



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**“HABILIDADES SOCIALES
Y
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN
ADOLESCENTES DE SECUNDARIA”**

**TESIS: REPORTE DE INVESTIGACIÓN
PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

ROCÍO AGUILAR GORIBAR

ESMERALDA ESTEBAN LICONA

DIRECTORA:

MTRA. MARIA REFUGIO RÍOS SALDAÑA

DICTAMINADORAS:

MTRA. MARIA DEL REFUGIO LÓPEZ GAMIÑO

LIC. ADRIANA GARRIDO GARDUÑO



TLALNEPANTLA ESTADO DE MÉXICO, 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

ROCÍO

El presente trabajo no hubiera sido posible sin la participación de personas importantes en mi vida:

A DIOS por brindarme la oportunidad de vivir, de haberme dado la familia que tengo y sobre todo de permitir que realizara una meta más.

A mis PADRES Gilberto y Luz por que no midieron esfuerzo, trabajo, desvelo y consejos para hacer de mi una persona de bien. GRACIAS por que sin ustedes no lo hubiera logrado

A RAMÓN por que con tu amor, tu compañía, tu apoyo, por tu atino y desatino en consejos motivaste un paso más en mi vida personal y profesional. Gracias por estar a mi lado ¡Te amo!

A mis hermanos Adriana, Jesús e Hilda, por que han sido mi apoyo, mi consejo, mi motivo y, sobre todo por que he aprendido mucho de ustedes.

A Esmeralda, por que sin tu ayuda, tu compañía, sin tu guía no hubiera logrado este gran triunfo, te debo mucho y nunca olvidare todo lo que haz hecho por mí.

A mis suegros Lidia y Vicente por toda la gran paciencia que han tenido, por su ayuda en todo el tiempo que duro el realizar este trabajo y sobre todo por su apoyo y comprensión. Les debo mucho.

A mis asesoras Cuca Ríos, Cuca López y Ady Garrido por su paciencia, su guía y por no escatimar sabiduría para con nosotros.

ESMERALDA

El presente trabajo de tesis forma parte de un gran sueño que hace varios años tuve cuando era niña; ahora me miro sonriente al espejo, y me doy cuenta del tiempo que ha transcurrido para cumplirlo siendo ahora una mujer, lo cual, me hace recordar a todas aquellas personas con las que alguna vez llegue a convivir, principalmente durante mi adolescencia, a quienes agradezco tanto todo lo que me enseñaron sin darse cuenta, el cariño, la comprensión y la confianza que me brindaron sin pedir nada a cambio; todo esto fue lo que me ayudo para poder seguir adelante, e hicieron de mí el ser humano del que hoy estoy orgullosa; desafortunadamente me falta espacio para mencionarlos, sin embargo, en mi mente y corazón siempre estarán presentes, aun cuando no puedan leer estas líneas, por todo lo mencionado y más, estoy en deuda con todos ustedes por siempre. Gracias

Ahora, quiero dar las gracias de manera especial a aquellas personas que forman parte esencial de mi formación académica y personal, quienes han dejado una gran huella en mi vida con su ejemplo y cariño:

❖ **A mis amados padres** ❖

María y Juan Antonio:

Por haberme dado la vida y cuidado de mí como lo han hecho, además, a ustedes debo mi independencia, valor y dedicación a la vida, ya que si no me hubieran permitido enfrentarme a los sinsabores de la realidad no sería quien soy, y no amaría a la vida como lo hago ahora, por esto y más, nunca acabare de agradecerles lo que han hecho por mí.

Con amor y alegría gracias.

Los amo con todo mi ser, Gracias por permitirme vivir.

❖ A mis queridas hermanas ❖

Karina y Rubí:

A ustedes les doy las gracias por ayudarme a ser tolerante y apoyarme en los momentos difíciles de mi vida como amigas, compañeras y cómplices, por escucharme y por que sé que siempre podré contar con ustedes. Gracias, las amo.

❖ Al amor de mi vida ❖

Miguel

Eres lo más bello que Dios pudo permitirme conocer, ya que me haz mostrado las cosas maravillosas que pueden existir entre la oscuridad, además, me enseñaste amar a la vida; por esto y más, eres un pilar importante en este sueño, ya que lo vivimos juntos. Sin tu apoyo, comprensión, tolerancia y amor esto no hubiera sido lo bello que es.

Gracias por seguir a mi lado, te amo.

❖ A la vida y a Dios, la luz de mi camino ❖

Les doy las gracias por haber me dado la oportunidad de vivir y disfrutar todo aquello que me rodea, sin ese suspiro de suerte no habría obtenido todo lo que ahora tengo y el poder comprender lo afortunada que soy.

❖A mi gran amiga:❖

Karla

Por el apoyo y cariño que siempre me has mostrado de manera sincera durante tanto tiempo, ya que eso fue de gran ayuda para seguir adelante con este sueño.

Con cariño te doy las gracias.

❖Mis queridos amigos❖

Lissethe, Ana Laura, Marcela, Aída, Blanca, David, Julio, Julián, Jesús, Arcad,

Yazmín

Les agradezco la amistad incondicional que me brindaron durante todo este tiempo, así como todo lo que me enseñaron.

Con cariño y aprecio gracias.

❖Rocío❖

Haz sido parte importante de esto, sin tu apoyo y colaboración no habría sido igual. Por tu tolerancia, por haberme acompañado en este camino, comprensión y cariño, nunca dejare de agradecerte todo esto.

Te doy las gracias de todo corazón.

❖ A mi profesora y amiga ❖

Ma. Refugio Ríos Saldaña:

Por permitirme acercarme un poco más a la mujer que eres, así como todo lo que me enseñaste a nivel personal y académico, ya que me ayudaste a crecer un poco más como persona.

Con aprecio y respeto te doy las gracias por todo.

❖ A mis dictaminadoras ❖

María del Refugio López Gamíño y Adriana Garrido Garduño:

Les agradezco su amistad e interés por formar parte de uno de tantos sueños, el cual, culmina con este trabajo y da pauta a otros más.

De corazón, gracias.

★ Con cariño ★
Esmeralda

ÍNDICE

	PAGINAS
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO UNO: ADOLESCENCIA	7
1.1 Conceptos	7
1.2 Características	9
1.3 Problemas durante la adolescencia	14
CAPITULO DOS: HABILIDADES SOCIALES	31
2.1 Definición y características de las Habilidades Sociales	32
2.2 Aprendizaje de las Habilidades Sociales	47
2.2.1 Reforzamiento directo	47
2.2.2 Experiencias observacionales	48
2.2.3 Autoreforzamiento	51
2.2.4 Expectativas cognitivas	52
2.3 Modelos Explicativos de las Habilidades Sociales	53
2.3.1 Enfoque cognitivo	54
2.3.2 Enfoque conductual	59
CAPITULO TRES: EVALUACIÓN Y ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES	69
3.1 Evaluación de las Habilidades Sociales	69
3.2 Entrenamiento de las Habilidades Sociales	80
CAPITULO CUATRO: REPORTE DE INVESTIGACIÓN. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA.	100

4.1	Objetivo General	102
4.1.2	Objetivos Específicos	102
4.2	Metodología	102
4.2.1	Variables	102
4.2.2	Instrumento De Medida	103
4.2.3	Diseño	104
4.3	Método	105
4.3.1	Sujetos	105
4.3.2	Materiales	105
4.3.3	Escenario	105
4.3.4	Procedimiento	106
4.4	Resultados	109
4.4.1	Análisis entre los ciclos escolares 2000 vs. 2003	110
4.4.2	Análisis entre los años 2000 vs 2003 con las variables género, edad, grado y turno	111
4.4.2.1	Diferencias de género	111
4.4.2.2	Diferencias entre edades	112
4.4.2.3	Diferencias entre grados académicos	114
4.4.2.4	Diferencias entre turnos vespertinos	116
4.4.3	Análisis intra año lectivo con las variables género, edad, grado y turno (año lectivo 2003)	117
4.4.3.1	Diferencias de género	117
4.4.3.2	Diferencias entre edades	118
4.4.3.3	Diferencias entre grados académicos	118
4.4.3.4	Diferencias entre los turnos matutino y vespertino	119
4.4.4	Análisis de la relación entre el promedio académico de los alumnos del ciclo escolar 2003 y las habilidades sociales	120

CAPITULO CINCO: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	122
5.1 Propuesta de un programa para el Entrenamiento de las Habilidades Sociales	136
BIBLIOGRAFÍA	143
ANEXOS	

.

RESUMEN

La adolescencia es un momento de grandes cambios biopsicosociales, en ella los jóvenes enfrentan nuevas necesidades y la manera de satisfacerlas les puede llevar a serios conflictos emocionales, culturales y morales, principalmente en sus relaciones interpersonales (familia, amigos, profesores, etc.), dadas las diferentes exigencias ambientales (escuela, casa, centros de trabajo, etc.) en donde las habilidades sociales se tornan relevantes, ya que su desarrollo propiciará la estabilidad psicológica necesaria para responder a tales demandas. La presente tesis, en su modalidad de Reporte de Investigación, se desprende del proyecto general denominado "Detección y evaluación de algunos problemas psicológicos en adolescentes y su vinculación con el déficit en habilidades sociales: Análisis de tendencias para su prevención" (Ríos, 2000), adscrito al proyecto de investigación de Interacciones Sociales (2002), de la UIICSE, y se inserta en la etapa de evaluación de las habilidades sociales y su relación con las variables sociodemográficas (grado escolar, sexo, edad, turno, ciclo escolar y promedio académico). El objetivo particular fue evaluar y analizar las Habilidades Sociales junto con las variables sociodemográficas: edad, grado, turno, nivel académico y ciclo escolar en adolescentes de una secundaria oficial del Distrito Federal. Participaron 355 adolescentes (194 del año 2000 del turno vespertino y 161 del año 2003, tanto del turno matutino -111 alumnos, como del vespertino -50 alumnos-), en los dos ciclos escolares participaron hombres y mujeres. Se aplicó la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA, Ríos, 2002). Los resultados mostraron relaciones positivas entre las Habilidades Sociales y el promedio académico, diferencias significativas entre los dos años lectivos favorables al 2003, tanto para hombres como para mujeres; diferencias en cuanto a turno favorables al matutino; grado favorable a los de 1º. Y 3º; y edad, favorable a los de 14 y 16. La discusión versa sobre las causas de tales diferencias y la necesidad de programas específicos de intervención que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales en esta población.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis en modalidad de reporte de investigación, se desprende del proyecto general denominado “Detección y evaluación de algunos problemas psicológicos en adolescentes y su vinculación con el déficit en habilidades sociales: análisis de tendencias para su prevención” (Ríos, 2000), adscrito al proyecto de investigación de Interacciones Sociales (2002), coordinado por la Maestra Ma. Refugio Ríos Saldaña, adscrito a la UIICSE cuyo resumen se presenta a continuación.

En dicho proyecto se pretende dirigir acciones preventivas hacia los problemas que puedan aquejar a los (as) adolescentes, debido a que éstos representan un porcentaje significativo en el total de la población mexicana (21.3% solo en el Distrito Federal y aproximadamente el 40% a nivel nacional). Su importancia radica en que sus resultados pueden dar cuenta de las tendencias de cada uno de los problemas considerados para su evaluación, de sus indicadores y relaciones con el déficit de habilidades sociales alternativas, permitiendo la prevención oportuna primaria y secundaria de problemas en etapas posteriores.

