

16



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

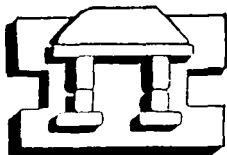
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA

LAS HABILIDADES SOCIALES ASOCIADAS AL  
AFRONTAMIENTO EN EL ADOLESCENTE: UN ESTUDIO  
CORRELACIONAL

## REPORTE DE INVESTIGACION

PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
MARAVILLA AYALA ALONSO

ASESORES: DR. ARTURO SILVA RODRIGUEZ  
MTRA. LAURA EDNA ARAGON BORJA  
LIC. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO

2002

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

Todo el material contenido en esta tesis 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.

## DEDICATORIAS

A mi papá y mi mamá. Gracias por todo el apoyo prestado para concluir un proyecto en mi vida. Después de tantos años cada vez que veo dentro de mí los veo a ustedes. Los quiero mucho.

A mis hermanos Guillermo, Alicia, Gabriel y Angélica. Sean felices.

A mis sobrinas:

Violeta Jazmín, Daniela Alejandra, Amalia Isabel, Javier, Michelle, Ivonne. Las amo.

A mis tíos:

Paco (Juan Alejandro) y Sara. Gracias por su amistad.

A mis amigos y amigas:

Paola, Concepción, Paty, Fabiola, , Beatriz Alejandra, Teresa, Sonia, Griselda, Connie, José Luis, Alberto, Norma Isela, Mario, Liliana, Verónica, Claudia Verónica, Rafael, Eloy.

Son una luz en mi camino.

### DE LOS SABIOS CÉLEBRES

*Mas a quien el pueblo aborrece, como al lobo los perros, es al espíritu libre, el enemigo de las cadenas, el que no adora, el que habita en los bosques.*

*Hambrienta, violenta, solitaria: así se quiere a si misma la voluntad-león.*

*Espíritu es la vida que se saja a si misma, en vivo: con su propio tormento acrecienta su propio saber. ¿Acaso lo sabiais ya?*

*Y la felicidad del espíritu consiste en esto: en ser ungido por las lágrimas como víctima del sacrificio.*

*Solamente conocéis las chispas del espíritu; mas no veis el yunque que él es, ni tampoco la crueldad de su martillo.*

*Tibios me parecéis: y todo conocimiento profundo es frio. Glaciales son los pozos más íntimos del espíritu: un alivio para las manos ardientes de quienes trabajan.*

*F. Nietzsche*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## INDICE

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
<b>CAPITULO I. LAS HABILIDADES SOCIALES</b>	
1.1. Antecedentes.....	7
1.2. Concepto.....	8
1.3. Análisis y tipos de habilidades sociales.....	12
<b>CAPITULO II. EL AFRONTAMIENTO</b>	
2.1. Antecedentes.....	16
2.1.2. Concepto.....	17
2.1.3. Función y tipos.....	18
2.1.4. Etapas y estrategias.....	20
<b>CAPITULO III. LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL AFRONTAMIENTO EN LA ADOLESCENCIA</b>	
3.1. Desarrollo del adolescente.....	24
3.1.2. Las habilidades sociales y el afrontamiento en la adolescencia.....	28
3.1.3. Investigaciones sobre las habilidades sociales y el afrontamiento asociado con diferentes variables.....	29
3.1.4. ¿Afrontamiento y habilidades sociales ó habilidades sociales y afrontamiento?.....	31
OBJETIVO DE LA TESIS.....	32
METODOLOGÍA.....	32
RESULTADOS.....	37
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	42
REFERENCIAS.....	45
ANEXOS.....	47

## RESUMEN

La presente investigación es derivada de los objetivos de la UEPI (Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala), y tuvo como objetivo correlacionar dos escalas que evalúan las habilidades sociales y el afrontamiento respectivamente y conocer si estos dos constructos mantienen una correlación significativa. Dicha correlación se hizo con la  $r$  Spearman con una población de 80 sujetos (40 hombres y 40 mujeres) de una escolaridad de 2do grado de secundaria y 6to semestre del CCH obteniendo un coeficiente de correlación de .474 a un nivel de significación de .01 lo cual indica que hay una correlación significativa entre habilidades sociales y afrontamiento. Por último se concluye en la importancia de integrar estos repertorios de conducta para la elaboración de un taller que permita a los alumnos tener alternativas y recursos para afrontar sus problemas no sólo estrictamente académicos, sino también vivenciales.

Descriptores: Habilidades Sociales, Afrontamiento, 80 adolescentes, Coeficiente de correlación de Spearman.

## INTRODUCCIÓN

Un factor fundamental en la adolescencia es el uso del poder y de la libertad, en relación con sus padres o figuras de autoridad. En la niñez el amor de los padres hasta cierto punto es incondicional, en donde éstos proporcionan normas, reglas y desde luego todo lo que implica ser padre. El niño busca ganar la aceptación de sus padres y se ajusta a lo establecido.

En la adolescencia esta relación de poder y libertad da un giro de ciento ochenta grados y repentinamente el adolescente tiene el poder para tomar decisiones importantes que pueden influir directamente su vida. Es aquí donde surgen los conflictos los padres que hasta poco antes también han tenido el poder en la vida de sus hijos e hijas.

Las habilidades sociales y el afrontamiento le van ayudar al adolescente a establecer la calidad de las relaciones interpersonales y por otro lado enfrentar las demandas del medio ambiente, referidos a la escuela, compañeros, problemas de índole personal y familiar.

Las habilidades sociales es un recurso le ayuda al adolescente a relacionarse con determinada calidad de gente, para establecer relaciones interpersonales profundas, duraderas y genuinas. Las habilidades sociales también le ayudan a afrontar problemas de carácter interpersonal y personales. En resumen establecen las necesidades de comunicación con la gente y establecen la calidad de las relaciones interpersonales.

El tipo de afrontamiento que use, le va a permitir al adolescente superar los problemas que se le presentan y evitar buscar otro tipo de salidas que afectan su vida o el irse dejando llevar por las circunstancias.

El déficit de las habilidades sociales y el afrontamiento se ha asociado directamente a grandes problemáticas de esta edad, como lo son el uso de la drogas en las escuelas, el embarazo en las adolescentes cuando ni siquiera han concluido sus estudios elementales o medios, el bajo rendimiento académico, la falta de respeto a la autoridad, entre otros. Desde luego que las problemáticas mencionadas así como las demás tienen factores multicausales que las influyen o determinan.

En el presente trabajo el capítulo 1 corresponde a las Habilidades Sociales teniendo como propósito especificar el concepto, y su concepción teórica. Por otra parte también se abordan los tipos de habilidades sociales tomando en cuenta los niveles de análisis molar y molecular, y las clasificaciones más importantes de algunos autores.

En el capítulo 2 se aborda el afrontamiento en general, sus antecedentes y concepto; se explica el proceso del afrontamiento y las estrategias que se emplean.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En el capítulo 3 se abordan las características biológicas y psicológicas del adolescente, y se vuelven a retomar los aspectos contemplados en los capítulos 1 y 2 de las Habilidades Sociales y el Afrontamiento enfocados al adolescente, y al final se intenta especificar la relación entre las Habilidades Sociales y el Afrontamiento.

Luego se describe el objetivo de la investigación, población e instrumentos para evaluar, para posteriormente realizar un análisis estadístico para correlacionar ambos factores.

Es precisamente el conocimiento de cómo se relacionan los factores de las habilidades sociales y del afrontamiento lo que en un futuro permitirá una planeación más objetiva en psicoterapia y talleres en cuanto a la modificación de estos factores, porque el adolescente toma una participación activa en ellos. Así cuando se hable de autorrealización en el adolescente inevitablemente se abordarán las habilidades sociales y el afrontamiento.

Las temáticas abordadas en la presente investigación son cruciales en el desarrollo psicológico del adolescente y en particular en sus objetivos de éste tanto a corto como largo plazo, y por tanto de realización personal.

Los temas abordados están asociados a la realización personal en el adolescente, por ser recursos de los que todo adolescente se ve obligado a echar mano, debido a los cambios biopsicosociales constantes que se dan en esta etapa del desarrollo humano.

# CAPITULO I

## LAS HABILIDADES SOCIALES

### 1.1. Antecedentes

Puesto que la presente investigación tiene como marco de referencia la teoría cognitivo conductual para explicar tanto las habilidades sociales como el afrontamiento, a continuación se van a tratar las habilidades sociales junto con los conceptos básicos de esta teoría.

En los principios del desarrollo de esta teoría uno de los más importantes precursores fue Pavlov, quien estudió las respuestas de los animales mediante la asociación de estímulos, denominado a estas respuestas condicionamiento clásico o respondiente, y por otra parte el condicionamiento operante mediante el moldeamiento de las conductas. (Kazdin, 1996).

A este respecto las habilidades sociales serían consideradas como una respuesta del individuo ante una situación. Y su inhibición se explicaría como la aplicación de estímulo negativo que motivo la extinción de ese determinado grupo de respuestas.

Como vemos esta explicación no contemplaba la cognición, siendo una gran limitante porque al no tomarse en cuenta, no se daba la atención a este aspecto importante de la conducta para moldear la conducta problema.

Posteriormente al tomarse en cuenta las cogniciones se pudo haber observado que la conducta manifiesta era afectada por los pensamientos y sentimientos. Esto dió origen a conceptualizar a las habilidades sociales bajo una explicación más amplia que considera el condicionamiento clásico y respondiente.

En la actualidad el consenso es mayor en la adopción de la Teoría del Aprendizaje Social, para explicar el aprendizaje de la conducta y por lo tanto del afrontamiento y las habilidades sociales. Bandura (1962, en Rios 1994) fue uno de los precursores de este modelo, teniendo como premisa de que no sólo la conducta se presenta bajo la contingencia estímulo- respuesta, sino a través del aprendizaje vicario, en el cual el sujeto a través de la observación también aprende las conductas, y posteriormente las reproduce en una situación contingencial.

De acuerdo a los principios de este modelo las habilidades sociales y el afrontamiento serían aprendidas desde la infancia a través de estar observando estas habilidades en los padres, hermanos y personas cercanas.

En este sentido Baumrind (1973 en Azua, 1994) dice que el proceso de aprendizaje en el que niño se socializa en el seno familiar, se logra a través del entrenamiento e imitación y mediante ellos adquiere su cultura, los hábitos y valores propios de la adaptación a ella, la retroalimentación de los eventos sociales y el desarrollo de habilidades interpersonales.



Por otra parte en el aprendizaje vicario se encuentran involucrados los siguientes procesos: "atención", encaminada a discriminar entre indicios relevantes o irrelevantes de la conducta del modelo; "los sistemas de retención", que permiten mantener a largo plazo las conductas modeladas; "los procesos de reproducción motora", imprescindibles para poner en marcha las respuestas aprendidas y por último, "los procesos motivacionales", que posibilitan que el aprendizaje sea puesto en práctica (Rios, op.cit.).

Referente a los procesos involucrados en las habilidades sociales y el afrontamiento, los sistemas de retención ayudan a reevaluar las consecuencias de la conducta emitida y hacer los ajustes necesarios, los procesos de reproducción motora implican desempeñar los movimientos motores y finos que impliquen una comunicación eficiente con las personas. Los procesos motivacionales tienen como función el dirigir en este caso las habilidades sociales y afrontamiento a la consecución de un fin.

Por otra parte Bandura (1962 en Rios, op.cit.) menciona que el ser humano posee también la intuición, percepción, retrospectiva y previsión; y el individuo se vale de estas para interpretar sus experiencia personal y ajena. Además el hombre es capaz de fijarse a si mismo normas de ejecución y luego premiarse o castigarse, por su obtención o por no conseguirlas.

Todo lo mencionado anteriormente además del aprendizaje vicario o imitación hacen que la Teoría del Aprendizaje Social constituya en la actualidad uno de los mayores soportes de la Psicología Conductual, ya que es la que mejor puede explicar los procesos de aprendizaje.

## 1.2. Concepto

Las habilidades sociales eran consideradas al principio basándose únicamente en lo observable en una persona, y posteriormente se empezaron a considerar factores internos. Actualmente la teoría de las habilidades sociales integra diferentes elementos considerando aspectos conductuales, cognitivos y emocionales (Trianes, 1997).

Las habilidades sociales tienen como antecedente el entrenamiento de las conductas asertivas (expresión de sentimientos negativos y positivos, así como la defensa de los derechos en oposición a respuestas de ansiedad), conforme se avanzó en el desarrollo teórico de estos conceptos se equiparó el término asertividad con el de habilidades sociales (Caballo, 1991 en Bringas, 1998).

En lo que respecta a la asertividad y las habilidades sociales se resolvió la cuestión planteada supeditando la asertividad a las habilidades sociales. Entonces las habilidades sociales son un constructo más amplio y la asertividad es una habilidad más.

El ser humano como ser individual y social tiene la necesidad de comunicarse, y son las habilidades sociales un recurso con el cual mejorar la calidad de su comunicación. Al respecto Fitts y Posner (1967 en Montalvo 1995) mencionan que las habilidades sociales

son muy importantes, porque es necesario aprender a comunicarnos con los otros y adquirir patrones sociales del grupo en el que nos desenvolvemos.

Al hablar sobre las habilidades sociales es necesario considerar los problemas que esta definición implica, ya que también "asertividad", "competencia" o "destreza social" se usan indistintamente, esto inevitablemente conduce a que en las técnicas de evaluación disponibles se vean afectadas por esta cuestión teórica.

La dificultad para resolver los problemas que plantean las habilidades sociales es debido a la naturaleza compleja de la conducta social y al hecho de que se ha relacionado con un sinnúmero de constructos. (Gil, 1998).

Las habilidades sociales abarcan un conjunto de respuestas determinadas por la influencia socio-cultural, y el contexto o situación particular. En cada cultura y en cada pueblo existen características que las hacen diferentes a las de otras culturas, por lo que no es conveniente generalizar conclusiones (Manning y Ronquillo en Azua, 1994). Estas características dependen de la funcionalidad de la familia, del fomento de las habilidades sociales por parte de los padres o personas significativas, de la escuela, etc. determinando el tipo de habilidades sociales que se van a manejar dentro de la sociedad.

Contemplando esta situación Gil y cols. (1995) mencionan que el desarrollo del concepto de habilidades sociales constituyen la suma de distintos enfoques como la Teoría del Aprendizaje Social, la Psicología Social y la Terapia de la Conducta.

