIÓN ENTRE PADRES- HIJOS ADOLESCENTES.	
a) Para los adolescentes.	100.
b) Para los padres de los adolescentes.	102.

1. INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH.

Nombre:

Grupo:

INSTRUCCIONES: Lee con atención cada uno de los enunciados y contesta Si o No marcando con una cruz (x) en el espacio que corresponde.

CATEGORÍAS	SI	NO
1.- Me gusta soñar despierto		
2.- Me siento seguro de mí mismo.		
3.- Me gustaría ser otro.		
4.- Le caigo bien a la gente.		
5.- Mis padres y yo nos divertimos.		
6.- Soy despreocupado.		
7.- Me cuesta trabajo hablar en clase.		
8.- Me gustaría ser más chico.		
9.- Me gustaría cambiar muchas cosas de mí		
10.- Puedo escoger fácilmente lo que quiero.		
11.- Soy simpático.		
12.- En casa me enojo con facilidad.		
13.- Siempre hago lo que está bien.		
14.- Me gusta mi trabajo de la escuela.		
15.- Necesito me digan que hacer.		
16.- Me cuesta acostumbrarme a algo nuevo.		
17.- Me arrepiento de lo que hago.		
18.- Me escogen para jugar.		
19.- A mis padres les importa lo que siento		
20.- Siempre estoy contento		
21.- Hago lo mejor que puedo.		
22.- Me doy fácilmente por vencido.		
23.- Me cuido solo.		
24.- Soy muy feliz.		
25.- Prefiero jugar con niños más chicos.		
26.- Mis papás me piden más de lo que puedo		
27.- La gente me cae bien.		
28.- Me gusta que me pregunten en clase.		
29.- Yo me entiendo como soy.		
30.- Odio como soy.		
31.- Mi vida es difícil.		
32.- Los compañeros hacen lo que digo.		
33.- En mi casa me ignoran.		
34.- Me regañan muy poco.		
35.- Me gustaría hacer mejor el trabajo.		

36.- Cuando escojo hacer algo, lo hago.		
37.- Me disgusta ser hombre/mujer.		
38.- Me choca mi manera de ser.		
39.- Me choca estar con otros.		
40.- Me gustaria irme de mi casa.		
41.- Pocas veces me da vergüenza.		
42.- Me disgusta la escuela.		
43.- Me avergüenzo de mi.		
44.- Soy más feo que otros.		
45.- Digo lo que quiero.		
46.- A los niños les gusta molestarte		
47.- Mis papás me comprenden.		
48.- Digo la verdad.		
49.- Mis maestros me hace sentir inútil.		
50.- Me da igual lo que me pase.		
51.- Todo lo hago mal.		
52.- Me molesta mucho que me regañen		
53.- A otros los quieren más que a mi.		
54.- Mis papás son muy exigentes		
55.- Siempre seque contestar.		
56.- Me aburre la escuela.		
57.- Los problemas me afectan poco		
58.- Quedo mal cuando me encargan algo.		

2. LISTA DE CHEQUEO DE AUTOCONCEPTO. (A)
A) PARA LOS ADOLESCENTES.

A continuación se te presentan una serie de palabras relacionadas con características que posibiliten formen parte de tu personalidad. Marca una cruz (x) en el espacio correspondiente a SI o No según consideres tú si forman parte de tu manera de ser o no.

Cada una de tus respuestas tendrás que contestarlas en la hoja de respuestas marcando SI o NO en la celda correspondiente, y chequeando que el número de la pregunta coincida con el de la hoja de respuesta.

Te agradecemos tu sinceridad al responder cada uno de los reactivos.

CONDUCTA.	SI	NO
1.- AMABLE.		
2.- HONESTO.		
3.- RELAJIENTO.		
4.- ENOJÓN.		
5.- ACTIVO.		
6.- LIMPIO.		
7.- SINCERO.		
8.- TRAVIESO.		
9.- MENTIROSO.		
10.- ESTUDIOSO.		
11.- RESPETUOSO.		
12.- VOLUBLE.		
13.- NECIO.		
14.- CARIÑOSO.		
15.- DESOBEDIENTE.		
16.- ORDENADO.		
17.- ATENTO.		
18.- GROSERO.		
19.- FLOJO.		
20.- ESTRICTO.		
21.- BROMISTA.		
22.- RESPONSABLE.		

