

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE
HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES.**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA.**

PRESENTA:

GONZALO GILBERTO ALEGRÍA RENTERÍA.

ASESORA: MTRA. MA. REFUGIO RÍOS SALDAÑA.

**DICTAMINADOR: MTRA. MARGARITA CHÁVEZ
BECERRA.**

**DICTAMINADOR: MTRA. LAURA RUTH LOZANO
TREVÍÑO.**

Tlalnepantla, Edo. De México. OCTUBRE 2004.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Agradecimientos:

A la memoria de Ignacio R. Herrera Rodríguez †
Por haberme enseñado que es cierto: que es más padre el que cría a un hijo, que el que lo engendra. Y por todo lo que aprendí de ti.

A mi madre;

Por todos tus desvelos, angustias, sinsabores, que te hago pasar y porque me formaste en el trabajo diario con tu ejemplo de tantos años que fuiste padre y madre.

A mis hermanos; Lilia y José

Porque no sólo compartimos el mismo vientre, sino que también nuestra niñez, nuestras soledades, alegrías y tonteras; ¡Gracias! porque siempre han estado ahí a mi lado, en todo momento.

A Gonzalo Alegría Rodarte;

Por ser lo mejor que me ha pasado en la vida te digo hijo mío; Sueña y sigue soñando, sueña hasta que tus sueños se hagan realidad y cuando esto suceda, ¡Vuelve a soñar, que el cielo será tu límite!

A mis sobrinos:

David, Juan, Julio, José, Jorge y Pedro:

Para que sea el motivo y vean que si se puede, ¡si lo intentan, poniendo el corazón en sus esfuerzos, lo lograrán!

ACuca: ψ

Por toda su Paciencia, Conocimientos, horas perdidas, para que el que suscribe pudiera completar este trabajo hace muchos años postergado y con ello me regresó la fe en mí profesión.
¡GRACIAS POR TU APOYO TAN DESINTERESADO!

A LA MAESTRA MARGARITA CHÁVEZ
PORQUE DESDE SIEMPRE CREYO EN MI, Y ME HA BRINDADO
SU AMISTAD Y VALIOSOS PUNTOS DE VISTA, FORMANDOME
COMO ESTUDIANTE.

A LA MAESTRA LAURA RUTH:
PORQUE EN EL POCO TIEMPO DE CONOCERLA, HA IRRADIADO
OPTIMISMO Y CONOCIMIENTOS A QUIEN TENEMOS LA
FORTUNA DE CONOCERLA.

A los que han sido mis Amigos(as)
Jorge, Andrés, Víctor, Miguel, Mario, Julián, Ana, Bertha, Lupe,
Lourdes, Nora, Velia, Ángel, Miguel, Hugo, Verónica. En fin muchos,
que quizás se me escapan de la memoria pero que guardo en el
corazón.

¡Por haber sido Universitarios y porque lo seremos siempre!
¡Un Goooooya, por ustedes!

Sin olvidar a todos los Maestros que cada día, hora tras hora, en las aulas de esta FES Iztacala, formaron mi generación y al que suscribe por añadidura. Gracias por su esfuerzo y dedicación constante.

Al Lic. Marco Antonio Carrillo Guzmán, y a todo el staff del tianguis de autos de la Viga; Juan, Jorge Luis, Julio y Memo, por que me hicieron dar cuenta que debía dar este paso en mi vida.

A TI:

“... Toda vez que el objeto originario de una moción de deseo se ha perdido por obra de una represión, suele ser subrogado por una serie interminable de objetos sustitutivos, de los cuales, empero, ninguno satisface plenamente. Acaso esto nos explique la falta de permanencia en la elección de objeto, el «hambre de estímulo»...”

S. FREUD. (1910) Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre (contribuciones a la Psicología del amor I)

**A MARU EUGENIA OLVERA LÓPEZ
A ALMA ROSA MIRANDA
A LA DRA. MA. DE LA LUZ RESENDEZ
POR EXISTIR, POR SER GRANDES PERSONAS, GRANDES
AMIGAS, GRANDES CONFIDENTES, GRACIAS.**

**LA NUEVA CASA DE ESTUDIOS NO ES UN INVERNADERO DE
UNA CASTA DE EGOÍSTAS QUE VIVAN EN TORRE DE MARFIL;
SERÁ CREADORA, ESO SÍ, DE UN GRUPO SELECTO, PERO
SELECTO POR “SU AMOR PURO A LA VERDAD”, Y POR ESO
SABRA SUMAR EL INTERÉS DE LA PATRIA. ESOS HOMBRES
SON LOS QUE CUENTAN, SON “LOS QUE TIENEN VOZ EN LA
HISTORIA”. SON LOS VERDADEROS EDUCADORES SOCIALES,
SON JUÁREZ, LINCOLN, KARLMARX...**

**SUPLEMENTO DEL 75 ANIVERSARIO DE LA AUTONOMÍA
UNIVERSITARIA**

GACETA UNAM PAG. II

Índice Temático

Introducción	1
Capítulo 1 “Evaluación Psicológica”	6
1.1 Evaluación Tradicional	8
1.2 Evaluación Conductual.....	9
1.3 Evaluación Cognitiva.....	13
1.4 Evaluación Cognitivo-Conductual.....	17.
1.5 Características Psicométricas De Los Instrumentos.....	20
2. Capítulo 2 “La Adolescencia”.....	26
2.1 Concepto De Adolescencia.....	26
2.2 Conductas Problemas En La Adolescencia.....	28
3. Capítulo 3 Instrumentos De Evaluación De Habilidades Sociales para Adolescentes.....	32
3.1 Concepto De Habilidades Sociales.....	32
3.2 Antecedentes De Las Habilidades Sociales.....	35
3.3 Evaluación De Habilidades Sociales En Adolescentes	37
3.3.1 Medidas de autoinforme.....	38
3.3.2 Entrevista.....	56
3.3.3 Autoregistro.....	57
3.3.4 Medidas Psicofisiológicas.....	57
3.3.5 Observación conductual.....	58
3.3.6 Pruebas estructuradas interacción breve, extensa y semiextensa	59
3.3.7 Pruebas de interacción extensa	64
Conclusiones.....	67
Referencias.....	69
Apéndices.....	73

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo la detección, revisión e incorporación de aquellos instrumentos realizados para la evaluación de las habilidades sociales en adolescentes y que fueran de fácil acceso en nuestro país, anotando que no sólo es importante la facilidad para la obtención de un instrumento, hay que tomar en cuenta que uno de los principales problemas de los psicólogos que manejan instrumentos de evaluación en la practica profesional, es considerar las características que deben cubrir dichos instrumentos, como la sensibilidad, la confiabilidad y validez. Y esto sólo lo dan los estudios empíricos, sobre los que estén fundamentados dichos datos.

Así de los 72 instrumentos consultados en la literatura, 27 han sido analizados y 17 se presentan en el anexo de este trabajo, señalando que solamente 2 tienen sustento para su aplicación en México, debido a que se han adaptado a las particularidades de los adolescentes mexicanos. Uno de los cuales en proceso de confiabilización.

Introducción

La salud mental es importante como la salud física para el bienestar general de los individuos, las sociedades y de los países, pese a ello y de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2001), una pequeña minoría de los 450 millones de personas que padecen un trastorno mental o del comportamiento están en tratamiento, los avances de la ciencia y particularmente en la Psicología han mostrado que al igual que en muchas enfermedades orgánicas, los trastornos mentales y conductuales son consecuencia de una compleja interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales.

En las distintas culturas se ha definido a la salud mental como un concepto que abarca, entre otros aspectos, el bienestar subjetivo, la percepción de la propia eficacia, la autonomía, la competencia, la dependencia intergeneracional y la autorrealización de las capacidades intelectuales y emocionales. En correspondencia con esta definición proporcionada por la Organización Mundial de la Salud, podemos observar que el comportamiento humano se configura en parte por medio de interacciones con el entorno social, estas interacciones pueden tener consecuencias favorables o desfavorables para el individuo, desarrollándose aquellas conductas que son recompensadas por el entorno y es menos probable que se opte por comportamientos que son ignorados o castigados. Por consiguiente el comportamiento puede considerarse como el conjunto de habilidades aprendidas, ya sea directamente o por la observación de otros a lo largo del tiempo. Esta teoría se basa en el modelo del Aprendizaje Social propuesto por Bandura (1982), dentro del cual el término aprendizaje abarca los casos en que la conducta de una persona cambia como resultado de sus experiencias, implicando desde una habilidad hasta normas de comportamiento esperadas por la sociedad donde se desenvuelve dicho individuo, él cual selecciona y evalúa la información que recibe del exterior, actuando en conformidad con ello. Es importante que los individuos tengan y manifiesten

patrones de conducta que se consideren hábiles y acordes a las situaciones en turno, ya que de no ser así se estarán creando diversos problemas en sus interacciones sociales.

Es en la adolescencia y debido a que en esta etapa de la vida el individuo se encuentra inmerso en cambios anatómico-fisiológicos, así como en múltiples y variadas situaciones contextuales relacionadas con su nivel socioeconómico, escuela, relaciones personales, sexo, entre otros. De tal forma que si su historia personal se ha caracterizado por interacciones sociales adecuadas, se hace posible una integración social de ese individuo acorde con la norma, si por el contrario dicha persona ha vivido una serie de experiencias limitantes en el entorno familiar, es probable que se vuelva más vulnerable a las futuras presiones de su medio social, corriendo el riesgo de desestabilizar su comportamiento general, en conductas problema como son; delincuencia, drogadicción, alcoholismo, aislamiento social, anorexia, bulimia, depresión, tabaquismo, agresión, entre otras. De ahí la importancia de conocer el tipo de relación entre los problemas de conducta y los déficits en Habilidades Sociales en los jóvenes, para que de esta manera, el Psicólogo esté en posibilidades de proponer alternativas de tratamiento y/o entrenamiento.

Tomando en cuenta estos elementos, el objetivo general de esta tesina es la detección, revisión e incorporación de los instrumentos realizados para la evaluación de las habilidades sociales en adolescentes y que se encuentran accesibles dentro de la literatura para que esto sirva como una base en futuros escrutinios y adaptaciones de los instrumentos a las características de los adolescentes mexicanos. Para ello en el capítulo uno se aborda el tema de la Evaluación en Psicología; la diferencia entre la evaluación tradicional, conductual y cognitiva, así como las características psicométricas de todo instrumento de evaluación, como son; su sensibilidad, validez y confiabilidad. Para después continuar en el capítulo dos, con el concepto de la Adolescencia, las conductas problema y los factores de riesgo de esta etapa de la vida y por último en el

capítulo tres, se habla de las Habilidades Sociales, los antecedentes de su estudio, así como su evaluación en adolescentes a través de instrumentos de características variables, de acuerdo con su formato, es decir, auto informe, entrevista estructurada, informe de terceros, juego de roles y observación directa.

Cabe mencionar que la limitante principal en esta investigación ha sido la falta de información en México con respecto al tema de las Habilidades Sociales, algo verdaderamente preocupante si consideramos que el grueso de la población mexicana es de jóvenes menores de 30 años y que aproximadamente 40 millones de habitantes se encuentran entre los 12 y 20 años de edad, según datos del censo de población del 2000.

Objetivos particulares:

Debido al propósito que da razón de ser a esta investigación, esto es, mostrar objetivamente la accesibilidad con la que un psicólogo puede obtener los inventarios psicométricos que miden las habilidades sociales en los adolescentes, en México, es importante establecer los objetivos a alcanzar en el desarrollo de esta tesina, mismos que se citan a continuación:

- Definir la evaluación psicológica dentro de las perspectivas conductual, cognitiva y cognitivo conductual.
- Contrastar las concepciones de evaluación tradicional y conductual.
- Presentar elementos para la comprensión del concepto de habilidad social y las conductas que lo integran.
- Definir el concepto de adolescencia.
- Especificar la concepción de habilidad social en adolescentes.
- Delinear las características de los instrumentos de evaluación de habilidades sociales en adolescentes.
- Integrar los instrumentos localizados.

Por ello, el cuerpo de esta investigación se encuentra integrado por tres capítulos, cada uno de ellos dedicado a proporcionar las definiciones de la evaluación psicológica, la adolescencia y los instrumentos de medición de las habilidades sociales. Finalmente, se presenta un anexo con los diferentes inventarios mencionados a lo largo de esta investigación y que pueden ser de utilidad para el psicólogo.

Alcances Y Limitaciones

Durante la elaboración de esta investigación, se observa que varios de los autores consultados han investigado la relación que guardan las Habilidades

Sociales y los problemas de conducta. De hecho muchos problemas pueden definirse en términos de déficits o ausencia de Habilidad Social y pocos trastornos psicológicos habrán en los que no esté implicado, en mayor o menor medida, el ambiente social en que se encuentran inmersos los individuos que los padecen.

Desafortunadamente en México, es escasa la investigación y los estudios empíricos al respecto de las Habilidades Sociales en cualquier sector de la población, es por ello que la mayoría de la información proviene del extranjero, especialmente de España, siendo esto una invasión conceptual que influye en la forma de ver al adolescente mexicano, sin tomar en cuenta el ámbito donde se desenvuelve.

CAPÍTULO UNO
EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

CAPÍTULO UNO

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA.

En este primer capítulo, se presentan aspectos generales sobre la evaluación psicológica, con el fin de caracterizarla y relacionarla con los instrumentos para evaluar las habilidades sociales. De esta forma, en primer lugar, se define lo que se entiende por evaluación dentro de la psicología.

El concepto de *evaluación psicológica*, bajo la visión de **Fernández (1993)**, en una primera aproximación, supone “... **aquel modelo que pretende el análisis objetivo de los comportamientos relevantes en un sujeto, una pareja, un grupo, o una comunidad... y a los niveles de complejidad necesarios (es decir, comprende tanto sus respuestas motoras como fisiológicas y cognitivas), así como la detección de las variables, tanto organizacionales, psicológicas como ambientales que provocan o mantienen tales comportamientos**”. (p. 64). Años más tarde Fernández (1996, p. 53) ratifica que la evaluación psicológica tiene como objeto el estudio del comportamiento del sujeto en evaluación. Este comportamiento será estudiado a los niveles de complejidad requeridos, así partimos de que por conducta se entenderá tanto lo que *hace* un sujeto, (sus ejecuciones) como lo que *piensa, siente o experimenta*. Por otra parte, que en diversas aproximaciones teóricas de la psicología se manejan distintos conceptos de evaluación psicológica, por lo que se hace necesario revisarlos y retomar un concepto específico que dé coherencia a este trabajo. Aquí se presentan algunas definiciones de **evaluación psicológica**:

- La evaluación psicológica se produce en distintos contextos aplicados y consiste, en términos generales, en una serie de actividades de exploración medida o un análisis de comportamientos o fenómenos psicológicos referidos a un sujeto o grupo específico de sujetos, y se realiza por medio de un proceso de indagación y toma de decisiones.(Garaigordobil, 1998, p. 21)

- La evaluación psicológica se encamina a la recopilación e integración de la información que facilite la toma de decisiones encaminada a producir un cambio de conducta (planificar la investigación), así como la evaluación de este cambio. (Chávez, 2001, p. 34)

De estas definiciones se extrae que la evaluación psicológica es una parte de la psicología que se concentra en una exploración, recopilación e integración de datos sobre un sujeto o un grupo determinado de éstos, con el fin de comprender su comportamiento y conductas, para poder prevenir y modificar aquellas que sean problemáticas.

Ahora bien, a continuación se describe como el término evaluación psicológica ha sido utilizado desde un enfoque tradicional, conductual, cognitivo y cognitivo-conductual

1.1 Evaluación tradicional.

Dentro de la evaluación tradicional se incluyen los psicodiagnósticos realizados a través de test psicométricos, proyectivos o subjetivos, mediante los cuales se puede llegar a describir, clasificar y aún explicar la conducta de las personas sobre la base de la estructura de su personalidad. Dicha personalidad, se supone, está conformada por *características, rasgos o factores*, necesidades, defensas y conflictos, que tienen en común el hecho de ser construcciones *internas* subyacentes e inobservables al sujeto y que le predisponen a la acción. (Fernández, 1981); Respecto a los aspectos sociales o ambientales del individuo, la evaluación tradicional se enfoca fundamentalmente hacia los primeros años de vida, intentando reconstruir lo que marcó al individuo haciéndolo adquirir ciertos rasgos de personalidad.

Gran parte de estas evaluaciones psicológicas fueron hechas para conocer qué tanto se desvía un individuo de la norma refiriéndose a habilidades y conductas

propias de una edad determinada. Desde el punto de vista de Guevara, Ortega y Plancarte (2001) estas evaluaciones se conocen como pruebas referidas a la norma, en donde la ejecución de una persona en una prueba, se mide en relación o en referencia a las pruebas de otros que, presumiblemente, son como esa persona, y los resultados que cada individuo obtiene en dicha prueba se traduce a una puntuación, generalmente denominada coeficiente intelectual o cociente de desarrollo (p. 36). No hay que perder de vista, que en toda tarea evaluadora se aplican tests o técnicas de evaluación, cualquiera que sea el objeto de estudio, pero como lo señala Crombach (citado por Garaigordobil, 1998, p.24), la evaluación es un termino más amplio que el correspondiente a la mera aplicación de tests, ya que connota la integración y valoración de la información recogida. En la evaluación tradicional el objetivo es el diagnostico psicológico, es decir, el establecimiento de una clasificación del sujeto en estudio con fines clínicos. En este sentido, como lo mencionan Fernández y Carrobles (1983), las construcciones psiquiátricas que suponen conceptualizaciones o etiquetas derivadas de la aplicación de un modelo médico a la conducta anormal, están implicados, de manera semejante, en lo que se infiere a que la conducta problema es un “*síntoma*” de una “*enfermedad*” o estado patológico interno del sujeto. Como es lógico, estas unidades de análisis son inobservables y han de ser inferidas de ciertas manifestaciones directas o indirectas de los sujetos (p. 69). De esta forma, la evaluación tradicional es ajena al tratamiento, ya que no tiene relación directa con los factores que propician la conducta problema.

1.2 Evaluación conductual.

La evaluación es una parte fundamental que se lleva a cabo en la terapia de la conducta, a pesar de haberse clarificado su concepto y sus características específicas apenas en la década de los '70 (Silva, 1993, p. 30).

Desde el punto de vista de Vargas e Ibáñez, (1998) la evaluación psicológica tiene por objetivo principal el conocer y cuantificar en términos accesibles la conducta del paciente. La importancia de la evaluación se hace evidente tanto en la terapia conductual como en la modificación de conductas, pues si no se realiza

en forma correcta, el terapeuta jamás conocerá, en realidad, si la terapia que aplicó dio resultado. A través del proceso evaluativo se determinan qué variables mantienen una conducta inadecuada. De esta forma, la evaluación dirige a la terapia durante los primeros estadios.

Cuando una evaluación se efectúa de forma errónea, es posible que la terapia lleve senderos distintos a los correctos y no resuelva el problema del paciente, y en el peor de los casos, llegaría a exacerbarse.

Un concepto concreto de evaluación conductual es propuesto por Hayes y Nelson, citado por Silva:

“... Evaluación conductual es la identificación y medición de unidades de respuesta significativas, y de las variables – tanto ambientales como organísmicas - que las controlan, con el propósito de conocer y alterar el conocimiento humano”.* (Silva, Op. Cit, p. 30)

El psicólogo cuenta con una serie de instrumentos de evaluación que le permiten cuantificar y determinar las variables de la conducta inadecuada o adecuada del paciente o grupo analizado. Este cuerpo de instrumentos tiene características que le aseguran la *confiabilidad* y *validez* de los mismos. Estas características son básicas en el proceso evaluativo porque en la medida en que sean confiables y válidas, garantizan su utilidad. Por ello es necesaria la diferenciación entre evaluación conductual y la tradicional.

a) Diferencias entre la Evaluación Conductual y la Tradicional

La orientación teórica define la forma de realizar la evaluación: debe de ser coherente con la teoría subyacente que se reconoce como cierta. Así, un

psicólogo clínico orientado psicodinámicamente realizará una evaluación basada en *pruebas proyectivas, test de la personalidad*. Igualmente, un clínico orientado conductualmente realizará *inventarios y registros directos*.

Por un lado, la evaluación tradicional se relaciona comúnmente con una terapia basada en el psicoanálisis. Por el otro, un inventario determinará un déficit o exceso conductual al cual se le aplicará un tratamiento también.

El esclarecimiento de las diferencias entre evaluación psicológica tradicional y conductual, pone en evidencia las ventajas y desventajas de una y otra corrientes. Existen tres diferencias básicas:

1. El marco teórico.
2. El objetivo de la evaluación.
3. Relación entre la evaluación y el tratamiento.

De acuerdo con Vargas e Ibáñez (1998) y Golfried, (1977, citado por Silva1993) la principal diferencia entre los dos tipos de evaluación es el marco teórico, es decir, la forma en que se aproximan al estudio de la personalidad: La corriente dinámica considera que está compuesta por una serie de rasgos. Estos son *constructos hipotéticos* que se determinan a través de las pruebas psicométricas. La corriente conductual, a su vez, no habla de rasgos sino de la probabilidad de respuesta ante estímulos específicos. Los dinámicos opinan que la conducta es sólo un síntoma de la enfermedad. Ésta se encuentra en la interacción de fuerzas psíquicas que son inconscientes. Por lo tanto, no les interesa qué conductas presenta el individuo sino cuáles son sus conflictos internos en el ámbito inconsciente. La conducta abierta les interesa en la medida que refleja dichos procesos (Vargas e Ibáñez, 1998).

Como elemento esencial de su construcción teórica, a la corriente conductual le interesa la conducta, la cual esta determinada por el *ambiente, el aparato genético*

y el aprendizaje. A diferencia de la evaluación tradicional, no supone estados internos que podrían considerarse inobservables. Por lo tanto le interesa medir no sólo la *conducta*, sino también ante qué estímulos ocurre. Por lo tanto, ambos tipos de evaluación buscan cosas distintas y son esencialmente diferentes, como se puede observar en la siguiente figura.

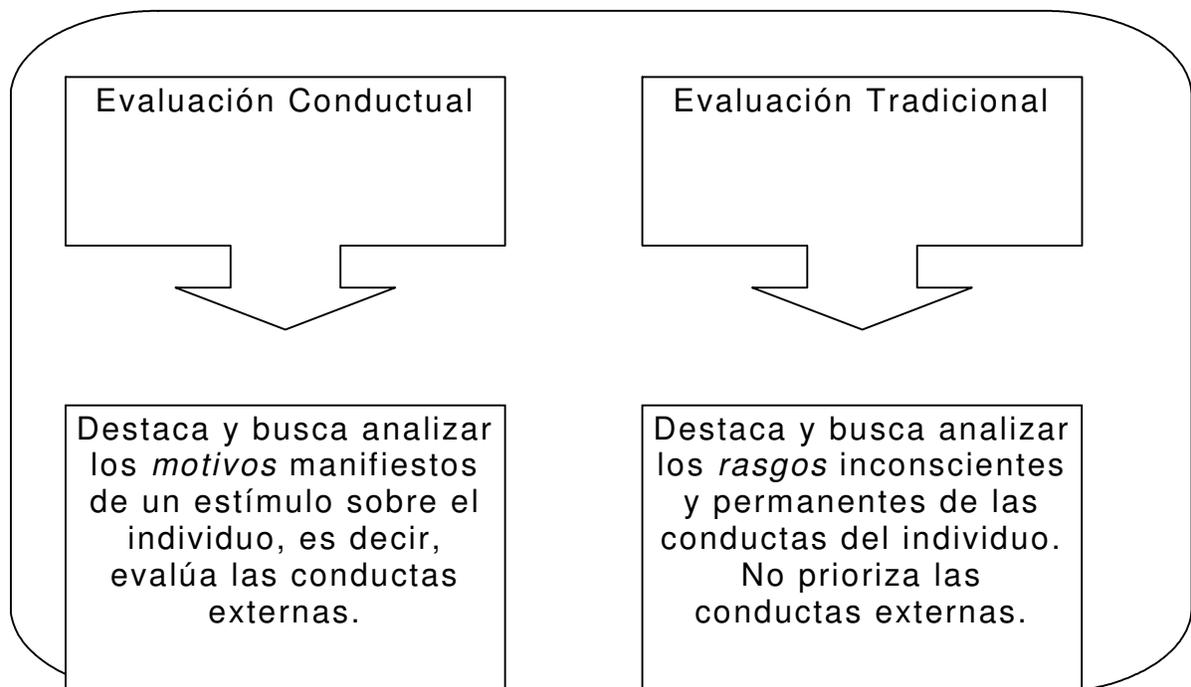


Figura 1. Diferencia entre la evaluación conductual y tradicional.