Por otra parte respecto a la búsqueda de un concepto de lo que son las habilidades sociales algunos investigadores Gil y cols. (op.cit.) proponen que en lugar de buscar una definición única y válida del concepto, se identifiquen aquellas características más relevantes y que son mayormente aceptadas, las cuales son las siguientes: comportamientos manifiestos, orientación a objetivos, especificidad situacional y, componentes de las habilidades.

En este mismo sentido Rudy, Melossi y Henahan (1980 en Ríos, 1994) afirman que una conceptualización de la conducta habilidosa implica la especificación de tres componentes de las habilidades sociales; conductual (el de habilidad), personal (contexto interpersonal con quien tiene lugar) y situacional (el contexto ambiental). Al respecto también coincide Caballo (1985), quien divide a las habilidades sociales en los mismos componentes.

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1983 en Strain y cols., 1986) avanzaron en una definición integrada de las habilidades sociales:

1. Las habilidades sociales son primariamente adquiridas a través del aprendizaje (observación, modelamiento, ensayo, y reacción).

2. Las habilidades sociales comprenden comportamientos verbales y no verbales, específicos y concretos.

3. Las habilidades sociales implican iniciaciones apropiadas y respuestas.

4. Las habilidades sociales maximizan el reforzamiento social (por ej. respuestas positivas de un evento social)

5. Las habilidades sociales son interactivas por naturaleza e implican respuestas específicas y apropiadas (por ej., reciprocidad y oportunidad de comportamientos específicos).

6. La ejecución de las habilidades sociales es influenciada por las características de los participantes y entorno en cual ocurren (por ej. especificidad situacional). Esto es, factores como la edad, sexo y rango de prestigio del destinatario afecta su ejecución social.

7. Los déficits y excesos en ejecución social puede ser especificado y objeto de intervención.

Hargie también define los componentes de las habilidades sociales (cit.en Montalvo, 1995) señala que las habilidades sociales son un juego directivo hacia ciertas metas situacionales interrelacionas con conductas sociales que pueden ser aprendidas y que están bajo el conro del individuo. Menciona que esta definición implica 5 características principales de las habilidades sociales:

1. Las conductas socialmente hábiles están dirigidas hacia una meta, son intencionales y son sincronizadas.
2. Las habilidades sociales deben de ser apropiadas a la situación en la cual son utilizadas. Mientras algunos comportamientos que se manifiestan en una situación son apropiados, éstos pueden ser inapropiados en otro contexto.
3. Las habilidades sociales están definidas en términos de unidades de conducta, identificables.
4. Las habilidades sociales pueden ser aprendidas. Este punto se puede complementar con la Teoria del Aprendizaje Social que propone Bandura (1982), en la cual dice que todos los repertorios conductuales, con excepción de los reflejos elementales (parpardear, toser, etc.) son aprendidos.
5. El elemento final de la habilidad social es el grado de control cognitivo, que tiene el individuo sobre su conducta.

Sin embargo los investigadores mencionados no dan una definición de lo que son las habilidades sociales. Por lo tanto a continuación se dan algunas definiciones de lo que algunos investigadores consideran que son las habilidades sociales.

Rich y Shroeder (1976 en Cruz y Sosa, 1995) definen a las habilidades sociales como "aquellas habilidades que conciernen a la obtención, mantenimiento y aumento de reforzamiento, presentes en situaciones interpersonales donde se involucra el peligro de la pérdida del reforzamiento o posibilidad del castigo". (p. 182)

Caballo (1985 en Ríos, 1994) las define como "... conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes,

deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que normalmente resuelve los problemas más inmediatos de la situación mientras minimiza las probabilidad de futuros problemas”.

Gil y León (1998) define a las habilidades sociales como: “La capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (p. 15).

Como puede observarse las definiciones anteriores en general contemplan las características definidas por los autores ya citados.

Por otra parte es de suma importancia considerar que hay factores que están estrechamente relacionados con el repertorio social y que afectan la conducta. Bellack, Hersen y Kazdin (1985 en Cruz y Sosa, op.cit.) especifican los siguientes:

#### I. Historia del reforzamiento (del sujeto).

##### 1) Factores cognoscitivos:

- a) Metas
- b) Expectativas
- c) Valores

#### II. Afecciones

- a) Ansiedad
- b) Depresión
- c) Coraje

#### III. Psicopatología

- a) Desórdenes mentales
- b) Alcohol
- c) Alguna adicción a una droga

Estos factores implican que en la historia del reforzamiento (I) las conductas que fueron castigadas o dirigidas a secuencias dolorosas serán inhibidas, lo cual ante situaciones similares tendrá un efecto de ansiedad, depresión o coraje (II), lo que a su vez causará lo mencionado (III).

La definición explicada corresponde a la teoría llamada Modelo de Ansiedad Condicionada, en el cual se asume que el individuo está inhibido porque las respuestas fueron castigadas, es decir del condicionamiento con un estímulo neutral y uno aversivo.

Respecto a las consecuencias por el déficit de habilidades sociales (Phillips, 1978 en Gil y León, op. cit.) llegó a la conclusión de que la falta de habilidades sociales es el déficit básico o más característico de cualquier tipo de trastorno psicológico, ya que la carencia

de habilidades sociales da lugar a que la persona emplee estrategias desadaptativas para resolver sus problemas o conflictos, que generalmente son de carácter social.

Contemplando las causas del déficit de las habilidades sociales Rimm y Masters (1980 en Rios, op.cit.) señalan que el efecto facilitador o inhibitor en la conducta se presenta en el momento en que una persona ya tiene establecidos ciertos patrones de conducta problemáticos (aunque la persona no los utiliza) y por medio del modelamiento se pueden desarrollar canones de conducta para emplearlos como respuesta incompatible en la eliminación de conductas problemáticas.

En la adquisición de las habilidades sociales entonces de acuerdo a la teoría del aprendizaje, están implicados la experiencia directa del individuo ante diferentes eventos y por otro un ambiente que favorezca las capacidades cognitivas (discriminación, planeación, toma de decisiones, resolución)

Si bien Mcfall, Meichenbaum, y Trower (1982 en Rios, op.cit.) son los precursores del establecimiento de un modelo general para el estudio de las habilidades sociales llamado "modelo interactivo", hay una inclinación unánime de los diferentes autores por los modelos interactivos, los cuales ponen su énfasis en las variables ambientales, las características de la persona (pero no los rasgos), y las interacciones entre ellas.

### 1.3 Análisis y tipos de habilidades sociales

Para tener una definición más precisa de las habilidades sociales, es necesario definir sus componentes bajo una perspectiva de análisis.

Se han dividido a las habilidades sociales en verbales y no verbales, como componentes relevantes de una comunicación efectiva y de una habilidad social. Según Montalvo y cols. (1995) la importancia de dividir a las habilidades sociales en estos componentes radica en que son de utilidad para el entrenamiento y la evaluación de las habilidades sociales. Sin embargo esta perspectiva no esta muy clara ya que no se especifican cuáles son las conductas.

Una perspectiva de análisis más clara es la que se plantea en Gil (1992), la cual se describe a continuación:

**Nivel molecular:** Toma como punto de referencia componentes conductuales específicos y observables de las habilidades sociales, pretendiendo su medición objetiva, para lograr evaluaciones válidas y fiables.

**Nivel molar:** Considera a dos o más elementos componentes de las habilidades sociales y sus interacciones. En este caso las evaluaciones suelen ser generales y subjetivas.

**Nivel intermedio:** Se centra en la interacción de juicios globales y de las medidas moleculares, es decir, en la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta y especificidad metodológica de su evaluación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Con base a los niveles planteados anteriormente algunos autores especifican los tipos de habilidades sociales, componentes y definiciones, por ejemplo Bellack, Hersen y Kazdin (1985 en Cruz y Sosa, 1995) las enumeran de la siguiente manera:

## I. ELEMENTOS DE EXPRESIÓN

### 1. Contenido del habla

### 2. Elementos paralingüísticos

- a) Volumen de voz
- b) Rapidez del habla
- c) Tono de voz

### 3. Conducta No Verbal

- a) Proxémica
- b) Quinestesia
- c) Mirada (control ocular)
- d) Expresión facial

## II. ELEMENTOS RECEPTIVOS (Percepción social)

- a) Atención
- b) Decodificación
- c) Inteligencia social

## IV. BALANCE DE INTERACCIÓN

- a) Oportunidad de respuesta
- b) Turno para responder

Esta definición presentada da pauta para presentar a habilidades sociales más complejas y que están compuestas por los elementos descritos anteriormente. Como al agrupamiento que hicieron Goldstein y cols. (1976 en Cruz y Sosa, op.cit.), que al igual que Spence (1980 en Cruz y Sosa, op.cit.) consideran que el primer paso es determinar las habilidades para posteriormente analizarlas de forma molecular.

En 1979 Goldstein, Sprafkin y Gershaw y Klein (cit. en Azua, 1994) propusieron una escala para medir las habilidades sociales de los adolescentes como alternativa de evaluación. Escala que fue readaptada en México por Ríos (1994), la cual se va a usar como instrumento de evaluación de las habilidades sociales en la presente investigación.

AREA	No. de Reactivos	HABILIDADES
I. Habilidades de inicio	8	1. Escuchar 2. Iniciar conversación 3. Mantener

		<ul style="list-style-type: none"> <li>conversación</li> <li>4.Preguntar</li> <li>5.Agradecer</li> <li>6.Presentarse</li> <li>7.Presentar a otros</li> <li>8.Hacer cumplidos</li> </ul>
<b>II. Habilidades avanzadas</b>	<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>9.Pedir ayuda</li> <li>10.Compartir</li> <li>11.Dar instrucciones</li> <li>12.Seguir instrucciones</li> <li>13.Disculpase</li> <li>14. Convencer a otros</li> </ul>
<b>III. Habilidades para manejar los sentimientos</b>	<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>15. Conocer sus sentimientos</li> <li>16. Permitir que otros conozcan sus sentimientos</li> <li>17. Entender sentimientos de otro</li> <li>18. Expresar sentimientos a otros</li> <li>19. Encarar el miedo</li> <li>20. Autovalorarse</li> </ul>
<b>IV. Habilidades Alternativas a la Agresión</b>	<b>10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>21. Lograr permiso</li> <li>22. Pedir permiso</li> <li>23. Ofrecer ayuda</li> <li>24. Ayudar a otros cuando lo necesitan</li> <li>25. Negociar</li> <li>26. Autocontrolarse</li> <li>27. Defender sus derechos</li> <li>28. Afrontar la burla</li> <li>29. Evitar problemas con otros</li> <li>30. Evitar peleas</li> </ul>
<b>V. Habilidad para Manejar el estrés</b>	<b>12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>31. Quejarse</li> <li>32. Responder a la queja de otros</li> <li>33. Reconocer los logros de otros</li> </ul>

VI.1 Habilidades de  
Planeación

8

34. Afrontar la vergüenza
35. Encarar la frustración
36. Defender a un amigo
37. Responder a la persuasión
38. Afrontar el fracaso
39. Interpretar un mensaje confuso
40. Afrontar una acusación
41. Expresar opiniones en una conversación difícil
42. Afrontar la presión de grupo
43. Decidir que hacer
44. Identificar las causas de un problema
45. Establecer una meta
46. Conocer sus habilidades
47. Saber obtener información
48. Reconocer problemas por orden de importancia
49. Tomar decisiones
50. Saber planear actividades

En el presente capítulo se revisaron los antecedentes de las habilidades sociales, considerando que primero se empezaron hacer investigaciones sobre la asertividad pero conforme se avanzó en la investigación se pudo diferenciar entre asertividad y habilidades sociales. Después se abordaron los niveles de análisis de las habilidades sociales y los factores en que se pueden descomponer éstas. Lo anterior permitió el diseño de instrumentos de medición que permitieron evaluar las habilidades sociales en los adolescentes.

Las habilidades sociales están estrechamente ligadas al afrontamiento, considerando a las primeras como un recurso que va a redundar en un mejor desempeño en el afrontamiento como se aborda más adelante. Por lo tanto en siguiente capítulo se abordarán los antecedentes del afrontamiento, su concepto, e investigaciones relacionadas, para posteriormente plantear el objetivo de la presente investigación.



## CAPITULO II

### EL AFRONTAMIENTO

#### 2.1. Antecedentes

A continuación se va a revisar cómo las corrientes de la psicología de la experimentación con animales y la psicoanalítica del ego conciben al afrontamiento; después de observar que no explican adecuadamente al afrontamiento se dan los pormenores de la concepción del afrontamiento realizada por Lazarus y Folkman (1986).

En lo que referente al estrés que es un antecedente al estudio del afrontamiento, Roskies y Lazarus (1980 en Varela, 1990), mencionan que los primeros intentos para conceptualizar el estrés surgen a partir del modelo E-R, en donde el estrés es considerado como el evento que genera cierta perturbación (el estresor) o bien como la respuesta que es alterada (respuesta al estrés). Sin embargo este modelo no establece las relaciones que tienen las personas ante situaciones de tipo universal, y no hace evidentes las diferencias entre las personas.

Posteriormente se optó por un modelo de tipo E-O-R de tipo lineal, que también fue una propuesta ineficaz para explicar las diferencias que se obtenían, ya que lo que la persona realmente hace o piensa bajo este modelo no es analizado bajo el contexto específico en que ocurre ya que se necesita conocer qué es lo que la persona está afrontando.

Con relación al estudio de las estrategias de afrontamiento en el campo de la psicología experimental se considera como una respuesta al medioambiente que disminuye los efectos psicofisiológicos, (Miller y Ursin, 1980 en Mares, 1996). En este modelo es central el drive o arousal, que implica algo negativo para el organismo y la experimentación se centra principalmente en la conducta de huida y de evitación. Este modelo tuvo muchas limitaciones ya que es muy simple para explicar la conducta de afrontamiento y además estaba ignorando el afrontamiento cognitivo.

Por otra parte el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, define al afrontamiento como un conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto reducen el estrés. (Lazarus y Folkman, op.cit.). Este modelo dió como resultado considerar al afrontamiento como un estilo o un rasgo más que un proceso dinámico del yo. Por lo que el afrontamiento pasa a ser una predisposición del individuo para actuar de determinada manera. Sin embargo esto no es así de sencillo como pareciera, ya que si lo anterior fuera cierto se estaría en condiciones de predecir el afrontamiento.