2. LISTA DE CHEQUEO DE AUTOCONCEPTO. (P)
B) PARA LOS PADRES DE LOS ADOLESCENTES.

A continuación le presentamos una serie de palabras relacionadas con características que posiblemente formen parte de la personalidad de su hijo. Marque con una cruz (X) en el espacio correspondiente a SI o NO según considere usted si forman parte de la manera de ser o no de su hijo.

Cada una de las respuestas tendrá que contestarla en la hoja de respuestas marcando un SI o NO en la celda correspondiente; y checando que el número de la pregunta coincida con el de la hoja de respuesta.

Le agradecemos su sinceridad al responder cada uno de los reactivos.

CONDUCTA.	SI	NO.
1.- AMABLE.		
2.- HONESTO.		
3.- RELAJIENTO.		
4.- ENOJÓN.		
5.- ACTIVO.		
6.- LIMPIO.		
7.- SINCERO.		
8.- TRAVIESO.		
9.- MENTIROSO.		
10.- ESTUDIOSO.		
11.- RESPETUOSO.		
12.- VOLUBLE.		
13.- NECIO.		
14.- CARIÑOSO.		
15.- DESOBEDIENTE.		
16.- ORDENADO.		
17.- ATENTO.		
18.- GROSERO.		
19.- FLOJO.		
20.- ESTRICTO.		
21.- BROMISTA.		
22.- RESPONSABLE.		

2. HOJA DE RESPUESTA DE LA LISTA DE CHEQUEO DE AUTOCONCEPTO PARA LOS ADOLESCENTES (A).

Nombre:

Grupo:

Edad.

1.	SI	NO.	12.	SI	NO.
2.	SI	NO.	13.	SI	NO.
3.	SI	NO.	14.	SI	NO.
4.	SI	NO.	15.	SI	NO.
5.	SI	NO.	16.	SI	NO.
6.	SI	NO.	17.	SI	NO.
7.	SI	NO.	18.	SI	NO.
8.	SI	NO.	19.	SI	NO.
9.	SI	NO.	20.	SI	NO.
10.	SI	NO.	21.	SI	NO.
11.	SI	NO.	22.	SI	NO.

2. HOJA DE RESPUESTA DE LA LISTA DE CHEQUEO DE AUTOCONCEPTO PARA LOS PADRES DE LOS ADOLESCENTES (P).

Nombre:

Grupo:

Edad.

1.	SI	NO.	12.	SI	NO.
2.	SI	NO.	13.	SI	NO.
3.	SI	NO.	14.	SI	NO.
4.	SI	NO.	15.	SI	NO.
5.	SI	NO.	16.	SI	NO.
6.	SI	NO.	17.	SI	NO.
7.	SI	NO.	18.	SI	NO.
8.	SI	NO.	19.	SI	NO.
9.	SI	NO.	20.	SI	NO.
10.	SI	NO.	21.	SI	NO.
11.	SI	NO.	22.	SI	NO.

3. LISTA DE CHEQUEO DE HABILIDADES SOCIALES. (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein).

Nombre:

Grupo:

Instrucciones: A continuación lea cada enunciado con todo cuidado y conteste cada una de las preguntas con toda sinceridad como pueda, marcando con una cruz (X) la columna que mejor describa su empleo típico de dicha habilidad. Tendrá cinco opciones para elegir, las cuales están enumeradas del 1 al 5 y significan lo siguiente:

1. Si **NUNCA** lleva a cabo dicha habilidad.
2. Si **POCAS VECES** la emplea la habilidad.
3. Si **ALGUNAS VECES** lo lleva a cabo.
4. Si **A MENUDO** lo hace.
5. Si **SIEMPRE** lo realiza usted.

Cada una de las respuestas tendrá que contestarla en la hoja de respuesta marcando el número correspondiente de tu lección y checando que el número de la pregunta corresponda con el de la hoja de respuesta.