Se parte del supuesto de que la mayor parte de los trabajos desarrollados con adolescentes han sido realizados para evaluar la incidencia y prevalencia de algunos problemas o, para intervenir de manera remedial (cuando el problema está presente) dejando muchas veces de lado la acción preventiva. Adicionalmente, los programas de intervención se han orientado más hacia la mera dotación de información que a su solución, olvidando el factor preventivo. En este sentido, el proyecto se considera necesario y novedoso por su enfoque formativo y preventivo.

Se hipotetiza que los adolescentes presentan distintas clases de problemas, y que éstos varían en función del género, además de que los problemas se relacionan con déficit de un amplio espectro de habilidades sociales y muchos de

ellos se encuentran relacionados entre sí. Las tendencias de estos problemas suelen aumentar y afectar etapas posteriores. Las variables consideradas por este estudio fueron: la edad, género, el grado académico, el auto concepto, los indicadores de antisocialidad y delincuencia, la depresión, los hábitos de estudio y las habilidades sociales.

Por lo tanto, el objetivo fue hacer una detección y evaluación de estos problemas en los adolescentes para analizar sus relaciones recíprocas y estar en condiciones de dar propuestas alternativas. Mediante un estudio transversal se evaluaron muestras proporcionales de adolescentes de ambos sexos, con edades entre los 11 y los 16 años, todos ellos de los niveles 1º, 2º y 3º de secundaria.

La presente investigación se involucra con el proyecto general en la etapa de evaluación de las habilidades sociales y su relación con las variables sociodemográficas (grado escolar, género, turno y edad), siendo nuestro objetivo particular evaluar y analizar éstas, además del ciclo escolar y el promedio académico en adolescentes de una secundaria oficial del Distrito Federal.

Nuestro interés en dicha población se debe a que la adolescencia es considerada como un momento de transición entre la vida infantil y la edad adulta, caracterizada por una serie de cambios biopsicosociales influenciados por el contexto cultural e histórico en el que el joven esté inmerso. Debido a esto, el o la adolescente necesita realizar una serie de adaptaciones y desarrollar habilidades sociales alternativas para afrontar los retos y dificultades vinculados con esta fase etárea; entre los cuales se encuentran los siguientes: la exigencia sobre el estereotipo físico y mental que prevalece como ideal social de lo que debe ser un(a) adolescente; las emociones que experimenta y los deseos ligados a la sexualidad que lo pueden conducir a una paternidad temprana no deseada; las dificultades al tratar de relacionarse con sus iguales; conflictos con las personas que representan la autoridad; problemas de conducta que pueden conducirlos a la

delincuencia, al uso de algunas drogas o ambas. Los aspectos antes mencionados se ven agudizados durante la adolescencia

Este hecho se vuelve especialmente importante en países en donde su población esta conformada en su mayoría, por adolescentes; tal es el caso de México, donde la proporción de la población que se encuentran entre 10 y 20 años es del 21.26 % (INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000).

Estos grupos se enfrentan a problemas que los lleva a cometer delitos sancionados por la ley, dicha problemática puede verse reflejada en países como México, especialmente en las grandes ciudades como el Distrito Federal (D. F.); en este sentido, el departamento del Distrito Federal ha documentado que durante el año de 1998 se presentaron actos catalogados como conductas antisociales: tentativa de robo (4.064%) y daño en propiedad ajena (2.657%). Mientras que en los actos considerados delitos se encontró: robo agravado (2.071%), robo simple (18.757%), lesiones que ponen en peligro la vida (5.946%), homicidio agravado (2.071%), delitos contra la salud (0.664%), privación ilegal de la libertad (0.078%), otros delitos (10.36%). Las delegaciones políticas con más porcentaje de delitos: la Cuahutemóc (32.200%), Gustavo A. Madero (18.836%) e Iztapalapa con un (15.240%). (Cuadernos Estadísticos Delegacionales, INEGI 1999).

En este trabajo se parte del supuesto de que las conductas pueden ser derivadas de la falta o déficit de habilidades de interacción social alternativas, ya que al adolescente se le demanda un mejor desempeño en todos los ámbitos en los cuales se ve inmerso, desempeños para los cuales no ha sido formado (Ríos, 2002).

En este sentido, el presente reporte de investigación se conforma de cinco capítulos, de los cuales tres abordan aspectos teóricos, el cuarto es el Reporte de Investigación y el quinto y último es el análisis de resultados y discusión. El primer capítulo aborda el tema de la adolescencia, en donde se describen principalmente

los conceptos subyacentes de este momento del desarrollo humano, debido a las diversas perspectivas desde las cuales se ha estudiado esta etapa de la vida, también se plantean las principales características y problemas de la adolescencia. En el capítulo dos se abordan aspectos sobre la importancia de las habilidades sociales en la adolescencia, para poder entender lo que es una habilidad social se mencionan algunas conceptualizaciones que se han utilizado desde diferentes posturas teóricas de la psicología. Dada la complejidad de las Habilidades Sociales se ha podido observar que no existe una definición única o consensuada, ya que distintos autores plantean el concepto de acuerdo con su marco teórico de referencia. La necesidad de conceptualizar las habilidades sociales se debe a que dentro de las relaciones interpersonales existen dificultades ligadas a un conjunto de problemas cognitivos y/o emocionales y que muchos de estos problemas pueden tener un efecto negativo en el rendimiento escolar, en las interacciones familiares, en las relaciones amistosas, en el ámbito laboral y social. Por tal razón, en este mismo capítulo, se revisan las características de dichas habilidades.

En el capítulo tres se hace una breve revisión sobre la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, sus características y modelos teóricos subyacentes que se encargan de estos aspectos. El conocimiento de dichos permitirá llevar a cabo detecciones adecuadas así como generar alternativas para responder a las necesidades en población adolescente. En el cuarto capítulo se presenta el reporte de investigación, en el cual se plantea la metodología llevada a cabo en el estudio y la presentación tabular de los resultados con sus respectivos análisis estadísticos de todas las variables evaluadas. Por último, en el capítulo cinco, se presenta el análisis de los resultados y las conclusiones con relación a lo planteado teóricamente en los capítulos anteriores. Dentro de éste mismo capítulo se presenta una breve propuesta de intervención para la población evaluada, en la cual se dan algunas sugerencias para su aplicación según lo encontrado en la literatura.

En el presente trabajo, se proporciona una alternativa para desarrollar algunas herramientas prosociales que les permitan a los adolescentes afrontar de manera favorable todos aquellos cambios tanto personales como sociales, culturales, escolares y especialmente familiares, así como las exigencias que cada uno de estos contextos demandan a los jóvenes durante esta etapa del desarrollo humano. Del mismo modo, se espera proporcionar algunas nuevas líneas de investigación en relación con las habilidades sociales y algunos aspectos que poco se han abordado en el ámbito escolar, con el fin de seguir creando nuevas medidas de prevención e intervención para esta joven población.

CAPITULO UNO

ADOLESCENCIA

A través del tiempo, el estudio del desarrollo humano ha ido cobrando gran interés como objeto de estudio de distintas disciplinas. Se podría decir que cada una de estas etapas del desarrollo esta definida y caracterizada de la misma manera en cualquier campo de estudio, como es el caso de la infancia y la adultez, las cuales son consideradas períodos o épocas de estabilidad, sin embargo, la *adolescencia* es un periodo difícil de definir debido al breve conocimiento que se tiene sobre ella, así como a la falta de acuerdos que existen entre los múltiples investigadores que abordan el tema; a pesar de ello, es considerado como un periodo relevante en la vida del hombre; tradicionalmente, gran parte de nuestra sociedad, la ha considerado como un momento crítico del desarrollo, que se encuentra entre la infancia y la edad adulta.

Para poder explicar mejor lo mencionado, dentro de este capítulo se abordan las diferentes definiciones, características, problemas que se presentan durante este período y las posibles causas, que algunos autores han planteado como propias de la adolescencia.

1.1 *Conceptos*

No existe un acuerdo unificado sobre el término de adolescencia, Horrocks (1990) menciona que existen muchas formas de interpretar la naturaleza de la adolescencia según las percepciones y finalidades de la persona que la interpreta. El adolescente significa muchas cosas a la vez, es tanto individuo, como integrante de un grupo de personas de la misma edad, también es miembro de su cultura general y un reflejo de los demás, forma parte de varios subgrupos o subcultura dentro de una cultura mayor, o igualmente es producto de su época. Existen autores (McKinney y Fitzgerald, 1982; Papalia, Wendkos, 1999 y Bolívar,

2003) que definen a la adolescencia como un periodo de transición entre la niñez y la adultez. Algunos investigadores (Garaigordobil, 2000) la analizan por etapas, situando el inicio de la adolescencia hacia los 11 años, ubicando entre los 11 a 13 años la preadolescencia o adolescencia temprana, entre los 14 a 16 la adolescencia media y entre los 18 a 20 años la adolescencia tardía. Otros estudiosos del tema (Fernández, 1997) se enfocan en el aspecto emocional, señalan a dicho período como un momento ilustrativo del duelo, momento de una lucha por la identidad, contra el medio y contra las propias tendencias a permanecer en lo ya establecido. Para Freud, (1985) la adolescencia constituye por definición una interrupción del crecimiento imperturbado vivido durante la infancia, y en algunos momentos asemejándose a otros trastornos emocionales y desequilibrios estructurales.

Por otra parte, existen definiciones que se enfocan al aspecto cronológico demarcando una edad de inicio y otra de término de la adolescencia, por ejemplo, McKinney y Fitzgerald (1982) y Bolívar (2003) utilizan el término adolescente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y 19 años; Shufer, Méndez, Tersaire, Estruganous y Climent (1988) delimitan al periodo adolescente entre los 10 y 20 años; Papalia y Wendkos (1999) consideran que comienza alrededor de los 12 o 13 años y termina hacia los 19 o 20 años; Calzada, Altamirano, Ruiz (2001) plantean que se inicia aproximadamente a los 9 ó 10 años en las mujeres y entre los 12 y 15 años en los varones, para terminar cerca de los 20 años en las primeras y de los 30 años en los segundos. Al respecto Henny (1961, citado en McKinney y Fitzgerald, 1982) manifiesta que la edad cronológica no debe ser el criterio para la definición de la adolescencia, debido a que los aspectos como la maduración orgánica y psicológica tienen una estrecha relación con el ambiente ya que dicha etapa como período y como proceso es un fenómeno situado por la sociedad y determinado cultural e históricamente. En este sentido McKinney y Fitzgerald (1982) señalan que dentro de la cultura occidental los niños continúan dependiendo de sus padres por varios años todavía después de la pubertad o de la madurez sexual. Para Horrocks(1990) la adolescencia finaliza cuando el

individuo alcanza su madurez emocional, social y cuando ha cumplido con la experiencia, capacidad y voluntad requeridas para escoger entre una amplia gama de actividades y asumir el papel de adulto. Garaigordobil (2000) menciona que el individuo es biológicamente un adulto a quien sociológicamente no se le considera como tal, ya que este aplazamiento social se ha visto prolongado en nuestros días. Como podemos observar, la adolescencia puede acortarse o prolongarse por cuestiones culturales y sociales las cuales son reguladas por los adultos (mayoría de edad legal, independencia emocional, financiera y por lo tanto incorporación al campo laboral, etc.).

Considerando los aspectos destacados por los autores sobre lo que es la adolescencia, se retoma la definición propuesta por Ríos (1986) quien considera a la adolescencia como “un sinónimo de cambios biopsicosociales, es decir, como un todo integrado e interrelacionado” (p. 20).