En lo que se refiere al objetivo de la evaluación, la orientación conductual no busca agrupar las conductas bajo la idea médica de enfermedades o *etiquetas médicas* como hace la orientación dinámica. Podría afirmarse que por el contrario: pretende determinar que *déficit o excesos conductuales* presenta el sujeto con respecto a las normas sociales importantes en el momento. La clasificación se vuelve así más sencilla y fácil de manejar para llevar a cabo el tratamiento adecuado. De esta forma los objetivos de evaluación en ambas corrientes son totalmente diferentes. De acuerdo con Silva (1993, p. 33), para la evaluación dinámica, el resultado es un sólo tratamiento: el psicoanálisis para los neuróticos.

Por lo tanto, la utilidad de la evaluación es escasa ya que no determina el tratamiento específico para el problema. Generalmente no se encuentra relación entre la evaluación realizada por pruebas estandarizadas y los tratamientos llevados a cabo. Lo anterior, no sucede en la corriente conductual que es, precisamente, la evaluación lo que determina qué tipo de tratamiento se seguirá y, en cierta medida, lo dirige, es decir la relación entre la evaluación y el tratamiento es directa. Cuando se logra determinar en función de qué variables ocurre una conducta, la modificación de esta variable se convierte en la solución al problema. Por supuesto, el problema no es tan sencillo, ya que en ocasiones no es posible modificar o determinar una variable; pues a veces no es externa sino más bien interna o una interacción de ambas. Una conceptualización de esta naturaleza implica la adopción de un modelo que involucre no sólo lo conductual, sino también los procesos cognitivos que median la conducta del sujeto o grupo. Sin embargo, una buena evaluación determinará la consecución de los objetivos tanto de la evaluación misma, como de la intervención.

Puede verse, entonces, dentro de la psicología existen numerosas opciones teóricas y construcciones conceptuales que permiten aproximarse al conocimiento de la conducta humana. A continuación se abordarán algunas teorías del aprendizaje que han sido retomadas por la visión pedagógica, con el propósito esencial de esclarecer la manera en que se estudia, analiza y comprende, desde estas teorías, los procesos cognitivos.

1.3 Evaluación cognitiva.

Las raíces del enfoque cognitivo, se remontan a la psicología de la Gestalt -- escuela psicológica desarrollada a principios del siglo XX en Alemania, caracterizada por enfatizar el papel que tienen los procesos perceptuales en la solución del problema – (SEP, 1998, p. 24) *Gestalt* es una palabra alemana que significa *forma, pauta o configuración*. Los gestaltistas no preguntan ¿qué aprendió el individuo?, Si no ¿cómo aprendió a percibir la situación? Para ellos

aprender no consiste en agregar nuevas huellas y quitar las antiguas, sino en cambiar una gestalt por otra. Este sucede a través de una nueva experiencia, la reflexión o el simple transcurso del tiempo. Se postula dentro de esta corriente que las reestructuraciones se logran por medio del *insight* o discernimiento repentino, que implica una comprensión profunda de una situación bajo un nuevo aspecto que antes no se veía.

Después de la Gestalt, existen corrientes y aproximaciones representativas dentro del enfoque de la Psicología cognitiva, como son:

- a) Teoría del procesamiento de la información.
- b) Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel.
- c) Teoría Instruccional de Bruner.

La teoría del procesamiento de información se interesa en estudiar las formas en que “... *los sujetos incorporan, transforman, reducen, almacenan y recuperan la información que reciben*”. (Ibíd., p. 26). El desarrollo de la teoría se debió, en gran parte, al reto de reproducir, por medio de máquinas, los mecanismos utilizados por la mente para extraer y utilizar la información que recoge del medio, problemática que ha derivado en el campo de la inteligencia artificial.

Otra aproximación es la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1973; Ausubel, Novak, Hanesian, 1978; Citados en Pozo, 1999) quien ha investigado el funcionamiento de las estructuras cognoscitivas de las personas y la determinación de los mecanismos para lograr un aprendizaje significativo en la enseñanza.

Finalmente, la teoría Instruccional de Bruner enfatiza el valor del aprendizaje por descubrimiento, ya que los seres humanos son seres activos dedicados a la construcción de su mundo.

Estas dos últimas aproximaciones se consideran también dentro del espectro teórico que en psicopedagogía se denomina; constructivismo. Sin embargo, la postura cognitiva que más se ha acercado a la evaluación psicológica, es aquella que delineó Bandura (1982), a cuya evaluación se conoce como *cognitiva*. Ésta involucra los siguientes elementos:

- Proceso cognitivo. Se define como un aprendizaje conductual más ampliado (por la inclusión de procesos mediacionales) que se rigen por las mismas leyes del condicionamiento operante.

- Variables:

- 1 Modelo.- sujeto real o ficticio.

- 2 Estímulo modelador.- acción del modelo.

- 3 Observador.

- 4 Respuestas imitativas.- conductas observables y medibles.

- Fases:

- A. Adquisición: retención de la información, que no es cuantificable.

- B. Ejecución: la acción en sí misma, está controlada por el estímulo. Las respuestas del sujeto y las consecuencias que obtengan.

- Operaciones:

- A. Exposición del sujeto a un modelo.

- B. Entrega de consecuencias al modelo (físicas, verbales, sociales...)

- Procesos:

- A. Modelado: el sujeto tiene que ver el modelo, adquirir la conducta y ejecutarla.

B. Facilitación: no existe aprendizaje nuevo. Un estímulo facilita la emisión de una conducta, donde el estímulo puede ser las respuestas de otros. Se relaciona con la observación de nuevas conductas.

El aprendizaje observacional es rápido con relación al condicionamiento clásico y al operante. También es poco peligroso porque las consecuencias no van directamente sobre el sujeto y son instantáneas sobre el modelo. (psicoarchivos.clasificados.com)

- Condiciones que influyen:

A). Reforzamiento de la respuesta a imitar: Dan información, permiten discriminar los estímulos, es incentivo para repetir o no la conducta, tienen que ver con el lado afectivo de cada uno. El status social influye en la apreciación de las consecuencias.

B). Características del estímulo modelador y el modelo:

- Estímulo: distintividad, movimiento, color sonido, contraste, etc. Debe tener una complejidad adecuada, ni muy simple ni muy complejo. También ocurre así con la familiaridad.

A). Modelo: atractivo, reconocido socialmente, relevancia afectiva, nivel socioeconómico adecuado...

La evaluación cognitiva sería entonces "*...un análisis científico de los procesos mentales y estructuras de memoria con el fin de comprender la conducta humana, describir la psicología de cómo la gente adquiere, almacena, manipula y utiliza la información. Su objetivo fundamental es identificar los sucesos psíquicos inobservables que implican mecanismos y procesos mentales, y determinar la relación entre ellos y la conducta observada.*" (Araújo y Chadwick, 1999, p. 30)

Un elemento más a repasar en el ámbito cognitivo es el esquema de *entradas - procesos - salidas*, esencial en la evaluación de las conductas para Bandura (1982). *Las entradas* son sucesos modelados; *los procesos*, son la atención, la

retención, la reproducción motriz y la motivación. *Las salidas* son los comportamientos de imitación o repetición. Estos tres elementos se pueden observar en el siguiente cuadro:

Procesos de Atención.	Procesos de Retención.	Procesos de Reproducción motriz.	Procesos Motivacionales.
<ul style="list-style-type: none"> • Estímulos modeladores. Nitidez. Valor afectivo. Complejidad. Prominencia. Valor funcional. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Características del observador. Nivel de estimulación. Campo perceptual. Historia del refuerzo. 	<ul style="list-style-type: none"> Codificación Simbólica. Organización Cognitiva. Entrenamiento Simbólico. Entrenamiento Motor. 	<ul style="list-style-type: none"> Aptitudes físicas. Disponibilidad. Auto observación de los comportamientos reproducidos. Precisión de retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Refuerzo externo. Refuerzo vicario. Autorefuerto.

Figura 2. Procesos que gobiernan el aprendizaje por observación en la evaluación del aprendizaje social (Bandura, 1982. p 39)

1.4 Evaluación cognitiva – conductual.

Ellis (1956) inicia una nueva corriente en psicoterapias que hoy se conoce con el nombre de *Terapia Racional Emotiva Conductual*. Algunos años después, Beck (1962) inicia una nueva propuesta en psicoterapias que denomina *Terapia Cognitiva* y que muy pronto adquiriría gran prestigio por su eficacia para enfrentar la depresión. Ambas corrientes, junto con otras nuevas orientaciones integradoras, conductuales y sociales, están comprendidas en lo que hoy se denomina la *corriente cognitiva conductual* en psicoterapias, que adopta el modelo de la psicología cognitiva.

El paradigma de la psicología cognitiva (y las terapias cognitivas) consiste en el principio de la mediación cognitiva. Sintéticamente: “*La reacción (o respuesta emotiva o conductual) ante una situación (o estímulo) está mediada por el proceso de significación (o evaluación) con relación a los objetivos (metas, deseos) de cada persona*” Bermeja (2002). Entre las presentaciones y defensas de este modelo se pueden citar a Lazarus (1991) y a Williams (1997).

Las estructuras cognitivas, generalmente denominadas *esquemas*, que dan lugar a las evaluaciones y a las respuestas, son el resultado de predisposiciones genéticas y del aprendizaje generado a través de las experiencias vividas, propias de cada persona. Toda terapia, por lo tanto, implicará una modificación de estas estructuras con la consiguiente modificación de las evaluaciones que logrará una modificación de las respuestas (emotivas y/o conductuales). De esta manera, sin desconocer el enfoque médico biológico de los trastornos, sino sumándose al mismo, este modelo psicoterapéutico aporta al proceso de cambio, el concepto de re – aprendizaje, para lo cual puede recurrir a las teorías del aprendizaje. Entre éstas últimas podemos citar el modelo social cognitivo de Bandura (1982), antes explicado. Las técnicas y recursos psicoterapéuticos abarcan un amplio espectro, basado tanto en la teoría como en la experiencia clínica.

El enfoque cognitivo conductual es, cada vez, más dominante entre las propuestas psicoterapéuticas y su eficacia en la práctica clínica es cada vez más reconocida en las investigaciones sobre diversos trastornos de gran incidencia actual, tales como: *depresión, adicciones, ansiedad, trastornos de pánico, agorafobia, fobia social, disfunciones sexuales, etc.*, así como sobre muchos problemas, tales como la *violencia, la ira, las inhibiciones, los conflictos de pareja* y otros (aseteccs. com)

Algunas de las características prácticas más destacadas de este modelo psicoterapéutico son:

- Su brevedad.
- Centrado en el presente, en el problema y en su solución.
- Su carácter preventivo de futuros trastornos.
- Su estilo de cooperación entre paciente y terapeuta.
- La importancia de las tareas de auto-ayuda a realizarse entre sesiones.

Contrariamente a lo supuesto por algunos, este enfoque apunta al acceso a estructuras muy profundas, como el procesamiento de la información en el interior del sistema nervioso y a su modificación, con resultados comprobados muy sólidos y perdurables. La década de los '90 muestra adicionalmente una decidida y creciente tendencia a la integración de los aportes de las diversas corrientes psicoterapéuticas en la búsqueda de prevención, el incremento de la labor interdisciplinaria y la creciente participación del enfoque de la corriente cognitiva conductual como eje de dicho proceso.

La terapia cognitivo conductual, tal como fue formulada, es una mezcla resultante de:

- a) Las creencias que algunos terapeutas tenían en torno al trato que el análisis experimental de la conducta daba a los eventos privados, y
- b) Las semejanzas que ambas aproximaciones terapéuticas guardaban, cuando se les comparaba con la terapia psicodinámica.

Con todos los elementos teóricos presentados, se puede concluir que la evaluación cognitivo conductual, retoma los elementos fundamentales de la evaluación conductual, que se halla definida y estructurada en cuanto a sus métodos e instrumentos, y la visión cognitiva que aporta la idea de la importancia del medio y los modelos en la modificación de las conductas, por tanto, profundiza en las consecuencias de la evaluación en la terapia individual. Conceptualizándose a esta intervención Psicológica como el proceso que

comprende un amplio conjunto de técnicas y procedimientos de evaluación y tratamiento usados selectivamente y ajustados para cada individuo en particular. De este modo, las estrategias terapéuticas no solamente varían de acuerdo a las diferentes clases de problemas de conducta de que se trate, sino que también varían dentro de cada clase de problemas específicos (Aragón, 1998).

Pero aún nos queda la interrogante relativa a cómo sabremos si los instrumentos de evaluación nos aportan datos válidos o confiables, independientemente de la teoría a la que pertenezcan, ya que como se ha enunciado en los apartados anteriores, esta información es crucial en las diferentes etapas de la evaluación, pues contribuyen al entendimiento del problema en estudio.

Para este trabajo, se considera importante la adaptación del enfoque cognitivo conductual, debido a que en su mayoría, los instrumentos para evaluar las habilidades sociales responden a cualesquiera de estas dos aproximaciones, realidad que no puede ser negada, dado que uno de los objetivos del presente trabajo, es la detección de aquellos instrumentos disponibles, para evaluar las habilidades sociales de los adolescentes y la revisión de sus características psicométricas.

1.5 Características psicométricas de los instrumentos.

Todo instrumento de medición psicológico, debe cumplir con características específicas tales como la confiabilidad y la validez para que los datos que éste proporcione sean precisos, exactos y válidos.

a) La confiabilidad.

Al realizar mediciones sobre un mismo objeto, es muy probable que se cometan errores entre una y otra medición, por lo que éstas pueden no ser exactas o verse alteradas. Al medir atributos psicológicos, nos encontramos con que muchos de estos no son estables, y en ocasiones aunque se utilice la misma prueba o instrumento en distintas ocasiones, las puntuaciones conseguidas de un mismo sujeto pueden variar. Por tal motivo es importante establecer si las variaciones en las puntuaciones de los sujetos se deben a un cambio real en el atributo medido o a un error cometido durante el proceso de medición.

Nunnally (1995) menciona al respecto que el error de medición es una combinación de procesos sistemáticos y procesos aleatorios. Los procesos sistemáticos son fallas en el procesamiento que incluye, desde la elaboración, aplicación y calificación de la prueba, hasta la captura y el análisis de datos, los procesos aleatorios son los que quedan fuera de control en el transcurso de la medición, como los cambios particulares al elemento medido.

Debido a la cantidad de errores que se pueden cometer en las evaluaciones, es importante conocer la confiabilidad de la prueba. Anastasi (1978) considera la confiabilidad como “la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando son examinados con el mismo test, en diferentes ocasiones, con conjuntos distintos de elementos equivalentes o bajo otras condiciones variables del examen”.

Para obtener la confiabilidad de un instrumento se obtiene un coeficiente de correlación, que indica el grado de concordancia que hay entre dos conjuntos de calificaciones. Para estimar el coeficiente de correlación se emplean algunos métodos estadísticos como la fórmula de correlación de Pearson, Spearman, entre otros.

En general, los procedimientos empíricos para la estimación del coeficiente de confiabilidad de una prueba psicológica siguen tres métodos (Martínez, 1966. Muñoz, 1992. Anastasi, 1978, citados en Chávez 2001):

- Método de la forma paralela; consistente en elaborar dos pruebas parecidas que midan el mismo atributo. Una vez construidas ambas, se aplica una forma y con un periodo mínimo de tiempo se aplica la segunda forma al mismo grupo de sujetos.
- Método de repetición del test o test – retest; este consiste en aplicar una prueba y después de un intervalo de tiempo, se vuelve a aplicar la misma prueba al mismo grupo de sujetos.
- Métodos basados en una sola aplicación del test; consiste en evaluar la consistencia interna de una prueba para lo cual se requiere de una sola aplicación y la confiabilidad se estima a partir de las respuestas que cada sujeto da a todos los reactivos de la prueba.

En los instrumentos Psicológicos no sólo es importante que haya confiabilidad en las mediciones, puesto que solamente se indica con ella la consistencia o coherencia de las puntuaciones obtenidas, un problema más importante es comprobar que éste mida el atributo para el que fue construido, ya que en un sentido muy general, un instrumento de medición es válido si hace aquello para lo que está concebido; así la validez de una prueba concierne a lo que la prueba mide, a cómo lo hace y explica, además lo que se puede inferir de los puntajes de la misma (Aragón, 1986, p.75).

b) La validez

Existen tres tipos de validez que la integran como una categoría unívoca y tripartita al mismo tiempo.

- a) *Validez de contenido.*- Establece el grado en que los reactivos de la prueba representan al universo de conductas de interés.
- b) *Validez de criterio.*- Representa una medida directa e independiente de lo que está destinada a medir la prueba, suele ser el rendimiento académico, laboral o la duración o éxito de una terapia.
- c) *Validez de constructo.*- Implica el acopio de evidencias que muestren que las conductas observadas y medidas mediante la prueba son un indicador de las características o constructo en estudio (Chávez, 2001).

c) La sensibilidad

En términos de Benavides y Di Castro (1981) la sensibilidad se refiere al número de “cualidades” para la clasificación de los sujetos y su diferenciación. La relación entre la sensibilidad y la extensión mensurable es inversa, ya que cuando más amplia sea la gama de los comportamientos que puede medir un instrumento, menor será su sensibilidad.

De acuerdo a lo expuesto hasta este momento, las consideraciones que han de tomarse en cuenta al utilizar un instrumento de evaluación son la confiabilidad (la precisión y consistencia de la medida) y validez (que midan lo que pretenden medir) de los mismos, así como el manejo de los datos que éstos proporcionen. Es posible concluir que para hacer un uso adecuado y responsable de ellos, es necesario que cubran con las características mencionadas ya que la Psicología, como ciencia, se diferencia de las observaciones casuales, en que intenta formular enunciados generales acerca de los acontecimientos naturales. La ciencia es esencialmente un intento de explicar todos los hechos naturales en función de un conjunto relativamente pequeño de principios (Nunnally, 1995). Tales principios son ampliamente generalizables, es decir, se cumple con independencia de la naturaleza de los objetos y de otras circunstancias particulares. En la ciencia Psicológica se busca, de modo semejante la generalidad de la explicación, con medidas que requieren validez de contenido, la posibilidad de generalización se

relaciona con la corrección y amplitud con que el instrumento abarca el contenido que debe medir (Aragón, 1998).

Por ello, en el caso del presente trabajo es necesario establecer un rastreo en las diferentes fuentes de información, con la finalidad de detectar instrumentos de Evaluación de Habilidades Sociales en Adolescentes, revisando las características de validez y confiabilidad que subyacen a dichos instrumentos e incorporarlos para que sirvan de base en futuras revisiones y adaptaciones a las características de los adolescentes en México.

En este sentido, en el siguiente capítulo se presenta una panorámica general sobre adolescencia: sus características, conductas problema en esta fase etaria y los factores de riesgo subyacentes para, posteriormente, abordar las Habilidades Sociales, así como los instrumentos de evaluación de las mismas en los Adolescentes.

CAPÍTULO DOS
LA ADOLESCENCIA

CAPÍTULO DOS

LA ADOLESCENCIA.

La adolescencia es una etapa determinante en la vida del individuo, durante este periodo se definen los rasgos de carácter que habrán de perfilar a una persona por el resto de su vida, es por ello que dentro de la investigación se le confiere un peso relevante y se procura determinar el papel de las habilidades sociales como factores de riesgo cuando éstas o algunas de ellas no se desarrollan y existe la necesidad de enfrentar las diferentes demandas socioculturales propias de la etapa. Es por ello, que en este capítulo se presenta un panorama teórico sobre el desarrollo de la adolescencia en el que se abordan conceptos, características, problemas, causas, consecuencias y factores de riesgo en esta fase. Cabe mencionar que el contenido de este capítulo permite la comprensión del tercer capítulo en el cual se abordan los conceptos subyacentes a la evaluación de las habilidades sociales, así como la caracterización de los instrumentos para evaluarlas.

2.1 Concepto de Adolescencia.

La importancia de estudiar al adolescente radica en que se ha empezado a conocer a este grupo como uno que precisa de atención en tiempos recientes, la adolescencia es una fase de transición dentro de la cual se abandona la figura de niño y se forja la de adulto, por consiguiente el joven descubre un mundo diferente y juega un nuevo papel dentro de éste. Puede afirmarse que este es un periodo de tensión, pues los cambios experimentados no sólo de orden biológico, sino que también se manifiestan en lo psicológico cuando deben aprender a desarrollarse bajo presiones, demandas sociales y culturales impuestas al joven en desarrollo, esto da lugar a una serie de cambios esenciales, tanto en su concepción personal del mundo, así como en el trato con los demás.

Teóricamente, existe una separación de los conceptos de adolescencia y el de pubertad, el primero se emplea para calificar los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad (Campa, 2000), en tanto el concepto de *pubertad* se emplea como el conjunto de manifestaciones físicas de la maduración sexual, tales como los caracteres sexuales primarios y secundarios. En términos generales la diferencia entre pubertad y adolescencia se enfatiza en que mientras una se refiere al aspecto físico la otra se enfoca primordialmente en lo psicológico, siendo la segunda consecuencia de la primera.

Los jóvenes se enfrentan con situaciones nuevas que requieren de habilidades sociales más complejas de las que pudieran haber aprendido en el seno de sus hogares, especialmente de sus padres, ya que al iniciarse en la conducta heterosocial, se requiere que ponga en marcha habilidades del tipo coloquial para conocer gente y hacer amigos. La forma en que el adolescente viva en esta etapa depende de ciertas variables; como la dinámica familiar, tipo de comunicación en la que se desarrolla, intereses propios, etc. Así para algunos resulta más fácil este periodo de transición y búsqueda de identidad.

Por lo tanto, la definición de adolescencia que corresponde al enfoque de esta tesis, considera a ésta como una situación marginal en la que han de realizarse una serie de cambios y adaptaciones que diferencian el comportamiento infantil del adulto, teniendo como soporte la interacción del individuo con el medio ambiente socio-cultural, (Ríos y Nabor, 1986). Se puede puntualizar que todo evento psicológico se refiere a las interacciones del individuo en el medio físico, cultural y social, pero cabría preguntarse, ¿Qué ocurre si estas interacciones no son aceptadas en el ámbito social en el que se desenvuelve el adolescente?, de qué forma es necesario considerar los factores de riesgo y las conductas problema con relación a la etapa adolescente.

2.2 Conductas Problema.

En la adolescencia, se pueden presentar algunas conductas problema que en muchas ocasiones se han llegado a estimar como normales, o características de este periodo, sin embargo se ha comprobado que esto no es cierto, ya que dichas conductas, no se presentan en todos los adolescentes. Por lo anterior, definir las conductas problema requiere de cuidado, además de considerar diversos factores de riesgo que influyen directamente en, las problemáticas que presentan los adolescentes como pueden ser los siguientes:

- Factores socioeconómicos.
- Nivel de desarrollo.
- Diferencias entre sexos.
- Nivel intelectual.

Cuando alguno de estos factores se presenta limitando el desarrollo sano del adolescente significa que hasta ese momento no cuenta con los elementos necesarios para enfrentar y manejar el problema específico. En este sentido, se dice que hay ciertas problemáticas que repercuten en ciertas conductas del individuo. Powell, (1985), pone el ejemplo de la depresión muy frecuente en este rango de edad, pues las relaciones interpersonales, ya sean de amistad, en el interior de su familia o la simple aceptación de un grupo, se le presentan sin que cuente con los medios para enfrentarlas adecuadamente.

En general, las conductas problema en el adolescente, incluyen una amplia variedad de actos que representan factores de riesgo que pueden ser tan variados como;

- Relaciones con sus padres.
- Dificultades en la relación conyugal de sus padres.
- Déficit socioeconómico.
- Clase social.

- Necesidad de trabajar a temprana edad.

Y muchas otras, estos factores de riesgo inciden en el adolescente generando conductas problemáticas.

Algunas de las conductas más frecuentes que pueden considerarse problemáticas dentro de la adolescencia son la agresividad, la anorexia nerviosa, la depresión, la angustia y aquellas que se pueden definir como antisociales, (Lahalle, 1990).

Por su parte Ríos, (1994), refiere que en los adolescentes con una interacción social disfuncional se presentan conductas adictivas como: el alcoholismo, la drogadicción y tabaquismo o conductas desadaptadas como: la delincuencia, problemas de pareja, la agresividad. Así mismo aquellas relacionadas con su desempeño académico como: el déficit de rendimiento del sujeto, mala conducta dentro de la escuela, problemáticas al interior de la familia, ejercicio temprano e irresponsable de la sexualidad entre otras.