En los modelos psicoanalíticos del yo existe una jerarquía de afrontamiento y defensa según la cual algunos procesos son considerados superiores a otros. Según el autor mencionado anteriormente se debe abandonar el planteamiento jerárquico y aprender a estudiar de forma independiente ambos aspectos, ya que la efectividad de los procesos

de afrontamiento y de defensa pueden funcionar bien o mal en determinadas personas, contextos y ocasiones.

Las ideas predeterminadas en lo que concierne a la calidad inherente del yo, nos predisponen contra la posibilidad de que estrategias altamente jerarquizadas sean desadaptativas y que estrategias mal situadas en esa jerarquía puedan ser adaptativas.

Tomando en cuenta las observaciones anteriores Lazarus y Folkman (op.cit.), define al afrontamiento salvando las deficiencias comentadas del modelo animal y psicoanalítico del yo, como a continuación se verá tomando en cuenta al estrés como un antecedente en el estudio del afrontamiento.

### **2.1.2. Concepto**

Antes de estudiarse el afrontamiento como tal, éste se incluía en los estudios de estrés. Desde la década de los sesenta se concibe al estrés como un aspecto más de la condición humana, su afrontamiento establece grandes diferencias en cuanto a la adaptación como resultado final. En Psychological Stress and the Coping Process, el interés por el mismo se desplaza hacia el afrontamiento. (Lazarus, 1966 en Lazarus, 1986).

Al respecto (Anderson, 1988 en Valera, 1990) hace la observación de que se puede considerar al estrés como un punto de origen para el surgimiento del afrontamiento, como antecedente de la representación del proceso estrés-valoración-afrontamiento

En 1966 Lazarus (cit en Lazarus y Folkman) sugirió que el estrés fuera tratado como un concepto organizador utilizado para entender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana y animal. Por lo tanto, se considera al estrés no como una variable sino como una rúbrica de distintas variables y procesos. Y posteriormente define al proceso en términos de afrontamiento el cual tiene tres rasgos claves: primero, lo que el individuo hace realmente; segundo, un contexto determinado ya que el afrontamiento no ocurre en el vacío sino como respuesta a demandas contextuales, y tercero, cómo cambia la conducta a medida que se desarrolla la interacción estresante o se pasa de una situación a otra. Así el proceso se refiere al desarrollo o curso de los acontecimientos. Nunca se trata de un estado emocional estático, sino que cambia en calidad e intensidad.

En el lenguaje coloquial se refieren al afrontamiento como un resultado, es decir si es efectivo se dice que hay afrontamiento y si no lo es se dice que las personas no afrontan sus problemas, pues bien, esta apreciación ocurre tanto en los modelos animales como en la psicología psicoanalítica del yo. Cuando la eficacia implica necesariamente afrontamiento y la ineficacia defensa, se produce la inevitable confusión entre el proceso de afrontamiento y el resultado de tal proceso.

Para evitar lo anterior las definiciones de afrontamiento deben incluir los esfuerzos necesarios para manejar las demandas estresantes, independientemente del resultado. Esto permite definir una gama más amplia de conductas e identificar aquellas que son eficaces como ineficaces.

Con base en las observaciones anteriores, Lazarus y Folkman (op.cit.) define al afrontamiento como "...aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo." (p.164)

En esta definición se puede entender, que a diferencia de las apreciaciones anteriores se delimita el afrontamiento, entendiéndose que todo afrontamiento implica un esfuerzo cognitivo y conductual.

Además de que el individuo hace una evaluación de las demandas y en consecuencia actúa, se hace una revaloración de las demandas y en consecuencia puede volver a actuar. De este modo se dan esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes.

Esta definición enfatiza que el afrontamiento se define en función de lo que una persona piensa o hace, y no en términos de adaptación, dominio del entorno o resultados (Sánchez-Cánovas, 1991).

La teoría de Lazarus se inscribe en el *interaccionismo*, en donde la situación específica o, en su caso, tipos concretos de situaciones constituyen el foco de su atención, en lugar de un punto de vista transituacional y genérico. Por otro lado no es la situación desligada de la persona lo que interesa, sino el significado de la situación percibida y valorada por el sujeto (Sánchez-Cánovas, op.cit.).

El modelo transaccional considera al individuo y al entorno en una relación bidireccional, dinámica y recíproca. La transacción implica la creación de un nuevo nivel de abstracción en el que los elementos separados, individuo y entorno, se unen para formar un solo significado de relación. Así tenemos por ejemplo que en una evaluación no hace referencia solamente al entorno o al individuo, sino a la interacción de ambos en una transacción determinada.

La respuesta de afrontamiento al estrés se situaría a medio camino entre las reacciones reflejas (tales como el reflejo de orientación) y las respuestas de dominio que se han aprendido hasta el punto de que se han vuelto automáticas y no requieren del control consciente para su ejecución (Murphy y Moriarty, 1976 en Buendía, 1993). Lo expuesto anteriormente implica que cuando un evento se presenta y es afrontado, al principio puede ocasionar algún trastorno psicofisiológico pero cuando ese evento es afrontado en varias ocasiones dejan de presentarse tales trastornos y deja de presentar esfuerzo alguno para el individuo por lo que pasa de ser afrontamiento a ser una conducta adaptativa automática.

### 2.1.3. Función y tipos

La definición de la función del afrontamiento va a depender del marco teórico sobre el que se conceptualiza el mismo y en qué contexto se analiza como lo vimos brevemente en los antecedentes del afrontamiento.

A continuación se explican las funciones del afrontamiento teniendo en cuenta que en esta investigación se adopta el modelo cognitivo conductual:

Pearlin y Schooler (1978 en Desatnik, 1992), clasifican las funciones del afrontamiento de acuerdo al objetivo: el afrontamiento que tiene por objeto el control de la situación, se orienta a cambiar las circunstancias externas; el que tiene como función el control de significados de la situación antes de que el estrés se produzca, y el que cumple la función de control del estrés cuando ya ha aparecido.

De acuerdo a Lazarus y Folkman (1986), el afrontamiento tiene dos funciones: manipular el problema que se origina en el entorno, cambiando la relación entre el sujeto y su ambiente y, por otra parte, regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia. En el primer caso el afrontamiento está dirigido al problema y en el segundo a la emoción. Ambos tipos de afrontamiento se influyen mutuamente y ambos pueden estimularse o interferirse.

Por otra parte, cuando hay afrontamiento evitativo, es decir cuando no se está cambiando la relación entre sujeto y ambiente en el individuo se presentan innumerables problemas psicológicos (estrés, ansiedad, depresión, adicciones, agresividad) que desembocan en manifestaciones orgánicas (dolor de estómago, problemas estomacales, dolor de cabeza).

A este respecto, Mares (1996) menciona que las enfermedades crónicas tienen en el campo clínico como origen la relación entre el estrés y la valoración que hace el individuo de sí mismo. Así, es importante mencionar que la valoración se ve afectada por los recursos que posee el individuo y que dándole los recursos necesarios, en particular las habilidades sociales se pueden modificar sustancialmente la valoración y por lo tanto el afrontamiento

Lazarus y Folkman (op.cit.) diferencian el afrontamiento dirigido a manipular o alterar el problema y el afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional a que el problema da lugar.

- a) El afrontamiento dirigido al problema engloba un conjunto de estrategias más amplias que el de la emoción, la resolución del problema implica un objetivo, un proceso analítico dirigida principalmente al entorno.
- b) En el afrontamiento dirigido a la emoción también se incluyen las estrategias que hacen referencia al interior del sujeto.
- c) La Búsqueda de apoyo social es descrita como una estrategia de focalización mixta (problema/emoción).

Moos y Billings (1982, en Buendía 1993) clasificaron las formas de afrontamiento en tres tipos: 1) afrontamiento focalizado en la evaluación; 2) focalizado en el problema, y 3) focalizado en la emoción. Aunque la consistencia de la dimensión de "focalización de la evaluación" sólo la apoyaron los datos correspondientes a una muestra de mujeres.

La tendencia hacia una consideración tripartita del afrontamiento se evidencia también en otras publicaciones. Töresta, Magnusson y Oláh (1990, en Buendía, op.cit.) distinguen tres dimensiones del afrontamiento: constructivo, pasivo y escape. Endler y Parker (1990, en Buendía, op.cit.), han aislado tres dimensiones: orientación hacia la tarea, la emoción o la evitación.

Tanto el afrontamiento dirigido al problema como el dirigido a la emoción generalmente se pueden interferir entre sí en el proceso de afrontamiento, facilitando o impidiendo la aparición del otro. Por tanto los recursos de afrontamiento son de una naturaleza multidimensional.

Kahn y Cols. (1964, en Desatnik, op.cit.) describen dos grupos de estrategias dirigidas al problema: las que se refieren al entorno y las que lo hacen al sujeto. Las primeras tienen como propósito modificar las presiones ambientales, los obstáculos, los recursos y los procedimientos. Las estrategias orientadas al sujeto influyen cambios motivacionales o cognoscitivos como la variación del nivel de aspiraciones, la reducción de la participación del yo, la búsqueda de canales de gratificación distintos, el desarrollo de nuevas pautas de conducta o el aprendizaje de recursos de recursos y procedimientos nuevos.

#### 2.1.4. Etapas y estrategias

Se ha propuesto que el afrontamiento es un proceso caracterizado por etapas (Wortman y Brehm, 1975; Klinger, 1977; Main, 1977 en Desatnik, 1992). Estas etapas pueden establecerse con base en las formas de afrontar las experiencias estresantes, o bien, tomando en cuenta los aspectos temporales de la respuesta. Por ejemplo, ante una situación amenazante, se da en primer lugar un aumento del esfuerzo y del nivel de concentración; si la contrariedad continúa, se dan frustración y enfado, que a su vez aumentan la probabilidad de respuestas como protestas y actos estereotipados. Finalmente, al no conseguir el objetivo deseado, se da la depresión. (Desatnik, op.cit. ).

Silver y Wortman (1980 en Lazarus y Folkman, 1986) revisaron las investigaciones y la teoría desarrollada sobre las etapas del afrontamiento y observaron la falta de estudios observacionales adecuados para resolver la cuestión. Concluyeron que los limitados datos de lo que se dispone no proporcionan claramente un modelo por etapas de reacciones emocionales y de tipos de afrontamiento de las crisis de la vida; de hecho, señalan la existencia de una gran variabilidad entre individuos en lugar de aportar pruebas a favor de un modelo normativo.

A este respecto, Mendelsohn (1979 en Lazarus y Folkman, op.cit.) en sus investigaciones en enfermedades amenazantes para la vida como el cáncer, concluyó que las demandas cambian a lo largo de la enfermedad. Mendelsohn observó grandes variaciones individuales tanto en la forma de evaluar la importancia de la enfermedad como la forma de afrontarla, y para entender la importancia personal de la enfermedad es preciso situarla en el contexto de la biografía del individuo.

Lazarus y Folkman (op.cit.) consideran que más que la universalidad o frecuencia de las secuencias de afrontamiento, es la necesidad de información sobre la mayor o menor utilidad de determinados modelos para individuos, tipos de estrés psicológico, momentos y condiciones asimismo determinadas.

A continuación se mencionan los tres procesos que según la teoría *transaccional* adoptada por Lazarus constituyen el estrés. *La evaluación primaria* es el proceso de percibir una situación o acontecimiento como amenaza; esta evaluación adopta dos perspectivas: la cognición y la emoción. La cognitiva incluye la evaluación de los riesgos o apuros que una persona sufre en un enfrentamiento específico. Desde el punto de vista de la emoción, las emociones reflejan la evaluación que una persona lleva a cabo de una confrontación como perjudicial, amenazante, desafiante y/o benigna. *La evaluación secundaria* es el proceso de elaborar en la mente una respuesta a la amenaza potencial, es una forma de evaluación dirigida a determinar qué puede hacerse frente al acontecimiento con el cual nos confrontamos. *El afrontamiento* es el proceso de ejecutar esa respuesta. (Sánchez-Cánovas, 1991).

Como vemos la definición del estrés implica tres procesos, y la presente investigación se interesa en el proceso de afrontamiento, que es la manera en que el individuo ejecuta una respuesta frente al estrés. El afrontamiento implica tanto los esfuerzos cognitivos como conductuales que emplea el sujeto para controlar las situaciones estresoras y reducir o eliminar la experiencia de estrés. (Sandin 1989 en Buendía, 1993).

El afrontamiento ha sido clasificado de diferentes formas, según el método de afrontamiento o el objetivo al que se dirige (Lazarus y Folkman, op.cit.).

El método se define como las estrategias que el sujeto emplea para enfrentarse a situaciones de estrés mientras que el objetivo se refiere al foco al que el sujeto dirige sus estrategias; éstas pueden estar orientadas al problema o a la emoción, las cuales ya fueron explicadas con anterioridad.

Lazarus y Folkman (op.cit.), tomando en cuenta el método de afrontamiento, señalan 4 tipos de estrategias.

-La búsqueda de información, de la que depende la reevaluación del daño, amenaza, reto o alguna forma de acción.

-La acción directa, orientada a cambiar el ambiente o a uno mismo, de tal manera, que se pueda evitar o aminoarar el daño o enfrentar el reto

-La inhibición de la acción, que se emplea cuando la persona se resiste a actuar porque considera que no tiene bases firme o por considerar la situación peligrosa, embarazosa, inmoral o sumamente riesgosa.

Muchas de las investigaciones actuales sobre el afrontamiento se basan en las escalas desarrolladas por Lazarus y Folkman entre las que está el Ways Questionnaire (Folkman y Lazarus, 1988 en Buendía, op.cit.). A partir de estas escalas, los autores, así como también otros investigadores, han aislado diferentes estrategias o formas de afrontar el estrés (subescalas). Las más conocidas con las ocho dimensiones siguientes:

1. Confrontación (acciones directas dirigidas a la situación).
2. Distanciamiento (olvidar, comportarse como si nada hubiese ocurrido, etc.).
3. Autocontrol (guardar los problemas para sí mismo, etc.).
4. Búsqueda de apoyo social (pedir consejo o exponer el problema a algún amigo, etcétera.).
5. Aceptación de la responsabilidad (disculparse, criticarse a sí mismo, etc.).
6. Huida-avoidancia (beber, fumar, usar drogas, etc.).
7. Planificación de solución de problemas (establecer un plan de acción y seguirlo, etcétera.).
8. Reevaluación positiva ( la experiencia enseña, hay gente buena, etc.).