1.2 Características

Como ya se mencionó, durante la adolescencia los jóvenes viven una serie de cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales, ante los cuales necesitan del desarrollo de habilidades para afrontarlos sin menoscabo de su personalidad. En este sentido, es prudente reconocer las características atribuidas al adolescente, a las cuales se les ha dado una relevancia por los efectos que definen al joven de acuerdo con el contexto social al que pertenece.

Algunos autores (Calzada, Altamirano y Ruiz, 2001) señalan que las características más visibles de los cambios biológicos de esta transición son la maduración física y genital. Horrocks (1990) explica que una persona se convierte en adolescente cuando es capaz de reproducirse, momento conocido como el inicio de la pubertad, pero en realidad, éste principia con la acción de las hormonas sexuales. En lo que respecta a lo fisiológico Garaigordobil (2000) y Horrocks (1990) consideran que la adolescencia es un mundo de

transformaciones anatómicas en el que se manifiesta: un crecimiento físico acelerado (aumento de peso, longitud, anchura y osificación de los huesos) que desorganiza el esquema corporal; la aparición de las características sexuales secundarias (vello axilar y púbico, glándulas mamarias, cambios en la voz) y la maduración de las características sexuales primarias (maduración del aparato reproductor).

Los cambios corporales suelen ser una causa de preocupación para los adolescentes, esto debido a que el físico es un factor que desempeña un papel muy importante en la auto evaluación del joven; además, Garaigordobil (2000) resalta la importancia de esto, debido a que pasadas las transformaciones físicas de la pubertad, la expresión y actuación de los impulsos sexuales se vuelven más probables, es decir, emerge la excitación sexual, el deseo de contacto sexual y las dudas sobre la identidad sexual (homosexualidad-heterosexualidad), así como temores frente al otro sexo (perturbación, miedo, etc.), temores de embarazo, de contraer alguna enfermedad venérea, etc., debido a que en este momento la actividad sexual (un beso de vez en cuando, caricias y contacto genital) llegará a satisfacer numerosas necesidades como: el placer físico, la intimidad, la búsqueda de nuevas necesidades, probar su madurez, estar a la par con sus compañeros, encontrar el alivio a las presiones e internarse a descubrir lo que es el amor.

Para algunos autores (Garaigordobil, 2000; Horrocks, 1990; McKinney y Fitzgerald, 1982) éstos y otros cambios de la adolescencia son reconocidos como característicos de dicho periodo, además tienen gran repercusión en la esfera afectivo-emocional, debido a que, en muchos casos, pueden generar en el adolescente: ansiedad, sentimientos de satisfacción o insatisfacción, de seguridad o de miedo, sentimientos de desarmonía, extrañeza, de despersonalización, tensión, de aflicción, de incertidumbre e inestabilidad; como se puede ver, el comportamiento adolescente suele ser demasiado variable (Garaigordobil, 2000; Horrocks 1990), llevando al chico a experimentar periodos de gran entusiasmo e

intentos de alcanzar grandes logros, los cuales pueden estar seguidos por momentos de depresión y de autoanálisis. Tal parece que las emociones tienden a mostrar mayores variaciones durante el paso por la adolescencia, además el joven al conducirse con frialdad tiene como objetivo no demostrar entusiasmo, aprecio, ni reacción alguna. Ante esta situación Horrocks (1990) elaboró una lista de cualidades, específicamente enfocadas a ésta área, con las que considera se puede “diferenciar” a los adolescentes de los adultos: a) sentimientos especialmente intensos y volubles, b) necesidad de recompensas frecuentes e inmediatas, c) comparativamente, poca capacidad de examinar la realidad, y d) inconsciencia o indiferencia hacia las cosas y sucesos que no están relacionados con la propia personalidad.

Como podemos darnos cuenta, el adolescente es un mundo de emociones y actitudes, la mayoría distintas entre sí, y con un lapso de tiempo muy corto para la expresión de cada una de ellas, debido al cambiante estado de ánimo en el que se encuentre el joven. En este sentido, Shufer, Méndez, Tersaire, Estruganous y Climent (1988) plantean que esta serie de incongruencias emocionales ocasionan que el adolescente experimente la necesidad de estar sólo y confinarse en su mundo interno, para que desde ese recogimiento pueda salir a actuar en el mundo exterior, el cual le demanda una actitud distinta, algo más congruente y lógico para los adultos, al momento de su inserción al contexto social y cultural. Papalia y Wendkos (1999) mencionan que los adolescentes, al vivenciar todo esto y enfrentar las exigencias sociales, escolares y familiares, surge en ellos la necesidad y el deseo de independizarse, lo cual repercute también a nivel emocional ya que los jóvenes sienten una constante tensión entre querer alejarse de los padres y darse cuenta que aun dependen de ellos. McKinney y Fitzgerald (1982) consideran dentro de estas características la conducta de conformidad, la cual suele estar relacionada con el deseo de ser querido y de no ser rechazado, de alguna manera, la conformidad durante la adolescencia es un intento de no parecer distinto a los demás. Mientras que esto sucede, algunos autores como Freud (1985) y Fernández (1997) plantean que durante la adolescencia los

jóvenes pasan por un fenómeno conocido como duelo, el cual aparece ante cualquier pérdida, en este caso, los chicos pueden experimentar dos tipos de duelo, el primero hacia la pérdida del cuerpo infantil que los obliga a renunciar a la dependencia y a la aceptación de responsabilidades que muchas veces desconocen; el segundo, la pérdida de los vínculos básicos familiares y su sustitución por otros, la pérdida de las identificaciones y procesos mentales infantiles, que le proporcionaban estabilidad y pocos conflictos a nivel personal por confrontar lo establecido, no obstante, su paso por éste acontecimiento les permitirá prepararse para el nuevo período, la adultez. Sin embargo, la adolescencia no es solamente una etapa de constantes conflictos, algunos investigadores (Calzada, Altamirano y Ruiz, 2001; McKinney y Fitzgerald, 1982) señalan que durante ese periodo, el adolescente podrá adquirir una capacidad intelectual que le ayudará a desarrollar lo que se conoce como pensamiento abstracto y el logro de las operaciones formales, accediendo a una flexibilidad y complejidad en el pensamiento. Este desarrollo cognitivo es necesario en la vida del adolescente, principalmente en el ámbito educativo, ya que se enfrentará a un cambio de valores en ocasiones distinto al de los padres, a la elección vocacional y la elección de una carrera; aunado a esto, la forma de integrar dicho desarrollo con un autoimagen social, cognitiva y física, le permitirá al joven el logro de una independencia afectiva fuera del hogar, que lo lleve a la formación de su identidad que es de vital importancia en esta etapa de su vida. La búsqueda de identidad (McKinney y Fitzgerald, 1982) forma parte de la experiencia humana en todas las etapas de la vida, pero es precisamente durante la adolescencia que las interrogantes ¿Quién soy?, ¿hacia donde voy?, se convierten en preguntas punzantes ante un rápido crecimiento. Horrocks (1990) explica que la principal ocupación del adolescente es la de elaborar y confirmar un concepto estable de su yo. Erikson (1956,1980/1968, citado en Garaigordobil 2000) define la identidad como una diferenciación personal inconfundible, autodefinición de la propia persona ante otras, ante la sociedad, la realidad y los valores. Marcia (1980; citado en Papalia y Wendkos, 1999) la define como “una organización interna, dinámica y auto construida de impulsos, habilidades, creencias e historia individual” (Pág.

410). Por ejemplo, Garaigordobil (2000) menciona que el adolescente de 15 años trata de tomar una creciente conciencia y perceptividad de su propio yo, desea ser independiente, rechaza el hogar, busca a los amigos y las pandillas de su edad, su tiempo libre tiene gran importancia porque en él desarrolla su Yo, sus emociones son fluctuantes, se aísla si necesita cariño pero no lo demuestra, la crítica lo desmoraliza y muestra poca preocupación por lo escolar. El problema de acuerdo con McKinney y Fitzgerald (1982) es el cómo conservar la continuidad y estabilidad de una persona que en un tiempo fue inmadura, asexual y no responsable, ya que en el momento en el que el niño inicia a experimentar todos los cambios ya mencionados, su contexto, junto con los miembros que la conforman (familia, profesores, amigos, etc.), se ve rodeado de cambios, tal vez esperados, que le obligaran a dar un giro a sus tareas ya establecidas durante la infancia, obligándolo a generar nuevas estructuras de interacción con el nuevo miembro, de las que se espera un apoyo para el niño en su transición por esta etapa; además deberá considerar que en ese instante del desarrollo humano, la lucha por “encontrarse a sí mismo” puede encubrir, por un lado, una inestabilidad interior y por otro, los conflictos por las diversas demandas que le llegan al adolescente del mundo exterior. Sin embargo, Erikson (1956,1980/1968, citado en Garaigordobil 2000) explica que la adolescencia constituye el momento clave y crítico de formación de la identidad, permitiéndole al joven convertirse en un adulto que pueda cumplir un importante papel en la vida. Como se puede percibir, es necesario tener en cuenta que las diferentes características atribuidas a la adolescencia, juegan un papel primordial en lo que la mayoría de los autores consideran como esencial, el establecimiento de la identidad o personalidad del chico, ya que de esta manera se espera que afronte lo que culturalmente se espera de su desempeño durante la adultez y lo que esto trae consigo, características tales como ser independiente, poder asumir la responsabilidad de un trabajo, de una familia, hacer valer sus derechos, afrontar las consecuencias de sus actos y saber manejar sus deseos y emociones, entre otras.

1.3 Problemas durante la adolescencia

La adolescencia, se ha caracterizado por una constante ambivalencia debido a los cambios involucrados en este momento del desarrollo que origina una inestabilidad en el chico; al mismo tiempo, propicia que el joven experimente confusiones en el camino que deberá elegir para lograr una estabilidad emocional, social y relacionada con su salud. En el proceso de alcanzar dicho equilibrio, el adolescente se puede enfrentar a problemas que no son normales, y que si el adolescente no es orientado o atendido en el momento adecuado, puede dañar su estructura como ser humano, tanto física como psicológicamente (Garaigordobil, 2000). Las posibles causas de dichos problemas pueden ser múltiples, dado que los adolescentes aprenden conductas observando e imitando a otros que consideran socialmente competentes. Cuando se carece de modelos positivos y la principal fuente de información proviene del grupo de pares o de los medios de comunicación, existe un riesgo mayor de adoptar una conducta negativa (Calzada, Altamirano y Ruiz, 2001). En el siguiente apartado, se presentan algunos de los problemas más comunes durante este periodo, así como algunas de sus posibles causas.

- Familia

Muchas tensiones familiares surgen como consecuencia de la lucha del adolescente por afirmar su independencia emocional y psicológica, y la mayoría están en función de la dinámica afectiva dentro del núcleo familiar durante esta etapa (Calzada, Altamirano y Ruiz, 2001). Además se generan algunas rivalidades entre padres e hijos, en ocasiones relacionadas con la cantidad de tiempo que los padres les dedican, por mostrar poca comprensión o voluntad para ayudarlos a resolver alguna dificultad; asociado a esto se encuentra el deseo del joven por ser independiente de sus padres, motivo que lo confunde al darse cuenta de lo dependiente que es de ellos (Papalia y Wendkos, 1999); estos problemas, al incrementar, pueden originar un deterioro en las relaciones de padres e hijos adolescentes .