Es importante mencionar, que en el marco de la relación entre los factores de riesgo y conductas problema durante la adolescencia, la conducta varía de una cultura a otra, de una clase social a otra e inclusive de un género a otro. La normalidad se puede definir como aquello que ocurre frecuentemente en una sociedad determinada, en otras palabras, lo que parece *normal* o apropiado en el adolescente puede ser algo no aceptado por el adulto y viceversa.

En este sentido la Organización Mundial de la Salud (2001), define la salud mental como un estado completo de bienestar físico, mental y social. Por tanto, no sólo es la ausencia de enfermedad.

Lo que atañe a este trabajo es que la investigación reciente ha demostrado que muchos de los problemas conductuales pueden ser causados por un déficit o falta

de habilidades sociales que permiten al adolescente enfrentar diversas situaciones (Azúa y Contreras, 1994).

Sin embargo, la importancia del comportamiento socialmente habilidoso no quiere decir que la carencia de éste sea el único que genere trastornos conductuales, sólo constituye uno de los múltiples elementos de un problema bastante complejo. Por ello no desmerece el hecho de que la falta de oportunidades para adquirir y también para manifestar las habilidades que se poseen, puede ocasionar que estas se extingan y que no se aprendan otras nuevas, debido a la ausencia de modelos adecuados a la falta de interacción y al aislamiento social (Caballo, 1993).

En resumen lo que se pretende mostrar en este capítulo es que la adolescencia no es sólo un periodo de cambios físicos, sino que involucra una serie de manifestaciones psicológicas en el sujeto y en su forma de enfrentar la interacción social. Es un espacio en que el factor ambiente y la falta de habilidades sociales para relacionarse con otros individuos puede convertirse en factores de riesgo, que combinado con otros elementos, eventualmente deriva en conductas problema en los adolescentes.

Para completar el trabajo de prevención y corrección de las mismas, es necesario comprender la relación entre los factores de riesgo y las habilidades, así como la forma más eficaz de evaluarlas. En el siguiente capítulo abordaremos este último aspecto.

CAPÍTULO TRES
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES
SOCIALES PARA ADOLESCENTES

CAPÍTULO TRES

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

3.1 Concepto de habilidades sociales.

El hombre es fundamentalmente un ser social, es decir, cada individuo mantiene relaciones interpersonales que constituyen un factor determinante de su desarrollo, puesto que como individuo necesita adquirir un amplio conjunto de habilidades que le permitan desenvolverse e interactuar con personas de la sociedad a la que pertenece. Y es en particular el periodo de la adolescencia donde esos cambios y adaptaciones diferencian el comportamiento infantil del adulto (Ríos y Nabor, 1986), donde se vuelve más prioritario el desarrollo de habilidades sociales que le permitan adaptarse al nuevo marco social que como jóvenes la sociedad les impone. En este sentido Mussen (1986), plantea que las interacciones sociales de los adolescentes son más complejas y tienen más ramificaciones que las de los niños de menor edad, los adolescentes viven en dos mundos, uno de niños y otro de adultos.

Si se parte del supuesto de que la población mexicana, en este momento está conformada en su mayoría por jóvenes menores de 30 años, en el año 2000 su pico poblacional estaba en el grupo adolescente (45%) y en 2001 se documentó que más de 40 millones de personas en nuestro país se encuentra en el rango de edad entre los 12 y lo 20 años (INEGI, 2001), de ahí la necesidad de investigaciones que den cuenta de sus habilidades para afrontar las distintas demandas sociales. Dichas investigaciones requieren de instrumentos confiables y válidos cuyos resultados muestren con la mayor exactitud y precisión posible los déficits en estos repertorios sociales para su modificación y/o prevención.

La realidad social actual lleva a la suposición de que los problemas psicológicos que se presentan en diversos sujetos, se pueden llegar a asociar a ciertas

dificultades (algunas de ellas muy serias) que presentan estas personas para relacionarse de forma adecuada con los demás. La diferencia entre una y otra posibilidad es, según Roth (1986), cuestión de competencia social y para lograrla se requiere del desarrollo de un amplio espectro de habilidades sociales. Gran variedad de problemas pueden definirse en términos de déficits o ausencia de habilidades sociales y existen pocos trastornos psicológicos en los que no esté implicado en cierta medida el ambiente social en que habitan los sujetos que lo padecen. Dentro del DSM IV TR (APA, 2002), y el CIE-10 (OMS, 1994), se considera al déficit de Habilidades Sociales como parte integral de varios trastornos entre los que se encuentran las Fobias Sociales definiéndolas como “Un temor acusado y persistente a una o más situaciones sociales o de actuación en público en los que la persona se ve expuesta a gente desconocida o al posible escrutinio por parte de los demás. El sujeto teme actuar de alguna manera que pueda ser humillante o embarazosa”. (APA, 2002, p. 421) y de varios trastornos más: Pánico y la Agorafobia, Ansiedad Generalizada, Fobias Específicas, Trastornos Obsesivos-compulsivos, Trastornos psicóticos, Trastornos del Sueño, Disfunciones Sexuales, Problemas de Pareja, Conductas Adictivas, Trastornos Alimentarios, Dolor crónico y Juego patológico. Para tener un panorama más claro del papel de las Habilidades Sociales, es necesario esclarecer el concepto que algunos investigadores han establecido con base en los resultados de sus estudios de las que emanan las presentadas a continuación:

- Capacidad completa de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás (Libet y Lewinson, 1973, p. 304).
- Capacidad que posee para comportarse de una forma que sea reforzada y de no comportarse de una forma que sea ignorada por los demás (Libet y Lewinson, 1973).
- Habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de un sentimiento (Rimm, 1974, p. 81).

- Capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que maximicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (efectividad en los objetivos), mientras que al mismo tiempo maximiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (Linehan, 1984, p. 133).
- Un conjunto de conductas identificables aprendidas que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente. (Nelly, 1982, p. 3).
- La conceptualización de habilidad social se compone de tres aspectos: una dimensión conductual o tipo de habilidad, la dimensión personal o variables cognitivas y la dimensión situacional o contexto ambiental. (Caballo, 1993).

Aunque no existe una definición única y exacta de las Habilidades Sociales si existe coincidencia entre estas; todas, de una manera directa o indirecta implica el término habilidad que hace referencia a una conducta interpersonal consistente en el conjunto de capacidades de actuación aprendidas. Caballo (1996), enlista las conductas que considera más representativas de las Habilidades Sociales como:

- 1.- Iniciar y mantener conversaciones.
- 2.- Hablar en público.
- 3.- Expresión de amor, agrado y afecto.
- 4.- Defensa de los propios derechos.
- 5.- Pedir favores.
- 6.- Rechazar peticiones.
- 7.- Hacer cumplidos.
- 8.- Aceptar cumplidos.
- 9.- Expresión de opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- 10.- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
- 11.- Disculparse o admitir ignorancia.
- 12.- Petición de cambios en la conducta del otro.
- 13.- Afrontamiento en las críticas.

De todos estos conceptos sobre habilidades sociales, para este trabajo se retoma la propuesta por Caballo (1996), la cual consiste en: “ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la posibilidad de futuros problemas”.(p. 378).

3.2 Antecedentes de las habilidades sociales.

En términos generales se pueden considerar dos enfoques teóricos que subyacen al estudio de las habilidades sociales y que han dado pauta a diferentes modelos en la investigación de la competencia social (Roth, 1986) dichos modelos son: el Cognitivo y el Conductual.

- Enfoque cognitivo.- se le concede al hombre un papel más activo en la modelación de sus conductas. El hombre domina sus experiencias, y no viceversa. Es un sujeto que estructura e interpreta su ambiente, no siendo un simple reactor pasivo ante el mismo. Las funciones del hombre le permiten pensar, planear y juzgar, siendo su conducta el resultado de estos procesos.

De acuerdo con esta aproximación una Habilidad Social es un proceso general de la interacción que no consiste en componentes fraccionables, sino en actos que poseen un significado preciso, donde la secuencia de actos constituye la acción y representa la estructura del proceso.

- Enfoque conductual.- que se concentra en el influjo del ambiente externo que modela y estimula la conducta del sujeto, sosteniendo que el ser humano reacciona frente a los hechos de su pasado y su presente (Sarason, 1993).

Prioriza el análisis de la conducta observable y no la conciencia inobservable, considerando la interacción entre los factores psicológicos organísmicos y ambientales, como motores en la conducta del sujeto.

En cuanto a esta aproximación, Habilidad Social es un término genérico que designa el grado de éxito que pueda lograr una persona en situaciones de interacción o transición que tiene lugar en un contexto interpersonal, independientemente del lugar, los objetivos personales o los participantes implicados (Corner y Corner, 1982, citados por Roth 1986). Sin embargo, previo al desarrollo de estos modelos existieron otros que trataron de explicar el comportamiento humano. Ríos (1994, p. 6), menciona al respecto otros modelos que pueden ser considerados como precursores del estudio de las habilidades sociales:

a) El modelo demonológico medieval, en el cual se consideraba la influencia satánica como la causa mayor de cualquier desviación en el comportamiento humano, “... *sirviendo como una forma muy efectiva de perpetuación de la ideología social*”. (Ríos, 1994, p.7)

b) El modelo médico, a diferencia del demonológico, atribuye el comportamiento anormal a causa de tipo biológico relacionados con las funciones cerebrales y fluidos corporales, de esta forma se construyó un modelo de explicación de la conducta, fundamentado en el concepto de enfermedad, etiquetando a los individuos “anormales”, con este enfoque más científico propagó la permanencia de este modelo hasta después de la segunda guerra mundial cuando se les criticó por... “etiquetar a las personas con fines de controlar la conducta desviada, ya que estaba al servicio del orden social dominante” (Ríos, 1994, p. 11).

c) El modelo del aprendizaje social, el cual muestra interés en la influencia del medioambiente sobre el comportamiento humano enfatizando los aspectos positivos de su funcionamiento, retomando los aportes de la Psicología social y de las teorías del aprendizaje muy en particular los conceptos de Bandura y Walters

(1964), quienes demostraron que la gente aprende una conducta sin necesidad de que ésta sea reforzada, y que no es lo mismo aprender una conducta que realizarla. Asimismo se reafirmó que el ser humano es capaz de utilizar todos sus dones físicos y cognoscitivos para interpretar su experiencia personal y la ajena (Ibíd.,p18).

La definición de habilidad social propuesta por Caballo (1993) considera los siguientes aspectos:

1. Conducta, es decir, lo que constituye el aspecto manifiesto de las Habilidades Sociales, tanto en un aspecto molar como en sus elementos moleculares.
2. Elementos situacionales, un individuo se comporta de forma adecuada o inadecuada en situaciones determinadas.
3. Interacción personal, es un aspecto importante, debido a que, las relaciones interpersonales (familia, amigos, etc.), de un individuo, pueden ser un reforzamiento social en el mantenimiento de conductas adecuadas o inadecuadas a la situación, por lo que son un claro indicativo del desarrollo de las habilidades sociales.

3.3 Evaluación de habilidades sociales en adolescentes.

A continuación y tomando en cuenta la necesidad de contar con instrumentos de Evaluación de Habilidades Sociales de los diversos problemas conductuales que se presentan en el adolescente y la importancia de su estudio para prevenirlos el objetivo en este epígrafe será la integración de aquellos instrumentos que se han podido rastrear en las diferentes fuentes de información y algunos de los cuales se integran en los apartados correspondientes del presente trabajo.

Podemos decir que los instrumentos de Evaluación de Habilidades Sociales en adolescentes se dividen en Indirectos, Autoinformes, Entrevistas dirigidas,

Autoregistro, Registros Psicofisiológicos, y Directos (Juegos de roles y Observación directa).

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

3.3.1 Medidas de autoinforme

Las escalas de autoinforme constituyen la estrategia de evaluación más ampliamente utilizada en la investigación de las Habilidades Sociales (Caballo, 1993 y 1996). Los instrumentos de autoinforme suelen estar compuestos por una serie de preguntas referidas a diversos aspectos de la interacción social, en general y respecto a las cuales el sujeto debe responder, según las instrucciones, en el sentido de su acuerdo o desacuerdo que dicha pregunta puede tener con su conducta (Fernández y Carroble, 1993), dichos instrumentos frecuentemente buscan medir la conducta asertiva, pero también se han empleado inventarios dirigidos a evaluar la “ansiedad social”.

Existe una importante cantidad de inventarios que se utilizan frecuentemente para medir y detectar aquellas habilidades sociales que requieren ser enseñadas o que, por alguna razón, han dejado de ser desarrolladas por el individuo. A continuación se presentan 27 instrumentos de los más conocidos, 17 de los cuales son de fácil acceso en México, ya que dentro de la literatura han sido analizados en sus características psicométricas (sensibilidad, confiabilidad y validez), asimismo se exponen las opiniones de los investigadores a cerca de estos instrumentos. Cabe hacer la aclaración que los instrumentos enlistados en las tablas se pueden obtener a través de la información recabada de los libros: Test in print; an index to test, test review, and the literature on specific test. Vol. IV, editado por Buros Oscar K. 1974-1994. O el libro: The eleventh mental measurements yearbook, autor Kramer Jack J. Ed. Highland Park , New Jersey

1992, en los cuales se enlistan los instrumentos de evaluación que han sido publicados, de acuerdo a sus autores, años, siglas, una breve descripción y la dirección a donde dirigir la solicitud de los ejemplares que se necesiten, así como su costo y gastos por manejo de envío.

RAS Inventario de asertividad Rathus “Rathus Assertiveness Schedule” (1973). Escala para adultos

Este instrumento ha sido utilizado con frecuencia para medir la asertividad de un sujeto. Consta de 30 ítems que deben responderse conforme a lo cercano a lo característico de quien lo contesta y presenta un formato de respuestas con seis alternativas, el puntaje de respuestas va desde el +3, que indica una extrema cercanía a lo más característico del sujeto que contesta este inventario, hasta el -3 que indica lo contrario. Debe destacarse 13 de estos ítems están formulados en forma positiva en tanto el resto lo hacen de manera negativa.

La fiabilidad test-retest oscila entre 0.76 a 0.80, mientras que su consistencia interna de 0.73 a 0.86, esto de acuerdo con Beck y Heimberg, en su estudio realizado en 1983, quienes encuentran una correlación de este inventario con las escalas CSES y ASES.

Para Meza y Lazarte, (1984); Galassi y Galassi, (1980); así como Rich y Schroeder, (1984), coinciden en señalar que este instrumento mide un rasgo más que una respuesta a una situación específica; además, la mayor parte de las preguntas se enfocan a situaciones globales, y sólo trece plantea situaciones específicas; su lectura es difícil debido a esta carencia de uniformidad en los ítems. De Giovanni y Epstein (1978), señalaron que el RAS suele confundir la aserción con la agresividad y que de hecho, mide más la agresividad que la asertividad, opinión que comparten Galassi y Galassi, (1978) y Heimberg y Harrison (1980).

CSES Escala de Autoexpresión Universitaria Collage self-Expression Scale, Galassi y Colaboradores (1974)

Este instrumento consta de 50 ítems que pretenden conocer el grado de asertividad entre los universitarios; 21 de estos ítems están planeados en forma positiva, en tanto los otros 29 están redactados de forma negativa. Para obtener la puntuación global se obtiene sumando los ítems positivos y negativos, invirtiendo la clave corrección. Una baja puntuación indica un patrón de respuesta no asertivo.

El formato de respuesta presenta cinco alternativas que van desde el 0 hasta el 4.

Los propósitos de este inventario son tres:

- a) Determinan en qué tipos de conducta falla el sujeto.
- b) Proporcionan información que indique el perfil de las personas con las que el sujeto suele tener problemas.
- c) Detectar los cambios conductuales resultantes de una terapia de entrenamiento de asertividad.

Esta escala basa su estructura, por un lado, reacciones emocionales, pudiendo ser éstas positivas, negativas o de autonegación; y por otra parte, de contextos interpersonales, por ejemplo, familia, negocios, extraños, figuras de autoridad, amigos del mismo y del sexo opuesto.

La combinación de ambas variables presenta tres dimensiones:

1ª Asertividad positiva, caracterizada por expresar sentimientos positivos por otras personas.

2ª Asertividad negativa, caracterizada por expresar, justificadamente, sentimientos negativos por otras personas, por ejemplo, mal humor, enfado, etcétera, en el transcurso de las relaciones interpersonales.

3ª Autonegación, la cual implica que el sujeto una constante corrección de las reacciones, lo que se manifiesta en una tendencia a ofrecer disculpas a cualquier persona con frecuencia.

La fiabilidad de este instrumento test-retest alta va de 0.81 a 0.91; algunos estudios, tales como los de Swimmer y Ramaniah (1985), señalan que posee una buena validez discriminante al compararlo con la medida de agresión. Sin embargo, Fernández (1988), apunta que este instrumento presenta una ausencia de preguntas relacionadas con expresiones de amor o afecto con respecto a cualquiera de los miembros de la familia; por otra parte no presenta un marco teórico que encuadre esta escala, que no es clara ni justificable, especialmente en lo que se refiere a las tres dimensiones citadas, por lo tanto, no existe ninguna razón que impida pensar que la escala pudo haber sido hecha de cualquier otra forma, sin que presente merma o detrimento alguno.

Por su parte Galassi y Galassi (1980), realizaron un estudio comparativo entre el RAS y el CSES, ya que son los más utilizados como medidas de autoinforme y en apariencia son los que tienen la mayor cantidad de datos relacionados con sus propiedades psicométricas. También apuntan que debido a que ni el RAS ni el CSES son medidas compresibles por sí solas, recomiendan el uso combinado de ambas.

**CRI Inventario de Resolución de problemas (Conflict Resolution Inventory)
McFall y Lillesand, (1971).**

Este inventario forma parte de un conjunto de pruebas realizadas por McFall; su importancia se funda en el contexto total de los estudios de los que forma parte, por lo que debe tomarse como un elemento componente de un conjunto, que como un método de medida por sí mismo. Su objetivo es seleccionar a sujetos asertivos y no asertivos.

Se compone de 35 ítems sobre situaciones específicas que requieren una respuesta negativa, el formato de respuestas presenta 5 alternativas. Se obtiene una puntuación asertiva, otra no asertiva y una más que es diferencial a las otras dos.

Galassi y Galassi (1978), señalan que no se han publicado datos normativos y de fiabilidad, hasta entonces, y su autora McFall, tampoco los ha encontrado posteriormente.

Por su parte Arecuy, Bukhart y Harrison (1979), le concedieron una utilidad limitada debido a que incluye solamente ítems relacionados con el rechazo de demandas excesivas.

**ASES Escala de auto expresión para adultos, (Adult Self Expresión Scale)
Gay, Hollandworth Galassi, (1975).**

Este inventario presenta una escala muy parecida al CSES, de la que toma muchas preguntas; su población focal son los adultos. De acuerdo con Andrasik F. Heimberg, R. G. Edlunds y Blanesberg (1981), tiene un nivel de lectura más sencillo, y se encuentra integrado por 48 ítems, de los cuales 25 están redactados de manera positiva y 23 en forma negativa. También señala que estos ítems se responden de forma similar al CSES. Los niveles de confiabilidad de este

inventario oscilan entre 0.88 a 0.91, lo que mide son las distintas clases de conductas, tales como:

- Expresión de opiniones personales.
- Rechazar peticiones irracionales.
- Tomar la iniciativa.
- Expresión de sentimientos negativos.
- Petición de favores.
- Expresión de sentimientos positivos.

También incluye algunas situaciones interpersonales; interacción con los padres, el público, las figuras de autoridad, amigos y relaciones íntimas. Beck y Heimberg (1983), mencionan que no existe ningún estudio sobre su consistencia interna.

Al Inventario de Aserción. Gambrill y Richey. Assertion Inventory. (1975).

Este instrumento se desarrolla para conocer tres tipos de información con respecto a la conducta asertiva:

- El grado de malestar experimentado en situaciones determinadas.
- La probabilidad estimada que una persona lleve a cabo una conducta asertiva específica.
- Las situaciones en las que una persona le agradecería ser más asertiva.

Consta de 40 ítems y pueden ser respondidas según el malestar, por una parte, y la posibilidad de realizar esa conducta, por otra parte, ambas se evalúan por escala de 5 puntos. La fiabilidad test-retest es de 0.81 probabilidad y no se ha estudiado su consistencia interna.

El formato de respuesta múltiple ha sido cuestionado por Andrasik y sus colaboradores (1981), pues lo consideran de difícil lectura, y alegan que el doble formato de respuesta (malestar/posibilidad) requiere de una discriminación más fina entre dos aspectos tan relacionados.

Por su parte Kiebolt y McGrant (1979), McNamara y Delamaler (1984) y Rock (1981), (citados por Caballo 1993, 1996), ponen en duda la validez del constructor al confundirse sustancialmente con sesgos de respuestas de deseabilidad social.

La fiabilidad test-retest es de 0.87, para malestar y de 0.81 en probabilidad de respuesta, en una muestra de 49 estudiantes con un intervalo de cinco semanas.

SAD Cuestionario de Evitación de Angustia Social, (Social Avoidance and Distress Scale) Watson and Friend (1969).

Este instrumento mide la ansiedad y la evitación de situaciones sociales, por lo que la puntuación no refleja sólo la ansiedad social. Se determina que la mayor puntuación es en gran parte sobre situaciones en las que el sujeto experimenta ansiedad. De acuerdo con Caballo (1993), el formato de respuesta es poco útil, además, con cierta frecuencia ha sido modificado para incluir un rango más amplio de respuestas. Este inventario guarda cierta correlación con la CSES y el RAS. En 1977, señala que la SAD es una medida de autoinforme muy buena de la ansiedad social para una población universitaria.

Esta escala se compone de 28 ítems y debe responderse con las alternativas “Verdadero” o “Falso”.

Watson y Friend (1969), dieron cuenta de la validez de esta escala, sin embargo, Gerson y Bellacis (1977), que no demuestra la unidad de la SAD para medir la ansiedad heterosexual y/o las habilidades heterosexuales.

Por su parte, Fernández (1993), señala que este inventario presenta una excesiva abstracción, incluso ambigüedad de proposiciones. Además de la desmedida repetición de situaciones interpersonales que no pueden ser justificadas sólo por la necesidad de controlar las respuestas.

SHI-F Inventario de Interacciones Heterosexuales para Mujeres. (Survey of Heterosexual Interactions for Femeles) Williams, C.L. y Ciminero, A.R. (1978).

Al igual que la versión para hombres (SHI), esta formado por dos partes; la primera consiste en una serie de 4 preguntas abiertas en las que el sujeto debe informar sobre la frecuencia de sus citas. En esta versión para mujeres se ha añadido una quinta pregunta en la que las chicas deben evaluar su atractivo físico. En la segunda parte esta formado por 20 situaciones de interacción heterosocial, frecuentemente entre los jóvenes estudiantes en las que los sujetos deben evaluar su habilidad para iniciar y participar en cada una de ellas.

Los autores informan que para una muestra de 256 estudiantes la media de sus puntuaciones fue 68.28, con desviación típica de 11.87 y una consistente interna de coeficiente alfa de 0.89 y una fiabilidad test-retest de 0.63. Las correlaciones entre la puntuación total de SHI-F y el RAS fueron de 0.558.

ASRI Inventario de Autoinforme de Asertividad. (Assertveness Self-report Inventory) Herzberger, Chan y Katz, (1984).

Cuestionario compuesto por 25 ítems, con un formato de respuestas verdadero/falso, 13 ítems formulados en negativo, es decir, falta de aserción y 12 en positivo. Los ítems se refieren a distintos tipos de personas; amigos, conocidos, extraños y miembros del sexo opuesto, la puntuación global indica mayor nivel de aserción la consistencia interna fue de 0.78. Nota; se carece de más información de este inventario en la bibliografía.

EMES-M Escala Multidimensional de Expresión Social Parte Motora. Caballo, (1987).

Esta escala presenta 64 ítems, los cuales se pueden responder desde 4 correspondiente (a siempre o muy a menudo) hasta el 0 (nunca o muy raramente). Se puede interpretar que a mayor puntuación es mayor la habilidad social.

El análisis factorial presenta 12 rasgos:

1. Iniciación de interacciones
2. Hablar en público/enfrentarse a superiores
3. Defensa de los derechos del consumidor.
4. Expresión de molestia, desagrado o enfado.
5. Expresión de sentimientos positivos hacía el sexo opuesto.
6. Expresión de molestia y enfado hacia familiares.
7. Rechazo a peticiones provenientes del sexo opuesto
8. Aceptación de cumplidos
9. Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto
10. Hacer cumplidos
11. Preocupación por los sentimientos de los demás
12. Expresión de cariño por los padres

Este instrumento, a juicio de su autor, permite trabajar de manera más específica con distintas clases de conductas de las habilidades sociales. Señala que para interpretar los resultados de este cuestionario debe considerarse que a mayor puntuación global el sujeto tiene mayor habilidad social.