Otro instrumento relativamente reciente es el de Frydenberg y Lewis (1997), quienes dividen al afrontamiento en mayor número de estrategias de afrontamiento, pero que en esencia contemplan a los factores descritos anteriormente. Los factores de la presente escala son:

1. Buscar apoyo social
2. Concentrarse en resolver el problema
3. Esforzarse y tener éxito
4. Preocuparse.
5. Invertir en amigos íntimos
6. Buscar pertenencia.
7. Hacerse ilusiones
8. La estrategia de Falta de afrontamiento
9. Reducción de la tensión
10. Acción social
11. Ignorar el problema
12. Autoinculparse
13. Reservado para sí
14. Buscar apoyo espiritual
15. Fijarse en lo positivo
16. Buscar ayuda profesional
17. Buscar diversiones relajantes
18. Distracción física.

A estas 18 estrategias las agruparon en tres estilos básicos de afrontamiento: Dirigido a la resolución del problema, afrontamiento en relación con los demás y afrontamiento improductivo.

Estos autores también se refieren al afrontamiento general y específico. Los reactivos se aplican a ambos, es decir se plantea que contesten como afrontan generalmente sus problemas y cómo lo hacen cuando tienen algún problema específico.

Ya tendiendo una panorámica general en los tipos de estrategias en las cuales están divididas las escalas, a continuación se procede a citar algunas investigaciones relacionadas en la adolescencia.

Lizette Peterson (1989 en Barrientos, 1998) realizó un estudio sobre el proceso de afrontamiento en niños sometidos a procedimientos médicos estresantes. Entre otros aspectos importantes esta investigadora subrayó la importancia de incorporar los hallazgos de las teorías del desarrollo infantil para entender cómo al cambiar las capacidades y habilidades del niño, cambian también sus estrategias de afrontamiento y su forma de valorar los eventos. Además encontró que las estrategias de afrontamiento en el infante se desarrollan con base al desarrollo de competencias propias de la edad y por lo tanto es necesario estudiar dichas competencias para favorecer en el niño el aprendizaje de nuevas estrategias de afrontamiento acordes a su nivel de desarrollo.

Un grupo de investigadores retomaron las teorías del desarrollo y consideran que la valoración y el afrontamiento se modifican a medida que el adolescente adquiere nuevas habilidades cognitivas, mayor control emocional y mejor manejo de su relaciones interpersonales. Encontraron que ante conflictos interpersonales los adolescentes más jóvenes usan con mayor frecuencia afrontamiento basado en la emoción a diferencia de los adolescentes mayores que prefieren estrategias cognitivamente orientadas. (Stern y Zevon, 1985 en Barrientos, op.cit.)

Lo planteado anteriormente por los investigadores por una parte nos indica que tanto el afrontamiento como las habilidades varían en efectividad conforme el adolescente va aumentando de edad y por la otra nos indica que las habilidades sociales como una competencia mejor desarrollada van a influir en el afrontamiento del adolescente y va a tener estrategias de afrontamiento más efectivas para solucionar sus conflictos interpersonales

Por lo tanto en el siguiente capítulo se aborda la etapa de la adolescencia en los acontecimientos que más afectan al adolescente, y se hace una revisión de la investigaciones que se han realizado en el afrontamiento y las habilidades sociales. Y como consecuencia de lo anterior se analiza la relación entre afrontamiento y habilidades sociales.



## CAPITULO III

### HABILIDADES SOCIALES Y AFRONTAMIENTO EN LA ADOLESCENCIA

#### 3.1. Desarrollo del adolescente.

La adolescencia es una etapa de transición en la que se va dejando la niñez y se va alcanzando la adultez. Se empiezan a experimentar grandes cambios biológicos, psicológicos y sociales, tales como la entrada a la secundaria y/o bachillerato, la obtención de mayor libertad, el cuestionamiento de las normas y valores, empiezan a estar menos tiempo en el hogar, etc.

Si bien la adolescencia comienza con la pubertad, el proceso que conduce a la madurez sexual, cuando una persona puede engendrar, los cambios biológicos y cognitivos son diferentes en cada adolescente.

Los cambios biológicos que ocurren en el hombre son en el de tono de voz, crecimiento de estatura, el aumento en la longitud y grosor del pene; y en las mujeres el cambio de tono de voz, el ensanchamiento de caderas.

El desarrollo biológico se da en una edad diferente dentro de la adolescencia, aunque esto es temporal pues al final de la etapa de la adolescencia tanto hombres como mujeres alcanzan el desarrollo. En aquellos adolescentes que pareciera que se han retrasado en su desarrollo ocurre el síndrome del crecimiento repentino, en el cual alcanzan en estatura y demás características a sus compañeros que los habían rebasado.

Respecto a cuánto tiempo dura la adolescencia, se puede ver desde dos campos de estudio diferente el biológico y el cultural. En el primero es hasta que culmina el desarrollo biológico, esto ocurre hacia los 20 años de edad en promedio, respecto al factor cultural depende de muchos factores como lo son el país, la región de ese país, ya que por ejemplo en algunos países este periodo se alarga por más años, porque es tiempo en el que el adolescente continúa estudiando. En cambio en otros países al incorporarse desde una edad más temprana al trabajo, socialmente son considerados adultos porque tienen ya los misma responsabilidad.

Así como la niñez temprana es una etapa de experimentación táctil, la adolescencia también lo es pero en un sentido cognitivo-emocional, ya que el adolescente va a percibir que su conducta tiene relación de con su manera de interpretar y de sentir los sucesos, y viceversa, por lo tanto moldea su conducta para adaptarse, en este proceso se formula la pregunta: ¿Quién soy yo?. pregunta que les surge, debido a que tienen muchas opciones en lo que respecta a su futuro laboral, a establecer un compromiso de pareja, la definición de su personalidad, establecimiento de metas a corto y largo plazo. Lo anterior implica el yo ideal y el real, en cuanto más distancia haya entre estos dos con más frecuencia se plantearán la pregunta mencionada.

La pregunta: ¿Quién soy yo? implica que al adolescente no sólo le interesa su apariencia física, sino también la percepción que se tiene de su conducta: si dijeron lo preciso en el momento adecuado, si pasaron desapercibidos, si su conducta motivó rechazo, si son simpáticos, etc.

En la adolescencia es la etapa en la que se le da más importancia a la apariencia física que en cualquier otra, y esto puede representar una fuente importante en la afectación de su autoestima si el adolescente no está satisfecho con su apariencia. Puesto que empiezan a interesarse por el sexo opuesto para ellos empieza a tomar importancia la apariencia. Cabe mencionar que tanto hombres y mujeres en la adolescencia tienen su estereotipo de lo que es ser atractivo influenciados notablemente por los medios masivos de comunicación como el las revistas, el periódico, el radio, la televisión y el internet.

Las relaciones heterosexuales adquieren gran importancia, ya que hasta antes de la entrada de la adolescencia la convivencia está más generalizada hacia los individuos del mismo sexo, posteriormente las adolescentes empiezan a interesarse en las relaciones con el sexo opuesto, pero hacia el segundo de secundaria los adolescentes manifiestan el mismo interés. (Mussen, 1986 en Azua, 1994).

Al parecer las amistades que elige el adolescente se deben más a las similitudes que comparte con sus coetáneos que a sus diferencias, como lo plantean Hurrelman y Engel (1989 en Azua, op.cit.), quienes plantean un tipo de agrupaciones que se derivan de las actitudes académicas dentro de la escuela secundaria, las cuales son tres grupos: el primer grupo incluye a los jóvenes que obtienen calificaciones altas y participan en actividades relacionadas con sus estudios. El segundo grupo es el de los jóvenes bien vestidos que no obtienen las mejores calificaciones, pero que son personas populares ya que participan en las actividades sociales, y el tercer grupo que por lo general no tienen éxitos escolares, sociales y con frecuencia tienen dificultades con las autoridades escolares.

La amistad va adquiriendo diferentes significados conforme va transcurriendo la adolescencia. Anderson (1939 en Coleman, 1987) expuso la forma en que las amistades se iban haciendo más organizadas y más diferenciadas según avanzaba la edad del individuo. Concluyó que el grupo de los compañeros resulta más eficaz para motivar comportamiento, así como más influyente para determinar actitudes y valores, en función de la edad.

Douvan y Adelson (1966 en Coleman, op.cit.) distinguen entre tres fases de la adolescencia (inicial, media y final) en las mujeres y establecen patrones muy distintos asociados a las mismas.

En la fase más temprana (11, 12 y 13 años) la amistad parece estar centrada en la actividad, más que en la interacción propiamente dicha.

En la adolescencia media (14, 15 y 16 años) lo importante, sobre todo, es la seguridad. Lo que se espera de un amigo a esta edad es que sea leal y digno de confianza.

En la adolescencia avanzada (17 y más años) la amistad es una experiencia más relajada, compartida. En esta época se desarrollan más las relaciones heterosexuales lo cual tiene como efecto disminuir el desarrollo de amistades del mismo sexo.

Los autores anteriormente citados diferencian lo que significa la amistad para los hombres y mujeres. Mientras que los primeros otorgan mayor importancia a las relaciones orientadas hacia la acción, en las mujeres suele predominar la satisfacción de las necesidades emocionales.

Al empezar la adolescencia se van dejando de lado las conductas egocéntricas de niño y su conducta se orienta socialmente al grupo para adaptarse a sus normas. De esta manera el adolescente está más pendiente de sí mismo y su conducta dentro del grupo.

La explicación dominante para los cambios en la forma de pensar en los adolescentes ha sido la de Jean Piaget, quien vio que entraban al más alto nivel de desarrollo cognoscitivo del que la gente es capaz. Piaget llamó a este nivel, caracterizado por la capacidad para el pensamiento abstracto, operaciones formales (Papalia, 1997). Este tipo de operaciones es la que le permite al adolescente analizar, cuestionar, responder y formar sus criterios de una forma si bien no libre de influencias, si más independiente.

Anteriormente se habló de lo cognitivo en el adolescente, sin embargo también es de importancia fundamental saber qué ocurre en lo psicológico a nivel emocional, por tal motivo se considera la teoría de Erikson (1968 en Papalia, op.cit.) al respecto; según este autor, la principal tarea de esta etapa de la vida es resolver *el conflicto de la identidad versus la confusión de la identidad*, para convertirse en un adulto que puede cumplir un importante rol en la vida. Para construir la identidad, el yo organiza las habilidades, las necesidades y los deseos de la persona para adaptarlos a las exigencias de la sociedad.

Marcia (1979 en Papalia, op.cit.) identificó cuatro estados de identidad y compromiso; dos elementos fundamentales para formar la identidad, según Erikson, luego relacionó estos estados de identidad con varias características de la personalidad, incluidas la ansiedad, la autoestima, el razonamiento moral y los patrones de comportamiento

1. *Logro de la identidad* (crisis que conduce al compromiso): Piensan en aspectos importantes de la vida, se hacen elecciones y se comprometen con éstas.
2. *Aceptación sin raciocinio* (compromiso sin crisis): asumen compromisos pero en vez de cuestionarlos y explorar otras posibilidades, aceptan que otras personas planeen su vida.
3. *Difusión de identidad* (sin compromiso, crisis incierta): No se preocupan demasiado, evitan comprometerse.
4. *Moratoria* (crisis, no compromiso): Estando en crisis, luchan por tomar una decisión, encaminados al compromiso, y probablemente logran la identidad.

Las categorías mencionadas no son permanentes, cambian a medida que las personas se desarrollan. Por ejemplo uno de las elecciones importantes que se dan durante la adolescencia es ir definiendo la ocupación en la que se va a desempeñar cuando sea

adulto, quienes hayan recibido una orientación vocacional tendrán mas elementos para estar seguros de su decisión al respecto.

Habrán quienes opten por ir dejando pasar el tiempo y acontecimientos, para al final tomar una decisión repentina "para ver qué pasa", y son más propensos a no elegir la opción adecuada. Entonces cambiarán de interés y esto les permitirá ir definiendo más sus compromisos.

Hasta hace algún tiempo se pensaba que la adolescencia implicaba una desestabilización en los jóvenes y que los conducía a emitir conductas problemáticas, concepción que se generalizó porque se hizo en los años veinte por Hall (cit. en MacKinney 1982) ; circunstancias muy diferentes a las actuales. Otras circunstancias en otra década como lo fue la de los sesentas en la que se dio todo un movimiento particularmente en la música, en el modo de vestir y actitudes más liberales que francamente llegaron a la rebeldía contribuyeron a conceptualizar a la adolescencia como una etapa de rebeldía. Sin embargo Bandura (en MacKinney, op.cit.) sostiene que tal transición no representa problema alguno, ya que por el contrario sus entrevistas revelaron que los adolescentes y sus padres mantienen actitudes bastante positivas entre si. En algunas investigaciones mencionan por ejemplo que la mayoría de los adolescentes mantienen una vida apegada a las normas de la familia. (Douvan y Adelson, 1966 en MacKinney, op.cit.)

Sin embargo se establece un cambio en la relación padres-hijos debido a que el control de los recursos va disminuyendo y va aumentando progresivamente en el adolescente; esto ocasionará traer algunos desacuerdos para los permisos para salir a un determinado lugar, la hora de llegada a la casa, el tipo de amigos, por mentir u ocultar situaciones, etc. Esto no significa que haya un deterioro en la relación, sino más bien un proceso normal en el cual tanto los padres como los adolescentes se van a ir ajustando a los cambios.

Actualmente en la era de la información se considera a los adolescentes como personas con cierto grado de independencia, capaces de tomar decisiones, como jóvenes que están informados de las consecuencias de su conducta y también es importante mencionar que hay más apertura por parte de los padres, para hablar con ellos sobre temas de sexualidad por ejemplo, por supuesto todo esto sin eludir las problemáticas típicas de esta edad.

De acuerdo a lo anterior se observa entonces que los adolescentes que durante su desarrollo reúnen los elementos que los forman de una manera integral no presentarán problema durante esta etapa, y aquellos en los que su estructura familiar les representa en un desequilibrio cognitivo emocional serán altamente propensos a presentar alguna problemática.

La importancia de la adolescencia como etapa del desarrollo humano radica en que se enfrenta a nuevas demandas sociales para las cuales es una necesidad ser funcional y dependiendo de sus recursos personales será el desenvolvimiento y realización personal del adolescente. Respecto a los recursos personales con que cuentan los adolescentes están las habilidades sociales y el afrontamiento.