El departamento de Desarrollo Integral para La Familia (DIF, 2001) señala que el conflicto familiar que se genera durante este período, depende de la dinámica de sus miembros, misma que puede traer consigo repercusiones en el adolescente debido a las distintas formas de interacción que surgen, por ejemplo, entre ellas encontramos a las *familias rígidas*, estas no permite nuevas reglas por lo tanto se experimentan dificultades en los momentos en que el cambio de las normas establecidas es necesario; las *Familias sobreprotectoras* son aquellas que manifiestan gran preocupación por brindar toda clase de protección y bienestar a sus miembros, como consecuencia de dicha dinámica, se puede presentar un retraso en el desarrollo de la autonomía, de la competencia y del crecimiento del adolescente, lo que puede generar una personalidad indefensa e insegura; en la *Familia amalgamada* todos los miembros, en conjunto, tienen que realizar sus funciones ya establecidas y de forma adecuada, por lo que impide todo intento de individualidad, propiciando una situación difícil de sobrellevar para el adolescente ya que necesita independencia, así como, privacidad para realizar sus actividades preferidas, sentir confianza en la toma de decisiones, entre otras, aspectos que los padres perciben como amenazadores; la *Familia evitadora de conflictos* posee poca tolerancia a cualquier tipo de problema o presión interna o externa que llegue a percibir tanto en su ambiente como en la interacción entre sus miembros, lo que no permite un desarrollo en la comunicación para la resolución de problemas en conjunto con los hijos adolescentes; la *Familia uniparental* es aquella en la que solo hay uno de los padres y los hijos mayores juegan el papel del padre faltante, y como resultado, encontramos que el adolescente presenta dificultades para vivir su etapa ya que suele comportarse como un adulto, originando que cuando llegue a la etapa adulta busque vivir la que no pudo durante la adolescencia, propiciando una inestabilidad con mayores consecuencias; la *Familia pseudo-democrática* se caracteriza por una falta de disciplina y límites adecuados con relación a las actividades de sus miembros, en esta los padres son muy flexibles, su autoridad se torna confusa y el adolescente suele manifestarse con una actitud de competitividad exagerada, que puede llegar a ser ilimitada y en ocasiones destructiva; dentro de la *Familia inestable*, las

metas que se deberían de plantear no se planean y la toma de decisiones es imprevista, estas situaciones permiten que el adolescente crezca inseguro, desconfiado, temeroso y con grandes dificultades para establecer su identidad; y la *Familia democrática* es la más estable, ésta crea un ambiente de confianza, comprensión y colaboración, este tipo de interacción favorece el aprendizaje, de negociación y solución de problemas en los adolescentes.

Es importante reconocer que en cada familia podrían buscarse nuevas formas de negociación conforme a las necesidades de los adolescentes, quienes se encuentran en un momento de transformación. Existen algunos estudios (Soller y Callan, 1991; citados en Garaigordobil, 2000) que han analizado factores asociados a la rebelión de la adolescencia (la angustia, los arrebatos de furia asociados con los años adolescentes se han denominado rebelión adolescente) y ponen de manifiesto una mayor probabilidad de que ésta ocurra cuando la estructura autoritaria de la familia es desigual entre los padres, la disciplina es severa o inconsciente y el matrimonio es infeliz, esto da lugar a una falta de respeto por parte del adolescente hacia los padres y, por tanto al inicio de una rebelión. Tal rebelión puede ir acompañada no sólo de conflictos con la familia sino también de aislamiento de la sociedad adulta y una hostilidad hacia sus valores. Principalmente el conflicto se relaciona con actividades cotidianas y de rutina en las que se desafía la autoridad de los padres y en algunas ocasiones son menos comunes los conflictos sobre la estructura de valores básicos (Calzada, Altamirano y Ruiz, 2001). Aunque esto no es una constante ya que el adolescente sólo rechaza de manera parcial, transitoria o superficial los valores de los padres (Papalia y Wendkos, 1999).

Como se puede apreciar, los problemas que se originan dentro del ambiente familiar pueden ser diversos, y si no se busca alguna alternativa para prevenir mayores problemas a futuro se conseguirá afectar el desarrollo psicológico del adolescente de manera significativa, especialmente a la formación de una autoestima y autoconcepto favorables.

- Autoconcepto y Autoestima

La autoestima esta ligada al autoconcepto y ésta hace referencia al valor que el adolescente da a lo que percibe de sí mismo, mientras que el segundo es la percepción que éste va conformando de sí mismo mediante sus experiencias, las cuales, están relacionadas tanto con las personas, objetos y los diversos conceptos que conforman; su ambiente tienen una fuerza importante en su conformación individual, éstos pueden favorecerlo o perjudicarlo al valorar las atribuciones que él mismo realiza de su conducta (Shavelson y Cols, 1976, citado en Musitu, García y Gutierrez, 1996). En este sentido, algunos autores (Calzada, Altamirano y Ruiz, 2001; Horrocks, sin año, citado en Shafer y Sherif, 1975) plantean que durante la adolescencia es más probable que la autoestima se deteriore, debido a que el chico se encuentra enfrentando las exigencias de su contexto y tratando de percibir la impresión que causa su imagen a los demás, con el fin de consolidar un concepto favorable de sí mismo (autoconcepto). Todo esto podrá ser logrado si existe una estabilidad emocional en dicha dinámica, de no ser así, el conflicto guiará al joven a buscar posibles respuestas que le permitan entender lo que está sucediendo, mientras esto ocurre, se puede originar cierta inseguridad en sus actos, propiciando que el adolescente se someta a las demandas de sus pares respecto a conductas que representan un riesgo para la salud, para la integridad física, moral y afectiva al percibirse invulnerable al daño (Horrocks , sin año, citado en Shafer y Sherif, 1975).

Por otro lado, los jóvenes son más vulnerables a una autoimagen inestable durante la pubertad, que es cuando están enfrentando los cambios importantes en lo referente a su tamaño, su aspecto corporal, su rol sexual y su lugar en el contexto social (Inostroza y Quijada, 2003). Además, Calzada, Altamirano y Ruiz, (2001) plantean que la familia es protagonista clave en el desarrollo de la autoestima y del autoconcepto en los adolescentes, si las relaciones entre sus integrantes son de calidez y apoyo, principalmente parental, los favorecerán; en cambio, la rudeza y el rechazo de los padres darán resultados opuestos, exponiendo la salud de los jóvenes.

Una de las posibles consecuencias en el deterioro del autoconcepto y la autoestima es la aparición de síntomas depresivos los cuales pueden afectar en gran medida tanto la salud física como psicológica del adolescente.

- Depresión

Existen altas probabilidades de que los adolescentes presenten una depresión (Inostroza y Quijada, 2003), misma que puede expresarse de dos formas: la primera, como "un sentimiento vacío, una falta de autodefinición, que se asemeja según su descripción verbal, a un estado de despersonalización", lo que genera un alto grado de ansiedad. La segunda clase de depresión tiene su fundamento en repetidas experiencias de derrota a lo largo de un espacio de tiempo (Mussen, 1985; citado en Inostroza y Quijada, 2003); y puede deberse a los numerosos cambios que vive un adolescente durante esta etapa (Papalia y Wendkos, 1999). Se ha encontrado (Craig, 1997, citado en Inostroza y Quijada, 2003) que el índice más alto de depresión puede darse entre los 16 y 19 años, y es dos veces más frecuente entre las mujeres que entre los hombres adolescentes.

Generalmente, con relación a la depresión, también influyen los ideales de belleza física, que traen consigo un desprecio a la propia apariencia física del adolescente y consecuentemente un malestar emocional; por tal motivo, cabe la necesidad de dotar, con la información necesaria sobre la depresión, a los jóvenes, padres de familia, profesores y a toda persona que tenga algún vínculo con los adolescentes, para prevenir su aparición y desarrollo.

Antes de desarrollar propiamente la depresión, los jóvenes pueden experimentar períodos de ansiedad o de estrés, que si suelen ser muy prolongados, llegan a ser indicios de un malestar mayor, logrando afectar su salud física.

- Ansiedad-Estres

Hall (sin año, citado en McKinney y Fitzgerald, 1982) menciona que la adolescencia se caracteriza principalmente por la tensión (stress) y por la angustia, debido a las dos tareas fundamentales del adolescente: a) la lucha por reconstruir su mundo interno y b) la lucha por la reconstrucción de sus vínculos

con el mundo externo, ambas dependientes de una tercera, que es básica, la lucha por la identidad, es decir, reconstruir sin perder de vista el fin fundamental: ser ellos mismos en el tiempo y el espacio en relación con los demás y con el propio cuerpo (Fernández, 1997). Además, los adolescentes experimentan estrés y ansiedad al percibirse distintos con un cuerpo nuevo, cambiante, percibido como objeto externo, un esquema corporal nuevo que no “coincide” con el conocido, al tener que asumir nuevos roles sociales que no “coinciden” con los establecidos anteriormente con los familiares, un Yo que debe enfrentar la no coincidencia entre la identidad infantil y las nuevas identificaciones (que van configurando una nueva identidad), sin embargo, por medio de todos éstos cambios conocerá y se hará conocer. Algunos autores (Fernández, 1997; McKinney y Fitzgerald, 1982) plantean que todas estas “no coincidencias” son fuentes de ansiedad que llevan al adolescente a recurrir a los mecanismos de defensa más primitivos (como la evasión, represión, proyección, negación, etc.). Los niveles de ansiedad y estrés que los adolescentes viven durante los cambios antes mencionados, llegan a ser desconcertantes, originando que los chicos tomen decisiones erróneas sobre como sobreponerse a tal conflicto. Un posible resultado de tales confusiones es la decisión de llevar a cabo actividades rechazables socialmente, principalmente las que tienen que ver con el desafío a la autoridad, tal es el caso de las conductas antisociales o bien de la misma delincuencia, la cual se explica a continuación.

- Delincuencia

Durante la adolescencia la necesidad de ser aceptado por el grupo de pares domina las interacciones sociales, por tal situación, lo que más temen los jóvenes es sentirse excluidos por sus compañeros. Es indudable que los grupos de pares brindan un contexto dentro del cual se pueden experimentar conceptos variados del propio yo, aprender aptitudes sociales y esclarecer sistemas de valores. Esto despierta un estímulo positivo para la socialización, pero en ocasiones suele ser negativo, por el uso de drogas o conductas antisociales y/o delictivas (Calzada, Altamirano y Ruiz, 2001; Horrocks citado en Shafer y Sherif, 1975). Ahora bien, cuando la amistad está formada por dos muchachos cuya situación es conflictiva

con el mundo, el lazo de unión los lleva a un resentimiento más profundo, ocasionando que todo gire en torno a actos de trasgresión, lo cual llamaremos conducta antisocial (Bolívar, 2003).

La necesidad psicológica de agrupación, puede llegar a tomar tintes patológicos en el momento en que el grupo es utilizado para la manifestación de la agresividad contra el entorno más inmediato, a esto se le conoce como delincuencia (Garaigordobil, 2000). La delincuencia es una adaptación extrema de lo que la sociedad desaprueba, aun cuando satisface necesidades de autoestima, en ocasiones brinda la aceptación del grupo de compañeros, brindando una sensación de autonomía (Craig, 1997, Montenegro y Guajardo, 1994, citados en Inostroza, y Quijada, 2003). No obstante, en algún punto de su vida la mayoría de los adolescentes incurren en una conducta delictiva, aunque esto es de preocupar cuando participa en conductas de riesgo con propósitos destructivos (Craig, 1997; en Inostroza y Quijada, 2003). Lo planteado anteriormente, no es determinante, ya que algunas de las amistades durante la adolescencia suelen ser pasajeras; esto se debe a que los jóvenes se unen por ser semejantes, pero a medida que pasa el tiempo, sus intereses van cambiando, pronto su sentido social los lleva a extender o limitar el número de miembros en su grupo de amistades (Inostroza, y Quijada, 2003).