Cuestionario de Habilidades del Aprendizaje Estructurado. Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989).

Evalúa los déficits y efectividad de una habilidad, este es un instrumento que lo responde un profesor u otra persona que este familiarizado con el comportamiento del adolescente en varias situaciones. El cuestionario esta compuesto por 50 habilidades que se clasifican dentro de 6 áreas generales como son: 1) Primeras habilidades Sociales (compuestas por 8 habilidades), 2) Habilidades Sociales avanzadas (compuestas por 6 habilidades), 3) Habilidades relacionadas con los sentimientos (compuestas por 7 habilidades), 4) Habilidades alternativas a la agresión (compuesta por 9 habilidades), 5) Habilidades para hacer frente al estrés (compuesta por 12 habilidades), 6) Habilidades de planificación (compuesta por 8 habilidades). No reporta parámetros estadísticos más información en Goldstein et. al, 1989.

IHS Inventario de Habilidades Sociales. Del Prette (1996).

Es un inventario utilizado en Brasil, con adolescentes, para conocer sus Habilidades Sociales en una estructura de cinco factores que son; F1) Autoafirmación y enfrentamiento con riesgo; F2) Autoafirmación en la expresión del acto positivo; F3) Conversación y desenvolvura social; F4) Autoexposición a desconocidos en situaciones nuevas; F5) Autocontrol de la agresividad en situaciones aversivas. Se solicita que el sujeto responda estimando la frecuencia con que reaccionan a la situación planteada en el reactivo, en una escala tipo likert de cinco puntos, de 0 = nunca (0 a 20% de las veces) a 5 = siempre o casi siempre (81 a 100% de las veces). Parte de los reactivos están dirigidos de modo que una frecuencia más elevadas en las situaciones sugeridas indica déficit en dicha habilidad, en dichos reactivos se invierte la puntuación para obtener el puntaje total, la validez de este inventario está confrontada de forma concurrente

con el inventario de Asertividad de Rathus, obteniéndose una estabilidad test-retest satisfactoria.

CHIS Cuestionario de H. S. de Interacción Social. Monjas, (1992).

Consta de 60 ítems que comprende 30 habilidades sociales agrupadas en las siguientes áreas; habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades para relacionarse con adultos. En su versión de cuestionario el profesor o un adulto evalúan al niño (10-13 años) y en su versión de autoinforme puede ser contestado por adolescentes por medio de una escala likert de cinco puntos para indicar la frecuencia de emisión de cada comportamiento (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre). Las puntuaciones altas indican alto nivel de Habilidades Sociales, aún no se han establecido la fiabilidad y validez, véase Monjas (1997).

DUESTO 14-16 Cuestionario de Conductas-problema en el Aula. Martínez, Marroquín, (1997).

Cuestionario que permite registrar la frecuencia con la que se da una determinada habilidad y ofrece la posibilidad de especificar una o varias situaciones problema en los que se demuestra esta deficiencia, evalúa a los alumnos de 14 a 16 años en áreas de conducta como son; Comportamiento en clase (con 10 habilidades); Relación de compañeros (con 11 habilidades), Relación con el profesor (con 6 habilidades). Con la finalidad de integrar a los alumnos en un programa que fomenta y/o mejora las habilidades sociales desde un punto de vista integral, por medio de una intervención global que tenga en cuenta aspectos conductuales, cognitivos y afectivos.

EHSN Instrumento de Evaluación de las Habilidades Sociales en Niños. Chávez, (2001).

Dirigido a la población mexicana entre los 10 y 13 años, este instrumento se encuentra en proceso de adaptación y su versión inicial se deriva del trabajo de Monjas (1992) adecuándolo con la finalidad de cubrir tres aspectos importantes en la evaluación; 1) Determinar el nivel de o grado de habilidad con que el niño pone en práctica un conjunto de habilidades sociales según sea el caso, 2) Reconocer áreas o grupos de habilidades específicas que se presenta de manera no competente y 3) Establecer las habilidades bajo objeto o meta del tratamiento. Para ello se valora aquellas conductas o habilidades que los niños presentan y dicen (su dimensión conductual), piensan (dimensión cognitiva), y sienten (dimensión emocional); las conductas a evaluar son; 1) Relacionarse con los demás de manera cordial y amable (compuesto por 5 habilidades), 2) Para hacer amigos y amigas (compuesto por 5 habilidades), 3) Para conversar (compuesto por 5 habilidades), 4) Dar soluciones a problemas interpersonales (compuesto por 5 habilidades), 5) Expresar sentimientos, emociones y opiniones (compuesto por 5 habilidades), 6) Relacionarse con adultos (compuesto por 5 habilidades).

EEHSA, Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes. Ríos, (1994).

El objetivo inicial de esta escala fue medir las habilidades sociales en adolescentes mexicanos, de esta manera se adaptó, a partir de los trabajos de Goldstein et al, cada reactivo en un lenguaje apropiado a nuestra cultura, de tal manera que pudiera ser comprendido por los adolescentes, se incluyeron tres tipos de componentes de cada habilidad; el conductual (tipo de habilidad), el personal (variables de personas ante quien se presenta la habilidad) y el situacional (contexto ambiental). Se utilizan 50 ítems divididos en 6 áreas generales que son; 1) De inicio (compuesto por 8 habilidades), 2) Avanzadas

(compuesto por 6 habilidades), 3) Para manejar sentimientos (compuesto por 6 habilidades), 4) Alternativas a la agresión (compuesta por 10 habilidades), 5) Para afrontar el estrés (compuesto por 12 habilidades) y 6) Habilidades de planeación (compuesto de 8 habilidades). Para probar la efectividad de la presente escala fue adaptada y baremada en 2,228 adolescentes (1,111 varones y 1,117 mujeres), con edades de 12 a 18 años, de escuelas de nivel medio, de estrato social bajo y alto del Distrito Federal y Área metropolitana, obteniéndose una sensibilidad de los ítems mediante el método item escala y el coeficiente alfa de Crombach ($p < 0,01$), y fiabilidad test-retest de 0.89.

BAAS, Inventario de Asertividad-Agresividad de Bekker. Bekker y Colaboradores (1978).

Este inventario se integra de 38 ítems, 18 de ellos forman una sub escala de asertividad, considerada genéricamente como respuestas de defensa para proteger el territorio y los privilegios. Los 18 ítems restantes forman otra sub escala de agresividad.

Todas las preguntas describen situaciones específicas y se responden con base en la posibilidad de contestar en la misma forma, en una escala de cinco puntos, los cuales van desde nunca a casi siempre.

En la escala de asertividad que los ítems se formulan de manera negativa, el reto, en forma negativa. Su fiabilidad test-retest es de 0.75 y una consistencia interna de 0.58 de acuerdo con Gismero (1996).

Para Henderson y Furnham (1983), este instrumento presenta dos factores: uno describe como situaciones “clásicas” de aserción: defensa de los derechos personales en una situación pública; y otro que llaman “aceptación no asertiva” que son situaciones en la que hay una aceptación pasiva de una molestia leve.

Por otra parte, existen otros instrumentos que han sido diseñados para medir la asertividad desde un punto de vista cognitivo, y a continuación se hace mención de algunos de los más importantes.

FNE Temor a la Evaluación Negativa. (Fear of negative evaluation) Watson y Friend (1969).

Mide el temor ante la posibilidad de ser evaluado negativamente por otras personas, consta de 30 ítems con un formato de respuesta verdadero/falso, el FNE está relacionado con la motivación a buscar la aprobación y la evitación de la desaprobación por parte de los demás.

El FNE consta de ítems con “tengo miedo de que la gente me critique”, la fiabilidad test-retest encontrada ha sido de 0.78 y una consistencia de 0.94. Leary 1983 (citado por Caballo 1993,1996) seleccionó 12 ítems de los 30 formando una escala reducida, calificada por una escala de 5 puntos (1 = nada característico de mí, a 5 = muy característico de mí), correlacionando en 0.96 con la original siendo la fiabilidad test-retest de 0.75 y la consistencia interna de 0.90.

SPSS Escala-Inventario de la Actuación Social (Social Performance Survey Shedule) Lowe y Cautela (1978).

Consta de dos partes de 50 ítems cada una, en la parte A se miden las conductas sociales positivas y en la parte B se miden las conductas sociales negativas, preguntándose al sujeto la frecuencia con que realiza cada conducta a través de una escala de 5 puntos (0-4) 0 = nada, 4 = muy frecuente; la fiabilidad test-retest, es de 0.86 y la consistencia interna de 0.94. Arkowitz 1981 (citado pro Caballo, 1993) señala que debido a que algunos ítems son muy específicos, incluso a nivel molecular este inventario es útil en la planificación del tratamiento.

EMES-C Escala Multidimensional de Expresión Social parte Cognitiva. Caballo. (1987).

Consta de 44 items que incluyen pensamientos negativos asociados a diferentes situaciones, los sujetos han de indicar la frecuencia con que se dan tales pensamientos en una escala de 5 untos obteniéndose una puntuación global; incluye 12 factores:

- Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.
- Temor a la desaprobación de los demás a expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.
- Temor a hacer y recibir peticiones
- Temor a hacer y recibir cumplidos
- Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la indicación de interacción con el sexo opuesto.
- Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.
- Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas positivas.
- Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.
- Preocupación por la impresión causada en los demás.
- Temor a expresar sentimientos positivos.
- Temor a la defensa de los derechos.
- Asunción de posibles carencias propias.

Los datos psicométricos arrojan una medida de 102.10 y una desviación típica de 22.11, coeficiente de test-retest es de 0.83 y consistencia interna de la escala de Cronbach de 0.92

SIST. Test de Autoafirmaciones de Interacción Social (Socialinteraction Self-Statments Test) Glass, Merluza, Biever y Larsen (1982).

Este instrumento fue desarrollado para valorar los pensamientos con que suelen tener los sujetos con alta ansiedad social, antes, durante o después de la interacción social con una persona del sexo opuesto; está formado por 30 autoafirmaciones, 15 negativas y 15 positivas, se contesta en una escala del 1 al 5 (1 = apenas he tenido este pensamiento, 5 = tengo muy frecuentemente este pensamiento). La fiabilidad test-retest es de 0.79 para los ítems positivos y de 0.89 para los negativos, la consistencia interna es de 0.73 y 0.86 respectivamente. Ambas escalas tienen una correlación de -0.48.

Tabla 3.1 Otros cuestionarios utilizados en el ámbito de la evaluación de las habilidades sociales.

- Análisis de la Aserción Personal.
Personal Assertion Analisis (PAA. Hedlund y Lindquist, 1984).
- Cuestionario de Competencia Interpersonal.
Interpersonal Competency Questionnaire (ICQ: Roloff y Kellerman, 1984)
- Cuestionario de Habilidades del Aprendizaje Estructurado.
Sincured Learning Skill Survey (SLSS: Goldstein et al. 1976)
- Cuestionario de Situaciones Sociales.
Social Anxiety Thoughts Questionnaire (SAT: Hartman, 1984)
- Escala de Adecuación Percibida/Escala de Eficiencia Percibida
Percieved of Appropietanees Scale/Percieved Effectivieness Scale (PAS/PES; Canary y Spitzberg, 1987).
- Escala de Ansiedad ante la Audiencia.
Audience Anxiousness Scale (A.A.S.; Leary, 1983).
- Escala para la Conducta Interpersonal
Scale for Interpersonal Behavior (SIB; Arrindell y Van der Ende, 1985).
- Escala Cognitiva de Asertividad
Cognitions Scale of Assertiveness (CSA; Golden, 1981)
- Inventario de la Búsqueda Asertiva de Trabajo.
Assertive Job-Hunting Survey (AJHS, Becker, 1980)
- Inventario de Reacción Social.
Social Reaction Inventoy (SRI, Richardson y Tasto, 1976)
- Inventario de Resolución de Conflictos
Conflict Resolution Inventory (CRI, McFall y Lillesand 1971)

Tabla 3.1 continuación.

<p>* Test de Autoverbalizaciones Asertivas. <i>Assertion Self-Sourvement Test</i> (ASST; Schwart y Gostman 1976)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Test de Autoverbalizaciones Asertivas-Revisado <i>Assertion Sefl-Survement Test-Revised</i> (ASST-R; Heimberg et al, 1983) <p style="text-align: center;"><i>Estudiantes universitarios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de Citas y Asertividad <i>Dating and Asertion Questionarie</i> (DAQ; Levenson y Gotman 1978) • Inventario de Probabilidad Subjetiva de Consecuencia. <i>Subjetive Probability of Consecuentes Inventory</i> (Fielder y Beach 1978) • Técnica de Evaluación de la Solución de Problemas Interpersonales. <i>Inrterpersonal Problem Solving Assesment Technique</i> (PSAT; Setter y Nowinski, 1981) • Inventario de Evaluación Heterosocial para Mujeres. <i>Heterossocial Assesment Inventory for Women</i> (HAI; W. Kolko, 1985). <p style="text-align: center;"><i>Adolescentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Asertividad para Adolescentes. <i>Assertiveness Scale for Adolescents</i> (ASA; Lee Halberg, Simeón y Hease, 1985. • Inventario de Asertividad de Rathus Modificado para Adolescentes Jóvenes. <i>Rathus Assertiveness Schedule Modified for Early Adolescents</i> (Del Grego et al 1981). • Inventario de Problemas para Adolescentes. <i>Adolescent Problems Inventory</i> (API; Freedman et al, 1978). • Inventario de Problemas para Chicas Adolescentes. <i>Problem Inventory for Adolescent Girls</i> (PIAC Gaffne y McFall, 1981)

En este apartado se han descrito los inventarios de evaluación de las Habilidades Sociales que generalmente se emplean y aquellos que pueden ser consultados en México, a continuación se describe otra estrategia de evaluación indirecta que es la Entrevista estructurada, continuando con la Observación Conductual, el Auto registro, las Pruebas Estructuradas de interacción breve, Semiextensa, Extensa.

3.3.2 Entrevista estructurada.

La Entrevista constituye un método imprescindible en la intervención clínica, a través del que es posible recabar del propio sujeto información de primera mano sobre sus factores antecedentes y consecuentes que controlan el comportamiento no hábil.

Por otra parte y dado que la entrevista es en sí misma un encuentro social, puede servir como pretexto de observación del comportamiento del sujeto por parte del entrevistador. Así, por ejemplo, Caballo (1987) incluye un listado para la observación de 15 elementos moleculares (a nivel no verbal, paralingüístico y verbal), que se puntúan en una escala del 1 al 7 en función de su grado de adecuación (ver apéndice).

Las ventajas de esta técnica están relacionadas con el instrumento en sí (flexibilidad y escasa estructuración), la naturaleza de la información que proporciona (carácter confidencial de los datos, valoración de su forma de actuar) y el tipo de situaciones (inaccesibles a la observación) y personas que abarcan. En contraste la entrevista presenta importantes problemas de validez (sesgos relacionados con el entrevistador y de la relación, percepción y recuerdos deficientes del sujeto, etc.). Así como limitaciones inherentes al instrumento mismo (procedimiento indirecto de obtención de información, carácter testimonial de la misma y carencia de procedimientos de estructuración). A pesar de todo, la

Entrevista posee una innegable utilidad como estrategia inicial y complementaria en el proceso de evaluación.

3.3.3 Autoregistro

A través de la auto observación el sujeto registra sus propias conductas (manifiestas y encubiertas), así como otros hechos relevantes, antecedentes y consecuentes de las interacciones que tienen lugar en el ambiente natural, según Caballo (1993), se puede aportar información diversa como: 1) Descripción de la situación y momento en que se afrontó; 2) Identificación del/los interlocutor/es; 3) Cogniciones asociadas (antes, durante y después); 4) Conducta desarrollada; 5) Relación del/los interlocutor/es; 6) Duración del encuentro. 7) Nivel de ansiedad experimentado. 8) grado de satisfacción con su comportamiento. 9) comportamiento deseado.

Toda esta información se puede recoger en hojas de registro, diarios, grabaciones de audio, etc. (ver apéndice). Las desventajas se relacionan con el sesgo en la cumplimentación de autoregistros sistemáticos (con el tiempo los sujetos pueden reducir los registros por cansancio o tedio. O por el contrario aumentarlo al adquirir mayor experiencia). La escasa fiabilidad y la reactividad (el empleo de estos registros pueden alterar la percepción de los hechos y también la forma de actuar de los propios sujetos), hacen poco confiables este tipo de instrumentos.

3.3.4 Medidas Psicofisiológicas.

Han sido las medidas menos utilizadas en la evaluación de las Habilidades Sociales, de ellas las más utilizadas en la medición de la tasa cardiaca y en una menor cantidad la presión y el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales y

electromiográficas, la respiración y el grado de activación, se utilizan instrumentos técnicos adecuados a tal fin requiriéndose cierta capacidad para su uso.

3.3.5 Observación Conductual

La observación de las conductas del sujeto, permite al clínico conocer las respuestas manifiestas a través de las que se muestran las Habilidades Sociales. Existiendo diferentes tipos de observación que difieren en función del contexto (ambiente real y simulado o artificial), la naturaleza del comportamiento (simulado o natural), fuente de información (propio sujeto, personas significativas y observadores o colaboradores), duración (breve, semiextensa, extensa) y estructuración de la interacción (estructurada y semiestructurada), así como el tipo de medida (registros conductuales o valoraciones).

De acuerdo con Caballo (1993, 1996), la observación en la vida real u observación natural; consiste en el estudio del comportamiento real de los sujetos en contextos auténticos. Se trata de un procedimiento ideal, aunque resulta bastante costoso y difícil de poner en práctica.

Una estrategia para implementar este tipo de evaluación ha sido la “llamada telefónica”, por medio de la cual se hacen peticiones a los sujetos (sin que ellos sepan que está preparada), evaluándose su forma de responder a las mismas (Mcfall y Martson, 1974; citados por Caballo 1993 y 1996). Al margen de esta estrategia y otras parece ser más factible llevar a cabo este tipo de técnica con poblaciones cautivas, es decir en centros psiquiátricos, escuelas, etc., o en contextos determinados que facilitan cierto control (por ejemplo interacciones familiares en el hogar).

3.3.6 Pruebas Estructuradas de Interacción Breve, Extensa y Semiextensa.

La observación conductual a partir de pruebas de representación de papeles (role play o role playing), gozan de una amplia utilización a pesar de las dudas sobre su validez (Caballo 1993) atendiendo a la duración y estructuración de la interacción pueden distinguirse pruebas estructuradas de interacción breve (la cual requiere una única respuesta del sujeto) y semiextensa (implicando una sucesión de contestaciones a las frases del interlocutor) y pruebas semiestructuradas de interacción extensa que incluyen toda una secuencia de interacciones sujeto-interlocutor. El formato estándar de las dos primeras pruebas de breves instrucciones (descripción de la situación) y una fase estímulo (pronunciada por el interlocutor del sujeto en esa situación) a la que debe responder el sujeto. De este formato, se derivan diferentes modalidades respecto de las escenas (número, variedad y contenido), forma de presentación de escenas y de las frases de estímulo (voz grabada o actuación del interlocutor), y en el caso de las interacciones semiextensas, estructuración de las frases de estímulo (independientemente de las respuestas que dé el sujeto o dependientes de éstas aunque dentro de un estilo previamente determinado).

Ejemplos de las pruebas estructuradas de interacción breve son las siguientes:

BAT-R Test Conductual de Asertividad Revisado (Behavioral Assertiveness Test-Revised), Eisles, Hersen y Miller (1975).

Consiste en 32 descripciones de situaciones interpersonales narradas que requieren una respuesta asertiva. Abarca 16 expresiones positivas y 16 negativas (aserción positiva y negativa) en diferentes contextos interpersonales con personas de ambos sexos. Las respuestas pueden categorizarse en comportamientos asertivos no verbales, contenido asertivo positivo y negativo y

puntuaciones globales de Asertividad. Su evaluación se basa en 12 componentes verbales y no verbales como son: duración del contacto ocular, sonrisa, duración de la respuesta, latencia de respuesta, volumen de voz, emoción, perturbaciones del habla, ceder a las peticiones, alabanzas, aprecio, petición de nueva conducta y conducta positiva espontánea. No se aportan elementos estadísticos para su análisis.

SSIT Test de Interacción Social Simulada (Simulated Social Interaction Test) Curren (1982).

Compuesto por 8 situaciones que presentan las áreas siguientes, recibir críticas, Asertividad social, enfrentamiento y expresión de ira, contacto heterosexual, afrontar desánimo, conflicto o rechazo por parte de un familiar, pérdida interpersonal y recibir cumplidos. Para cuatro de las escenas se utiliza un colaborador masculino, mientras que para las restantes un colaborador femenino, las respuestas se valoran en dos escalas de tipo likert de 11 puntos, una de las cuales evalúa ansiedad social y la otra habilidad social, obteniéndose puntuaciones globales por separado.

BRAT Test Conductual de Representación de la Aserción (Behavioral Role-Playing Assertion Test) Macfall y Moston (1970).

Consiste en un role-play, para evaluar el grado de habilidad asertiva en situaciones de rechazo, se instruye a los sujetos par que respondan en voz alta a nueve situaciones estímulo, las respuestas son grabadas para su evaluación. Esta prueba aborda un conjunto limitado y homogéneo de respuestas asertivas 8 de las situaciones implican la capacidad de rechazar una petición no razonable y una situación que requiere un tipo de respuesta asertiva.

ST Test de Situación (Sitaction Test) Rehm y Morston (1968).

Esta compuesto por 10 items que describen situaciones de interacción heterosexual, a los que el sujeto debe dar una respuesta imaginándose estar en dicha situación. Cada una de las situaciones es presentada al sujeto a través de una grabación de audio que describe la composición del lugar; después de lo cual una colaboradora del sexo femenino lee algo relacionado con el devenir del diálogo, de esta forma la prueba está diseñada para sujetos de sexo masculino exclusivamente.

BTTE Test Conductual de la Expresión de Cariño (Behavioral Test of tenderness expresion) Warren y Guilner) (1978).

Esta prueba consta de 15 ítems que describen situaciones de representación de papeles en las áreas de expresión positiva, incluyendo alabanzas, aprecio, dar las gracias, auto revelaciones, expresiones de sentimientos positivos, de amor, afecto y satisfacción, disculpas sinceras, empatía, apoyo y tolerancia e interés por la intimidad de la otra persona

Tabla 3.2 Otras pruebas estructuradas de interacción breve

- Test de situaciones conductuales (Behaviour Situations test. Barrios 1983)
- Test de asertividad para niños (Behaviour Assertiveness Test for Children Bornstein y cols. 1977).
- Test para la evaluación de la Conducta de Citarse (Dating Behavior Assessment Test Glass, Gotman y Shmurak 1976).
- Test de Representación de Papeles de la Conducta Interpersonal (IBRD, Interpersonal Behaviour Role-Playing Test. Goldsmit y Mc Fall 1975).
- Situaciones Interpersonales Grabadas en cintas. (Tape Recorded Interpersonal Situations; Goldstein y cols, 1973)
- Medidas Conductuales de la Conversación (Behavioural Conversational Measures; Haemmerlie y Montgomery 1982).
- Muestra de la Aserción de Mujeres Universitarias (Collage Women's Assertion Simple; MacDonald 1975).
- Test Conductual de Representación de la Aserción (Behavioural Role-Playing Assertion Test; Mcfall y Lillesand 1971).
- Prueba de la Situación Grabada (TST, Taped Situation Test; Rehm y Marston 1968).

Tabla 3.2 continuación.

Adultos en general

- Evaluación Multidimensional de Representación de Papeles.
Multidimensional Role-Play Assesment (MRPA: Haley 1985).
- Test Conductual de Representación de Papeles.
Behavioural Role Playing Test (BRPT; McFall y Martson 1970)

Estudiantes Universitarios

- Instrumento para Evaluar la Competencia en Comunicación.
Communication Competency Assesment Instrument (CCAI; Rubin, 1982).
- Test de Adecuación Heterosocial.
Heterosocial Adequacy Test (Hat, Perri et al, 1978).

Niños

- Test de Conducta Interpersonal para Niños.
Children's Interpersonal Behavior Test (CIAT; Van Hasselt et al, 1981).

Tabla 3.2 continuación.