El afrontamiento y las habilidades sociales van tener una función específica de acuerdo a la etapa del desarrollo humano, al respecto Bellack y Hersen (1980 en Cruz y Sosa, 1995) mencionan que en los adolescentes implica interactuar con el sexo opuesto.

### **3.1.2. Las habilidades sociales y el afrontamiento en la adolescencia**

A pesar de las diferencias entre los individuos, toda etapa del desarrollo humano también plantea cuestiones en común. Mates y Allison (1992 en Barrientos, 1998) encontraron que existen ciertas situaciones que por el tipo de demandas que plantean son consideradas por la mayor parte de ellos como estresantes. Estas situaciones pueden agruparse en cinco categorías:

1. Problemas familiares, sobre todo con los padres.
2. Problemas en la relación con las personas del sexo opuesto
3. Problemas laborales y económicos, sobre todo al final de la adolescencia.
4. Problemas de adaptación a las reglas de los adultos
5. Problemas escolares

Como las situaciones mencionadas son estresantes necesariamente el afrontamiento tiene un papel fundamental en estas situaciones y por otra parte las habilidades sociales como un recurso que facilita el afrontamiento. Por lo que a continuación se van a desarrollar las situaciones mencionadas con base al afrontamiento y las habilidades sociales del adolescente.

1. Problemas familiares, sobre todo con los padres. La comunicación en la familia es la base de las relaciones familiares. El afrontamiento le va a permitir al adolescente obtener apoyo familiar y por otra parte las habilidades sociales le van a ayudar a negociar los permisos que solicite, sin necesariamente llegar a discusiones rispidas.

2. Problemas en la relación con las personas del sexo opuesto. Esta situación presenta una gran variedad de aspectos (la relación con las amigas o amigos, el noviazgo y lo que ello implica, la comunicación, la elección de pareja). El afrontamiento va a ayudar a mantener unas relaciones de noviazgo en donde haya un equilibrio de poder y las habilidades sociales va a ayudar en la elección de pareja.

3. Problemas laborales y económicos, sobre todo al final de la adolescencia. El afrontamiento le va a dar al adolescente la claridad de que es con el trabajo remunerado con el que va a resolver sus apuros económicos y los problemas laborales se pueden resolver con el uso de las habilidades sociales, si es que hay problemas en ese aspecto con sus superiores y sus compañeros de trabajo.

4. Problemas de adaptación a las reglas de los adultos. Como ya se dijo con las personas con las que el adolescente puede tener más problemas es con sus padres. Otro

situaciones estresantes serían para los adolescentes que trabajan en donde se necesitan ajustar a las reglas de trabajo y de conducta. El afrontamiento les va a ayudar las fines anteriores y las habilidades sociales a negociar y expresar sus necesidades.

5. Problemas escolares. El afrontamiento le va ayudar al adolescente en la consecución de sus objetivos, como lo son el aprobar su curso escolar y las habilidades sociales le van a ayudar a mejorar sus relaciones interpersonales.

Por otra parte las habilidades sociales y el afrontamiento le van a ayudar a tener una definición vocacional correcta.

### **3.1.3. Investigaciones sobre habilidades sociales y el afrontamiento asociado con diferentes variables.**

Azua (1994) realizó una investigación cuyo objetivo fue conocer la distribución de las habilidades sociales de los adolescentes de secundaria, analizando las diferencias de género. Para ello se aplicó el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes de Ríos (1994), y se encontró en general que los adolescentes tienen más habilidades de las esperadas, hallándose diferencias cualitativas entre sexos, que sin embargo son poco significativas

En las habilidades de inicio, avanzadas, alternativas a la agresión y de manejo de sentimientos se pudo observar que las mujeres resultaron más habilidosas que los hombres, sin embargo tal diferencia no es muy alta. En las habilidades que ambos sexos manejan mejor, se encontraron las de planeación y de control de estrés

En cuanto al total de habilidades sociales se encontró que las mujeres adolescentes son más habilidosas que los muchachos lo que indica que las muchachas se preocupan más por las relaciones interpersonales, y que en general son más hábiles socialmente que los muchachos.

Al parecer más bien existen estereotipos culturales que resaltan por ejemplo más la fuerza, la dureza y el raciocinio en el hombre y por otra parte en la mujer más la belleza, la sociabilidad Influencias que permean la percepción de la capacidad en las habilidades de ambos sexos.

Montalvo y cols. (1995) indagaron cómo se distribuyeron las habilidades sociales en estudiantes adolescentes del CONALEP (Colegio Nacional de Estudios Técnicos Profesionales) y detectaron la relación entre éstas y la elección de carrera, para lo cual aplicaron la escala de Ríos (op.cit.) que evalúa las habilidades sociales y otro sobre la

elección de carrera. No encontraron una relación estadísticamente significativa entre estas variables. Sin embargo, se observó que es necesario que el individuo posea ciertas habilidades que le permitan tomar decisiones importantes en su vida, como la de elegir una carrera sin la determinancia de factores ajenos a sus intereses.

Se han realizado diversos estudios con la finalidad de determinar cuáles son los estilos de afrontamiento predominantes en poblaciones diversas (Desatnik, 1992). En estos

estudios se encontraron diferencias en los estilos de afrontamiento en relación con el sexo, la edad, o bien, la etapa del ciclo vital en la que se encontraban los sujetos.

Arita y Arauz realizaron una investigación en enfermeras y obtuvieron asociaciones significativas entre afrontamiento evitativo y las tres dimensiones del burnout el cual es definido como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir entre individuos que hacen algún tipo de trabajo con la gente; de cansancio emocional, despersonalización y realización personal reducida a través del Cuestionario de Evaluación del Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (CEA), de Rodríguez, Terol, López-Roig y Pastor (1992) y el Cuestionario Breve de Burnout (CBB), de Moreno y Oliver (1995). (en Arita y Arauz, 1999). No obtuvieron asociaciones significativas entre afrontamiento aproximativo y burnout.

En otra investigación de González-Pinto y cols. en estudiantes de Medicina, quienes cumplimentaron el Índice de Reactividad al Estrés (IRE) de González de Rivera (1981, 1990), la escala de Estrategias de Afrontamiento (Basabe y cols., 1993) y la escala de ajuste social de M. Weissman (1986), encontraron una correlación positiva entre la Reactividad al Estrés y la evitación conductual siendo los componentes emocional y vegetativo de la Reactividad los que correlacionan con esta estrategia. El bajo Ajuste Social se asoció con el componente emocional de la Reactividad al Estrés. De esta manera se ha encontrado que el afrontamiento evitativo tiene consecuencias negativas en otras variables con las cuales se relaciona. (en González-Pinto y cols., 1997)

Nigro analizó la relación entre ansiedad y estrategias de afrontamiento en adolescentes italianos mediante una versión modificada del Indicador Amirkhan de Estrategias de Afrontamiento (1990) y la versión italiana del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo de Spielberger (Lazzari & Pancheri, 1980), obteniendo una correlación negativa entre las puntuaciones de Ansiedad-Rasgo y Solución de problemas, y positiva entre Ansiedad-Rasgo y Evitación. (en Nigro, 1996)

Por otra parte, Cruz evaluó las estrategias de afrontamiento que emplean los adolescentes mexicanos a través de la Escala de Afrontamiento Adolescente elaborada por Frydenberg y Lewis (1997), y las compara con las estrategias empleadas por adolescentes españoles y australianos. Los resultados obtenidos indican que la forma predominante de los adolescentes mexicanos de afrontar los problemas situacionales como ambientales es la de preocuparse, concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito y fijarse en lo positivo. (en Cruz, 2000)

Como se puede notar en las investigaciones anteriores se ha encontrado que el afrontamiento evitativo, que es aquel que se refiere a formas evitantes o pasivas consistentes en el no enfrentamiento con el problema o en la inducción de la tensión, a través de conductas de escape correlaciona con variables que ocasionan bajo desempeño en la ejecución de conductas o trastornos psicofisiológicos. Sin embargo no se ha investigado el afrontamiento asociado a las habilidades sociales y por lo tanto no se sabe cuáles son los factores de estos constructos que correlacionan.

### 3.1.4. ¿Afrontamiento y habilidades sociales o habilidades sociales y afrontamiento?

Desde la construcción de los instrumentos que evalúan las habilidades sociales, ya se había contemplado en una escala construida entre otros factores, "las habilidades útiles para afrontar el estrés" ejemplo, controlar la vergüenza, prepararse para una conversación difícil, afrontar el fracaso (Manster 1977 en Ríos, 1994), lo que indica una relación implícita entre habilidades sociales y afrontamiento. Y de hecho revisando los factores de cualquier escala que evalúe las habilidades sociales, se puede apreciar que no se puede hablar de afrontamientos sin implícitamente considerar a las habilidades sociales. Pero en algunos ítems si se puede considerar a las habilidades sociales sin implícitamente considerar al afrontamiento.

Al plantear la pregunta de este subtema, desde luego se pretende esclarecer cuál de las dos variables predomina en la otra. Al respecto parece ser que el afrontamiento predomina en las habilidades sociales, ya que poseer tener afrontamiento activo implica tener también habilidades sociales, pero tener habilidades sociales no implica necesariamente afrontar los problemas

¿Tener un afrontamiento evitativo o pasivo implica no tener habilidades sociales? No. Ya que por ejemplo hay otras variables que influyen en el afrontamiento como lo son la rebeldía del adolescente, en el que el seguimiento de sus propios valores, emociones e ideas son las que predominan en el afrontamiento. En este sentido no serían las habilidades sociales las que estarían afectando el afrontamiento en el adolescente sino otras variables distintas. Lo anterior pone de manifiesto el carácter multivariable del afrontamiento-habilidades sociales por una parte, y por otra también demuestra que no siempre el afrontamiento evitativo correlaciona con las habilidades sociales.

De hecho se encuentran muchos casos de adolescentes que tienen habilidades sociales pero fracasan escolarmente, o se involucran en la drogadicción. Así el problema sería modificar sus valores y creencias y no tanto sus habilidades sociales.

Sin dejar de lado lo expuesto anteriormente, sin duda las habilidades sociales tienen una influencia muy importante en otras áreas de conducta en el adolescente, por ejemplo en sus valores morales, en la elección de sus amistades, en su autoestima, en la ansiedad. Sin embargo para la presente investigación se limitó a medir la influencia de las habilidades sociales en el afrontamiento.

El papel de las habilidades sociales y el afrontamiento se establece de acuerdo a la historia familiar del individuo, su desarrollo social y emocional. Todo esto se tiene que analizar para determinar si es un sujeto con déficit de habilidades sociales o su conducta es afectada por otros sucesos.



## OBJETIVO DE LA TESIS

### OBJETIVO GENERAL:

Correlacionar las habilidades sociales y el afrontamiento en adolescentes mexicanos de sexo femenino y masculino.

### METODOLOGIA

**Población.** Se seleccionaron 80 estudiantes (40 hombres y 40 mujeres) del Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan (CCH) Naucalpan y de una escuela secundaria técnica.

**Materiales:** Lápices, goma y papel.

**Escenario:** La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en un aula del CCH Naucalpan y en una de la secundaria técnica mencionada.

### Instrumentos de evaluación

Se utilizó la Escala de Afrontamiento Adolescente Forma General (Frydenberg y Lewis, 1997), que consta de 79 reactivos y un elemento espontáneo de respuesta libre (reactivo 80), el cual no se consideró para el cómputo de la puntuación total de esta escala porque los alumnos dieron diferente respuesta. Los reactivos están agrupados en 18 factores que representan las estrategias de afrontamiento.

Los reactivos fueron contestados con base a una escala tipo Likert que abarca 5 opciones de respuesta, No me ocurre nunca o no lo haga (A), Me ocurre o lo hago raras veces (B), Me ocurre o lo hago algunas veces (C), Me ocurre o lo hago a menudo (D), y Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia (E). (ver anexo I).

Los 18 factores que reflejan las estrategias de afrontamiento adolescente definidas por Frydenberg y Lewis (1997) son:

-*Buscar apoyo social (As).* Estrategia que consiste en una inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo en su resolución. Ejemplo: Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.

-*Concentrarse en resolver el problema (Rp).* Es una estrategia dirigida a resolver el problema que lo estudia sistemáticamente y analiza los diferentes puntos de vista u opciones. Ejemplo: Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mi capacidades.

-*Esforzarse y tener éxito (Es).* Es la estrategia que describe compromiso, ambición y dedicación. Ejemplo: Trabajar intensamente.

**-Preocuparse (Pr).** Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más en concreto, preocupación por la felicidad futura. Ejemplo: Preocuparse por lo que esté pasando.

**-Invertir en amigos íntimos (Ai).** Se refiere a la búsqueda de relaciones personales íntimas. Ejemplo: Pasar más tiempo con el chico o chica con que suelo salir.

**-Buscar pertenencia (Pe).** Indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general, y más concretamente, preocupación por lo que otros piensan. Ejemplo: Mejorar mi relación personal con los demás.

**-Hacerse ilusiones (Hi).** Es la estrategia expresada por elementos basados en la esperanza y en la anticipación de una salida positiva. Ejemplo: Esperar que ocurra lo mejor.

**-La estrategia de Falta de afrontamiento (Na).** Consiste en elementos que reflejan la incapacidad personal para tratar el problema y el desarrollo de síntomas psicósomáticos. Ejemplo: No tengo forma de afrontar la situación.

**-Reducción de la tensión (Rt).** Se caracteriza por elementos que reflejan un intento de sentirse mejor y relajan la tensión. Ejemplo: Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas.

**-Acción social (So)** Se refiere al hecho de dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades. Ejemplo: Unirme a gente que tiene el mismo problema.

**-Ignorar el problema (Ip).** Es la estrategia de rechazar conscientemente la existencia del problema. Ejemplo: Ignorar el problema.

**-Autoinculparse (Cu).** Indica que ciertos sujetos se ven como responsables de los problemas o preocupaciones que tienen. Ejemplo: Sentirme culpable.

**-Reservado para sí (Re).** Es la estrategia expresada por elementos que reflejan que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas. Ejemplo: Guardar mis sentimientos para mis solo.

**-Buscar apoyo espiritual (Ae).** Se trata de elementos que reflejan el empleo de la oración y la creencia en la ayuda de un líder o de Dios. Ejemplo: Dejar que dios se ocupe de mi problema.