Sin embargo, no se puede atribuir sólo a la pertenencia de un grupo social, también es necesario considerar qué tan dispuestos están los adolescentes a adaptarse a la sociedad y desarrollar un adecuado control de sus impulsos o a encontrar salidas a la ira y a la frustración (Craig, 1997 citado en Inostroza y Quijada, 2003). También se ha postulado (Mussen, 1985; en Inostroza y Quijada, 2003) que la delincuencia se produce como consecuencia de una baja autoestima, sentimiento de insuficiencia, rechazo emocional y frustración de las necesidades de autoexpresión; además la indiferencia, el rechazo o apatía de los padres, también puede ser considerado un indicador de delincuencia. Este aspecto no solo involucra a la familia, también a nuestra sociedad ya que ésta se encarga de crear, aprobar y promover los valores para desarrollar conductas aceptables, por lo tanto

debería de involucrarse más en el desarrollo de los adolescentes con el fin de prevenir la delincuencia.

Antes de que el adolescente llegue a convertirse en delincuente, intentará ganar un estatus social ante sus compañeros, con el simple hecho de confrontar a la autoridad, realizando conductas poco aceptables por sus mayores para sentir una aparente madurez, éstas pueden ser el consumo de alcohol y algunas drogas.

- Consumo de Alcohol y Drogas

Una de las conductas riesgosas más difundidas en la adolescencia es el consumo de alcohol y drogas, ya que los jóvenes creen que es una marca distintiva de madurez e independencia. Actualmente la adolescencia se constituye en un factor de riesgo para el consumo de drogas, porque le permite, aparentemente, adquirir una identidad, un status social frente a sus pares, recursos para enfrentar situaciones estresantes, establecer fuertes lazos de amistad, etc. (Craig, 1997; citado en Inostroza y Quijada, 2003).

Algunos autores (Montenegro y Guajardo, 1994; citados en Inostroza y Quijada, 2003) plantean que entre los factores causales se encuentran: la actitud de la familia hacia las drogas, un alto grado de conflicto familiar, el fracaso académico o bajo compromiso escolar, la aprobación o uso de drogas entre amigos y una insatisfacción personal.

Los adolescentes, ante estos conflictos, encontrarán al consumo de alcohol y drogas como una alternativa favorable, por lo que es necesario dotarlos de un buen repertorio de habilidades para afrontar y rechazar esta posible alternativa que ellos ven, dejándoles claro el daño que pueden sufrir en su salud física y mental, ya que el consumo de estas sustancias pueden orillarlos a resultados muy lamentables, como lo es el suicidio.

- Suicidio

Las drogas y el alcoholismo pueden aumentar las probabilidades de que estos factores lleven al adolescente al suicidio (Muzzo y Borruws, 1987; citados en Inostroza y Quijada, 2003). El suicidio, durante la adolescencia, aumenta considerablemente transformándose en la segunda causa de muerte entre los adolescentes. Los suicidios reales son más comunes entre los hombres, con una proporción de 3 a 1, en relación a las mujeres, y emplean métodos más activos, como armas de fuego, mientras que las mujeres utilizan métodos más pasivos, como las drogas e intoxicaciones con pastillas para dormir, motivo por lo que muchos no llegan a concretarse, catalogándose de "intentos de suicidio", cuyo índice resulta ser significativamente mayor en las jovencitas que en los varones (Muzzo y Burrows, 1987, Mussen, 1985, Papalia y cols, 1998; Craig, 1997, citados en Inostroza, C. y Quijada, J., 2003).

Entre los factores inmediatos que precipitan al suicidio, están el rompimiento amoroso, embarazo, conflicto con los padres, fracaso escolar, etc. (Mussen, 1985; citado en Inostroza y Quijada, 2003). Ante estas situaciones, por lo general, los adolescentes creen que el suicidio puede ser la posible culminación de sus problemas, sin embargo, es necesario hacerles ver que no es así, ya que existen respuestas distintas que les pueden dar mejores resultados, alejándolos de las respuestas que los dañen física y psicológicamente.

Existen algunos problemas que se encuentran ligados al suicidio como son los trastornos alimenticios, muy común en los adolescentes, que si no se detectan oportunamente pueden quitar la vida a quien los padezca.

- Trastornos Alimenticios

Los trastornos alimenticios han sido caracterizados por una aparición de patrones alimentarios anómalos. En los pacientes con estos trastornos se observan conductas alteradas que van encaminadas a controlar su peso y su cuerpo (Juliana C.; Pilar C; Alejandra P.; Cristina J., 2000). Quienes aumentan de peso o

hacen dieta para perderlo se sienten insatisfechas (os) con su imagen y con frecuencia se deprimen. En este caso, la influencia cultural interactúa con factores familiares y personales para hacer que muchas niñas y mujeres, y en ocasiones los hombres, se obsesionen con su peso (Papalia y Wendkos, 1999); Ríos y Osorio (2001) plantean que entre los trastornos alimenticios se encuentran la obesidad, la anorexia nerviosa y la bulimia, las cuales se describen a continuación:

La obesidad comienza en algunas personas durante su infancia o su adolescencia. A estas personas les resulta más difícil reducir su peso que a las personas que comenzaron a ser obesas cuando ya eran adultos. El grave problema es que las personas obesas, en general, sufren de altos niveles de colesterol, hipertensión, enfermedades cardiovasculares, artritis, irregularidades en la menstruación, varices, hernias y además, pueden ser rechazadas por la sociedad.

Un adolescente obeso debe someterse a un tratamiento dietético, acompañado de un plan de ejercicios, para reducir su peso y alcanzar el ideal. Dada la fuerza de voluntad que se requiere para realizar estas actividades, es necesario que el adolescente obeso reciba todo el apoyo y la motivación de parte de sus padres y familiares. (Bolívar, 2003; Papalia y Wendkos, 1999). La determinación de no volverse obeso puede llevar a problemas más graves que la obesidad misma, como los desordenes de la anorexia y la bulimia nerviosa. Ambos tienden a reflejar problemas en la sociedad al igual que en las familias y los individuos, ya que en parte provienen de la idea actual de la belleza femenina (Papalia y Wendkos, 1999).

En el adolescente la desnutrición es sumamente peligrosa, dado que su peso y estatura no se desarrollan debidamente; los órganos internos del cuerpo se ven afectados, particularmente el sistema digestivo. Un problema que tiene estrecha relación con la desnutrición, especialmente en esta etapa, es la anorexia nerviosa, que se caracteriza por una falta de apetito preocupación extremada por perder

peso, aunque ya se haya perdido gran porcentaje de éste, lo cual puede llegar a poner en serio peligro tanto la salud como la vida del adolescente (Bolívar, 2003 y Perpiña, 1995, citado en Juliana C.; Pilar C; Alejandra P.; Cristina J., 2000). La adolescente, en su lucha por el éxito, influenciada por los medios de comunicación en masa, elige la disminución de peso como una de las vías para alcanzar el éxito a través de un comportamiento competitivo y perfeccionista. Ella desea tener la figura más delgada y el cuerpo más perfecto que cualquier otra adolescente de su misma edad, lo que puede llegar a convertirse en una obsesión. Finalmente, después de un prolongado periodo de no alimentarse adecuadamente, aparecen los síntomas de la desnutrición: un déficit en sus procesos cognitivos, cambio de personalidad, extremada delgadez, disturbios hormonales que pueden ocasionar irregularidades en la menstruación, piel reseca y pálida, pérdida de la textura y salud del cabello, baja presión arterial, etc. (Bolívar, 2003). Si este trastorno se deja de lado cuando los adolescentes lo viven existe una probabilidad muy alta de que estos síntomas les dejen secuelas negativas para toda su vida, pero esto no solo es propiciado por la anorexia, algo similar sucede con el trastorno conocido como bulimia, la cual se expone a continuación.

La palabra bulimia significa hambre desmesurada, esta es una enfermedad nutricional que se expresa con la ingesta excesiva de alimentos, generalmente de un elevado contenido calórico, que se alterna con periodos de dieta o ayuno, que después se intentan compensar con conductas anómalas, lo que se acaba convirtiendo en una costumbre que modifica la conducta de la persona enferma (Bolívar, 2003 y Perpiña, 1995, citado en Juliana C.; Pilar C; Alejandra P.; Cristina J., 2000). Bolívar (2003) y Papalia y Wendkos (1999) mencionan que estas prácticas traen graves consecuencias de desnutrición como: disminución de la concentración de calcio y potasio sanguíneos, las cuales pueden ocasionar trastornos cardiacos o renales; deshidratación, debido a la gran pérdida de líquidos al vomitar o como resultado del efecto de los diuréticos y laxantes; hemorragias internas y úlceras gástricas, inflamación de las glándulas salivales, daños irreversibles sobre los dientes como resultado de los ácidos estomacales al vomitar, incapacidad para razonar como resultado de la desnutrición, entre otras.

Al respecto, Ríos y Osorio (2001) plantean que los trastornos alimentarios pueden deberse a un déficit en habilidades sociales, ya que pueden volver vulnerables a los jóvenes para adoptar conductas de riesgo para la salud, el desarrollar un buen repertorio de estas habilidades permitiría a los jóvenes afrontar de manera saludable toda situación de riesgo, especialmente aquellos aspectos sociales que les influye asumir un modelo corporal difícil de alcanzar. Esto puede, al mismo tiempo, verse reflejado en la sexualidad de cada adolescente, debido al manejo de la información sobre el como ejercerla, aspecto de suma importancia durante este periodo debido a los cambios biológicos tan repentinos que experimentan los chicos.

- Sexualidad

Papalia y Wendkos (1999) consideran que la sexualidad llega a destacar con más impacto durante la adolescencia, estableciéndose como un tema de mayor interés para los jóvenes. Ya que como destacan McKinney y Fitzgerald (1982) los jóvenes no toman las debidas precauciones anticonceptivas, dejando ver la necesidad que se tiene de una mayor preparación con respecto a su sexualidad, ya que si se espera a que estos cursen la secundaria sería demasiado tarde (una prueba evidente es el aumento de embarazos clandestinos).

Un tema de igual importancia es el de las enfermedades de transmisión sexual (Papalia y Wendkos 1999) que han incrementado en los últimos 20 años, principalmente en la población de adolescentes. Entre los motivos que han llevado a dicho incremento se encuentran: el aumento desmesurado de relaciones sexuales entre los adolescentes, la sustitución del condón por métodos orales (que sólo previene el embarazo), la idea errónea acerca de que estas enfermedades son de fácil curación, el creer que ella o él son inmunes ante tales contagios y, el responder al simple deseo de tener relaciones sexuales sin importar el protegerse de dichas enfermedades, entre otras. La mayoría de los jóvenes tienen el conocimiento básico con relación a las enfermedades venéreas que se transmiten por contacto sexual, que cualquiera puede contagiarse y que son peligrosas. Sin embargo, muchos de ellos rechazan cualquier ayuda, ya sea

por temor y vergüenza a que se enteren sus padres y/o de comunicárselo a sus parejas sentimentales o sexuales (McKinney y Fitzgerald, 1982).