<i>Diabéticos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Test de Asertividad para Diabéticos. Diabetes Assertivveness Test (DATT; Gross y Jonson, 1981).
<i>Personal directivo de organizaciones</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de Competencia Interpersonal. Interpersonal Competence Instrument (ICI; Stricker, 1982).

3.3.7 Pruebas de interacción extensa**SIT Test de Interacción Social (Social Interaction Test) Trower, Bryant y Argyle (1978).**

Es un procedimiento estandarizado y estructurado como un encuentro social entre el sujeto a evaluar y dos colaboradores (un hombre y una mujer), se pide al sujeto que hable sobre sí mismo y entable una conversación con ambos, cuyo comportamiento está preparado con antelación (sin que el sujeto lo sepa) para que dicho comportamiento variase a lo largo de distintas fases en función del grado de atención e implicación en la conversación. Se obtiene información de los componentes conductuales específicos a nivel no verbal, paralingüísticos y verbal. Evaluando un conjunto de Habilidades Sociales relacionados con la escucha, el empleo de silencios y el afrontamiento de interacciones difíciles, proporcionando

una medida global del nivel de Habilidades Sociales, así como un medio de identificar los posibles déficits en los componentes de las habilidades.

**DBO Observación Conductual Directa. (Direct behavioral observation)
Minkin, N. y Braukmann, C.J. (1976).**

Permite evaluar 13 Habilidades Sociales específicas básicas para situaciones de entrevista o conversación, empleándose para ello un registro para medir la ocurrencia de actos conductuales discretos (frecuencia de sonrisa, número de preguntas por minuto), así como un cronómetro acumulativo para medir datos conductuales continuos (duración del contacto ocular, tiempo de habla, etc.).

Tabla 3.3.- Otras pruebas semiestructuradas de interacción extensa para medir las habilidades sociales.

--

Adultos en general

- Evaluación del Comportamiento Social.
Social Behaviour Rating (SBR; Gilligham et al, 1977)
- Escala de Evaluación de la Conducta de Adaptación Social.
Social Adjustment Behaviour Rating Scale (SABRS; Aemack, 1962).
- Informe Verbal
Verbal Report Form (VRF; Tarlow et al, 1976)
- Medida de Prototipo del Comunicador Competente
Competent Communicator Prototype Measure (CCPM; Pavit y Haigh, 1985).
- Observación Conductual Directa.
Direct Behavioural Observation (DBO; Minikin et al, 1976).
- Sistema de Observación de la Habilidad Heterosocial.
Heterosocial Skill Observational Rating System (HESORS; Kolko Y Milan, 1985).

Adolescentes

- Entrevista de Evaluación de Delincuentes Varones Adolescentes.
Interview Assesment of Adolescent Male Offenders (IAAMO; Spence, 1981)

Parejas

- Test de Habilidades de Comunicación.
Communication Skills Test (CST; Floyd y Markman, 1984).

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo de investigación, se ha señalado que dentro de la evaluación psicológica conductual, los inventarios resultan de suma importancia, pues proporcionan información reveladora acerca del nivel de desarrollo de las Habilidades Sociales del individuo; también se planteó que es fundamental que los citados inventarios se encuentren contextualizados de acuerdo al entorno socio-cultural de la población a la cual se le aplicarán dichos instrumentos de evaluación psicológica; y se enfatizó que en México no se cuenta con los inventarios cabalmente adaptados a la realidad del joven adolescente mexicano. Asimismo, se puso de manifiesto que la adolescencia es el periodo durante el cual el individuo enfrenta nuevas exigencias sociales a consecuencia de los cambios físicos y psicológicos que experimenta a lo largo de este periodo, es por ello que resulta muy importante que se evalúen sus Habilidades Sociales y que se tenga la información suficiente para elaborar un diagnóstico confiable para implantar un tratamiento o un entrenamiento de aquellas habilidades que presentan déficit o ausencia.

A partir de estos puntos se ha llegado a una serie de conclusiones que se ofrecen a continuación:

- 1.- Los instrumentos requeridos para la evaluación psicológica conductual en México, no son confiables ya que carecen de un contexto social cultural propio de la sociedad mexicana de inicios del siglo XXI, por lo que resulta inexacto un diagnóstico que no contempla las circunstancias reales en las que se mueven los adolescentes mexicanos.
- 2.- Los instrumentos de evaluación de las Habilidades Sociales no se obtienen con facilidad en México y las pocas fuentes de acceso a ellos son costosas y no garantizan la obtención oportuna del material requerido, además que no existen, en su mayoría, versiones en español.

- 3.- La carencia de órganos que proporcionen bancos de datos acerca de los instrumentos de evaluación de habilidades sociales obstaculizan la labor del profesional de la psicología, pues no le es posible evaluar bajo criterios acertados a las personas que lo requieren.
- 4.-Las escasas fuentes de información sobre los centros de documentación que cuentan con los inventarios requeridos son obsoletas y, en algunos casos, ya han salido de circulación.
- 5.- Es necesaria la construcción o adaptación de instrumentos de evaluación de las Habilidades Sociales en México, ya que únicamente se cuenta con los trabajos de Ríos (1994) y Chávez (2001) que cumplen estos requisitos.
- 6.- Los instrumentos y los tratamientos para los niños son diferentes de los que se utilizan para los adolescentes o los adultos, debido a la problemática que ambas etapas de la vida enfrentan.
- 7.- La aportación de esta tesina radica en la compilación de los anexos o inventarios que son los más utilizados, los que se encuentran en México, aunque, vale la pena señalarlo, no son los más confiables.

Referencias.

1. American Psychological Association (2002), Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (4ª ed. Rev.) Editorial, Masson España.
2. Anastasi, A. (1978) Test psicológicos. Ediciones Aguilar, Madrid.
3. Aragón, L. (1998). Dislexia; Fundamentos teóricos, evaluación y tratamientos. Pp. 69-79. UNAM, ENEPI.
4. Aragón, L. y Silva, A. (2002), Evaluación Psicológica en el Área Clínica. Editorial, Pax. México.
5. Araujo, J. y Chadwick C. (1999) Tecnología educacional: teorías de instrucción. Paidós .
6. Arón, A. y Neva M. (1998) Vivir con otros, Editorial Universitaria, Chile, Pp 15-49.
7. aseteccs. (2001) Reflexiones y datos en terapia cognitivo conductual. Volumen 0, No. 1, disponible en aseteccs.com
8. Azua, R y Contreras, V. (1994). Evaluación de habilidades sociales en adolescentes: diferencias de géneros. México, Tesis Licenciatura, UNAM ENEPI.
9. Bandura, A. (1982) Teoría del aprendizaje social. Editorial Espasa Calpe. Madrid.
10. Bandura, A. y Ribes E. (1978) Modificación De La Conducta, Análisis De La Agresión Y La Delincuencia. Editorial Trillas, México.
11. Bandura, A. y Walters, R. (1974) Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Editorial Alianza, Madrid.
12. Benavides, J. y DiCastro, F. (1981) Técnicas de evaluación de la personalidad. Facultad de Psicología. UNAM.
13. Bermejo, A. (2002) Psicología cognitivo-conductual. Revista profesional española de terapia cognitivo conductual, edición electrónica, No. 1 disponible en la pagina comportamental.com.

14. Buela, G. Caballo, V. Sierra J. (1996), Manual de Evaluación Psicológica y de la Salud. Editorial, Siglo XXI. Madrid. PP. 377-421.
15. Caballo V. Buela G., Carrobles J. (1996) Manual de Psicopatología y Trastornos Psiquiátricos, Volumen I.: Fundamentos conceptuales. Trastornos por ansiedad, afectivos y sicóticos. Siglo XXI. Editores, España. Capítulo 7, Pp. 284 – 380.
16. Caballo, V. (1993), Entrenamiento de habilidades sociales. Editorial, Siglo XXI. España.
17. Caballo, V. (1993). Manual de Evaluación y Entrenamiento de Habilidades Sociales. Editorial, Siglo XXI, España. Pp. 111-180, Pp. 26 – 61.
18. Campa, N. y Ramos, M (2000) Evaluación de habilidades sociales y problemas de conducta en adolescentes de nivel medio superior. Tesis de licenciatura, UNAM, ENEPI.
19. Cervera, E. (1998), Fobia Social. Editorial, Masson. Barcelona, España.
20. Chávez, M.(2001) Elaboración de un instrumento con validez de contenido y constructo para la evaluación de las habilidades sociales en niños. Tesis de maestría en Modificación de conducta, UNAM, ENEP IZTACALA, México. Capítulos 1 y 2, Pp 1 – 60.
21. Comeche, M., Vallejo, M. y Díaz I. (1995), Cuestionarios, Inventarios y Escalas (Ansiedad, Depresión y Habilidades Sociales. Editorial Fundación Universidad Empresa. Madrid pp. 129-161.
22. Fernández, Carrobales, J. (1993), Evaluación Conductual. Metodología y Aplicación. Capítulo 2 y 18. Editorial Pirámide. Madrid, España.
23. Garaigordobil, L. (1998) Conceptos y modelos básicos de la evaluación en la psicología de la salud. Editorial Amaru, pp.21-31 y 71-142.
24. Gil y León J. (1998). Habilidades Sociales; teoría, investigación e intervención. Editorial, Síntesis. España. Pp. 13-61.
25. Goldstein; Sparfkin P.; Gershaw Klein (1989), Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia un problema de enseñanza. Editorial, Martínez Roca. España.

26. Guevara, Y., Ortega, P, y Plancarte, P (2004). Psicología Conductual. Avances en Ecuación Especial. UNAM FESI. Pp. 25-43.
27. Guismero, G. (1996). Habilidades Sociales y Anorexia Nerviosa. Editorial, Universidad Pontificia Comillos. Madrid. Pp. 53-79.
28. Kamphaus (2000), Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y el adolescente. Editorial, Manual Moderno. México.
29. Kelly, J. (1992). Entrenamiento de las Habilidades Sociales; Guía Práctica para intervenciones. Editorial, Desclée de Brouwer, Bilbao. Capitulo 1. pp. 17-30.
30. Lehalle, H. (1990) Psicología de los adolescentes Grijalbo; Consejo nacional para la cultura y las artes, México.
31. Margalef, A. (1983) Investigación relativa a la influencia que ejerce el contexto en la emisión de las habilidades sociales, evaluando la eficiencia del aprendizaje estructurado. Tesis de licenciatura, UNAM, ENEPI.
32. Mussen P. (1981) Introducción a la psicología. Cia. Editorial Continental
33. Nunally, J. y Bernstein, I. (1995) Teoría psicométrica. Mc Graw Hill. México.
34. Organización Mundial de la Salud. (2001). Informe sobre la Salud en el Mundo. Ginebra.
35. Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (Compiladores), (1995). Desarrollo psicológico y educación. Editorial Alianza, Madrid, Capítulos 1 y2, Pp. 13-57.
36. Pampliega, A. y Martinez, M. (1997) Programa Deusto 14-16. Desarrollo de habilidades sociales. Ediciones Mensajero, Bilbao.
37. Polaina Las depresiones infantiles. Editorial, Morata.
38. Powell, M. (1985). La Psicología de la Adolescencia. Fondo de Cultura Económica. México.
39. Pozo, J. (1999) Teorías cognitivas del aprendizaje. Editorial Morata. Madrid pp. 173-222.

40. Ríos, M. (1994) Construcción, confiabilización y validación de un instrumento para evaluar habilidades sociales en adolescentes. Tesis de maestría en Modificación de Conducta, UNAM, ENEP IZTACALA, México, Capítulos 1 y 2. Pp. 1 – 52.
41. Ríos, S y Nabor, G. (1986). Detección y evaluación de los problemas del adolescente; la delincuencia como un ejemplo. Tesis Licenciatura, UNAM ENEPI.
42. Roth, E. (1986). Competencia social, el cambio de comportamiento individual de la comunidad. Editorial Trillas, México, Capítulos 2 y 3, Pp. 28 – 70.
43. Sarason, L. (1993) Fronteras de conducta. Harla, México.
44. Secretaria de Educación Pública. (1998). Cuadernos Pedagógicos. Consejo Nacional Técnico de la Ecuación. México.
45. Silva, A. (1989) Un estudio epidemiológico comparativo de los problemas psicológicos en una población de adolescentes. Tesis de maestría en Modificación de Conducta, UNAM, ENEP IZTACALA, México, Capítulos 1 y 2. Pp. 12 -56.
46. Silva, F. (1993) Evaluación conductual y criterios psicométricos. Editorial Pirámide, Madrid, Capítulos 1 y 2. Pp. 23 – 63.
47. Vargas J. y Ibáñez J. (1998) Evaluación conductual. Revista electrónica de psicología de la ENEPI, UNAM, No. 1.

APÉNDICES

- 1. INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE RATHUS**
- 2. INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY**
- 3. CUESTIONARIO DE EVITACIÓN DE ANGUSTIA SOCIAL**
- 4. INVENTARIO DE INTERACCIONES HETEROSEXUALES PARA MUJERES**
- 5. ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL PARTE MOTORA**
- 6. CUESTIONARIO DE HABILIDADES DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO**
- 7. INVENTARIO DE HABILIDADES SOCIALES**
- 8. CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL**
- 9. CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCION SOCIAL AUTOINFORME**
- 10. CUESTIONARIO DE CONDUCTAS PROBLEMA EN EL AULA**
- 11. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS**
- 12. ESCALA DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES**
- 13. ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESION SOCIAL. PARTE COGNITIVA**
- 14. ENTREVISTA DIRIGIDA PARA HABILIDADES SOCIALES**
- 15. TEST DE AUTO-AFIRMACIONES DE INTERACCIÓN SOCIAL**
- 16. HOJA DE REGISTRO**
- 17. HOJA DE REGISTRO MULTIMODAL**

INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE RATHUS
(Rathus assertiveness Shedule) – RAS
Rathus (1973)

Instrucciones

Se pide al sujeto que indique hasta que punto las siguientes frases son descriptivas o características de él mismo. Para ello debe utilizar el siguiente código.

- +3 Muy característico de mí, extremadamente descriptivo.
- +2 Bastante característico de mí, bastante descriptivo.
- +1 Algo característico de mí, ligeramente descriptivo.
- 1 Algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo.
- 2 Bastante poco característico de mí, no descriptivo.
- 3 Muy poco característico en mí, extremadamente no descriptivo.

Lista de ítems

1. La mayoría de la gente parece ser más agresiva y asertiva que yo.*
2. He dudado en proponer o aceptar citas debido a mi "timidez".*
3. Cuando la comida que me sirven en un restaurante no está hecha a mi gusto, me quejo de ello al camarero o camarera.
4. Pongo mucho cuidado en evitar herir los sentimientos de los demás, incluso cuando siento que me han herido.*
5. Si un vendedor se ha tomado mucha molestia en enseñarme un producto que no es demasiado apropiado, me encuentro en dificultades para decir "No".*
6. Cuando me piden que haga algo, insisto en saber por qué.
7. Hay veces en que busco una buena discusión.
8. Me esfuerzo por mantenerme en cabeza, como la mayoría de la gente de mi posición.
9. Sinceramente, a menudo la gente se aprovecha de mí.*

10. Disfruto entablando conversaciones con nuevas amistades o extraños.
11. Frecuentemente no sé qué decir a las personas atractivas del sexo opuesto.*
12. Dudo cuando he de telefonar a empresas e instituciones.*
13. Preferiría opositar a un trabajo o a la admisión en un colegio universitario escribiendo cartas antes que a través de entrevistas personales.*
14. Encuentro embarazoso el devolver algún producto que he comprado.*
15. Si algún pariente cercano y respetable me molestara, contendría mis sentimientos antes que expresar mi disgusto.*
16. He evitado hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.*
17. Durante una discusión, hay veces que temo desencajarme tanto como para perder los estribos. *
18. Si un conferencista famoso y respetado afirma algo que creo que es incorrecto, haré llegar también mi punto de vista a la audiencia.
19. Evito discutir sobre precios como dependientes y vendedores.*
20. Cuando he hecho algo importante o meritorio, me las arreglo para que los demás se enteren.
21. Soy abierto y franco acerca de mis sentimientos.
22. Si alguien ha estado difundiendo historias malas o falsas sobre mí, trato de verle tan pronto como pueda para “tener una charla” sobre el tema.
23. Suelo pasarlo mal al decir “no”.*
24. Tiendo a contener mis emociones antes de montar una escena.*
25. Me quejo del servicio deficiente en un restaurante y donde hago falta.
26. Cuando alguien me hace un cumplido, a veces simplemente no sé que decir.*
27. Si dos personas cerca de mí en un teatro o una conferencia mantienen una conversación en tono más bien alto, les pido que se callen o que continúen su conversación en otra parte.
28. Cualquiera que intente adelantarme en una cola, va apañado.
29. Soy rápido en expresar mi opinión.

30. Hay veces en que simplemente no puedo decir nada.*

Clave de corrección.

La puntuación total se obtiene sumando los códigos numéricos de cada ítem, habiendo invertido previamente los signos de los ítems marcados con un asterisco (*). El rango de puntuación oscila entre -90 y +90.

INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY
(Gambrill-Richey Assertion Inventory) – GRAI
Grambrill, E.D. y Richey, C.A. (1975)

Instrucciones

Los sujetos tiene que leer dos veces el listado de los 40 items. La primera vez deben contestar el grado de malestar que sentirían en cada una de las situaciones, colocando para ello, a la izquierda de cada item, el número que mejor exprese su grado de ansiedad o malestar en una escala de 5 puntos, en la que 1 = ninguno, 2= un poco, 3 = bastante, 4 = mucho, 5 = muchísimo.

Una vez contestada esta primera parte, es muy importante que cubran las puntuaciones de grado de malestar adjudicadas a cada item con el fin de no influenciar las nuevas respuestas. Después se leerán nuevamente cada una de las situaciones, puntuando esta segunda vez, a la derecha de cada item, la probabilidad de que la persona realice la conducta descrita cuando realmente se le presenta la situación. También se utilizará para ello una escala de 5 puntos en la que 1 = siempre lo hago, 2= habitualmente, 3= la mitad de las veces, 4 = raramente, 5= nunca lo hago.

Finalmente el sujeto debe indicar las situaciones en las que le gustaría mostrarse más asertivo, rodeando con un círculo el número de los ítems que las describen.

Lista de ítems

1. Rechazar una petición de prestar tu coche.
2. Hacer un cumplido a un amigo
3. Pedir un favor a alguien.

4. Resistir la presión de un vendedor.
5. Pedir disculpas cuando has cometido un error.
6. Rechazar una petición para una reunión o una cita.
7. Admitir algún temor y pedir ayuda.
8. Llamar la atención a una persona con la que tienes una relación íntima cuando esta hace algo que te molesta.
9. Pedir un aumento de sueldo.
10. Admitir ignorancia en algún área.
11. Rechazar una petición de prestar dinero.
12. Hacer preguntas personales
13. Callar a un amigo charlatán.
14. Pedir crítica constructiva
15. Iniciar una conversación con un extraño.
16. Hacer cumplidos a una persona de la que estás enamorado o por la que estás interesado.
17. Proponer una entrevista o una cita a alguien
18. Tu propuesta inicial para una cita es rechazada y tú lo vuelves a intentar un tiempo después.
19. Decir que hay algo que no entiendes y pedir que te lo aclaren.
20. Solicitar un empleo.
21. Preguntar si has ofendido a alguien.
22. Decir a alguien que te gusta.
23. Solicitar el servicio debido cuando este no se da (ej. en un restaurante).
24. Discutir abiertamente con alguien acerca de sus críticas o tu conducta.
25. Devolver objetos defectuosos (ej. en un almacén o en un restaurante).
26. Expresar una opinión diferente a la de la persona con la que estás hablando.
27. Rechazar propuestas sobre relaciones sexuales cuando no estás interesado/a.
28. Quejarte a una persona cuando creas que ésta se ha comportado injustamente contigo.

29. Aceptar una cita.
30. Contarle a alguien buenas noticias sobre ti.
31. Resistir presiones para que bebas.
32. Rechazar una petición injusta de una persona significativa.
33. Dejar un empleo.
34. Resistir la presión de “colocarse”
35. Discutir abiertamente con alguien acerca de sus críticas a tu trabajo.
36. Pedir que te devuelvan lo que has prestado.
37. Recibir cumplidos.
38. Continuar la conversación con alguien que difiere de tus opiniones
39. Exponer tu malestar a un amigo/a con el que trabajas cuando hace algo que te molesta.
40. Pedir a una persona que te está molestando en un lugar público que pare de hacerlo.

Clave de corrección.

En este inventario se obtienen dos puntuaciones diferentes: 1) escala de Malestar (suma de los puntos de la columna de la izquierda), y 2) escala de Probabilidad de respuesta (suma de los puntos de la columna de la derecha). El rango oscila, para ambas escalas entre 40 y 200.

Aunque en ambos casos una puntuación alta es indicativa de una mayor severidad del problema, hay que tener en cuenta que, mientras en la primera escala una alta puntuación indicaría un alto grado de malestar, en la segunda escala una alta puntuación indicaría una baja probabilidad de respuesta.

La información de las situaciones en las que desearía comportarse más asertivamente, sólo es utilizada para la detección de áreas de intervención.

ESCALA DE EVITACIÓN Y ANSIEDAD SOCIAL.

(SOCIAL AVOIDE AND DISTRESS SCALE)

WATSON AND FRIEND (1969)

1. Me siento relajado incluso en situaciones sociales poco familiares. (f) (v)
2. Procuero evitar las situaciones que me obligan a ser muy sociable. (f) (v)
3. Me encuentro fácil estar relajado cuando estoy con desconocidos (f) (v)
4. No tengo un especial deseo de evitar a la gente (f) (v)
5. A veces encuentro inquietantes las situaciones sociales. (f) (v)
6. Normalmente me siento tranquilo y cómodo en las situaciones sociales. (f) (v)
7. Normalmente estoy tranquilo cuando hablo con una persona del otro sexo (f) (v)
8. Procuero no hablar con los demás, a no ser que los conozca mucho. (f) (v)
9. Si tengo la oportunidad de conocer gente nueva, suelo aprovecharla. (f) (v)
10. A menudo me siento nervioso o tenso en reuniones informales en que hay personas de ambos sexos. (f) (v)
11. Normalmente estoy nervioso al estar con los demás, a no ser que los conozca mucho. (f) (v).
12. Normalmente me siento relajado cuando me encuentro en un grupo de gente. (f) (v).
13. Muchas veces deseo huir de la gente (f) (v)
14. Suelo sentirme incómodo cuando estoy con un grupo de personas a las que no conozco (f) (v)
15. Suelo estar relajado y nervioso cuando me presentan a alguien (f) (v)
16. Me pongo tenso y nervioso cuando me presentan a alguien (f) (v)
17. Aunque una habitación esté repleta de desconocidos, yo puedo entrar tranquilamente (f) (v)
18. Procuraría evitar acercarme y unirme a un gran grupo de personas (f) (v)

19. Cuando mis superiores quieren hablar conmigo, acudo de buena gana (f) (v)
20. A menudo me siento al borde del desastre cuando estoy con un grupo de gente. (f) (v)
21. Tiendo a apartarme de la gente. (f) (v)
22. No me importa hablar con la gente en guateques o reuniones sociales (f) (v)
23. Rara vez estoy tranquilo entre un grupo de gente. (f) (v)
24. A menudo pongo excusas para no asistir a reuniones sociales (f) (v)
25. A veces me encargo de presentar a la gente. (f) (v)
26. Procuro evitar las reuniones sociales formales. (f) (v)
27. Suelo acudir a todos los compromisos sociales que tengo. (f) (v)
28. Me resulta fácil estar relajado con los demás. (f) (v)

INVENTARIO DE INTERACCIONES HETEROSEXUALES PARA MUJERES

(Survey of Heterosexual Interactions for Females) – SHI-F

Williams, C. L: y Ciminero, A.R. (1978)

Instrucciones

En las instrucciones de la primera parte del inventario, se indica a la chica que debe contestar a las cuatro primeras preguntas sobre la cantidad de citas que suele tener habitualmente, teniendo en cuenta que reconsidera una cita a cualquier actividad social realizada con un miembro del sexo opuesto (ir al cine, a un partido de fútbol, una fiesta, etcétera). Para la cuarta pregunta utilizará una escala de cinco puntos, en la quinta pregunta debe evaluar su atractivo físico, utilizando de nuevo una escala de cinco puntos, en la que 1 = menos atractiva que otras personas de tu edad, y 5 = más atractiva que otras personas de tu edad.

En la segunda parte del inventario la chica debe indicar para cada una de las situaciones que se presentan, cual sería su manera de actuar, respondiendo de la forma más sincera posible. Utilizará para ello una escala de cinco puntos, en la que los extremos se corresponden con lo siguiente: 1 = capacidad para iniciar o seguir una conversación y 5 = máxima capacidad para iniciar o seguir una conversación.