Una vez que haya terminado con su lista de chequeo de habilidades sociales, estará listo para seleccionar las habilidades que quiera aprender a mejorar.

HABILIDADES SOCIALES.	N U N C A.	P O C A S V E C E S	A L G U N A S V E C E S.	A M E N U D O	S I E M P R E.
HABILIDADES SOCIALES INICIALES.	***	***	***	***	***
1.- Escuchar.					
2.- Iniciar una conversación.					
3.- Mantener una conversación.					
4.- Formular una pregunta.					
5.- Agradecer algo.					
6.- Presentarse.					
7.- Presentar a otros.					
8.- Dar un cumplido.					
	***	***	***	***	***

HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS.					
9.- Pedir ayuda.					
10.- Trabajar en grupo.					
11.- Dar instrucciones.					
12.- Recibir instrucciones					
13.- Disculparse.					
14.- Persuadir a otros.					
HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS.	***	***	***	***	***
15.- Conocer tus sentimientos.					
16.- Expresar tus sentimientos.					
17.- Entender los sentimientos de los demás.					
18.- Expresar enojo.					
19.- Expresar afecto.					
20.- Expresar temor.					
21.- Premiarse (Autovalorarse).					
ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN.	***	***	***	***	***
22.- Pedir permiso					
23.- Compartir algo.					
24.- Ayudar a otros.					
25.- Negociar.					
26.- Autocontrol.					
27.- Defender tus derechos.					
28.- Responder a las molestias. Afrontar las burlas.					
29.- Evitar problemas con otros					
30.- Salir de una discusión.					
RELACIONARSE CON EL STRESS.	***	***	***	***	***
31.- Hacer un cumplido.					
32.- Responder a un cumplido.					
33.- Jefe de un equipo.					
34.- Responder a la vergüenza.					
35.- Salir fuera de tu casa.					
36.- Defender a un amigo.					
37.- Responder a la persuasión.					
38.- Responder al fracaso.					
39.- Responder a mensajes contradictorios.					
40.- Responder a una queja.					
41.- Prepararse para una conversación (entrevista).					
42.- Manejar la presión del grupo.					

HABILIDADES DE PLANEACIÓN.	***	***	***	***	***
43.- Decidir algo.					
44.- Identificar la causa de un problema.					
45.- Especificar un objetivo.					
46.- Decidir que habilidad es pertinente para una actividad.					
47.- Informarse.					
48.- Jerarquizar y resolver la importancia de la situación					
49.- Tomar una decisión.					
50.- Concentrarse una tarea.					

4. DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE COMUNICACIÓN ENTRE PADRES – HIJOS ADOLESCENTES (A). A) PARA ADOLESCENTES.

La finalidad del siguiente cuestionario es conocer el tipo de comunicación que estableces con tus padres. Con tus valiosas respuestas trataremos de auxiliarte para mejorar tu nivel de comunicación padre – hijo. Anota tu nombre, grupo y edad.

Nombre:

Grupo:

Edad:

1.- De los temas anotados abajo marca con una cruz (x) aquellos con que pláticas con alguno de tus padres.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Escuela. | <input type="checkbox"/> Deportes. |
| <input type="checkbox"/> Hogar. | <input type="checkbox"/> Problemática de la ciudad. |
| <input type="checkbox"/> Sexualidad. | <input type="checkbox"/> Entretenimiento |
| <input type="checkbox"/> Elección vocacional. | <input type="checkbox"/> Acerca de tus sentimientos. |
| <input type="checkbox"/> Sobre tu estado de salud. | <input type="checkbox"/> Otros ¿Cuál? |

2 - Cuando tú te equivocas o le desobedeces a tus padres, ellos hacen alguna de las siguientes cosas. Responde SÍ o NO a cada una de las actividades.

- | | |
|----------------------------|--------|
| A) Te golpean. | SI NO. |
| B) Te regañan verbalmente. | SI NO. |
| C) Repiten sus órdenes | SI NO. |
| D) Hablan contigo. | SI NO |
| E) Otros. ¿Cuáles? | SI NO. |

3 - Cuando hablas con tus padres lo haces de alguna de las siguientes formas. Contesta SI o NO.