**-Fijarse en lo positivo (Po).** Es la estrategia que trata de buscar atentamente el aspecto positivo de la situación. Incluye el ver el lado bueno de las cosas y considerarse afortunado. Ejemplo: Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.

**-Buscar ayuda profesional (Ap).** Es la estrategia consistente en buscar la opinión de profesionales, como maestros. Ejemplo: Pedir consejo a una persona competente.

*-Buscar diversiones Relajantes (Dr).* Se caracteriza por elementos que describen actividades de ocio como leer o pintar. Ejemplo: Encontrar una forma de relajarme, ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.

*-Distracción física (Fí).* Se trata de elementos que se refieren a hacer deporte, mantenerse en forma, etc. Ejemplo: Mantenerse en forma y con buena salud.

El otro instrumento utilizado fue la Escala de Habilidades Sociales de Rios (1994, inédito) consta de 50 reactivos y evalúa seis áreas. Esta escala al igual que la anterior es tipo Likert, ya que tiene 5 opciones de respuesta: 1. Nunca, 2. Raras veces, 3. Algunas veces, 4. Frecuentemente, 5. siempre. Además cada reactivo contiene dos preguntas más, y son las mismas para todos: a) ¿Ante quién o quién lo haces? y b) ¿Dónde lo haces?. (ver anexo 2).

Las preguntas a y b no fueron objeto de análisis ya que esta investigación no se enfoca en el contexto en el que ocurren las conductas, si no que se enfoca en conocer la puntuación total y después el coeficiente de correlación con las estrategias de afrontamiento.

La Escala de Habilidades Sociales comprende las siguientes áreas:

Habilidades de inicio  
Habilidades avanzadas  
Habilidades para manejar sentimientos  
Habilidades alternativas a la agresión  
Habilidades para controlar el estrés  
Habilidades de planeación

### **Diseño de investigación**

El diseño de investigación consideró dos variables independientes y dos variables dependientes.

### **Variables independientes**

- a) Edad cronológica de cada uno de los participantes.
- b) Género de los participantes (masculino y femenino).

### **Variables dependientes**

- a) Estrategias de Afrontamiento: La forma en cómo los adolescentes afrontan los diferentes problemas que se les presentan.
- b) Habilidades Sociales: Los recursos que emplean para satisfacer sus necesidades de comunicación, expresión, y convivencia.

### **Descripción del diseño**

Se seleccionaron a los adolescentes en cuatros grupos de 20 adolescentes cada uno, de acuerdo al sexo y a la escolaridad. En el nivel de secundaria están 40 alumnos (20 masculinos y 20 femeninos) con escolaridad de segundo de secundaria en una escuela técnica; en el nivel de bachillerato están 40 alumnos (20 masculinos y 20 femeninos) con una escolaridad de sexto semestre del CCH-Naucalpan. Así tenemos:

1er.grupo. 20 alumnos mujeres de segundo de secundaria.

2do.grupo. 20 alumnos hombres de segundo de secundaria.

3er.grupo. 20 alumnos mujeres de sexto semestre de bachillerato.

4to.grupo. 20 alumnos de hombres de sexto semestre de bachillerato.

### **Procedimiento.**

Se estableció contacto con los directivos de la escuela secundaria y del bachillerato, solicitando su autorización para aplicar las escalas de habilidades sociales y afrontamiento, y explicándoles los objetivo de la presente investigación.

Se seleccionó un grupo al azar de cada nivel de escolaridad y de esos grupos se seleccionaron 80 alumnos (40 masculinos y 40 femeninos).

Se pidió de manera voluntaria a la población del CCH-Naucalpan, su participación en la aplicación de las dos instrumentos mencionados explicándoles el objetivo de la investigación realizada y se les hizo saber que podían preguntar cualquier pregunta que tuvieran

El primer grupo con una escolaridad de 2do.de secundaria.

El segundo grupo con una escolaridad de 6to.semestre de bachillerato.

La aplicación se realizó individualmente, en el aula designada para este fin.

### **Tipo de análisis a utilizar**

Se utilizó  $r$  de Spearman para correlacionar las puntuaciones de la prueba de habilidades sociales con las estrategias de la prueba de afrontamiento. El coeficiente de correlación  $r$  de Spearman de rangos ordenados es una medida de asociación entre dos variables que requiere que ambas estén medidas en al menos una escala ordinal, de manera tal que los objetos o individuos en estudio puedan ser colocados en rangos en dos series ordenadas

Como los sujetos que se emplearon para calcular  $F_s$  fueron elegidos aleatoriamente de una población, se usan sus puntuaciones para determinar si las dos variables están asociadas en la población. Esto es, se puede probar la hipótesis nula  $H_0$ : no existe asociación entre  $X$  y  $Y$  de que las dos variables no están asociadas (esto es, son independientes) contra la hipótesis  $H_1$ : existe asociación entre  $X$  y  $Y$  (una prueba bidireccional).

La fórmula para obtener el coeficiente de correlación de Spearman es la siguiente:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^N d_i^2}{N^3 - N}$$

$r_s$  = Coeficiente de correlación de Spearman de rangos ordenados

$N$  = Numero de individuos

$N^3$  = Número de individuos al cubo

$d$  = Da una idea qué tan cercana es la relación entre habilidades sociales y estrategias de afrontamiento

$\sum d_i = X_i - Y_i$  = Resta de los rangos de las habilidades sociales menos los rangos de las estrategias de afrontamiento

$\sum d_i^2$  = Los rangos elevados al cuadrado

## RESULTADOS

Una vez aplicadas la prueba de habilidades sociales y afrontamiento al número de sujetos requerido, se procedió a hacer una ponderación para la escala de afrontamiento, ya que en la escala de habilidades sociales los resultados se obtienen en una escala de 0 a 250 y en la escala de afrontamiento se obtienen porcentajes de uso de cada estrategia.

La escala de afrontamiento de Frydenberg y Lewis (1997) está compuesta por 18 estrategias de afrontamiento las cuales son positivas, negativas y neutras, a continuación se especifican los factores:

1. *Buscar apoyo social (As)*. Positiva.
2. *Concentrarse en resolver el problema (Rp)*. Positiva.
3. *Esforzarse y tener éxito (Es)*. Positiva.
4. *Preocuparse (Pr)*. Negativa.
5. *Invertir en amigos íntimos (Ai)*. Neutra.
6. *Buscar pertenencia (Pe)*. Neutra.
7. *Hacerse ilusiones (Hi)*. Negativa.
8. *La estrategia de Falta de afrontamiento (Na)*. Negativa.
9. *Reducción de la tensión (Rt)*. Negativa.
10. *Acción social (So)*. Positiva.
11. *Ignorar el problema (Ip)*. Negativa.
12. *Autoinculparse (Cu)*. Negativa.
13. *Reservado para sí (Re)*. Negativa.
14. *Buscar apoyo espiritual (Ae)*. Neutra.
15. *Fijarse en lo positivo (Po)*. Neutra.
16. *Buscar ayuda profesional (Ap)*. Positiva.
17. *Buscar diversiones Relajantes (Dr)*. Neutra.
18. *-Distracción física (Fi)*. Neutra.

La escala de afrontamiento está compuesta por cinco categorías que corresponden al porcentaje que tiene de afrontamiento un sujeto. A continuación se especifican las categorías y a qué porcentaje corresponden.

- (A) No me ocurre, del 20 al 30 por ciento.
- (B) Me ocurre raras veces, del 30 al 50 por ciento.
- (C) Me ocurre algunas veces, del 50 al 70 por ciento.
- (D) Me ocurre a menudo, del 70 a 90 por ciento y
- (E) Me ocurre con mucha frecuencia, del 91 a 100 por ciento.

Se consideraron únicamente las categorías D y E, es decir para los sujetos que puntuaran de 70 a 100 por ciento se pondera su puntuación de acuerdo a si la escala frecuentemente utilizada era negativa, neutra o positiva. Lo anterior se hizo para los 18 factores de afrontamiento que contempla la escala. Una vez obtenidos los valores se hizo una suma total para cada individuo.

La siguiente tabla es la puntuación ponderada de las estrategias de afrontamiento positivas, negativas y neutras:

Estrategia	D	E
Positiva	2	3
Neutra	1	1
Negativa	-1	-2

Tabla 1. Puntuación ponderada de las estrategias de afrontamiento.

Por ej. si el sujeto utilizaba a menudo una estrategia negativa, se multiplicaba por -1, si la utiliza con frecuencia, se multiplica por -2.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las escalas de habilidades sociales y afrontamiento. Para las escuelas es 1 para secundaria y 2 para CCH, para el género es 1 para mujeres y 2 para hombres. Por otra parte hss corresponde a las puntuaciones obtenidas en la escala de habilidades sociales y afrontar corresponde a las puntuaciones ponderadas de la escala de afrontamiento.

suje	escuela	edad	sexo	hhss	afrontar	suje	escuela	edad	sexo	hhss	afrontar
1	1	13	1	198	3	41	2	17	1	189	5
2	1	13	1	183	1	42	2	17	1	204	4
3	1	13	1	175	1	43	2	17	1	218	8
4	1	13	1	180	3	44	2	17	1	204	5
5	1	13	1	194	3	45	2	18	1	172	-1
6	1	13	1	217	8	46	2	18	1	170	3
7	1	13	1	149	5	47	2	18	1	169	-1
8	1	13	1	177	4	48	2	17	1	185	4
9	1	13	1	117	9	49	2	17	1	154	0
10	1	13	1	175	3	50	2	17	1	209	8
11	1	14	1	184	7	51	2	17	1	169	6
12	1	13	1	193	6	52	2	17	1	184	5
13	1	13	1	189	13	53	2	17	1	194	9
14	1	13	1	189	2	54	2	17	1	180	6
15	1	13	1	136	0	55	2	17	1	189	6
16	1	13	1	157	3	56	2	19	1	178	-1
17	1	13	1	186	9	57	2	17	1	223	4
18	1	15	1	110	3	58	2	18	1	223	4
19	1	13	1	175	5	59	2	17	1	209	9
20	1	13	2	160	5	60	2	17	2	181	0
21	1	13	2	224	10	61	2	17	2	192	3
22	1	13	2	155	6	62	2	17	2	207	7
23	1	13	2	173	5	63	2	18	2	178	6
24	1	13	2	213	9	64	2	18	2	162	4
25	1	14	2	204	3	65	2	18	2	162	5
26	1	13	2	174	4	66	2	17	2	206	6
27	1	13	2	164	3	67	2	17	2	195	8
28	1	13	2	185	4	68	2	17	2	205	4
29	1	14	2	191	14	69	2	18	2	184	6
30	1	13	2	220	11	70	2	17	2	203	9
31	1	13	2	216	6	71	2	17	2	159	0
32	1	13	2	156	2	72	2	19	2	186	4
33	1	13	2	172	3	73	2	18	2	184	1
34	1	14	2	129	1	74	2	17	2	163	-2
35	1	13	2	206	14	75	2	19	2	180	3
36	1	13	2	197	4	76	2	18	2	189	6
37	1	13	2	194	4	77	2	18	2	190	3
38	1	13	2	172	8	78	2	17	2	158	3
39	1	13	2	177	4	79	2	17	2	181	6
40	1	14	2	212	5	80	2	17	2	183	9

Tabla 2. Puntuaciones obtenidas por los sujetos en las escalas de afrontamiento y habilidades sociales.



De este modo se obtuvieron los resultados de la escala de habilidades sociales y los del afrontamiento mediante el procedimiento descrito anteriormente para posteriormente hacer una correlación con la  $r$  de Spearman.

En el caso de la escala de afrontamiento mientras más altas son las puntuaciones indica que el adolescente usa más estrategias de afrontamiento positivas que negativas y neutras. Una puntuación negativa indica que usa más estrategias de afrontamiento negativas que positivas y neutras. Una puntuación media indica que usa tanto estrategias de afrontamiento positivas como negativas o neutras.

Este coeficiente de correlación fue obtenido tomando los datos especificados en la tabla y analizados con el programa de cómputo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows, del cual se obtienen los siguientes resultados:

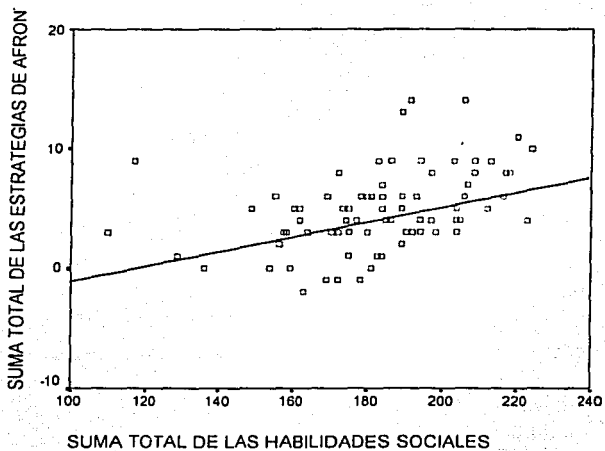
			Suma total de las Habilidades Sociales	Suma total de las estrategias de Afrontamiento
Spearman's rho	Suma total de las habilidades sociales.	Coefficiente de Correlación	1.000	.474
		Sig. (2-colas)		.000
		N	80	80
	Suma total de las estrategias de afrontamiento	Coefficiente de Correlación	.474	1.000
		Sig. (2-colas)	.000	
		N	80	80

Correlación significativa al nivel de .01 (2 colas).

Tabla 3. Correlación de las habilidades sociales y el afrontamiento mediante la  $r$  de Spearman.

Como la tabla lo indica se obtuvo un coeficiente de correlación de .474 a un nivel de significación del .01. El coeficiente obtenido indica que hay una correlación significativa.

Las siguiente gráfica de dispersión representa la correlación entre las habilidades sociales y el afrontamiento, las primeras se encuentran en el eje de las abscisas y las segundas en las ordenadas respectivamente.



Gráfica 1. Dispersión lineal de la correlación entre las habilidades sociales y el afrontamiento.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es importante mencionar que esta investigación tiene una limitación en cuanto a la selección de la muestra ya que se efectuó una selección no probabilística mediante un muestreo intencional. Silva (1992) define a la selección probabilística como "la que busca que la muestra sea representativa de la población de donde se obtiene pero la posible representatividad depende del criterio particular de quien la elige". p. 371. En este caso los resultados obtenidos son válidos sólo para la muestra.