Lista de ítems

PRIMERA PARTE: CITAS

1. ¿Cuántas citas has tenido en las últimas 4 semanas? Por favor, sé exacta.

2. Haz una estimación de la media de citas al mes que tuviste durante el año pasado.
3. ¿Con cuantos chicos diferentes te has citado durante el año pasado?
4. ¿De que manera te compararías con otras personas de tu edad, en relación a la cantidad de actividades sociales que realizas con personas del sexo opuesto?

1 = Participo en menos actividades que la meda para personas de mi edad.

5 = Participo en más actividades que la media para personas de mi edad.

5. ¿Cómo te compararías con otras personas de tu edad, en relación a la apariencia física?

1 = Menos atractiva que la mayoría de la gente de tu edad.

5 = Más atractiva que la mayoría de la gente de tu edad.

SEGUNDA PARTE: SITUACIONES

1. Quieres llamar a un chico que te gusta para preguntarle algo sobre un trabajo de clase. Esta es la primera vez que hablarías con él por teléfono y que le conoces muy poco. En el momento en que vas a marcar, tu compañera de habitación entra, se sienta en su cama y se pone a leer una revista. En esa situación tu:

1 = Serías incapaz de llamar en cualquier caso.

5 = Serías capaz de llamar en cualquier caso.

2. Estás en un baile. Ves a un chico atractivo a quien no conoces. Él está solo y a ti te gustaría que te preguntase si quieres bailar. Entonces tú:

1 = En cualquier caso serías incapaz de abordarle.

5 = En cualquier caso serías capaz de abordarle.

3. Estás en una fiesta y ves a dos chicos bailando. No sabes quienes son, pero te gustaría conocer a uno de ellos. En esta situación tú:

1 = Serías incapaz de iniciar una conversación.

5 = Serías capaz de iniciar una conversación en cualquier caso.

4. Estás en un bar donde también hay baile. Estás con una amiga que está hablando con un chico que está al lado de la cabina de discos. Se levantan y se van a bailar dejándote sola. Un chico que has visto por allí, pero que realmente no conoces, viene y se sienta a tu lado. En esta situación tú:

1 = Serías incapaz de hablar con él en cualquier caso.

5 = Serías capaz de hablar con él en todos los casos.

5. En un descanso en tu trabajo, ves a un chico que también trabaja allí y que tiene más o menos tu edad. Te gustaría hablar con él pero no lo conoce. Entonces tú:

1 = En cualquier caso serías incapaz de hablar con él.

5 = En cualquier caso serías capaz de hablar con él.

6. Estás en un autobús muy concurrido, un chico que conoces sólo un poco se sienta en frente de ti. Te gustaría hablar con él, pero te das cuenta de que la chica que está a su lado te está mirando. Entonces tú:

1 = Serías incapaz de hablar con él en cualquier caso.

5 = Serías capaz de hablar con él en cualquier caso.

7. Estas en una fiesta. Ves un chico atractivo que no conoces y que está solo. Tú quieres bailar. En esta situación tú:

1 = Serías incapaz de preguntarle en cualquier caso.

5 = Serías capaz de preguntarle en cualquier caso.

8. Te encuentras comiendo en unos grandes almacenes. Un chico que no conoces se sienta a tu lado. Te gustaría hablar con él. Después de que trae su comida te pide que le pase el azúcar. En esta situación tú le pasas el azúcar y:

1 = Serías incapaz de iniciar una conversación con él.

5 = Serías capaz de iniciar una conversación.

9. Una amiga tuya va a salir con su novio este fin de semana. Ella quiere que tú salgas sola con un viejo amigo de ellos que ella dice es un buen partido. Tú no tiene planes para el fin de semana. En esta situación tú:

1 = Serías incapaz de ir en cualquier caso.

5 = Serías capaz de ir en cualquier caso.

10. Estás en la biblioteca y decides tomarte un descanso. Mientras bajas hacia la entrada ves a un chico de una de tus clases. Está sentado en una mesa y parece estar estudiando. Decides que te gustaría preguntarle si quiere tomar un refresco contigo. En esta situación tú:

1 = Serías incapaz de preguntarle en cualquier caso.

5 = Serías capaz de preguntarle en cualquier caso.

11. Tu colegio va a preparar un baile y tú tienes que traer pareja. Te gustaría preguntárselo a un chico que conociste la semana pasada en una fiesta. Entonces tú:

1 = Serías incapaz de de llamarle en cualquier caso.

5 = Serías capaz de llamarle en cualquier caso.

12. Estás en tu clase en la universidad. Después de una de tus clases ves a un chico que conoces. Te gustaría hablar con él, pero él va con otros dos chicos que no conoces. En esta situación tú:

1 = Serías incapaz de hablar con él en cualquier caso.

5 = Serías capaz de hablar con él en cualquier caso.

13. Has estado trabajando en un comité el año pasado. Se organiza una comida y se te asigna un sitio determinado. A un lado tienes a un chico que no conoces, al otro, una chica que tampoco conoces. En esta situación tú:

1 = Serías incapaz de iniciar una conversación con el chico y hablarías sólo con la chica.

5 = Serías capaz de iniciar una conversación y hablar libremente, tanto con el chico como con la chica.

14. Estás en el vestíbulo de un gran complejo de apartamentos esperando a una amiga. Mientras esperas que baje, te encuentras con un chico que conoces mucho, el cual viene con otro que nunca habías visto antes. El chico que conoces te dice "hola" y empieza a hablar contigo. De repente recuerda que ha olvidado algo en su habitación. Justo antes de irse te dice el nombre del otro chico. En esta situación tú:

1 = Encontrarías muy difícil iniciar y continuar una conversación con el otro chico.

5 = Encontrarías fácil iniciar y continuar una conversación.

15. Estás en una fiesta en el departamento de una amiga. Ves a un chico que ha venido solo. No le conoces pero te gustaría conocerle. En este caso tú:

1 = Serías incapaz de ir y hablar con él.

5 = Serías capaz de ir y hablar con él en cualquier caso.

16. Te diriges a recoger el correo en el gran bloque de apartamentos en el que vives. Cuando llegas te das cuenta de que dos chicos están colocando sus nombres en el buzón del departamento libre que está debajo del tuyo. En esta situación tú:

1 = Serías incapaz de abordarles y de iniciar una conversación.

5 = Serías capaz de abordarles e iniciar una conversación en cualquier caso.

17. Estás en una tienda de discos y ves a un chico que una vez te presentaron. Eso fue hace unos meses y has olvidado su nombre. Te gustaría hablar con él. En esta situación tú:

1 = Serías incapaz de iniciar una conversación con él en cualquier caso.

5 = Serías capaz de iniciar una conversación con él en cualquier caso.

18. Estás en una cafetería donde gente de tu edad va a tomar algo de comer. Después de pedir tu comida estás buscando un sitio para sentarte; desafortunadamente no hay mesas vacías. En una mesa, sin embargo, hay un chico que está solo. En esa situación tú:

1 = Esperarías hasta que hubiese un sitio vacío y entonces te sentarías.

5 = Preguntarías al chico si puedes sentarte y comenzarías una conversación.

19. Hace un par de semanas tuviste una primera cita con un chico que ahora ves que camina hacia ti por la calle. Por alguna razón no se habían visto desde

entonces. Te gustaría hablar con él pero no estás seguro de lo que piensa de ti. En esta situación tú:

1 = Pasarías sin decirle nada.

5 = Irías hacia él y le dirías algo en cualquier caso.

20. Generalmente, en la mayoría de las situaciones sociales en las que hay chicos que no conozco.

1 = Serías incapaz de iniciar una conversación.

5 = Serías capaz de iniciar una conversación en cualquier caso.

Clave de corrección.

La primera parte del inventario proporciona información sobre la historia y frecuencia de citas. Los autores utilizan la información de cada uno de estos 5 primeros ítems de forma individual.

La segunda parte proporciona una puntuación total, suma de las puntuaciones en cada uno de los 20 ítems.

EMES-M

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL PARTE MOTORA (Caballo, 1987)

El siguiente inventario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como actúas normalmente. Por favor contesta a las preguntas poniendo una **X** en la casilla apropiada, de 0 a 4, según tu propia elección.

4. Siempre o muy a menudo (91 a 100% de las veces).
3. Habitualmente o a menudo (66 a 90% de las veces).
2. De vez en cuando (35 a 65% de las veces).
1. Raramente (10 a 34% de las veces).
0. Nunca o muy raramente (0 a 9% de las veces).

Responde aparte, en la hoja de respuestas. Tu contestación debe reflejar la frecuencia con que realizas el tipo de conducta descrito en cada pregunta.

1. Cuando personas que apenas conozco me alaban, intento minimizar la situación, quitando importancia al hecho por el que soy alabado.
2. Cuando un vendedor se ha tomado una molestia considerable en enseñarme un producto que no me acaba de satisfacer, soy capaz de decirle que “no”.
3. Cuando la gente me presiona para que diga cosas por ellos, me resulta difícil decir que “no”.
4. Evito hacer preguntas a personas que no conozco.
5. Soy incapaz de negarme cuando mi pareja me pide algo.
6. Si un/a amigo/a me interrumpe en medio de una importante conversación, le pido que espere hasta que haya acabado.
7. Cuando mi superior o jefe me irrita, soy capaz de decírselo.

8. Si un/a amigo/a a quien he prestado \$ 1,000.00 pesos parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.
9. Me resulta fácil hacer que mi pareja se sienta bien, alabándola.
10. Me aparto de mi camino para evitar problemas con otras personas.
11. Es un problema para mí mostrar a la gente mi agrado hacia ellos.
12. Si dos personas en un cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen.
13. Cuando un atractivo miembro del sexo opuesto me pide algo, soy incapaz de decirle que “no”.
14. Cuando me siento enojado con alguien lo oculto.
15. Me reservo mis opiniones.
16. Soy extremadamente cuidadoso/a en evitar herir los sentimientos de los demás.
17. Cuando me atrae una persona a la que no he sido presentado/a, intento de manera activa conocerla.
18. Me resulta difícil hablar en público.
19. Son incapaz de expresar desacuerdo a mi pareja.
20. Evito hacer preguntas en clase o en el trabajo por miedo o timidez.
21. Me resulta fácil hacer cumplidos a una persona que apenas conozco.
22. Cuando alguno de mis superiores me llama para que haga cosas que no tengo obligación de hacer, soy incapaz de decir que “no”.
23. Me resulta difícil hacer nuevos amigos/as.
24. Si un/a amigo/a traiciona mi confianza, expreso claramente mi disgusto a esa persona.
25. Expreso sentimientos de cariño hacía mis padres.
26. Me resulta difícil hacerle un cumplido a un superior.
27. Si estuviera en un pequeño seminario o reunión y el profesor o la persona que lo dirige hiciera una afirmación que yo considero incorrecta, expondría mi propio punto de vista.
28. Si ya no quiero seguir saliendo con alguien del sexo puesto, se lo hago saber claramente.

29. Soy capaz de expresar sentimientos negativos hacía extraños si me siento ofendido/a.
30. Si en un restaurante me sirven comida que no está a mí gusto, me quejo de ella al camarero.
31. Me cuesta hablar con una persona atractiva del sexo opuesto a quien conozco sólo ligeramente.
32. Cuando he conocido a una persona que me agrada le pido el teléfono para un posible encuentro posterior.
33. Si estoy enfadado con mis padres se lo hago saber claramente.
34. Expreso mi punto de vista aunque sea impopular.
35. Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, le busco enseguida para poner los puntos sobre las íes.
36. Me resulta difícil iniciar una conversación con un extraño.
37. Soy incapaz de defender mis derechos ante mis superiores.
38. Si una figura con autoridad me critica sin justificación, me resulta difícil discutir su crítica abiertamente.
39. Si un miembro del sexo opuesto me critica injustamente, le pido claramente explicaciones.
40. Dudo en solicitar citas por timidez.
41. Me resulta difícil dirigirme y empezar una conversación con un superior.
42. Con buenas palabras hago lo que los demás quieren que haga y no lo que realmente querría hacer.
43. Cuando conozco gente nueva tengo poco que decir.
44. Hago la vista gorda cuando alguien se cuele delante de mí en una fila.
45. Soy incapaz de decir a alguien del sexo opuesto que me gusta.
46. Me resulta difícil criticar a los demás incluso cuando está justificado.
47. No sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.
48. Si me doy cuenta de que me estoy enamorando de alguien con quien salgo, expreso esos sentimientos a esa persona.
49. Si un familiar me critica injustamente, expreso mi enojo espontánea y fácilmente.

50. Me resulta fácil aceptar cumplidos provenientes de otras personas.
51. Me río de las bromas que realmente me ofenden en vez de protestar o hablar claramente.
52. Cuando me alaban no sé qué responder.
53. Soy incapaz de hablar en público.
54. Soy incapaz de mostrar afecto hacía un miembro del sexo opuesto.
55. En las relaciones con mi pareja es ella/él quien lleva el peso de las conversaciones.
56. Evito pedir algo a una persona cuando ésta se trata de n superior.
57. Si un pariente cercano y respetado me estuviera importunando, le expresaría claramente mi malestar.
58. Cuando un dependiente de una tienda atiende a alguien que está detrás de mí, llamo su atención al respecto.
59. Me resulta difícil hacer cumplidos o alabar a un miembro del sexo opuesto.
60. Cuando estoy en un grupo, tengo problemas para encontrar cosas sobre las que hablar.
61. Me resulta difícil mostrar afecto hacía otra persona en público.
62. Si un vecino del sexo opuesto, a quien he estado queriendo conocer, me para al salir de casa y me pregunta la hora, tomaría la iniciativa en empezar una conversación con esa persona.
63. Soy una persona tímida.
64. Me resulta fácil mostrar mi enfado cuando alguien hace algo que me molesta.

**CUESTIONARIO DE HABILIDADES DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO
(Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein 1989)**

Instructor: _____ Nombre _____

Clase: _____ Edad: _____

Más abajo encontrarás la lista de las habilidades en cuyo empleo los adolescentes son más o menos capaces. Este cuestionario le ayudará a evaluar el uso que cada joven hace de las distintas habilidades. Luego, puede utilizar esta información para agrupar a los alumnos en las clases del Aprendizaje Estructurado. Asimismo, la información puede emplearse para decidir qué habilidad enseñar a un determinado grupo. Para cada adolescente, valore la utilización de la habilidad, basada en su observación de la conducta en distintas situaciones.

Marque 1 si el adolescente *nunca* utiliza bien la habilidad.

Marque 2 si el adolescente *muy pocas veces* utiliza bien la habilidad.

Marque 3 si el adolescente *algunas veces* utiliza bien la habilidad

Marque 4 si el adolescente *a menudo* utiliza bien la habilidad

Marque 5 si el adolescente *siempre* utiliza bien la habilidad.

Por favor, valore al adolescente en todas las aptitudes que figuran en la lista. Si hay una situación en la cual el adolescente tiene dificultades para emplear bien la aptitud, apúntelo brevemente en el espacio señalando como "Situación problema"

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
-------	-----------------	---------------	----------	---------

1. **Escuchar:** ¿Presta atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que le están diciendo? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

2. **Iniciar una conversación:** ¿Habla con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

3. **Mantener una conversación:** ¿Habla con otras personas sobre cosas que interesan a ambos? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

4. **Formular una pregunta:** ¿Determina la información que necesita y se la pide a la persona adecuada? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

5. **Dar las “gracias”:** ¿Permite que los demás sepan que él agradece los favores, etc.? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

6. **Presentarse:** ¿Se da a conocer a los demás por iniciativa propia? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
-------	-----------------	---------------	----------	---------

7. **Presentar a otras personas:** ¿Ayuda a que los demás se conozcan entre sí.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

8. **Hacer un cumplido:** ¿Dice que le gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

9. **Pedir ayuda:** ¿Pide que le ayuden cuando tiene alguna dificultad?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

10. **Participar:** ¿Elige la mejor forma para integrarse en un grupo o para participar en una determinada actividad?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

11. **Dar instrucciones:** ¿Explica con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

12. **Seguir instrucciones.** ¿Presta atención a las instrucciones, pide explicaciones, lleva adelante las instrucciones correctamente?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
-------	-----------------	---------------	----------	---------

13. **Disculpares** ¿Pide disculpas a los demás por haber hecho algo mal?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

14. **Convencer a los demás:** ¿Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

15. **Conocer los propios sentimientos.** ¿Intenta conocer las emociones que experimenta?.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

16. **Expresa los sentimientos:** ¿Permite que los demás conozcan lo que siente?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

17. **Comprender los sentimientos de los demás.** ¿Intenta comprender a lo que sienten los demás?.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

18. **Enfrentarse con el enfado de otro:** ¿Intenta comprender el enfado de la otra persona?.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
-------	-----------------	---------------	----------	---------

19. **Expresar afectos:** ¿Permite que los demás sepan que él se interesa o se preocupa por ellos? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

20. **Resolver el miedo:** ¿Piensa por qué está asustado y hace algo para disminuir su miedo.? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

21. **Autocomprenderse:** ¿Se dice a sí mismo o hace cosas agradables cuando se merece una recompensa? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

22. **Pedir permiso:** ¿Reconoce cuando es necesario pedir permiso para Hacer algo y luego lo pide a la persona indicada? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

23. **Compartir algo:** ¿Se ofrece para compartir algo que es apreciado por los demás? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

24. **Ayudar a los demás:** ¿Ayuda a quien lo necesita? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
-------	-----------------	---------------	----------	---------

25. **Negociar:** ¿Llega a establecer un sistema que satisfaga tanto él mismo como a quienes sostienes posturas diferentes? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

26. **Emplear el autocontrol:** ¿Controla su carácter de modo que no se le “escapan las cosas de la mano”? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

27. **Defender los propios derechos:** ¿Defiende sus derechos dando a conocer a los demás cual es su postura? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

28. **Responder a las bromas:** ¿Se las arregla sin perder el control cuando los demás le hacen bromas? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

29. **Evitar los problemas con los demás:** ¿ Se mantiene al margen de situaciones que le pueden ocasionar problemas? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

30. **No entrar en peleas:** ¿Encuentra otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearse? 1 2 3 4 5

Situación problema: _____

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
-------	-----------------	---------------	----------	---------

31. **Formular una queja:** ¿Le dice a los demás cuando han sido ellos los responsables de originar un determinado problema e intenta encontrar una solución.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

32. **Responder a una queja:** ¿Intenta llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

33. **Demostrar deportividad después de un juego:** ¿Expresa un cumplido sincero a los demás por la forma en que han jugado?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

34. **Resolver la vergüenza:** ¿Hace algo que le ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

35. **Arreglárselas cuando le dejan del lado:** ¿Determina si lo han dejado del lado en alguna actividad y, luego, hace algo para sentirse mejor en esa situación?.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

36. **Defender a un amigo:** ¿Manifiesta a los demás que han tratado injustamente a un amigo?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
-------	-----------------	---------------	----------	---------

37. **Responder a la persuasión:** ¿Considera con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hará?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

38. **Responder al fracaso:** ¿Comprende la razón por la cual ha fracasado en una determinada situación y qué puede hacer para tener más éxito en el futuro?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

39. **Enfrentarse a los mensajes contradictorios:** ¿Reconoce y resuelve la confusión que se produce cuando los demás le explican una cosa pero dicen o hacen otras que se contradicen?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

40. **Responder a una acusación:** ¿Comprende lo que significa la acusación y porque se le han hecho y, luego, piensa en la mejor forma de relacionarse con la persona que le ha hecho la acusación.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

41. **Prepararse para una conversación difícil:** ¿ Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista antes de una conversación problemática?.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

42. **Hacer frente a las presiones del grupo** : ¿Decide lo que quiere hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
-------	-----------------	---------------	----------	---------

43. **Tomar iniciativas**: ¿Resuelve la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante?.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

44. **Discernir sobre la causa de un problema**: ¿Reconoce si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo su control?.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

45. **Entablar un objetivo**: ¿Toma decisiones realistas sobre lo que es capaz de realizar antes de comenzar una tarea?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

46. **Determinar las propias habilidades**: ¿ Es realista cuando debe dilucidar como puede desenvolverse en una determinada tarea?.

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

47. **Recoger información**: ¿Resuelve que necesita y como conseguir la información?

1 2 3 4 5

Situación problema: _____

48. **Resolver los problemas según su importancia** : ¿Determina de forma realista cual de los numerosos problemas es el más importante y el que debería solucionar primero?.

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4	5

Situación problema: _____

49. **Tomar una decisión**: ¿Considera las posibilidades y elige la que le hará sentirse mejor?.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Situación problema: _____

50. **Concentrarse en una tarea**: ¿Se organiza y se prepara para facilitar la ejecución de su trabajo?.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Situación problema: _____

INVENTARIO DE HABILIDADES SOCIALES
Del Prette Zilda (versión Brasil, 1996b-México, 1998)

Lea atentamente cada una de las preguntas que siguen. Cada una de ellas presenta una acción o sentimiento (parte subrayada) ante una situación determinada (parte no subrayada).

Indique en la HOJA DE RESPUESTAS la frecuencia con la que Usted actúa o se siente según se describen en la pregunta. Si una de esas situaciones nunca le ha ocurrido, responda como si le hubiese ocurrido, considerando su posible comportamiento **POR FAVOR, RESPONDA A TODAS LAS PREGUNTAS.**

1. En un grupo de personas desconocidas, me siento a gusto, conversando de modo natural.
2. Cuando una persona de mi familia padres, hermanos mayores o mi pareja) insiste en decirme lo que debo hacer, en contra de lo que pienso, acabo cediendo para evitar problemas.
3. Cuando alguien me hace un cumplido sincero, le respondo agradeciéndoselo.
4. En una conversación, si una persona me interrumpe, le pido que aguarde hasta que termine lo que estaba haciendo.
5. Cuando un(a) amigo (a) a quien presté dinero se olvida de devolvérmelo, encuentro una manera de recordárselo.
6. Cuando alguien hace algo que yo pienso que está bien, aunque no sea directamente a mí, lo menciono elogiándolo en la primera oportunidad.
7. Cuando siento deseos de conocer alguien a quien no he sido presentado, yo mismo me presento a esa persona.
8. Incluso con personas conocidas de los estudios o del trabajo, me es difícil participar en la conversación (“ambientarme”).
9. Evito dar charlas o hacer una exposición ante personas desconocidas.
10. En mi casa expreso sentimientos de cariño a través de palabras y gestos a los miembros de mi familia.

11. En el salón de clases o en una reunión, si un profesor o directivo hace una afirmación incorrecta, expongo mi punto de vista.
12. Si estoy interesado(a) sexualmente en una persona, soy capaz de abordarla para iniciar una conversación.
13. En mi trabajo o en mi escuela, si alguien me hace un cumplido o me hacer la corte, yo no sé que decir.
14. Hago exposiciones (por ejemplo, charlas) en clase o en el trabajo, si así me lo indican.
15. Cuando un miembro de mi familia me critica injustamente, le expreso directamente mi malestar.
16. En un grupo de personas conocidas, si no estoy de acuerdo con la mayoría, expreso verbalmente mi desacuerdo.
17. En una conversación con amigos, tengo dificultad para cortar la charla y decir que me marcho, prefiriendo esperar a que otros lo hagan primero.
18. Cuando un miembro de mi familia me critica por algún motivo, reacciono de manera agresiva.
19. Incluso aunque me encuentre cerca de una persona importante, a quien me gustaría conocer, tengo dificultades para abordar e iniciar una conversación.
20. Cuando me gusta alguien con quien he estado saliendo, tomo la iniciativa de expresarle mis sentimientos.
21. Si me han vendido un producto defectuoso, me dirijo a la tienda donde los compré y exijo su substitución.
22. Cuando un(a) compañero(a) me pide que ponga su nombre como coautor de un trabajo hecho sin su participación, termino accediendo incluso pensando que no debería hacerlo.
23. Evito hacer preguntas a personas desconocidas porque se me dificulta hacerlo.
24. Tengo dificultades para cortar una conversación por teléfono incluso con personas conocidas.