El embarazo en la adolescencia es otro factor de interés debido a que su incremento es mayor entre la población de 13 a 19 años, los factores relacionados con este fenómeno pueden ser variados, por ejemplo la falta de información sobre los riesgos que conlleva el tener relaciones sexuales, la no utilización de métodos anticonceptivos al no considerar que pueden quedar embarazadas (McKinney y Fitzgerald, 1982); algunos autores (Papalia y Wendkos, 1999) plantean que estas jóvenes, durante el periodo que dura la gestación, están más propensas a tener diversas complicaciones, tales como: anemia, trabajo de parto prolongado, toxemia, además, tienen el doble de probabilidades de dar a luz a bebés prematuros y de bajo peso, así como de dos a tres veces más probabilidades de tener bebés que mueren durante el primer año y 2.4 veces más probabilidades de tener hijos con defectos neurológicos; estas complicaciones son las que dejan ver la importancia del acercamiento de la familia y profesores a los adolescentes, principalmente con fines preventivos, específicamente para aclarar todas las dudas que ellos manifiestan en relación a su desarrollo sexual.

Muchos de los problemas antes mencionados se ven vinculados por sus factores causales, sin embargo, al presentarse más de uno de ellos pueden tener como resultado la generación de dificultades en el ámbito académico de los adolescentes, que si no son atendidos, pueden llevar a la deserción escolar complicando, a futuro, el ingreso adecuado de los chicos al aparato productivo, lo que socialmente sería lo más adecuado. Enseguida se plantean algunos aspectos relevantes de la deserción escolar.

- Deserción Escolar

A la serie de transformaciones, difíciles y confusas, que se dan durante la adolescencia, se unen otros cambios relacionados con el ambiente escolar y el aprendizaje, estos son: el número de materias de estudio, los distintos profesores

de clases, el número de horas que se permanece en la escuela, entre otros, los cuales se presentan al ingresar al nivel medio básico (la escuela secundaria). Algunos autores como Núñez y González-Pumariega, (1996, citados en Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998) plantean que los modelos actuales propuestos para comprender y explicar el proceso de aprendizaje escolar de los estudiantes lo integran la vertiente cognitiva y la motivacional del mismo. Para aprender es necesario: (a) que el alumno sea *cognitivamente capaz* de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre *motivacionalmente orientado* hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas. Dentro de la parte cognitiva del aprendizaje se concede especial relevancia al papel de variables como las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos, los estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, las *estrategias generales y específicas de aprendizaje*; mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas (Boekaerts, 1996; Valle, 1996a, citados en Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998), aunque, si este proceso no se estructura adecuadamente, se pueden originar tanto un rendimiento académico poco favorable o el abandono escolar. Con relación al bajo rendimiento escolar Castillo (1998) plantea que los adolescentes en la secundaria suelen obtener un número mayor de calificaciones bajas que anteriormente, además se sienten menos adaptados al ambiente escolar, aunque no todos se ven afectados en la misma forma. Entre los factores que intervienen para que este problema vaya en aumento se encuentran: la pereza, ésta puede ser generada por las transformaciones orgánicas que el chico vive entre los doce y catorce años aproximadamente; el cambio de determinadas aptitudes mentales también suele perturbar la atención de los jóvenes ante la aparición de otros intereses y problemas, orillándolos a eludir las preocupaciones y responsabilidades ya establecidas; los motivos que los adolescentes tienen para estudiar, en ocasiones sienten mayor atracción por aquellas materias que

consideran más valiosas o útiles para la vida y pierden el interés por las restantes; los efectos de fracasos académicos pasados pueden afectarlo de igual modo; los compañeros pueden afectar la atención que el alumno ponga a los estudios; otro factor es la importancia que la familia atribuye al éxito académico (McKinney y Fitzgerald, 1982).

Con la presencia de los factores mencionados, en algunos momentos los adolescentes pueden tomar a los estudios como un simple trámite legal o como una obligación impuesta por los padres, lo cual se debe terminar lo más pronto posible, sin embargo, se esperaría que fuera transitorio, porque conforme el adolescente avanza hacia la adultez, los estudios deberían vislumbrarse como una herramienta que le permitirán afrontar las exigencias sociales, aunque esto no es una constante ya que dependerá de las motivaciones que tenga el adolescente.

En cuanto a la deserción o abandono prematuro de los estudios, diversos autores (McKinney y Fitzgerald, 1982; Papalia y Wendkos, 1999; Castillo, 1998) mencionan que son muchos los adolescentes que dejan la escuela antes de terminar la educación media básica. Éste problema puede ser difícil de resolver una vez que se ha dado, principalmente se trata de prevenirlo evitando la aparición de las causas que pueden originarlo, entre éstas se sitúan: el rendimiento académico que puede ser un factor determinante, especialmente el fracaso escolar; el deseo por una independencia económica de los padres y prestigio ante los compañeros por tal situación, el ambiente familiar en el que se encuentren los adolescentes (problemas de relaciones entre los familiares, necesidad económica, clima de consumismo, etc), el ambiente escolar (en la medida en que sea poco comprensivo y estimulante), cuestiones relacionadas con la sexualidad (principalmente un embarazo), entre otras. Con esto, se puede percibir que las situaciones a las que se enfrentan los adolescentes, son múltiples, por lo tanto, los adultos que los rodean (profesores, padres, etc.) deben generar posibles alternativas para ellos, las cuales puedan manejar y adquirir de manera favorable como herramientas para su vida futura. Aunado a esto, es preciso

considerar que para los jóvenes las motivaciones que tengan son de suma importancia para dirigir la toma de decisiones de manera más favorable, sin que exista probabilidad de riesgo para su salud física y mental, en este sentido lo enfocado a lo académico, ya que si deciden abandonar los estudios será complicado que en un futuro puedan retomar de nuevo la vida académica por las responsabilidades que han llegado a asumir, aspecto que ha lleva a los adultos a juzgar a los adolescentes por sus actos, principalmente.

En muchas ocasiones los que componen los principales medios de interacción (familiar y escolar) del joven, juzgan su estado en función de la conducta, los trastornos por los que puede pasar el adolescente suelen parecer tristes porque implican, en su opinión, la pérdida de cualidades valiosas, de la estabilidad del carácter y de la adaptación social (Freud, 1985). Sin embargo, la serie de problemas que se han planteado no sólo involucran al adolescente y su mundo interno, sino también a su relación con la cultura y la sociedad, las cuales presionan con sus normas, designación de roles, actitudes, etc., de manera tal, que del tipo de apoyo que le brinden al chico, dependerá muchas veces la caída en lo psicopatológico (Fernández, 1997). Es necesario comprender la importancia que tienen cada uno de los contextos que envuelven al adolescente, ya que de su influencia dependerá el camino que él tome para la resolución de los problemas que se le presenten, dado que necesita llevar a cabo un proceso de adaptación en el cual se verán involucrados algunas de las habilidades aprendidas durante la infancia. En una investigación realizada por Arjona y Guerrero (2002), se analizó la relación entre las variables estilos y estrategias de afrontamiento, habilidades sociales y gestión de las emociones (inteligencia emocional), y la relación con la variable adaptación (personal, familiar, escolar y global) en un grupo de adolescentes (rango de edad 12 a 16 años) que cursaban sus estudios de primero, segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria en centros de la provincia de Málaga. En los resultados que obtuvieron observaron que el nivel de desarrollo de las habilidades sociales y el estilo de afrontamiento activo son predictoras de la adaptación en los adolescentes, es decir, aquellos sujetos

hábiles socialmente y con un estilo de afrontamiento activo muestran una mejor adaptación en los distintos contextos en los que interactúe. Lo anterior debe ser tomado en cuenta, ya que durante esta etapa, los ambientes en los que se mueva el adolescente irán en aumento, y con ello la necesidad de desarrollar un amplio repertorio de habilidades sociales para poder hacer frente a tales exigencias, posteriormente, estas le permitirán solucionar los problemas a los que se enfrente, sin menoscabo de sus interacciones sociales.

CAPITULO DOS

HABILIDADES SOCIALES

Se ha observado, que las relaciones interpersonales juegan un papel importante para la adquisición de comportamientos sociales necesarios en el ambiente sociocultural en el que se encuentra inmersa la persona, dado que el ser humano esta en constante interacción con otros individuos durante su desarrollo. Estas interacciones, si son satisfactorias para quien las pone en practica le brindaran satisfacciones a nivel psicológico, social, económico o cultural. Sin embargo, aquellos que carecen de comportamientos sociales adecuados, se exponen a un posible rechazo de sus iguales o al aislamiento, teniendo como consecuencia sentimientos de insatisfacción o infelicidad, resultado de una interacción deficiente en la que el papel de las habilidades sociales es esencial; a este problema se le conoce como inhabilidad social o déficit de habilidades sociales.

Las habilidades sociales son un factor relevante en aquellas relaciones que se entablan con los compañeros de distintos contextos en los que se participa, como es el caso de la escuela, el trabajo, la familia, entre otros; al mismo tiempo dichas habilidades permiten la asimilación y adaptación a las reglas de estos lugares así como reconocer el rol que se tiene al desempeñarse en ellos. En este sentido, el avance tecnológico es de suma importancia ya que los sistemas de comunicación han ido revolucionando así como los medios que permiten interactuar con el mundo social, ante esta situación se ha visto la necesidad de generar nuevas alternativas para mejorar las habilidades que ésta evolución requiere, un ejemplo de ello es el aumento de tiempo del trabajo frente a una computadora, limitando el tiempo de interacción con los compañeros de trabajo, de la escuela o familiares.

Ante esta nueva visión del comportamiento social surge la necesidad de continuar con el abordaje del estudio de las habilidades sociales, tema del presente capítulo, en donde se revisará el concepto de las habilidades sociales

así como los elementos que las caracterizan y lo que es el déficit de habilidades sociales.

2.1 Definición y características de las Habilidades Sociales.

Varios autores (Monjas y Gonzáles, 1988; Caballo, 2000; Kelly, 1987; León y Medina 1998; Gil y Jarana, 1993; Gismero, 1996; Roth, 1986; etc.) coinciden en que existen problemas para dar una sola definición de las habilidades sociales, debido a la diversidad de orígenes y sobre todo a la variedad de conceptos encontrados que obstaculizan el trabajo de los estudiosos.

A lo largo de estas investigaciones autores como Monjas, Verdugo (1990) y Monjas y Gonzáles (1998), Gil y Jarana (1993), Campa y Ramos (2000), y Gismero (1996) han encontrado una gran variedad de sinónimos de las habilidades sociales: una de ellas se apoya en un trabajo realizado por Salter (1949, citado en Gismero 1996), en su obra "Terapia de los reflejos condicionados" que a su vez se ve influenciada por los estudios de Pavlov acerca de la actividad nerviosa superior. Al trabajo de Salter lo siguió Wolpe (1958, citado en Gismero 1996) quien fue el primero en adoptar el término "asertivo", en su libro "Psicoterapia por inhibición recíproca" para referirse fundamentalmente a conductas de autoafirmación y expresión de los sentimientos, el cual fue utilizado posteriormente por Lazarus (1966) y, Wolpe y Lazarus (1966 citados en Gismero, 1996). Otros sinónimos encontrados por Monjas y Verdugo (1990) Monjas y González (1998) son: las habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta socio-interactiva, intercambios sociales y competencia social; este último lo define Mc Fall (1982, cit en Monjas y Verdugo, 1990) como "un conjunto evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social en su entorno (padres, profesora, iguales, etc.) que está en

posición para hacer un juicio informal” (pág. 426).