- | | |
|--|--------|
| A) Lo ves a los ojos y usan un lenguaje entendible para ellos | SI NO |
| B) Les hablas con voz fuerte y no les diriges la vista. | SI NO. |
| C) Les ves a los ojos y les hablas en tono grave. | SI NO. |
| D) Usas palabras entendibles para ellos, pero no les ves a los ojos. | SI NO |
| E) Otras. ¿Cuáles? | |

4.- ¿Cuáles de las siguientes actividades crees que desearían tus padres que tú lograrás?

A cada actividad responde SI o NO.

- | | |
|--|--------|
| A) Llegar a ser universitario | SI NO. |
| B) Desempeñar un trabajo técnico. | SI NO. |
| C) Formar tu propia familia. | SI NO |
| D) Tener tu propio negocio. | SI NO. |
| E) Estar al pendiente de tu familia paterna. | SI NO. |
| F) Sentirte una persona autorealizada. | SI NO. |
| F) OTROS. ¿Cuáles? | |

5.- De los siguientes enunciados sólo elige uno con relación a como consideras que tus padres son como padres contigo. Marca con una cruz (X) SI o NO a cada una de las preguntas.

- A) Te castigan verbal y/o físicamente cuando te equivocas o les desobedeces SI NO.
B) Siempre evitan que te enteres de los problemas de la casa o cualquier cosa que te cause alguna preocupación. SI NO.
C) Te dan obligaciones de acuerdo con tu edad. SI NO.
D) Piensan que tú eres capaz de solucionar tus problemas y que ellos no deben intervenir en absoluto. SI NO.

6.- Cuando tú tienes alguna duda en relación con algo que sucede contigo acudes a cuáles de los siguientes medios. Marca cada uno de los medios que tu empleas.

- A) Libros especializados o de autoayuda. ()
B) Revistas como "Padres e hijos", "Kena", etc. ()
C) Programas de radio ()
D) Programas de televisión. ()
E) A tus amigos. ()
F) A tus padres. ()
G) A tus hermanos o parientes ()
H) A algún maestro o a tu asesor. ()
I) La orientadora o trabajo social ()
J) A nadie. ()
K) Otros. () ¿ Cuáles?

7.- Tú has detectado en ti alguno de los siguientes comportamientos que se enlistan a continuación. Responde SI o NO a cada una de las conductas. Si tu respuesta es "SI" explica en la parte de observaciones como te diste cuenta y que hiciste para solucionarlo.

- A) Bajo Aprovechamiento. SI NO.
B) Rebelión hacia las órdenes paternas. SI NO.
C) Consumo de alcohol SI NO.
D) Consumo de inhalantes. SI NO.
E) Faltas frecuentes a la escuela SI NO.
F) Peleas con hermanos, compañeros SI NO.
G) Falta de apetito. SI NO.
H) Comer en exceso. SI NO.
I) Amenazas o intentos de suicidio. SI NO.
J) Mentir. SI NO.
K) Fumar a escondidas. SI NO.
L) Aislarse de los demás frecuentemente. SI NO.
M) Miedo por ir a algún lugar o hacer una actividad. SI NO.
N) Decir palabras altisonantes (groserías) sin ningún motivo aparente. SI NO.
O) Robos de algún objeto o dinero en su casa u otro sitio. SI NO.
P) Negarse a participar en actividades de la casa o con la familia.

4. DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE COMUNICACIÓN ENTRE
PADRES – HIJOS ADOLESCENTES (P).
B) PARA PADRES.

La finalidad del siguiente cuestionario es conocer el tipo de comunicación que establece con su hijo(a). Con sus valiosas respuestas trataremos de auxiliarle para mejorar su nivel de comunicación padre- hijo. Anote el nombre, grupo y edad de su hijo (a).