Esta investigación responde a los objetivos de la UEPI (ver anexo 3), ya que esta unidad pretende conocer las características de una población mexicana en una etapa del desarrollo humano a través de instrumentos que puedan dar la información sobre algún constructo, para lo cual se hace uso de las escalas construidas para este fin.

El psicólogo que brinda el servicio de evaluación en la UEPI debe saber en qué casos es pertinente aplicar ya sea la escala de habilidades sociales o la de afrontamiento, o en su caso ambas. Esto se puede hacer identificando cuál es la problemática principal del adolescente e identificando la relación que guarda con las habilidades sociales y el afrontamiento.

Posteriormente en el expediente que elabore el psicólogo, en el apartado de sugerencias debe hacer ver la importancia de las habilidades sociales y el afrontamiento, y cómo están afectando la conducta del adolescente.

Debido a la importancia de estos factores en la vida del adolescente las siguientes investigaciones podrían diseñar un taller que aborden las habilidades sociales y afrontamiento aunado a otros factores muy ligados como la ansiedad, de tal manera que se estructure un contenido que abarque en su conjunto el mayor número de elementos que le puedan ayudar al adolescente a desarrollarse plenamente.

Aunque el objetivo de esta investigación son las habilidades sociales y el afrontamiento, quedarían algunas limitaciones si se pretendiera sólo proponer talleres que abordaran estos temas, ya que hay otras variables importantes como la estructura y apoyo familiar, amistades, autoestima, que a su vez también influyen en las variables mencionadas.

Por lo tanto las siguientes investigaciones deberán abordar en primer lugar cuáles son las variables más importantes que afectan a los adolescentes, posteriormente conjuntarlas para partir a la elaboración de un plan educativo integral vivencial que pudiera ser incorporado en el caso de las secundarias a la materia de orientación y a nivel de bachillerato sino no como materia básica si con una gran difusión.

Contemplando que las necesidades de la población son muchas y diversas se menciona la posibilidad de elaborar un plan de desarrollo integral del adolescente, ya que sería una manera de atender las más variadas necesidades y por otra se ahorrarían tiempos y costos en la implementación de talleres.

En lo que respecta al objetivo general de la presente investigación se observa que hay una correlación significativa entre la escala de habilidades sociales y la de afrontamiento en los adolescentes mexicanos.

Las evidencias teóricas indican relación muy estrecha entre las habilidades sociales y el afrontamiento, y la investigación realizada mediante la correlación así lo corrobora; por lo que sería importante que al planear algún taller para adolescentes se integraran las habilidades sociales y el afrontamiento, de tal manera que se enriqueciera con elementos que aporten soluciones a las necesidades de comunicación y solución de problemas en los adolescentes.

Debido a que las investigaciones han demostrado que las estrategias de afrontamiento y habilidades sociales en la adolescencia cambian conforme al desarrollo cronológico entonces la planeación de los contenidos debería tomar en cuenta esos aspectos. Ya que las necesidades de un alumno del primer año de secundaria serían muy diferentes al de uno de tercer grado, y a su vez muy diferentes de un alumno de sexto semestre de bachillerato. En este sentido se debe ser más específico para atender para ser más preciso en el diseño de un programa que se enfoque en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente.

Si bien se han realizado una gran variedad de investigaciones realizadas en el adolescente en el contexto nacional, el siguiente paso es integrarlas de tal manera que se pueda conformar un programa que considere las evidencias de las investigaciones pueda ser implementado en las escuelas de nivel básico y medio superior.

En la práctica el sistema educativo nacional presenta una gran problemática y en este sentido la aportación de la presente investigación es un por un lado hacer ver la importancia de las habilidades sociales y el afrontamiento, y su correlación y a su vez sustentar que en la práctica los programas educativos continúan considerando el rendimiento estrictamente académico como un indicador de que el alumno adolescente es exitoso. Sin embargo no se consideran los aspectos cognitivo-emocionales como un todo, que tiene una influencia muy importante en la vida del adolescente y como consiguiente del rendimiento académico.

La formación educativa actual sigue siendo tradicionalista en donde el maestro es el que sabe todo y los alumnos están como receptores. Se les da información sobre sexualidad, drogadicción, hábitos de estudio cuando mucho y dejan de lado cuestiones importantes como la familia, ansiedad, habilidades sociales y afrontamiento, sin embargo son temas que son abordados superficialmente como una clase tradicional. Para que realmente se aprendan es necesario cambiar el enfoque de abordarlos, esto es que sean un espacio donde se reconozcan las problemáticas de la vida cotidiana en el adolescente y que sean un espacio donde se compartan experiencias, temores, objetivos, ilusiones, etc

Sería demasiado pretencioso el tener como objetivo el que un programa de esta magnitud les diera los elementos para tener un óptimo desarrollo integral. Sin embargo un objetivo podría ser que fuera un programa que permite mejor la identificación de las

causas de los problemas, el conocimiento de sí mismo, el establecimiento de un proyecto de vida a grandes rasgos.

Si bien la implementación de estos programas requiere de recursos económicos que es uno de los mayores problemas en la educación, se podría diseñar un procedimiento en que el costo fuera mucho menor. Una manera sería que ya teniendo los programas se promoviera el servicio social en los alumnos de la carrera de Psicología con base en un programa establecido como lineamiento general y susceptible a ser modificado con base al criterio de los psicólogos y sus tutores para que se adapte a las necesidades que requiere una determinada población estudiantil.

## REFERENCIAS

- Arita, B. y Arauz J. (1999). Afrontamiento, estrés y ansiedad asociados al síndrome de burnout en enfermeras. Psicología y Salud.
- Azua, R. (1994). Evaluación de las habilidades sociales en adolescentes: diferencias de género. Tesis ENEP-Iztacala.
- Barrientos, N. (1998). Análisis del desarrollo de transacciones estresantes y estrategias de afrontamiento en adolescentes. Trabajo de investigación de Maestría. ENEP-Iztacala.
- Bringas, H. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales como una alternativa a la agresión en las relaciones entre padre e hijos. Propuesta de intervención. ENEP-Iztacala.
- Buendía, V.J. (1993). Estrés y psicopatología. Ediciones Pirámide. Madrid
- Coleman, J.C. (1987). Psicología de la Adolescencia. Ediciones Morata. Madrid.
- Cruz, L. (2000). Las estrategias de afrontamiento en los adolescentes mexicanos. Reporte de Investigación de licenciatura. ENEP-Iztacala. UNAM.
- Cruz, M. y Sosa, G. (1995). Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en ambientes laborales. Tesis de licenciatura. ENEP IZTACALA.
- Desatnik, O. y Franklin, A. (1992). Estilos de afrontamiento al estrés y su relación con el ajuste socioemocional. Tesis de Maestría. Universidad Anahuac.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). Escala de Afrontamiento Adolescente. Madrid: TEA Ediciones. 52 p.
- Gil, F. y León, J. (1998). Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención. Ed. Síntesis. España.
- Gil, León y Jarana. (1995). Habilidades sociales y Salud. Ed. Eudema. Madrid.
- González-Pinto, A.; Ortiz, A.; Castillo, E.; Zupiria X. y Ylla L., González de Rivera. Reactividad al estrés, estrategias de afrontamiento y ajuste social. Psiquis. 1997; 18 (9), 373-379.
- Kazdin, A. (1996). Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas. Manual Moderno. México.
- Lazarus, R. y Folkman S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Ediciones Roca. México.

Mares, M. (1996). Análisis de los efectos de un programa de entrenamiento a padres en habilidades de afrontamiento sobre la conducta académica del hijo con bajo rendimiento escolar. Tesis Maestría. Campus Iztacala.

McKinney, J. Fitzgerald, y H. Strommen, E.. (1982) Psicología del desarrollo. Manual Moderno. México.

Morera F. (1992). Et.al. Reactividad al estrés y ansiedad. Psicopatología. 12 (1). 30-31.

Montalvo V. et.al. (1995). Habilidades sociales y elección de carrera en estudiantes del CONALEP. Tesis de licenciatura. ENEP-Iztacala

Nigro, G. (1996). Coping strategies and anxiety in Italian adolescents. Psychological Reports. 1996, 79. 835-839.

Papalia, D. y Olds, S. (1997). Desarrollo Humano. Mc Graw Hill. México.

Ríos, S. (1994). Construcción, confiabilización y validación de un instrumento para evaluar habilidades sociales en adolescentes. Tesis de maestría. ENEP IZTACALA.

Sánchez-Cánovas. "Evaluación de las estrategias de afrontamiento" En: Caballo, E. (1991). Manual de psicología clínica y aplicada. Siglo XXI. España.

Silva, R. (1992). Métodos cuantitativos en Psicología. Un enfoque metodológico. Trillas. México.

Strain, Guralnick y Walker. (1986). Children's social behavior. Development, Assesment, and Modification. Academic Press.

Trianes, Muños y Jiménez. (1997). Competencia social: su educación y tratamiento. Pirámide. España.

Varela, B. (1990). El aprendizaje de las habilidades de afrontamiento: estudio diagnóstico. Tesis maestría. Campus Iztacala.

# ACS FORMA GENERAL

## INSTRUCCIONES

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este Cuestionario encontrarás una

lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar en la Hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Por ejemplo, si algunas veces te enfrentas a tus problemas mediante la acción de «Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema», deberías marcar la C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema .....  A  B  C  D  E

**DEBERÁS ANOTAR TODAS TUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS.  
NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.**

- Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.
- Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.
- Seguir con mis tareas como es debido.
- Preocuparme por mi futuro.
- Reunirme con amigos.
- Producir una buena impresión en las personas que me importan.
- Esperar que ocurra lo mejor.
- No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.
- Llorar o gritar.
- Organizar una acción o petición en relación con mi problema.
- Ignorar el problema.
- Criticarme a mí mismo.
- Guardar mis sentimientos para mí solo.
- Dejar que Dios se ocupe de mis problemas.
- Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.
- Pedir consejo a una persona competente.
- Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.
- Hacer deporte.
- Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.
- Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.
- Asistir a clase con regularidad.
- Preocuparme por mi felicidad.
- Llamar a un amigo íntimo.





No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.
25. Desear que suceda un milagro.
26. Simplemente, me doy por vencido.
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.
29. Ignorar conscientemente el problema.
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.
31. Evitar estar con la gente.
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.
36. Mantenerme en forma y con buena salud.
37. Buscar ánimo en otros.
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.
39. Trabajar intensamente.
40. Preocuparme por lo que está pasando.
41. Empezar una relación personal estable.
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.
44. Me pongo malo.
45. Trasladar mis frustraciones a otros.
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.
47. Borrar el problema de mi mente.
48. Sentirme culpable.
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.
50. Leer un libro sagrado o de religión.
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.
52. Pedir ayuda a un profesional.
53. Buscar tiempo para actividades de ocio.
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.
60. Mejorar mi relación personal con los demás.
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.
62. No tango forma de afrontar la situación.
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo.
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.
65. Aislarme del problema para poder evitarlo.
66. Considerarme culpable.
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.
68. Pedir a Dios que cuido de mí.
69. Estar contento de cómo van las cosas.
70. Hablar del tema con personas competentes.
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.
74. Inquietarme por el futuro del mundo.
75. Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir.
76. Hacer lo que quieren mis amigos.
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor.
78. Sufrir dolores de cabeza o de estómago.
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.
80. Anota en la Hoja de respuestas cualquier otra cosa que seales hacer para afrontar tus problemas.

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

# ACS

## FORMA:

GENERAL   
ESPECÍFICA

Apellidos y nombre: \_\_\_\_\_

Centro: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Edad:   Sexo:  V  M Fecha:

						Puntuación TOTAL	Puntuación AJUSTADA
As	1. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	19. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	37. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	55. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	71. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	<input type="text"/>	x4 <input type="text"/>
Rp	2. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	20. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	38. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	56. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	72. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	<input type="text"/>	x4 <input type="text"/>
Es	3. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	21. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	39. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	57. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	73. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	<input type="text"/>	x4 <input type="text"/>
Pr	4. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	22. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	40. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	58. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	74. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	<input type="text"/>	x4 <input type="text"/>
Ai	5. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	23. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	41. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	59. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	75. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	<input type="text"/>	x4 <input type="text"/>
Pe	6. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	24. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	42. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	60. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	76. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	<input type="text"/>	x4 <input type="text"/>
Hi	7. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	25. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	43. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	61. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	77. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	<input type="text"/>	x4 <input type="text"/>
Na	8. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	26. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	44. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	62. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	78. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	<input type="text"/>	x4 <input type="text"/>
Rt	9. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	27. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	45. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	63. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	79. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	<input type="text"/>	x4 <input type="text"/>
So	10. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	28. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	46. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	64. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E		<input type="text"/>	x5 <input type="text"/>
Ip	11. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	29. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	47. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	65. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E		<input type="text"/>	x5 <input type="text"/>
Cu	12. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	30. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	48. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	66. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E		<input type="text"/>	x5 <input type="text"/>
Re	13. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	31. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	49. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	67. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E		<input type="text"/>	x5 <input type="text"/>
Ae	14. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	32. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	50. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	68. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E		<input type="text"/>	x5 <input type="text"/>
Po	15. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	33. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	51. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	69. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E		<input type="text"/>	x5 <input type="text"/>
Ap	16. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	34. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	52. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	70. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E		<input type="text"/>	x5 <input type="text"/>
Dr	17. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	35. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	53. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E			<input type="text"/>	x7 <input type="text"/>
Fi	18. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	36. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	54. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E			<input type="text"/>	x7 <input type="text"/>

80. ANOTA CUALQUIER OTRA COSA QUE SUELAS HACER PARA AFRONTAR TUS PROBLEMAS:

MI PREOCUPACIÓN PRINCIPAL ES: \_\_\_\_\_

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**



# ACS PERFIL INDIVIDUAL DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Forma:  General  
 Especifica

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Escala	Point Gen. Esp.	No me ocurre	Me ocurre raras veces	Me ocurre algunas veces	Me ocurre a menudo	Me ocurre con mucha frecuencia	
1. As	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Buscar apoyo social. Inclinación a compartir los problemas con los demás y conseguir ayuda y apoyo para afrontarlos
2. Rp	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Concentrarse en resolver el problema. Abordar el problema sistemáticamente; pensando en el y teniendo en cuenta diferentes puntos de vista u opciones de solución
3. Es	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Esforzarse y tener éxito. Se refiere a conductas de trabajo, laboriosidad e implicación personal
4. Pr	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Preocuparse. Temor por el futuro en términos generales o, más en concreto, preocupación por la felicidad futura
5. Ai	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Invertir en amigos íntimos. Esfuerzo por comprometerse en alguna relación personal de tipo íntimo y hacer nuevas amistades
6. Pe	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Buscar pertenencia. Preocupación o interés por las relaciones con los demás en general y, más específicamente, por lo que otros piensan de uno
7. Hi	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Hacerse ilusiones. Esperar que se atreglen las cosas, confiar en la esperanza y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz
8. Na	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Falta de afrontamiento o no-afrontamiento. No hacer nada, incapacidad para resolver el problema, sentirse enfermo
9. Rt	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Reducción de la tensión. Sentirse mejor mediante acciones que reduzcan la tensión, reducir la presión, llorar, gritar, evadirse
10. So	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Acción social. Dar a conocer a los demás cual es la preocupación y buscar ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos
11. Ip	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Ignorar el problema. Esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él
12. Cu	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Autoinculparse. Verse como culpable o responsable del problema o dificultad
13. Re	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Reservarlo para sí. Tendencia a aislarse de los demás y a impedir que conozcan sus preocupaciones
14. Ae	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Buscar apoyo espiritual. Tendencia a rezar y a creer en la ayuda de Dios o de un líder espiritual
15. Po	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Fijarse en lo positivo. Tratar de tener una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas y a sentirse afortunado
16. Ap	20	30	40	50	60	70 80 90 100	Buscar ayuda profesional. Tendencia a recurrir al uso de consejeros profesionales, como un maestro o un psicólogo
17. Di	21	31	42	52	63	73 84 94 105	Buscar diversiones relajantes. Buscar situaciones de ocio y relajantes tales como la lectura, la pintura, divertirse, etc
18. Fi	21	31	42	52	63	73 84 94 105	Distracción física. Dedicación al deporte, al esfuerzo físico y a mantenerse en forma

Authors: Lisa Frederick and Helen Teasdale. Copyright © 1992 by RICHARDSON-SCHRIER, Inc. All rights reserved. Printed in the United States of America. ISBN 0-89603-105-6. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher, Richardson-Schriener, Inc., 10000 Rockville Pike, Rockville, MD 20850.