Campa y Ramos (2000) y Gismero (1996) mencionan que el origen de las Habilidades Sociales podría remontarse a los años 30' s, cuando Phillips (1985, citado en Gismero 1996), desde su visión de la psicología social, estudiaba la conducta social en niños bajo distintos aspectos que en la actualidad se podrían considerar parte de las habilidades sociales; por ejemplo William (1935 citado en Gismero 1996), estudiando el desarrollo social de los niños, identificó lo que hoy se llama asertividad y su importante influencia en la conducta social infantil.

En las década de los 50' s aumentó el interés por las habilidades sociales y su entrenamiento en el campo de la psicología social y del trabajo, así como de la enseñanza práctica programada de las habilidades sociales; entre los niños, la relevancia de estas habilidades en relación con aquellas variables educativas fueron tan importantes como el rendimiento académico, el auto concepto y la autoestima (Gismero, 1996).

Al transcurrir los años 70's los estudios de Zigler y Phillips (1960, 1961, 1962, 1964 citado en Gismero 1996), abordaron la “competencia social”, la cual era aplicada en aquella población institucionalizada, ellos demostraron que a mayor competencia social previa de los pacientes que son internados en un hospital, menor era su estancia en él, reduciendo la tasa de recaídas de sus enfermedades. O'Murphy, Murphy y Newcomb (1973 citado en Gismero 1996), al estudiar la conducta social en los niños, hicieron una diferenciación entre dos clases de asertividad: una socialmente asertiva y otra socialmente molesta y ofensiva. En todos ellos el enfoque era excesivamente mentalista; ya que explicaban la conducta social de los niños en función de variables internas, dando un papel secundario a los factores ambientales. En esta misma década, otros autores como Eisler, Hersen y Goldstein (sin año, cit. en Campa y Ramos 2000) contribuyeron al desarrollo de las habilidades sociales individuales y en grupos de personas, creando programas para entrenar y reducir déficit en dichas

habilidades; además, aparecen numerosas publicaciones sobre el tema mostrando la importancia que va adquiriendo dentro del estudio de la modificación de conducta, (entre estas podemos encontrar las de autores como Lazarus; 1971, Wolpe, 1969; Alberti y Emmons, 1970; Mc Fall y Cols., 1970, 71,73; Eisler y cols., 1973, 75,76; Hersen y cols., 1973,74; y Lange y Jakubowski, 1976; citados en Gismero 1996). También aparecen diversos cuestionarios para medir la conducta asertiva así como una gran cantidad de libros de carácter informativo, en los que se aplica lo encontrado en las investigaciones así como la enseñanza de técnicas del comportamiento asertivo.

Gil y García (1995) mencionan que las diferentes terminologías que se emplean en muchas ocasiones son para referirse a los mismos aspectos; lo que para unos es “competencia social”, para otros sería “habilidad social”, ambos utilizados para denominar el proceso por el cual la gente se relaciona de forma eficaz o hábil con los demás. Monjas (1994) describe que las habilidades sociales se pueden ver como parte del constructo de competencia social, debido a que las habilidades sociales son conductas específicas que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente. Principalmente el término competencia se refiere a una generalización evaluativa del comportamiento, mientras que el término habilidad se refiere a conductas específicas.

Otra línea sobre el origen de las habilidades sociales se encuentra en lo planteado por Gil y Jarana (1993), y García y Gil (1995) quienes concuerdan que los orígenes históricos de las habilidades sociales se centran en dos focos con ubicación geográfica y con características diferentes, los cuales se describen a continuación:

1) El norteamericano

En Norteamérica durante los años 20's, Thorndike y otros autores (citado en Gil y Jarana, 1993) realizaron una serie de trabajos bajo el nombre de “inteligencia social”, término que servía para hacer referencia a las capacidades necesarias

para comprender a los demás y relacionarse con ellos. En los años 30's, se llevaron a cabo los primeros estudios sobre socialización infantil (incluyendo aquellos comportamientos que después se denominarían como asertividad), así como una serie de trabajos referidos fundamentalmente a la incompetencia social producida por la deficiencia mental. En los años 40's y 50's surgen dos obras importantes en las que se proponen métodos de aprendizaje de respuestas (denominadas conductas de auto-expresión y/o asertivas) incompatibles con respuestas de desadaptación (ansiedad, depresión, entre otras).

2) El europeo

En Europa, en los años 60's, la importancia de las habilidades sociales tiene sus raíces dentro del ámbito industrial con el enfoque del procesamiento de la información (tomando en cuenta la analogía de la relación hombre-máquina se aplica a la relación hombre-hombre bajo la etiqueta de habilidad social).

De acuerdo con Gil y Jarana (1993) y, García y Gil (1995) la investigación de las habilidades sociales ha tenido un origen diferente en los EEUU y en Europa. Mientras que en Estados Unidos el entrenamiento de las habilidades sociales está firmemente anclado en la psicología clínica y de consulta, en Inglaterra y en Europa la investigación de las habilidades sociales le debe más a la psicología ocupacional y a la psicología social. Estos diferentes orígenes aún se reflejan en el trabajo hecho por los investigadores de las habilidades sociales en ambos lados del Atlántico.

La anterior revisión permite observar los diversos orígenes de las habilidades sociales, lo que ha dado como consecuencia la falta de un acuerdo unificado para la definición de dicho término. Partiendo de esta diversidad, varios investigadores dan su definición de acuerdo a los resultados encontrados en sus investigaciones o marco de referencia, tal es el caso de Caballo (2000), quien expresa que las habilidades sociales son "un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes,

deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Pág. 6). Además, hace una exposición de definiciones sobre las habilidades sociales en las que se han definido como:

- “La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304).
- “La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (Rimm, 1974, p. 81).
- “La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo” (Rich y Shroeder, 1976, p. 182).
- “La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Hersen y Bellack, 1977, p. 512).
- “La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (Wolpe, 1977, p. 96).
- “La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti y Emmons, 1978, p. 2)
- “El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que se satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc., con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978, p. 13).
- “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones personales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Kelly, 1982, p. 3).

- La habilidad social es considerada como “la capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos), al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y la sensación de dominio (eficacia respecto a uno mismo)” (Linehan, 1984, p.153).

Se advierte que algunas definiciones resaltan el *contenido* de la conducta, otras consideran el *contenido y las consecuencias* y finalmente se encuentran las que únicamente juzgan las *consecuencias* del comportamiento.

El uso de las consecuencias como criterio también ha presentado muchas dificultades: si se define la conducta en función de que sea o no efectiva, el criterio de si lo es o no tiene que ver con los objetivos, valores y punto de vista de quien la juzga; la conducta no habilidosa o anti-social puede también ser reforzada y; se debe tener en cuenta que mediante una conducta adecuada puede obtenerse reforzamiento ya que este, en última instancia, depende de que los demás lo den o no.

Por su parte, Kelly (1987) explica que las habilidades sociales “son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas, en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente”; de acuerdo a esta definición se pueden considerar tres puntos: 1) entender la conducta socialmente hábil en términos de la posibilidad de alcanzar consecuencias reforzantes; 2) las situaciones interpersonales en las que se manifiestan habilidades sociales, y 3) describir la conducta socialmente competente de modo objetivo (Pág. 19).

A principios de los 90's Monjas (1990) menciona que las habilidades sociales son “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (p.428). Posteriormente

García-Sáiz y Gil (1992, p.50 cit. en León y Medina, 1998) mencionan que son “comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales”. Furnham (1992, cit. en León y Medina, 1998) con el término de habilidades sociales, hace referencia a las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal. León y Medina (1998) definen a las Habilidades sociales como: “la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de situaciones sociales de forma efectiva” (Pag. 15). Además, hacen una exposición de diversas definiciones desde diferentes posturas psicológicas en un intento por delimitar a las habilidades sociales y se presentan a continuación:

- Desde un punto de vista conductual Libert y Lewinsohn (1973, p. 304) hacen referencia a las habilidades sociales como “la capacidad para ejecutar una conducta que refuerce positivamente a otros y evita que sea castigado por otros”.
- Posteriormente Second y Backman (1976, p. 407) desde el punto psico-social de los roles las definen como “la capacidad de jugar el rol”, es decir, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto “a mí”, como ocupante de un estatus en la situación dada.
- En una visión clínica, Hersen y Bellack (1977, p. 512) consideraron que las habilidades sociales son “la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que de como resultado una pérdida de reforzamiento social”.
- Tiempo después, Phillips (1978, p. 13) desde una orientación intencionalista señala a las habilidades sociales como “la medida en la que una persona puede comunicarse con otros de manera que asegure los propios derechos, requerimientos, satisfacciones u obligaciones, en un grado razonable, sin afectar a los derechos similares de las otras personas”.
- Desde una perspectiva interaccionista, Blanco (1982, p. 568) considera a la habilidad social como “la capacidad que el individuo posee para percibir,

entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás”.

Por su parte, Gresham (1986, 1988 cit. en Monjas y González 1998) señala que existen tres tipos de definiciones de las habilidades sociales:

- Definición de aceptación de los iguales:

En esta definición se usan índices de aceptación de los iguales o popularidad. El mayor fallo de esta definición es que no identifican los comportamientos específicos que se relacionan con lo antes planteado.

- Definición conductual:

Se definen las habilidades sociales como aquellos comportamientos específicos de la situación que maximizan la probabilidad de asegurar o mantener el reforzamiento o decrecer la probabilidad de castigo o extinción contingente sobre el comportamiento social propio.

Las definiciones anteriores tienen la ventaja de que pueden identificar, especificar y operacionalizar los antecedentes y las consecuencias de los comportamientos sociales con fines de evaluación e intervención. Aunque esto no se puede percibir en la mayoría de las definiciones, tal es el caso de la siguiente, ya que ésta no asegura que los comportamientos identificados para la intervención sean de hecho socialmente hábiles o socialmente importantes:

- Definición de validación social.

Según este tipo de definiciones, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en situaciones determinadas predicen importantes resultados sociales, principalmente para los niños.

Sin embargo, las habilidades sociales habían sido estudiadas hasta la década de los 80's por el paradigma simplista y mecanicista denominado “paradigma viejo” el cual concibe al individuo como un ente pasivo, incapaz de actuar por sí solo, que depende de las fuerzas del exterior y que éstas lo manejan a su antojo, además interpreta a la interacción social como un fenómeno de causalidad lineal cuyas

partes se pueden estudiar aisladamente sin que por ello se produzcan alteraciones de importancia en el todo (Campa y Ramos, 2000).

Kelly (1987) plantea que una de las maneras de categorizar y definir las habilidades interpersonales se basa en la función de utilidad para el mismo individuo. Algunas sirven para facilitar el establecimiento de relaciones con los demás, otras, aunque se emplean en su contexto interpersonal, sirven para alcanzar objetivos o conseguir reforzadores que no son de naturaleza social, otras sirven para impedir que los demás eliminen o bloqueen el reforzamiento al que el individuo tiene derecho.

Con relación a lo anterior, Gismero (1996) menciona que el problema de definir de manera unitaria lo que es una conducta socialmente habilidosa en términos concretos y específicos es prácticamente irresoluble, puesto que ésta va a depender del contexto cultural en que se desarrolle la persona y, aún dentro de una misma cultura, educación, estatus social, edad o sexo, hay muchas variables personales y situacionales que hacen que una conducta sea apropiada en una situación y en otra no lo sea.