25. Cuando deja de gustarme una persona con quien he estado saliendo, me es difícil romper con la relación.
26. En campañas de solidaridad, evito tareas que impliquen pedir donativos o favores a personas desconocidas porque me cuesta trabajo hacerlo.
27. Si un(a) amigo(a) abusa de mi buena voluntad, le expreso directamente mi malestar.
28. Cuando un miembro de mi familia (hijos, padres, hermanos, mi pareja) consigue alguna cosa importante por la que ha luchado mucho, le felicito por su éxito.
29. Cuando en clase o en el trabajo no entiendo una explicación sobre algo que me interesa, hago las preguntas que creo necesarias hasta que me quede clara.
30. En una situación de grupo, cuando alguien es injusto con otra persona, salgo en su defensa.
31. Cuando entro en un lugar donde hay varias personas desconocidas, las saludo.
32. Cuando siento que necesito ayuda, me es fácil pedírsela a alguien de mi círculo de amistades.
33. Cuando mi pareja insiste en tener relaciones sexuales sin preservativo, accedo para evitar que ella se enfade o se ofenda.
34. En el trabajo o en los estudios, accedo a realizar tareas que me piden, y que no son obligación mía, incluso aunque percibo un cierto abuso en esas peticiones.
35. Si me siento bien (feliz) se lo expreso a las personas de mi círculo de amistades.
36. Cuando estoy con una persona que acabo de conocer, me es difícil mantener una conversación interesante.
37. Aunque necesite pedir un favor a un(a) compañero(a) finalmente desisto de hacerlo.
38. Consigo tomar con buen humor las bromas de mal gusto que me hacen los compañeros (as) de estudios o de trabajo.

39. Cuando recibo una nota mucho más baja de lo que creo que merecía, me siento frustrado(a) pero evito hablar con el profesor.
40. En una situación de conflicto de opiniones, consigo atraer a los demás hacía mi posición.
41. En una fila (banco, cine, etc.) si un(a) desconocido(a) se cuela delante de mi, me quedo callado sin expresar mi malestar.
42. Prefiero ocultar mi opinión a herir los sentimientos de los demás, incluso cuando me piden que diga lo que pienso.

CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (CHIS)

-Ma. Ines Monjas, 1992-

Nombre del/ de la alumno/a: Fecha.....

Colegio:Clase.....

Instrucciones:

Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y rodee con un círculo el número que mejor describa el funcionamiento del/de la niño/a teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

- 1 Significa que el/la niño/a no hace la conducta **nunca**
- 2 Significa que el/la niño/a no hace la conducta **casi nunca**
- 3 Significa que el/la niño/a no hace la conducta **bastantes veces**
- 4 Significa que el/la niño/a no hace la conducta **casi siempre.**
- 5 Significa que el/la niño/a no hace la conducta **siempre.**

Sub.	Items	Calificación				
(4)	1. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría...).	1	2	3	4	5
(1)	2. Saluda de modo adecuado a otras personas.	1	2	3	4	5
(5)	3. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as evalúa los resultados obtenidos después de poner en práctica la alternativa de solución elegida.	1	2	3	4	5
(6)	4. Resuelve los conflictos interpersonales que se le plantean con los adultos.	1	2	3	4	5
(6)	5. Responde correctamente a las peticiones, sugerencias y demandas de los adultos.	1	2	3	4	5
(4)	6. Defiende y reclama sus derechos antes los demás.	1	2	3	4	5

Sub.	Items	Calificación				
(4)	7. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.	1	2	3	4	5
(4)	8. Se dice a sí mismo cosas positivas.	1	2	3	4	5
(6)	9. Hace elogios, alabanzas y dice cosas positivas y agradables a los adultos.	1	2	3	4	5
(5)	10. Ante un problema con otros/as chicos/as, elige una alternativa de solución efectiva y justa para las personas implicadas.	1	2	3	4	5
(1)	11. Responde adecuadamente cuando otros niños y niñas se dirigen a él/ella de modo amable y cortés.	1	2	3	4	5
(3)	12. Responde adecuadamente cuando otro/a niño/a quiere entrar en la conversación que él/ella mantiene con otros/as.	1	2	3	4	5
(2)	13. Pide ayuda a otras personas cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
(3)	14. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando, finalizan la conversación.	1	2	3	4	5
(2)	15. Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas.	1	2	3	4	5
(2)	16. Responde correctamente cuando otro/a niño/a le invita a jugar o hacer alguna actividad con él/ella.	1	2	3	4	5
(6)	17. Responde adecuadamente cuando las personas mayores se dirigen a él/ella de modo amables y cortés.	1	2	3	4	5
(6)	18. Cuando tiene un problema interpersonal con un adulto, se pone en el lugar de la otra persona y trata de solucionarlo.	1	2	3	4	5
(5)	19. Cuando tiene un problema con otros niños y niñas, se pone en el lugar de la/s otra/s persona/s y produce alternativas de solución.	1	2	3	4	5
(1)	20. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5

Sub.	Ítems	Calificación				
(2)	21. Comparte lo propio con los demás niños y niñas.	1	2	3	4	5
(6)	22. Mantiene conversaciones con los adultos.	1	2	3	4	5
(3)	23. Cuando conversa con otra persona, escucha lo que se le dice, responde a lo que se le pregunta y expresa lo que él/ella piensa y siente.	1	2	3	4	5
(4)	24. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer ...)	1	2	3	4	5
(5)	25. Cuando tiene un conflicto con otros niños, planifica la puesta en práctica de la solución elegida.	1	2	3	4	5
(2)	26. Coopera con otros/as niños/as en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima, etc.)	1	2	3	4	5
(6)	27. Hace peticiones, sugerencias y quejas a los adultos	1	2	3	4	5
(2)	28. Presta ayuda a otros niños y niñas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(1)	29. Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas	1	2	3	4	5
(5)	30. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, anticipa las probables consecuencias de sus propios actos.	1	2	3	4	5
(2)	31. Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
(1)	32. Responde adecuadamente cuando otros le saludan.	1	2	3	4	5
(1)	33. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.	1	2	3	4	5
(4)	34. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso ...)	1	2	3	4	5

Sub.	Ítems	Calificación				
(6)	35. Inicia y termina conversaciones con adultos.	1	2	3	4	5
(6)	36. Cuando alaba y elogia a los adultos, es sincero y honesto.	1	2	3	4	5
(6)	37. Cuando se relaciona con los adultos, es cortés y amable.	1	2	3	4	5
(3)	38. Cuando charla con otros niños y niñas, termina la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
(4)	39. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza ...).	1	2	3	4	5
(2)	40. Se une a otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5
(2)	41. Inicia juegos y otras actividades con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(5)	42. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, anticipa las probables consecuencias de los actos de los demás.	1	2	3	4	5
(3)	43. Inicia conversaciones con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(5)	44. Ante un problema con otro/a niño/a, busca y genera varias posibles soluciones.	1	2	3	4	5
(5)	45. Identifica los conflictos que se le presentan cuando se relaciona con otros/as niños/as.	1	2	3	4	5
(3)	46. Cuando mantiene una conversación con otras personas participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc.).	1	2	3	4	5
(4)	47. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas	1	2	3	4	5
(3)	48. Cuando conversa con un grupo de niños y niñas, participa de acuerdo a las normas establecidas.	1	2	3	4	5

Sub.	Ítems	Calificación				
(1)	49. Presenta a personas que se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
(1)	50. En sus relaciones con otros niños y niñas, pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa..., y muestra otras conductas de cortesía.	1	2	3	4	5
(3)	51. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto.	1	2	3	4	5
(1)	52. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
(1)	53. hace favores a otras personas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(5)	54. Cuando está tratando de solucionar una situación problemática que tiene con otros niños y niñas, evalúa las posibles soluciones para elegir la mejor.	1	2	3	4	5
(3)	55. Se une a la conversación que mantienen otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(2)	56. Responde de modo apropiado cuando otro/a niño/a quiere unirse con él/ella a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	5
(4)	57. Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia, etc.)	1	2	3	4	5
(3)	58. Responde adecuadamente cuando otro/a niño/a quiere iniciar una conversación con él/ella.	1	2	3	4	5
(4)	59. Expresa desacuerdo y disiente con otros.	1	2	3	4	5
(5)	60. Cuando tiene un problema con otros niños y niñas, identifica las causas que lo motivaron.	1	2	3	4	5

AUTOINFORME
CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (CHIS)
-Ma. Ines Monjas, 1992-

Nombre del/ de la alumno/a: Fec ha.....
 Colegio:Clase.....

Instrucciones:

Por favor, lea cuidadosamente cada frase y rodea con un círculo el número que mejor describa tu forma de actuar teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

- 1 Significa que no hago la conducta **nunca**
- 2 Significa que no hago la conducta **casi nunca**
- 3 Significa que hago la conducta **bastantes veces**
- 4 Significa que hago la conducta **casi siempre.**
- 5 Significa que hago la conducta **siempre.**

Sub.	Items	Calificación				
(6)	1. Soluciono por mi mismo/a los conflictos que se me plantean con los adultos.	1	2	3	4	5
(5)	2. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúo los resultados obtenidos.	1	2	3	4	5
(4)	3. Me digo a mí mismo/a cosas positivas.	1	2	3	4	5
(6)	4. Alabo y digo cosas positivas y agradables a los adultos.	1	2	3	4	5
(4)	5. Defiendo y reclamo mis derechos ante los demás.	1	2	3	4	5
(1)	6. Saludo de modo adecuado a otras personas.	1	2	3	4	5
(4)	7. Expreso y defiendo adecuadamente mis opiniones.	1	2	3	4	5

Sub.	Items	Calificación				
(5)	8. Ante un problema con otros chicos y chicas, elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas.	1	2	3	4	5
(6)	9. Respondo correctamente a las peticiones y sugerencias de los adultos.	1	2	3	4	5
(4)	10. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría...)	1	2	3	4	5
(2)	11. Ayudo a otros chicos y chicas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(5)	12. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, me pongo en su lugar y busco soluciones	1	2	3	4	5
(1)	13. Me río con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
(6)	14. Cuando tengo un problema con un adulto, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.	1	2	3	4	5
(2)	15. Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
(6)	16. Inicio y termino conversaciones con adultos.	1	2	3	4	5
(3)	17. Respondo adecuadamente cuando las personas con las que estoy hablando quieren terminar la conversación.	1	2	3	4	5
(6)	18. Respondo correctamente cuando las personas mayores se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	4	5
(2)	19. Hago alabanzas y digo cosas positivas a otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(4)	20. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza ...).	1	2	3	4	5
(2)	21. Respondo correctamente cuando otro/a chico/a me pide que juegue o realice alguna actividad con él/ella.	1	2	3	4	5

Sub.	Items	Calificación				
(1)	22. Respondo adecuadamente cuando otros me saludan.	1	2	3	4	5
(6)	23. Cuando me relaciono con los adultos, soy cortés y educado	1	2	3	4	5
(1)	24. Pido favores a otras personas cuando necesito algo.	1	2	3	4	5
(2)	25. Coopero con otros chicos y chicas en diversas actividades y juegos (participo, doy sugerencias, animo, etc.)	1	2	3	4	5
(1)	26. Sonrío a los demás en las situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5
(4)	27. Expreso adecuadamente a los demás mis emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría ...).	1	2	3	4	5
(5)	28. Cuando tengo un conflicto con otros chicos y chicas, preparo cómo voy a poner en práctica la solución elegida.	1	2	3	4	5
(6)	29. Hago peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.	1	2	3	4	5
(5)	30. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso en las consecuencias de lo que puedo hacer para solucionarlo.	1	2	3	4	5
(2)	31. Respondo adecuadamente cuando otras personas me hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
(2)	32. Comparto mis cosas con los otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(6)	33. Tengo conversaciones con los adultos	1	2	3	4	5
(3)	34. Cuando hablo con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que pregunta y digo lo que yo pienso y siento.	1	2	3	4	5
(3)	35. Cuando charlo con otros chicos y chicas, termino la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5

Sub.	Items	Calificación				
(1)	36. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	4	5
(2)	37. Me junto con otros chicos y chicas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5
(4)	38. Expreso adecuadamente a los demás mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso...)	1	2	3	4	5
(3)	39. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en nuestra conversación.	1	2	3	4	5
(6)	40. Soy sincero cuando alabo y elogio a los adultos	1	2	3	4	5
(3)	41. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación conmigo.	1	2	3	4	5
(5)	42. Cuando quiero solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas, trato de elegir la mejor solución.	1	2	3	4	5
(1)	43. Me presento ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
(2)	44. Respondo de modo apropiado cuando otros chicos y chicas quieren unirse conmigo a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	5
(1)	45. Hago favores a otras personas en distintas ocasiones	1	2	3	4	5
(3)	46. Me uno a la conversación que tienen otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(4)	47. Respondo adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.	1	2	3	4	5
(4)	48. Expreso desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
(5)	49. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, trato de buscar las causas que lo motivaron.	1	2	3	4	5

Sub.	Items	Calificación				
(3)	50. Cuando tengo una conversación con otras personas, participo activamente (cambio de tema, intervengo en la conversación, etc.).	1	2	3	4	5
(5)	51. Identifico los problemas que me surgen cuando me relaciono con otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(5)	52. Ante un problema con otros chicos y chicas, busco muchas soluciones.	1	2	3	4	5
(3)	53. Inicio conversaciones con otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(5)	54. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso en las consecuencias de lo que pueden hacer los demás para solucionarlo.	1	2	3	4	5
(2)	55. Inicio juegos y otras actividades con otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(4)	56. Expreso cosas positivas de mí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	5
(1)	57. Presento a otras personas que no se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
(3)	58. Cuando hablo con un grupo de chicos y chicas, participo de acuerdo a las normas establecidas.	1	2	3	4	5
(1)	59. Cuando me relaciono con otros chicos y chicas, pido las cosas por favor, digo gracias, me disculpo, etc.	1	2	3	4	5
(3)	60. Cuando tengo una conversación en grupo, intervengo cuando es necesario y lo hago de modo correcto.	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE CONDUCTAS-PROBLEMAS EN EL AULA

NOMBRE DEL ALUMNO: _____
CURSO Y CLASE: _____
EDAD: _____

A continuación aparecen una serie de conductas de alumnos que pueden ocurrir en la clase. Esta información ayudará a establecer las áreas de dificultad de cada alumno, por lo que podrá ser muy útil para organizar los grupos del programa de Desarrollo de Habilidades Sociales.

Con respecto a cada conducta señala con qué frecuencia el alumno se ha comportado de esa forma. Para ello sigue la siguiente clave:

- 1 = Nunca
- 2 = Algunas veces.
- 3 = Bastantes veces.
- 4 = Muchas veces

También puede describir brevemente la situación o situaciones en que esto suele ocurrir:

COMPORTAMIENTO EN CLASE.

1. **ESCUCHAR** ¿Presta atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que se le está diciendo?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

2. FORMULAR PREGUNTAS. ¿Reconoce cuál es la información que necesita y plantea las preguntas de forma adecuada y en el momento adecuado?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

3. PEDIR PERMISO. ¿Comprende cuándo es necesario pedir permiso para hacer algo y lo pide a la persona adecuada y en el momento adecuado?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

4. PEDIR DISCULPAS. ¿Pide disculpas por haber realizado algo mal?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

5. DAR LAS GRACIAS. ¿Agradece la explicación o ayuda del profesor o de otros compañeros?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

6. INTERÉS. ¿Muestra interés en lo que se le manda hacer en clase?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

7. EVITAR INTERRUPCIONES INNECESARIAS. ¿Mantiene atención y guarda silencio durante la clase? ¿Pide ayuda constantemente y sin necesidad?.

Situación(es) –problema:

Frecuencia

_____ 1 2 3 4

8. IMPULSIVIDAD. ¿Manifiesta autocontrol o actúa rápidamente y sin pararse a pensar?, ¿pierde la paciencia fácilmente?.

Situación(es) –problema:

Frecuencia

_____ 1 2 3 4

9. TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN. ¿Se enfada cuando las cosas no salen como quisiera? ¿Echa la culpa a los demás de lo que le sale mal?.

Situación(es) –problema:

Frecuencia

_____ 1 2 3 4

10. ACTITUD HACIA EL MATERIAL. ¿Es cuidadoso(a) con el material de la clase o de los compañeros?.

Situación(es) –problema:

Frecuencia

_____ 1 2 3 4

LOS COMPAÑEROS

11. ACTITUD HACIA LOS COMPAÑEROS. ¿Mantiene buenas relaciones con sus compañeros(as) o trata de dominarlos, se ríe de ellos...?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

AGRESIÓN VERBAL ¿Es verbalmente agresivo(a) con sus compañeros (amenaza, jura, insulta)?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

AGRESIÓN FÍSICA. ¿Ha golpeado a sus compañeros(as) (puñetazos, patadas...)?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

12.FORMULACIÓN DE CRÍTICAS, ACUSACIONES, QUEJAS. ¿Sabe plantear críticas, acusaciones o quejas de forma adecuada y en el momento adecuado?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

13.RESPUESTA A CRÍTICAS, ACUSACIONES, QUEJAS. ¿Responde adecuadamente ante críticas, acusaciones o quejas justas o injustas?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

14. MANEJO DE CONFLICTOS CON AMIGOS. ¿Es capaz de resolver de forma positiva los conflictos que surgen con sus amigos(as) sin poner en peligro su relación?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

15. PRESIÓN DEL GRUPO. ¿Sabe responder de forma asertivas ante situaciones potencialmente peligrosas, evitando problemas?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

16. ENFRENTAMIENTO A INTIMIDACIONES E INVESTIGACIONES. ¿Reacciona de forma asertiva en estas situaciones, evitando meterse en peleas, o reacciona en forma agresiva o pasiva?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

EL PROFESOR

17. ACTITUD HACIA EL PROFESOR. ¿Mantiene buenas relaciones con el profesor o le falta la respeto, hace gestos obscenos, cuestiona abiertamente su autoridad, rechaza abiertamente lo que se le manda hacer en clase?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

AGRESIÓN VERBAL. ¿Es verbalmente agresivo (a) con el profesor (amenaza, jura, insulta).?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

AGRESIÓN FÍSICA. ¿Ha empujado o golpeado al profesor en alguna ocasión?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

18.FORMULACIÓN DE CRÍTICAS, ACUSACIONES, QUEJAS. ¿Sabe plantear críticas, acusaciones o quejas de forma adecuada y en el momento adecuado?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

19.RESPUESTA A CRÍTICAS, ACUSACIONES, QUEJAS. ¿Responde adecuadamente ante críticas, acusaciones o quejas justas o injustas del profesor?

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

20. MANEJO DE CONFLICTOS. ¿Es capaz de resolver de forma positiva los conflictos que surgen con el profesor sin poner en peligro su relación, sin buscar enfrentamientos?.

Situación(es) –problema:

Frecuencia

1 2 3 4

**ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS (EHSN)
CHAVEZ 2001**

Nombre _____ Fecha _____
 Grupo y Grado _____ Edad _____ Sexo: _____
 Escuela _____

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de enunciados que describen diferentes situaciones, ante las cuales se te solicita que señales la manera en que tú te comportas. Por favor **lee cuidadosamente** cada enunciado y rodea con un círculo el número que mejor describa tu forma de actuar en cada situación, de acuerdo a las siguientes calificaciones.

- 1 Indica que **nunca o casi nunca** te comportas de esa manera.
- 2 Indica que **a veces** te comportas de esa manera.
- 3 Indica que **con frecuencia** te comportas de esa manera.
- 4 Indica que **siempre** te comportas de esa manera.

Sub	Ítems	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(2)	1. No se que hacer cuando otros que no son de mi agrado quieren iniciar un juego o actividad conmigo.	1	2	3	4
(6)	2. Contesto con cortesía a los adultos cuando se dirigen a mí de modo amable.	1	2	3	4
(3)	3. Para finalizar una conversación, comunico a los otros que tengo que terminar la charla y me despido.	1	2	3	4

Sub	Ítems				
		Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(2)	4. Cuando quiero participar en una actividad o juego que otros compañeros realizan o planean hacer, le pido que me invite.	1	2	3	4
(3)	5. Si estoy platicando con algunos compañeros y otros con quienes nunca he platicado quieren unirse a nosotros, acepto que participen.	1	2	3	4
(5)	6. Me cuesta mucho trabajo resolver un problema con compañeros (as) o amigos (as) del sexo opuesto.	1	2	3	4
(1)	7. Me río con otros compañeros en situaciones agradables	1	2	3	4
(6)	8. Con facilidad inicio una plática con adultos.	1	2	3	4
(4)	9. Me digo o pienso cosas positivas de mí mismo.	1	2	3	4
(6)	10. Hago comentarios positivos y sinceros a los adultos cuando dicen o hacen algo que me agrada.	1	2	3	4
(2)	11. Ayudo a mis compañeros (as) y amigos (as) en distintas ocasiones.	1	2	3	4
(4)	12. Expreso con facilidad a mis amigos (as), mis sentimientos de alegría y felicidad.	1	2	3	4
(2)	13. Cuando un amigo o amiga me hace un cumplido o elogio no sé como responder.	1	2	3	4

Sub	Ítems				
		Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(3)	14. Inicio con facilidad conversaciones con amigos(as) o compañeros (as) del sexo opuesto.	1	2	3	4
(5)	15. Si llego a tener problemas con amigos y compañeros busco la mejor y más justa forma de resolverlo.	1	2	3	4
(2)	16. Si algún compañero que me cae bien, me pide que lo deje participar en un juego o actividad conmigo, lo acepto con gusto.	1	2	3	4
(5)	17. Cuando tengo un problema con amigos o compañeros pienso en varias formas de resolverlo y elijo la mejor.	1	2	3	4
(1)	18. Si otros se dirigen a mí de manera cordial y amable contesto de igual manera.	1	2	3	4
(2)	19. Participo activamente en las pláticas con otros, expreso mis propias opiniones, escucho y pido que me escuchen.	1	2	3	4
(5)	20. Al tener algún problema con amigos o compañeros, intento ponerme en su lugar (me pregunto cómo se sentirá él o ella) y busco una solución.	1	2	3	4
(1)	21. Cuando los compañeros no se conocen entre sí los presento.	1	2	3	4
(4)	22. Expresar mis sentimientos y emociones de tristeza, enojo, o desánimo a mis amigos(as), me resulta difícil.	1	2	3	4

Sub	Ítems				
		Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(2)	23. Cuando realizo actividades con mis amigos o amigas participo, doy ideas o hago sugerencias.	1	2	3	4
(5)	24. Cuando tengo un problema con amigos o compañeros, pienso en las consecuencias que puede tener lo que ellos hagan para darle solución.	1	2	3	4
(3)	25. Con facilidad inicio conversaciones con amigos(as) o compañeros(as).	1	2	3	4
(5)	26. Después de poner en práctica una solución para resolver un conflicto con otros, me fijo si ocurre lo que esperaba.	1	2	3	4
(1)	27. Si es necesario me presento a otras personas.	1	2	3	4
(4)	28. Digo mis opiniones y las defiendo sin agresión.	1	2	3	4
(6)	29. Si tengo un problema con un adulto busco la mejor solución y trato de resolverlo por mí mismo.	1	2	3	4
(1)	30. Cuando llego a un lugar donde hay otras personas saludo y me despido cuando salgo del lugar.	1	2	3	4
(4)	31. Si otros amigos(as) defienden sus derechos, los escucho con atención, trato de ponerme en su lugar y llegamos a un acuerdo.	1	2	3	4

Sub	Ítems				
		Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(3)	32. Me resulta sencillo unirme a la conversación de otros	1	2	3	4
(6)	33. Digo que no o discuto con los adultos cuando me hacen sugerencias y peticiones que me parecen exageradas o injustas.	1	2	3	4
(4)	34. Pienso mis opiniones, pero no las digo.	1	2	3	4
(3)	35. Al participar en conversaciones de grupo, respeto las reglas establecidas.	1	2	3	4
(1)	36. Pido las cosas por favor, digo gracias y me disculpo si es necesario al relacionarme con otros compañeros o compañeras.	1	2	3	4
(4)	37. Cuando otros me hacen una crítica, si me parece justa la acepto de lo contrario pido explicaciones y aclaro la situación.	1	2	3	4
(3)	38. Si las personas con las que estoy platicando me dicen que no pueden continuar la conversación y que se tienen que ir, me enojo.	1	2	3	4
(6)	39. Sí mis padres, tíos o maestros, dicen o hacen algo que me agrada, les hago comentarios positivos (¡Sale!, ¡Me gusta!, ¡Qué bien!, etc.)	1	2	3	4

Sub	Ítems				
		Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(5)	40. Antes de poner en práctica una forma de resolver un problema con amigos o compañeros, preparo la manera en que lo voy a hacer.	1	2	3	4
(4)	41. Decir y defender mis opiniones con compañeros (as) del sexo opuesto me resulta complicado.	1	2	3	4
(2)	42. Con facilidad inicio actividades o juegos con otros compañeros (as) y amigos (as)	1	2	3	4
(1)	43. Me gusta sonreír a los demás en situaciones agradables.	1	2	3	4
(6)	44. Si tengo un problema con un adulto, trato de ponerme en su lugar y de resolverlo.	1	2	3	4
(3)	45. Al platicar con los compañeros (as) o amigos(as) escucho lo que me dicen, respondo a sus preguntas y digo lo que yo pienso o siento.	1	2	3	4
(2)	46. Si un amigo o amiga hace o dice algo que me gusta, le hago comentarios positivos. (¡Órale, que bien! ¡Me gusta! ¡Que padre!, etc.	1	2	3	4
(1)	47. Cuando lo necesito pido favores a compañeros y compañeras.	1	2	3	4
(2)	48. Me es difícil pedir a compañeros del sexo opuesto que realicen alguna actividad conmigo.	1	2	3	4

Sub	Ítems				
		Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(6)	49. Iniciar una plática con los adultos es sencillo para mí.	1	2	3	4
(1)	50. Cuando mis compañeros y compañeras me saludan les contesto de la misma manera en que ellos lo hacen.	1	2	3	4
(2)	51. Cuando lo necesito pido ayuda a compañeros(as) y amigos(as).	1	2	3	4
(3)	52. En conversaciones de grupo participo cuando es necesario y lo hago respetando las normas establecidas.	1	2	3	4
(1)	53. Hago favores a compañeros y compañeras en distintas ocasiones.	1	2	3	4
(4)	54. Comunico aspectos positivos de mí mismo/a, a otras personas.	1	2	3	4
(5)	55. Me es fácil identificar los problemas que se presentan en mi relación con amigos y compañeros.	1	2	3	4
(2)	56. Me da pena y no sé que hacer o decir cuando compañeros del sexo opuesto me hacen un cumplido o elogio.	1	2	3	4
(5)	57. Cuando llego a tener algún problema con amigos o compañeros, pienso varias formas para resolverlo.	1	2	3	4
(4)	58. Si un amigo(a) me comunica sus sentimientos de felicidad o alegría, lo escucho con atención y comparto con él su estado de ánimo.	1	2	3	4

Sub	Ítems				
		Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(6)	59. Al tratar con adultos soy amable y educado.	1	2	3	4
(5)	60. Para resolver un problema con los amigos o compañeros, pienso primero en las consecuencias que podría ocurrir con lo que voy a hacer para solucionarlo.	1	2	3	4
(4)	61. Pido respeto y defiendo mis propios derechos ante los demás.	1	2	3	4
(5)	62. Cuando tengo algún problema con amigos o compañeros, busco las causas que lo originaron.	1	2	3	4
(2)	63. Me gusta compartir mis cosas con los amigos o amigas.	1	2	3	4
(6)	64. Hacer sugerencias, expresar una queja o pedir algo a una persona adulta es difícil.	1	2	3	4
(4)	65. Trato de ponerme en su lugar y escuchar a los otros cuando me expresan sus sentimiento y emociones negativas (enfado, tristeza, desánimo, etc.)	1	2	3	4
(5)	66. Identificar los problemas que se llegan a presentar en mi relación con amigos y compañeros del sexo opuesto es difícil para mí.	1	2	3	4
(3)	67. Si compañeros que no son de mi agrado inician una plática conmigo no sé que hacer.	1	2	3	4

ESCALA DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

(EEHSA) RÍOS 1994

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 en cuales sientes que no lo eres.