Nombre de su hijo(a):

Grupo:

Edad:

1.- De los temas anotados abajo marque con una cruz (x) aquellos con los que platica con su hijo.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Escuela. | <input type="checkbox"/> Deportes. |
| <input type="checkbox"/> Hogar. | <input type="checkbox"/> Problemática de la ciudad. |
| <input type="checkbox"/> Sexualidad. | <input type="checkbox"/> Entretenimiento. |
| <input type="checkbox"/> Elección vocacional. | <input type="checkbox"/> Acerca de tus sentimientos. |
| <input type="checkbox"/> Sobre tu estado de salud. | <input type="checkbox"/> Otros ¿Cuál? |

2.- Cuando su hijo se equivoca o le desobedece usted hace algunas de las siguientes cosas. Responda SI o NO a cada una de las actividades.

- | | |
|---------------------------|--------|
| A) Le golpea | SI NO. |
| B) Le regaña verbalmente | SI NO. |
| C) Repite sus órdenes. | SI NO. |
| D) Habla usted con él. | SI NO. |
| E) Otros. Desciba cuáles: | SI NO. |

3.- Cuando habla usted con su hijo(a) realiza alguna de las siguientes actividades
Conteste SI o NO, puede marcar más de una opción.

- | | |
|--|--------|
| A) Le ve a los ojos y usa un lenguaje entendible para su hijo. | SI NO. |
| B) Le habla en tono grave y no le dirige la vista. | SI NO. |
| C) Le ve a los ojos y le habla en tono grave. | SI NO. |
| G) Usa un lenguaje entendible para él, pero no le ve a los ojos. | SI NO. |
| H) Otras. ¿Cuáles? | |

4.- ¿ Cuáles de las siguientes actividades desearia que su hijo(a) logrará? A cada actividad responda SI o NO.

- | | |
|--|--------|
| A) Llegar a ser universitario. | SI NO. |
| B) Desempeñar un trabajo técnico. | SI NO. |
| C) Formar tu propia familia. | SI NO. |
| D) Tener tu propio negocio. | SI NO. |
| E) Estar al pendiente de tu familia paterna. | SI NO. |
| F) Sentirse una persona autorealizada. | SI NO. |

OTROS ¿Cuáles?

De los siguientes enunciados sólo elija uno con relación a como considerará que usted padre. Marque con una cruz (X) SI o NO a cada una de las preguntas.

- Castiga verbal y/o físicamente cuando se equivoca o le desobedece. SI NO
Siempre evita que te su hijo se entere de los problemas de la casa o cualquier cosa que le cause alguna preocupación. SI NO.
Da obligaciones a su hijo de acuerdo con su edad. SI NO.
Piensa que su hijo es capaz de solucionar sus problemas y que usted no debe intervenir en absoluto SI NO.

Cunado usted tiene una duda con relación a la manera de educar a su hijo(a) consulte a uno de los siguientes medios. Marque con una cruz (X) cada uno de los medios que consulte.

- Libros especializados o de autoayuda ()
Revistas como "Padres e hijos", "Kena", etc. ()
Programas de radio. ()
Programas de televisión. ()
A amigos ()
A parientes y/o hermanos. ()
Al maestro o asesor de su hijo. ()
Servicio Especializado () ¿Cuáles?
Otros. () ¿Cuáles?

Ha detectado en su hijo alguno de los siguientes comportamientos que se enlistan a continuación. Si es así explique en la parte de observaciones como lo detectó y que hizo para solucionarlo.

- Bajo Aprovechamiento. SI NO.
Rebeldía hacia las órdenes paternas SI NO.
Consumo de alcohol SI NO.
Consumo de inhalantes. SI NO.
Faltas frecuentes a la escuela. SI NO.
Peleas con hermanos, compañeros. SI NO.
Falta de apetito. SI NO.
Comer en exceso. SI NO.
Amenazas o intentos de suicidio. SI NO.
Mentir SI NO.
Fumar a escondidas. SI NO.
Aislarse de los demás frecuentemente SI NO.
Miedo por ir a algún lugar o hacer una actividad. SI NO.
Decir palabras altisonantes (groserías) sin ningún motivo aparente SI NO.
Robos de algún objeto o dinero en su casa u otro sitio. SI NO.
Negarse a participar en actividades de la casa o con la familia. SI NO.
Otros.

OBSERVACIONES:

GRACIAS POR SU COOPERACIÓN.