**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

## ANEXO 2

### ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

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

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

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

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

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

Pon el numero 2 si **RARAS VECES** eres bueno en ella.

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

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

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

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

A) Ante quién o con quién lo haces?

B) Dónde lo haces?

2. ¿Inicias una conversación hablando a otras personas desconocidas o conocidas sin sentirte incómodo o ansioso?

A) Ante quién o con quién lo haces?

B) Dónde lo haces?

3. ¿Hablas a otros acerca de temas variados de tal manera que los mantienes interesados?

A) Ante quién o con quién lo haces?

B) Dónde lo haces?

4. ¿Cuando necesitas obtener información sobre algún aspecto particular sabes qué preguntar y te diriges a la persona indicada?

A) Ante quién o con quién lo haces?

B) Dónde lo haces?

5. ¿Agradeces a otros cuando te hacen favores?

A) Ante quién o con quién lo haces?

B) Dónde lo haces?

6. ¿Cuando llegas a una reunión donde te encuentras con personas que no conoces te presentas a ellas por iniciativa propia para familiarizarte con ellas?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
7. ¿Cuando llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay personas que sólo a ti te conocen, se los presentas?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
8. ¿Dices a otros que te gustan cosas que hacen reconociéndoles sus cualidades?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
9. ¿Pides ayuda cuando sientes que estás en dificultades o problemas?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
10. ¿En trabajos de equipo decides la mejor forma de realizar una actividad de grupo?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
11. ¿Explicas con claridad a otros cómo hacer una tarea específica de tal forma que logres hacerte entender?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
12. ¿Pones atención a las instrucciones que te den otras personas, y las llevas a cabo adecuadamente?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
13. ¿Pides disculpas a otros después de que te das cuenta de que los has ofendido?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
14. ¿Cuando consideras que tú tienes la razón intentas convencer a otros de que tus ideas son las mejores?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
15. ¿Identificas tus sentimientos y tus emociones en determinado momento?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
16. ¿Permites que otras personas conozcan tus emociones y sentimientos haciéndoselos saber?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
17. ¿Tratas de entender las emociones de otras personas respetando lo que están sintiendo?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
18. ¿Expresas a otras personas tus sentimientos hacia ellos?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?
19. ¿Cuando estás atemorizado tratas de controlar tu miedo?  
A) Ante quién o con quién lo haces?                      B) Dónde lo haces?

20. ¿Dices cosas amables para ti mismo cuando consideras que debes ser halagado?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
21. ¿Cuando necesitas pedir algún permiso logras obtenerlo?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
22. ¿Cuando requieres algún permiso lo pides directamente a la persona indicada?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
23. ¿Ofreces participar con otros cuando sabes que pueden apreciarlo?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
24. ¿Ayudas a otros cuando te lo piden?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
25. Cuando otros tienen una posición contraria a la tuya, ¿Negocias con ellos para intentar llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
26. ¿Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra manera?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
27. ¿Te defiendes haciendo conocer a otras personas cuáles son tus derechos?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
28. ¿Cuando otros se burlan de ti puedes mantener el control de ti mismo?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
29. ¿Evitas involucrarte en situaciones que puedan ocasionarte un problema?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
30. ¿Te mantienes fuera de las peleas?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
31. ¿Dices a otras personas cuando son responsables de causarte un problema particular?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
32. ¿Tratas de llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de ti justificadamente?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
33. ¿En una situación de juego deportivo, expresas una opinión favorable haciendo cumplidos honestos de como jugaron?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
34. ¿En situaciones que te sientes avergonzado piensas o haces cosas que te ayuden a reducir tu vergüenza?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?

35. ¿Si en una actividad particular donde deseabas participar no te toca ser elegido haces o piensas cosas para sentirte bien ante dicha situación?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
36. ¿Haces saber a otros cuando uno de tus amigos no ha sido tratado justamente (lo defiendes)?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
37. ¿Cuando tratan de convencerte de algo, analizas cuidadosamente la situación explorando lo que tu verdaderamente deseas antes de decir qué hacer?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
38. ¿Cuando te encuentras en una situación particular de fracaso razones acerca de lo que puedes hacer para ser más exitoso en el futuro?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
39. ¿Cuando alguien te dice algo que no es muy claro, dices o haces cosas que indican lo que te quieren decir para comprobar que les haz entendido?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
40. ¿Cuando te das cuenta de que haz sido acusado por alguien decides la mejor manera de actuar ante la personas que hizo la acusación?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
41. ¿Expresas tu punto de vista ante una conversación interesante?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
42. ¿Cuando sientes la presión de otros para hacer alguna cosa, decides lo que tu deseas hacer?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
43. ¿Actúas con entusiasmo cuando realizas una actividad interesante?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
44. ¿Te das cuenta cuando un problema fue generado por alguna causa que estuvo fuera de tu control?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
45. ¿Decides realistamente lo que puedes hacer antes de iniciar una tarea?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
46. ¿Conoces realistamente tus capacidades para llevar a cabo una tarea en particular?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?
47. ¿Cuando necesitas saber algo, sabes cómo y dónde obtener la información?  
A) Ante quién o con quién lo haces? B) Dónde lo haces?

48. ¿Ante una serie de tareas decides realísticamente cuál de ellas es más importante para resolverla en primer lugar?

A) Ante quién o con quién lo haces?

B) Dónde lo haces?

49. ¿Antes de tomar una decisión consideras las diferentes posibilidades en términos de ventajas y desventajas, para elegir la mejor?

A) Ante quién o con quién lo haces?

B) Dónde lo haces?

50. ¿Al desempeñar alguna actividad previamente planeas la forma de lograrla?

A) Ante quién o con quién lo haces?

B) Dónde lo haces?



## HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

EDAD: \_\_\_\_\_  
 TRABAJAS Y ESTUDIAS: (SI) (NO)  
 SOLO ESTUDIAS: (SI) (NO)

SEXO: (M) (F)  
 SOLO TRABAJAS: (SI) (NO)  
 NI TRABAJAS NI ESTUDIAS: ( )

GRADO: \_\_\_\_\_  
 GRUPO: \_\_\_\_\_

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

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

1	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
2	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
3	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
4	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
5	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
6	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
7	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
8	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
9	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
10	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
11	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
12	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
13	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
14	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
15	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
16	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
17	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
18	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
19	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
20	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
21	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
22	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
23	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
24	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
25	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
26	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
27	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
28	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
29	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
30	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
31	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
32	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
33	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
34	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
35	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
36	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
37	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
40	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
41	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
42	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
43	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
44	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
45	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
46	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
47	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
48	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
49	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____
50	(1) (2) (3) (4) (5)	A) _____	B) _____

## ANEXO 3

### SÍNTESIS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN GENERAL

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene como finalidad la formación de recursos humanos en las diferentes áreas científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas que puedan trabajar para el desarrollo del país. De esta manera tiene como objetivos principales la docencia, la investigación, servir a la sociedad y extender la cultura.

Respondiendo a los objetivos de la Universidad Nacional en el Campus Iztacala se crea la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI), en donde se aglutinan los esfuerzos de un conjunto de profesores y alumnos de la carrera de Psicología proporcionando un servicio de evaluación de alta calidad y la generación de investigación.

Asimismo la creación de la UEPI también responde a las necesidades de este campus ya que anteriormente sólo se disponía del servicio terapéutico donde pocas veces se emplea la evaluación y fue así como se concibió la creación esta Unidad para complementar el servicio social que se venía desarrollando y por otra parte para el desarrollo de la investigación en la evaluación psicológica.

La evaluación en general, además de compleja, es una actividad fundamental tanto desde el punto de vista profesional como científico, ya que permite tomar decisiones acerca de los fenómenos de estudio.

Partiendo de esta base, uno de los objetivos de la UEPI, es desarrollar y consolidar líneas de investigación que permitan validar, confiabilizar, baremar y estandarizar los instrumentos de evaluación que ya existen en el mercado, o bien contruir instrumentos que no estén disponibles y que sean necesarios para el óptimo funcionamiento del servicio que se brinde a los usuarios de la Unidad.

Otro objetivo que es desarrollado dentro de la UEPI es la creación de cursos de extensión universitaria a estudiantes, egresados y profesionales de las ciencias sociales y de la salud con el objeto de actualizar sus conocimientos sobre los distintos métodos de evaluación psicológica

Debido a que la evaluación psicológica también abarca las necesidades de evaluación de los recursos humanos en empresas por la necesidad de seleccionar gente, con el propósito de identificar a los empleados u obreros que reúnen el perfil requerido para desempeñar satisfactoriamente su puesto, se contempla como una meta de la UEPI en un futuro desarrollar un trabajo más intenso en este sentido de

tal manera que haya un incremento al número de instituciones y/o empresas atendidas y la formación de evaluadores en esta área de la psicología.

Por otra parte, y correspondiendo a la actualización que es obligada en cualquier quehacer técnico-científico es necesaria el uso de un sistema computarizado de aplicación y calificación de las pruebas psicológicas adaptado a las necesidades de la UEPI para obtener las ventajas de la eficiencia en cuanto a tiempo y exactitud, y por tanto, también interpretación de hallazgos.

La población a la que va dirigida el servicio es a cualquier persona que lo solicite y le sea útil la evaluación, a instituciones y empresas públicas y privadas. Es importante señalar que la población que mayormente demanda el servicio de la UEPI es del ámbito educativo, clínico y educación especial. Estos campos cubren una gran proporción de la necesidad de servicio psicológico que demanda la sociedad.

## ANEXO 3

### SÍNTESIS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN GENERAL

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene como finalidad la formación de recursos humanos en las diferentes áreas científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas que puedan trabajar para el desarrollo del país. De esta manera tiene como objetivos principales la docencia, la investigación, servir a la sociedad y extender la cultura.

Respondiendo a los objetivos de la Universidad Nacional en el Campus Iztacala se crea la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI), en donde se aglutinan los esfuerzos de un conjunto de profesores y alumnos de la carrera de Psicología proporcionando un servicio de evaluación de alta calidad y la generación de investigación.

Asimismo la creación de la UEPI también responde a las necesidades de este campus ya que anteriormente sólo se disponía del servicio terapéutico donde pocas veces se emplea la evaluación y fue así como se concibió la creación esta Unidad para complementar el servicio social que se venía desarrollando y por otra parte para el desarrollo de la investigación en la evaluación psicológica.

La evaluación en general, además de compleja, es una actividad fundamental tanto desde el punto de vista profesional como científico, ya que permite tomar decisiones acerca de los fenómenos de estudio.

Partiendo de esta base, uno de los objetivos de la UEPI, es desarrollar y consolidar líneas de investigación que permitan validar, confiabilizar, baremar y estandarizar los instrumentos de evaluación que ya existen en el mercado, o bien contruir instrumentos que no estén disponibles y que sean necesarios para el óptimo funcionamiento del servicio que se brinde a los usuarios de la Unidad.

Otro objetivo que es desarrollado dentro de la UEPI es la creación de cursos de extensión universitaria a estudiantes, egresados y profesionales de las ciencias sociales y de la salud con el objeto de actualizar sus conocimientos sobre los distintos métodos de evaluación psicológica.

Debido a que la evaluación psicológica también abarca las necesidades de evaluación de los recursos humanos en empresas por la necesidad de seleccionar gente, con el propósito de identificar a los empleados u obreros que reúnen el perfil requerido para desempeñar satisfactoriamente su puesto, se contempla como una meta de la UEPI en un futuro desarrollar un trabajo más intenso en este sentido de tal manera que haya un incremento al número de instituciones y/o empresas atendidas y la formación de evaluadores en esta área de la psicología.

Por otra parte, y correspondiendo a la actualización que es obligada en cualquier quehacer técnico-científico es necesaria el uso de un sistema computarizado de aplicación y calificación de las pruebas psicológicas adaptado a las necesidades de la UEPI para obtener las ventajas de la eficiencia en cuanto a tiempo y exactitud, y por tanto, también interpretación de hallazgos.

La población a la que va dirigida el servicio es a cualquier persona que lo solicite y le sea útil la evaluación, a instituciones y empresas públicas y privadas. Es importante señalar que la población que mayormente demanda el servicio de la UEPI es del ámbito educativo, clínico y educación especial. Estos campos cubren una gran proporción de la necesidad de servicio psicológico que demanda la sociedad.