Intenta valorar cada una de tus habilidades lo más objetivamente posible, procura no dejar de contestar ninguna de las que aquí se describen, si no entiendes alguna pregunta o no estás 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, etcétera; (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 y evita hacerlo en esta escala. Marca tus respuestas de acuerdo con el siguiente código:

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

Pon el número 2 **si raras veces** eres bueno en ella.

Pon el número 3 **si algunas veces** eres bueno en ella.

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

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

1. ¿Pones atención cuando alguien te está hablando, haces un esfuerzo por entender lo que se te está diciendo?
 - a. ¿Ante quien o con quien lo haces?
 - b. ¿Dónde lo haces?

2. ¿Inicias una conversación hablando a otras personas desconocidas o conocidas sin sentirte incomodo o ansioso?
 - a. ¿Ante quien o con quien lo haces?
 - b. ¿Dónde lo haces?

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

5. ¿Agradeces a otros cuanto te hacen favores?
 - a. ¿Ante quien o con quien 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 quien o con quien 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 quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

8. ¿Dices a otros que te gustan algunas cosas de lo que hacen reconociéndoles sus cualidades?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

9. ¿Pides ayuda cuando sientes que estás en dificultades o problemas?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

10. En trabajos de equipo ¿decides la mejor forma de tomar parte en una actividad de grupo?

a. ¿Ante quien o con quien 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 quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

12. ¿Pones atención a las instrucciones que te dan otras personas, y las llevas a cabo adecuadamente?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

13. ¿Pides disculpas a otros después de que te das cuenta de que las has ofendido?

a. ¿Ante quien o con quien 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 quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

15. ¿Identificas tus sentimientos y conoces tus emociones en determinado momento?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

16. ¿Permites que otras personas conozcan tus emociones y sentimientos haciéndoselos saber?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

17. ¿Tratas de entender las emociones de otras personas respetando lo que están sintiendo?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

18. ¿Expresas a otras personas tus sentimientos hacía ellos?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

19. Cuando estás atemorizado ¿tratas de controlar tu miedo?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

20. ¿Dices cosas amables para ti mismo cuando consideras que debes ser halagado?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

21. Cuando necesitas pedir algún permiso ¿logras obtenerlo?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

22. Cuando requieres algún permiso ¿lo pides directamente a la persona indicada?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

23. ¿Ofreces participar con otros cuando sabes que pueden apreciarlo?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

24. ¿Ayudas a otros cuanto te lo piden?

a. ¿Ante quien o con quien 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 quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

26. ¿Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra manera?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

27. ¿Te defiendes haciendo conocer a otras personas cuáles son tus derechos?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

28. Cuando otros se burlan de ti ¿puedes mantener el control de ti mismo?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

29. ¿Evitas involucrarte en situaciones que puedan ocasionarte un problema?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

30. ¿Te mantienes fuera de las peleas?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

31. ¿Dices a otras personas cuando son responsables de causarte un problema particular?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

32. ¿Tratas de llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de ti justificadamente?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

33. En una situación de juego deportivo ¿expresas una opinión favorable haciendo cumplidos honestos de cómo jugaron?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

34. En situaciones en las que te sientes avergonzado ¿piensas o haces cosas que te ayuden a reducir tu vergüenza?

- a. ¿Ante quien o con quien 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 quien o con quien 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 quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

37. Cuando tratan de convencerte de algo, ¿analizas cuidadosamente la situación explorando lo que tú verdaderamente deseas antes de decir que hacer?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

38. Cuando te encuentras en una situación particular de fracaso ¿razonas acerca de lo que puedes hacer para ser más exitoso en el futuro?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

39. Cuando alguien te dice algo que no es muy claro ¿dices o haces cosas que indican lo que te quieren decir para comprobar que les has entendido?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

40. Cuando te das cuenta de que has sido acusado por alguien ¿decides la mejor manera de actuar ante la persona que hizo la acusación?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

41. ¿Expresas tu punto de vista ante una conversación interesante?

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

42. Cuando sientes la presión de otros para hacer alguna cosa, ¿decides lo que tú deseas hacer?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

43. Actúas con entusiasmo cuando realizas una actividad interesante?

a. ¿Ante quien o con quien 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 quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

45. ¿Decides realistamente lo que puedes hacer antes de iniciar una tarea?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

46. ¿Conoces realistamente tus capacidades para llevar a cabo una tarea en particular?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

47. Cuando necesitas saber algo, ¿sabes cómo y dónde obtener la información?

a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

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

a. ¿Ante quien o con quien 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 quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

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

- a. ¿Ante quien o con quien lo haces? b. ¿Dónde lo haces?

**ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL-PARTE
COGNITIVA.
(CABALLO, 1987)**

El siguiente inventario se ha diseñado para proporcionar información sobre algunos pensamientos que puedes tener de vez en cuando. Por favor, contesta a las preguntas poniendo una **X** en la casilla apropiada, de 0 a 4, según tu propia elección:

- 4. Siempre o muy a menudo.
 - 3. Habitualmente o a menudo
 - 2. Algunas veces.
 - 1. Raramente.
 - 0. Nunca o muy raramente.
-
- 1. Temo “dar la nota” en una reunión de grupo aunque con ello exprese mis opiniones personales.
 - 2. Si un superior me molesta, me preocupa al tener que decírselo directo y claramente.
 - 3. Temo expresar opiniones personales en un grupo de amigos/as por miedo a parecer incompetente.
 - 4. Pienso que si no estoy seguro/a de la que voy a decir es mejor que no inicie una conversación porque podría “meter la pata”.
 - 5. Me preocupa que al expresar mis sentimientos negativos justificados hacia los demás pueda con ello causarles una mala impresión.
 - 6. Temo la desaprobación de mis amigos/as si me enfrento con ellos/as cuando se están aprovechando de mí.

7. Me preocupa el empezar una conversación con mis amigos/as cuando sé que no se encuentran de humor.
8. Pienso que es preferible ser humilde y minimizar los cumplidos que me hagan mis amigos/as que aceptarlos y poder causar una impresión negativa.
9. El hacer cumplidos a otra persona no va con mi forma de ser.
10. Cuando meto un error en compañía de mi pareja temo que él/ella me critique.
11. Temo hablar en público por miedo a hacer el ridículo.
12. Me importa bastante la impresión que cause a los miembros del sexo opuesto cuando estoy defendiendo mis derechos.
13. Me preocupa “hacer una escena” cuando defiendo mis derechos personales ante mis padres.
14. He pensado que los demás tenían de mí una opinión desfavorable cuando expresaba opiniones contrarias a las de ellos/as.
15. Cuando un superior me crítica injustamente temo enfrentarme con él/ella porque puedo fallar en la argumentación.
16. He pensado que es responsabilidad mía ayudar a la gente que apenas conozco, simplemente porque me lo hayan pedido.
17. Temo expresar cariño hacía mis padres.
18. Me preocupa hablar en público por temor a lo que los demás puedan pensar de mí.
19. Si hago un cumplido a una persona del sexo opuesto, me preocupa notablemente hacer el ridículo.
20. He estado preocupado/a sobre que pensarán las otras personas de mí si defiendo mis derechos frente a ellos.
21. Cuando expreso mi enfado por una conducta de mi pareja, temo su desaprobación.
22. Pienso que no es agradable recibir cumplidos y que la gente no debería prodigarlos tan a menudo.

23. He pensado que si una persona del sexo opuesto rechaza una cita para salir conmigo, me está rechazando a mí como persona.
24. Me preocupa notablemente el iniciar conversaciones con desconocidos cuando no hemos sido presentados.
25. Pienso que, si me hacen un cumplido, lo más conveniente es pasarlo por alto y hacer como si no me hubiera dado cuenta.
26. Me preocupa que al mantener una conversación con una persona del sexo opuesto tenga que depender de mí.
27. Me importa bastante hablar en público por miedo a parecer incompetente.
28. Temo rechazar las peticiones que provienen de mis padres.
29. Me importa bastante el expresar desacuerdo ante personas con autoridad cuando ello podría suponer una opinión desfavorable.
30. Me preocupa lo que puedan pensar mis amigos/as cuando expreso mi afecto hacia ellos/as.
31. Me preocupa lo que piense la gente de mí si acepto abiertamente un cumplido que me han hecho.
32. He pensado que una persona a la que conozco poco no tiene el derecho de pedirme algo que me cueste hacer.
33. Si hago peticiones a personas con autoridad temo la desaprobación de esas personas.
34. He pensado que alguien que hace peticiones poco razonables sólo puede esperar malas contestaciones.
35. Pienso que el alabar o hacer cumplidos a un extraño no puede ser nunca una manera de empezar a conocer a esa persona.
36. Me preocupa notablemente que mi pareja no me corresponda siempre que le expreso mi cariño.
37. He pensado que si me enfrento a las críticas de mis amigos/as probablemente dé lugar a situaciones violentas.
38. Me importa notablemente que al alabar a los demás alguien piense que soy un/a adulator/a.

39. El rechazar hacer lo que mi pareja me ha pedido es una forma segura de sentirme luego culpable.
40. Me preocupa hablar en público por miedo a hacerlo mal.
41. Temo que la gente me critique.
42. Me preocupa notablemente que al expresar sentimientos negativos hacía el sexo opuesto pueda causar una mala impresión.
43. Si pido favores a personas que no conozco o conozco muy poco temo causarles una impresión negativa.
44. Me preocupa bastante expresar sentimientos de afecto hacía personas del sexo opuesto.

ENTREVISTA DIRIGIDA PARA HABILIDADES SOCIALES. (V.E. Caballo, 1987)

1. DATOS GENERALES

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Dirección: _____ Telf.: _____

Ocupación: _____ Estado Civil: _____ No. de hermanos

_____ No. de hermanas: _____ ¿Qué orden ocupa entre los/as hermanos/as? ¿Con
quién está viviendo actualmente?

2. DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL PACIENTE.

3. OBSERVACIÓN CONDUCTUAL DEL PACIENTE DURANTE LA ENTREVISTA (adecuación de diferentes elementos moleculares).

	Muy Inapropiado/a		Muy Normal		Muy apropiado/a		
Mirada	1	2	3	4	5	6	7
Expresión facial.....	1	2	3	4	5	6	7
Sonrisas.....	1	2	3	4	5	6	7
Postura corporal.....	1	2	3	4	5	6	7
Orientación.....	1	2	3	4	5	6	7
Gestos.....	1	2	3	4	5	6	7
Automanipulaciones...	1	2	3	4	5	6	7
Volumen de la voz.....	1	2	3	4	5	6	7
Tono e inflexión.....	1	2	3	4	5	6	7
Fluidez del habla.....	1	2	3	4	5	6	7
Tiempo de habla.....	1	2	3	4	5	6	7
Claridad.....	1	2	3	4	5	6	7
Contenido verbal.....	1	2	3	4	5	6	7
Sentido del humor.....	1	2	3	4	5	6	7
Apariencia personal.....	1	2	3	4	5	6	7

Elementos globales	muy bajo/a						muy alto/a
Habilidad social.....	1	2	3	4	5	6	7
Ansiedad general.....	1	2	3	4	5	6	7
Atractivo físico	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios generales sobre los aspectos anteriores.

4. DESCRIPCIÓN POR PARTE DEL PACIENTE DE LOS PROBLEMAS PRESENTES Y DE LOS OBJETIVOS DEL TRATAMIENTO CON SUS PROPIAS PALABRAS.

5. PRINCIPALES PROBLEMAS ADEMÁS DEL A INADECUACIÓN SOCIAL.

6. EFECTOS DE LA DISFUNCIÓN SOCIAL SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DIARIO DE LA PERSONA.

7. MOTIVACIÓN PARA EL TRATAMIENTO.

8. EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO SOCIAL EN ÁREAS ESPECÍFICAS.

8.1 *Relación con el mismo sexo*

¿Cuántos amigos/as íntimos/as tienes?

¿Tienes muchos/as amigos/as?

¿Cómo son estas relaciones?

¿Le es difícil conocer a gente nueva?

¿Cómo se comporta en esas ocasiones?

¿Cuánta gente nueva ha conocido en los dos últimos meses?

8.2 *Relaciones con el sexo opuesto.*

¿Cuántos/as amigos/as íntimos tiene?

¿Tiene muchos/as otros/as amigos/as?

¿Cómo son estas relaciones?

¿Le es difícil conocer a gente nueva?

¿Cómo se comporta en esas ocasiones?

¿Con cuantas personas diferentes del sexo opuesto ha salido durante el último año?

¿Tiene problemas para conseguir “quedar”? ¿Cuántas veces ha “quedado” en los dos últimos meses? ¿Con cuántas personas diferentes?

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

¿Tiene dificultad para expresar sentimientos positivos hacía los demás?

¿Cómo se siente al expresar esos sentimientos?

¿Qué piensa sobre la expresión de sentimientos positivos?

¿Cómo se comporta cuando los demás hacen que se sienta frustrado o enfadado?

¿Expresa normalmente sus sentimientos de molestia a los demás?

¿Se muestra agresivo/a hacía los demás?

8.4 *Defensa de los propios derechos*

¿Hace valer sus derechos hacia los demás normalmente?

¿Cree que la gente se aprovecha de Usted?

¿Hay algunas situaciones en las que le sea muy difícil defender sus derechos?

8.5 *Manejo de críticas.*

¿Le critican a menudo?

¿Le afectan mucho las críticas?

¿Cómo reacciona a las críticas?

8.6 *Hacer y rechazar peticiones.*

¿Puede, sin dificultad, pedir favores a los demás?

¿Hay situaciones en las que le es muy difícil pedir favores? ¿Qué piensa cuando va a pedir algo a alguien?

¿Tiene normalmente éxito en sus peticiones?

¿Es capaz de resistir la presión de los demás para que se comporte de manera contraria a sus creencias?

¿Es capaz de rechazar peticiones poco razonables provenientes de amigos/as?

¿Y de superiores?

¿Qué piensa que sucedería en el caso de rechazar peticiones poco razonables con esas personas?

¿Cómo negocia los “tira y afloja” con miembros de su familia?

¿Y con sus amigos/as?

¿Y en las relaciones laborales?

8.7 *Hacer y recibir cumplidos*

¿Tiene problemas para hacer cumplidos a otra persona?

¿Y para mostrar aprecio a alguien que ha hecho algo por Usted?

¿Cómo reacciona a la alabanza?

8.8 *Interacción con figuras de autoridad*

¿Le causan temor o ansiedad las figuras con autoridad?

¿Es capaz de enfrentarse con una figura de autoridad?

¿Cómo se comporta al relacionarse con una persona con autoridad?

¿Que piensa cuando tiene que relacionarse con un superior?

8.9 *Interacción con miembros de la familia.*

Relación con hermanos y hermanas en el pasado.

En el presente.

Relación con los padres en el pasado.

En el presente

¿Qué piensa de su familia?

8.10 *Interacción con compañeros/as de trabajo y/o clase.*

¿Cómo son las relaciones con sus compañeros/as de trabajo/clase?

¿Cómo le gustaría que mejorasen?

8.11 *Situaciones de grupo*

¿Cómo se comporta en una situación de grupo?

¿Habla normalmente en una situación de grupo?

¿Teme lo que piensen las otras personas del grupo cuando habla usted?

8.12 *Situaciones de hablar en público.*

¿Le es difícil hablar en público?

¿Le impide la ansiedad hablar en público?

Si tuviera que hablar en público ¿que pensamientos le vendrían a la cabeza?

8.13 *Iniciación de interacciones sociales.*

¿Tiene dificultades en iniciar conversaciones?

¿Y en mantenerlas?

¿Como inicia conversaciones con sus iguales?

Grado de ansiedad antes de iniciar una conversación (1-10)

¿Qué piensa cuando va a iniciar una conversación?

8.14 *Mantenimiento y desarrollo de interacciones sociales.*

¿Qué hace para desarrollar y mantener una amistad con personas del mismo sexo?

¿Y del sexo opuesto?

¿Le duran mucho sus amistades?

¿Qué importancia tiene para usted el mantenimiento de relaciones sociales?

8.15 *Expresión de opiniones*

¿Suele expresar sus opiniones?

¿Entienden los demás normalmente lo que les quiere comunicar?

9. ESTIMACIÓN SUBJETIVA DE SU HABILIDAD SOCIAL (1-10) DE SU ANSIEDAD SOCIAL (1-10)

10. COGNICIONES DISFUNCIONALES RELACIONADAS CON EL FUNCIONAMIENTO SOCIAL.

11. CONOCIMIENTO SEXUAL, EXPERIENCIAS Y TEMORES.

12. SITUACIÓN VIDA ACTUAL CON REFERENCIA ESPECIAL A CONTACTOS SOCIALES POTENCIALES.

13. DESCRIPCIÓN DE UN DÍA TÍPICO CON REFERENCIA PARTICULAR A CONTACTOS SOCIALES.

14. EMPLEO ACTUAL Y SITUACIÓN EDUCATIVA.

15. INTERESES Y ACTIVIDADES DE OCIO AGRADABLES.

16. OBSTÁCULOS PARA EL FUNCIONAMIENTO SOCIAL EFECTIVO.

17. HISTORIA.

- 17.1 Descripción del periodo de comienzo de las dificultades sociales (anotar si las dificultades han sido crónicas).
- 17.2 Educación.
- 17.3 Historia laboral.
- 17.4 Antecedentes familiares
- 17.5 Antecedentes de salud.
- 17.6 Descripción del periodo de mejor funcionamiento social.
- 17.7 Descripción del periodo de peor funcionamiento social.

TEST DE AUTO-AFIRMACIONES DE INTERACCIÓN SOCIAL
(Social Interaction Self-Statements Test) – SISST
Glass, C.R.,; Merluzzi, T.V.; Biever, J.L. y Larsen, K.H.
(1982).

Instrucciones

Se pide al sujeto que indique la frecuencia con que tiene cada uno de los pensamientos que se le muestran a continuación, u otros similares tanto antes como durante o después de una interacción heterosocial. Para ello utilizará la siguiente escala: 1 = apenas he tenido este pensamiento, 2 = raras veces lo he tenido, 3 = lo he tenido algunas veces, 4 = lo tengo frecuentemente, 5 = tengo muy frecuentemente este pensamiento. Se debe comentar al sujeto que trate de contestar con total sinceridad.

Lista de ítems

1. Cuando no se que decir, noto cómo me pongo nervioso.
2. Normalmente puedo hablar con las chicas bastante bien.
3. Espero no hacer el ridículo.
4. Empiezo a sentirme más cómodo.
5. Realmente tengo miedo de lo que ella está pensando de mí.
6. No estoy preocupado, ni tengo miedo ni ansiedad.
7. Estoy muy asustado.
8. Ella probablemente no está interesada en mí.
9. Quizá pueda hacer que se sienta cómoda tomando yo la iniciativa.
10. En vez de preocuparme, puedo pensar en la mejor manera de llegar a conocerla.
11. No me siento muy cómodo cuando conozco chicas, por tanto las cosas seguro me salen mal.

12. ¡Que demonios! Lo peor que puede suceder es que ella no se interese en mí.
13. Ella puede desear hablar conmigo tanto como yo.
14. Esta será una buena oportunidad.
15. Si meto la pata en esta conversación, seguramente perderé la confianza en mí mismo.
16. Lo que diga probablemente suena estúpido.
17. ¿Qué puedo perder? Vale la pena intentarlo.
18. Es una situación incómoda, pero puedo manejarla.
19. ¡Caramba, no quiero hacer esto!
20. Me hundiré si ella no me responde.
21. Tengo que conseguir darle una buena impresión o me sentiré muy mal.
22. Eres un idiota inhibido.
23. Probablemente lo echaré a perder de todas formas.
24. Puedo afrontar cualquier cosa.
25. Incluso si las cosas no sale bien, no se trata de una catástrofe.
26. Me siento incómodo y estúpido, seguro que ella lo nota.
27. Probablemente tenemos mucho en común.
28. Quizás hagamos buenas migas.
29. ¡Ojala pudiera escapar o evitar toda la situación!
30. ¡Bah! No merece la pena ser tan prudente.

Clave de corrección

Se obtiene dos puntuaciones, una positiva y otra negativa. La puntuación positiva se calcula a partir de la suma de los valores asignados a los siguientes ítems: 2, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 24, 25, 27, 28 y 30. La puntuación negativa se obtiene de la suma de los ítems: 1, 3, 5, 7, 8, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 26 y 29. El rango de valores para ambas puntuaciones oscila entre 15 y 60, indicando una alta puntuación negativa un alto nivel de ansiedad social y bajo en habilidades sociales, y lo inverso para la puntuación positiva.

Hoja de autorregistro multimodal para emplear en la evaluación de las habilidades sociales.

Nombre _____ Periodo _____

Hora y día en que ocurrió.	Situación	Evaluación De la ansiedad (0-100)	Pensamientos	Conducta social manifestad	Respuesta de los demás	Satisfacción con el resultado (1-10). Lo que te gustaría haber hecho.

Hoja de autorregistro de la frecuencia diaria de las diversas clases de conducta.

HOJA DE AUTORREGISTRO

Nombre _____ Semana: _____ al _____

Clase de conducta	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
Iniciar conversaciones							
Mantener conversaciones							
Hablar en público							
Hacer cumplidos							
Aceptar Cumplidos							
Pedir favores							
Rechazar peticiones							
Defender los derechos							
Expresión de afecto							
Expresión de opiniones							
Expresión de desagrado							
Afrontamiento de críticas							