Campa y Ramos (2000) y Roth (1986) mencionan que los estudiosos de las habilidades sociales en la actualidad han coincidido en la existencia de problemas que no han sido resueltos definitivamente, reduciéndose estos problemas en cinco cuestiones:

- La ausencia de una definición de habilidad, destreza o competencia social que unificará el consenso acerca de esa cuestión, trayendo como consecuencia la confusión en cuanto a los procedimientos para su evaluación;
- Las técnicas de evaluación no están construidas para obtener las respuestas convenientes a las preguntas planteadas;
- No existe el conocimiento necesario sobre aspectos sociales normativos, relacionados a la conducta social;
- En la concepción de una interacción social prevalecían las nociones simplistas y

mecanicistas respecto a su forma y características inherentes y;

- Un marcado énfasis en los modelos que incorporan rasgos y otras entidades inferidas en la evaluación y el entrenamiento de las habilidades sociales.

Estos autores afirman que dichos problemas son resultado del uso de un modelo inadecuado para el estudio de las habilidades sociales.

Caballo (2000) y Gismero (1996) plantean que el uso explícito del término de las habilidades sociales significa que la conducta interpersonal consiste en un conjunto de capacidades de actuación aprendidas. La probabilidad de ocurrencia de cualquier habilidad en cualquier situación crítica está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos, Lazarus (1973) fue uno de los primeros en establecer, desde una posición de práctica clínica, las principales clases de respuesta o dimensión conductuales que abarcan las habilidades sociales. Este tipo de clases de respuesta son:

- 1) La capacidad de decir “no”,
- 2) la capacidad de pedir favores y hacer peticiones,
- 3) La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos,
- 4) la capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Las clases de respuesta que posteriormente se han propuesto, han girado alrededor de las cuatro anteriores, y las más aceptadas son las siguientes:

1. Hacer cumplidos (Furnham y Henderson, 1984, Galassi y Galassi, 1977; Liberman y cols, 1977b; Michelson y cols. 1984; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979).
2. Aceptar cumplidos (Bucel, 1979; Furham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1979; Michelson y cols. 1986; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979).
3. Hacer peticiones (Furham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1979; Gay y cols, 1986; Liberman y cols., 1977 b; Michelson y cols., 1986).
4. Expresar amor, agrado y afecto (Bucel, 1979; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975, Michelson y cols., 1986; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979; Tyler y Tapsfield, 1984).

5. Iniciar y mantener una conversación (Bucel, 1979, Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols. 1977; Lorr y More, 1981; Michelson y cols., 1986; Rinn y Markle, 1979).
6. Defender los propios derechos (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977, Gay y cols. 1975; Lorr y More, 1980, Michelson y cols., 1986; Rathus, 1975; Tyler y Tapsfield, 1984).
7. Rechazar peticiones (Bucel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols. 1977; Michelson y cols., 1986; Rinn y Markle, 1979).
8. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo (Bucel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols. 1977; Michelson y cols., 1986; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979).
9. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado (Bucel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols. 1977; Michelson y cols., 1986; Rinn y Markle, 1979).
10. Petición de cambio de conducta del otro (Bucel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Michelson y cols., 1986; Rinn y Markle, 1979).
11. Disculparse o admitirse ignorantes (Bucel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975).
12. Afrontar las críticas (Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols. 1977).

Aunque éstas han sido las clases de respuestas más aceptadas, se han propuesto otras como *la independencia* (Lorr y cols. 1979, 1980, 1981, citado en Caballo 2000), *la resistencia a las tentaciones* y *el responder a un intercambio* (Furnham y Henderson, 1984, citados en Caballo 2000), *el dar y recibir retroalimentación* (Lange y Jakubowski, 1976, citados en Caballo 2000), *el realizar una entrevista laboral*, *dar reforzamiento al otro o mantener más conversación* y *regular la*

entrada o salida en los grupos sociales (Liberman y cols. 1977, citado en Caballo 2000).

Otro tipo de componentes que propone Gismoero (1996) son:

a) Los componentes no verbales (ej.: contacto ocular, gestos, posturas, distancia, etc) y paralingüísticos (volumen de voz, tono, latencia, fluidez, etc.) están muy bien identificados en la literatura.

b) La dimensión personal (componentes cognitivos) incluiría la forma de percibir cada situación de cada individuo particular, sus expectativas, sus valores, sus autoverbalizaciones, etc. En suma todas aquellas variables cognitivas que ha aprendido en el transcurso de sus historia personal y que le constituye una persona única, en la cual el ambiente influirá de manera específica.

c) La dimensión situacional hace referencia a los distintos tipos de situaciones que pueden afectar a la mayor facilidad/dificultad de un individuo a la hora de comportarse asertivamente.

Para León y Medina (1998) la habilidad social es una clase de respuesta pertinente para desempeñar con eficacia las siguientes funciones:

- Conseguir reforzadores en situaciones de interacción social,
- Mantener o mejorar la relación con otra persona en la interacción personal,
- Impedir el bloqueo del refuerzo social o mediado socialmente
- Mantener la autoestima y disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales conflictivas.

Para la mayoría de los individuos la interacción con otras personas es un objetivo deseado, sin embargo para conseguirlo la persona necesita dominar una serie de habilidades conductuales bien organizadas para lograr aumentar el atractivo social, el valor de reforzamiento de la persona que las exhibe, para impedir la pérdida de reforzamiento o para alcanzar el objetivo deseado que no necesariamente son de índole interpersonal (habilidades para una entrevista laboral, ya que a pesar de que se desarrolla en un contexto interpersonal el

objetivo perseguido es la obtención de empleo) (Kelly, 1987). Para obtener el objetivo deseado en una interacción de índole interpersonal o no social, García y Gil (1995), Gil y Jarana (1993), Caballo (2000), León y Medina (1998) mencionan que hay que tomar en cuenta que las habilidades sociales integran ciertos elementos:

- **Comportamientos manifiestos:** entendida como la capacidad de actuación de un individuo en situaciones de interacción social, dichas capacidades pueden mejorarse o aprenderse a través de la experiencia.
- **Orientación a objetivos:** se refiere a los comportamientos dirigidos a alcanzar metas o refuerzos, tanto externos como personales. Estos comportamientos deben ser controlados por el propio individuo y se realizan sin soslayar a las demás personas involucradas ni al contexto situacional en el que se emiten, de tal manera que sean adecuados y aceptados socialmente.
- **Especificidad situacional:** nos dice que cada individuo actuará en función de sus objetivos a alcanzar y de las exigencias de la situación dada, para lo cual se requiere de un repertorio conductual variado y flexible.
- **Componentes de las habilidades:** los componentes de las habilidades sociales se dividen en tres: conductuales (no verbales, verbales y paralingüísticos), cognitivos (saber cómo y cuando emplear las habilidades) y fisiológicos (mostrar emoción de acuerdo con la situación). Además las habilidades sociales se encuentran en función de su grado de inferencia y su nivel de análisis. Los tres niveles de análisis son: *molar*, que considera dos o más elementos de las habilidades sociales y a sus interacciones a la hora de configurar la capacidad de actuar con efectividad en una situación determinada. Las evaluaciones suelen ser generales y subjetivas, empleándose escalas sobre el impacto del comportamiento del sujeto en los demás (como la autoafirmación); *intermedio*, que se centra en la interacción de los juicios globales y de las medidas moleculares, es decir, en la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta y en la especificidad metodológica de su evaluación (como los reclamos) y; *molecular* que toma como puntos de referencia componentes conductuales específicos y observables de las habilidades sociales. En este nivel los elementos pueden ser medidos como

variables continuas o como categorías directas de la conducta (ejemplo de esto es mantener contacto visual cuando se lleva a cabo un reclamo).

Con relación a lo anterior León y Medina, (2000) señalan cuatro características para entender las habilidades sociales: en primer lugar, su carácter aprendido; en segundo lugar la conciencia de complementariedad e interdependencia de la habilidad social, es decir, todo comportamiento social exige tratar de entender el punto de vista del otro y la proyección de una auto imagen; en tercer lugar, el hecho de que la actualización o el desempeño de las habilidades sociales requiere no sólo la adaptabilidad de sus componentes a la situación social, sino que además los objetivos que se persiguen con dicha actualización son únicamente comprensibles en situaciones sociales específicas; y por último en cuarto lugar la habilidad social se considera como sinónimo de eficacia del comportamiento interpersonal.

Para autores como Monjas y Verdugo (1990) y, Monjas (1994) las características de las habilidades sociales son:

- Las habilidades sociales son conductas y repertorios de conductas adquiridos principalmente a través del aprendizaje del entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. A lo largo del proceso de socialización “natural” en la familia, en la escuela y la comunidad se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten al niño y la niña interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás,
- Las habilidades sociales contienen componentes motores y manifiestos (ejemplo, la conducta verbal) emocional y afectivos (ejemplo la ansiedad o la alegría) y cognitivos (ejemplo, percepción social, atribuciones, auto lenguaje). Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que los niños hacen, sienten, dicen y piensan,
- Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de las conductas depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica ya que estas varían a través de

distintas situaciones. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de la persona que interviene (edad, sexo, objetivos, relación, intereses), y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia, discoteca, etc.).

Esto se puede observar en la investigación realizada por Ríos, Frías y Rodríguez (1999) en la que evaluaron y analizaron las habilidades sociales de 1209 adolescentes (665 hombres y 544 mujeres, entre los 12 y 16 años) de secundaria, en la que encontraron diferencias significativas en donde los varones fueron más hábiles que las mujeres, sin embargo, hacen notar que existen algunas contradicciones con autores como Smith, Christopher, Nangle, Douglas, Hasen (1993) quienes no encontraron diferencias entre géneros, pero resaltan que son las mujeres quienes devalúan su propio comportamiento, además plantean que se debe considerar que los jóvenes tienen la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades al tener que enfrentarse a situaciones nuevas que les demanda una mayor competencia social.

Además, Monjas (1994) plantea que pocos comportamientos sociales son apropiados a través de todas las situaciones ya que las normas sociales varían y están determinados por factores situacionales y culturales. Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales, son conductas que se dan siempre en relación a otra (s) persona (s) (iguales y adultos), lo que significa que está implicada más de una persona. Por eso es necesario tener en cuenta a los otros ya que la conducta de relación interpersonal es interdependiente, bidireccional y recíproca por naturaleza, por lo que requiere de un comportamiento interrelacionado entre dos o más individuos. Para que se produzca una interacción es necesario: a) iniciación de la interacción por una persona; b) respuesta de la otra persona. Las conductas de iniciación son muy importantes ya que cuanto más hábiles y adecuadas sean es más probable de que se produzca una respuesta de la otra persona, c) el tema de la maximización del refuerzo en el intercambio social es un componente constante en la conceptualización de la competencia social y las habilidades sociales. Con esto se

puede comprender que las consecuencias positivas de la utilización de las habilidades sociales son críticas en muchas de sus definiciones.

2.2 Aprendizaje de las Habilidades Sociales.

Kelly (1987), Monjas (1994) y, Monjas y González (1994) mencionan que el desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que la biología y la cultura son factores activos que se influyen mutuamente y hacen del resultado una versión individual, por ello las habilidades sociales son estrategias aprendidas con una funcionalidad específica, es obvia la importancia de determinar de qué manera se adquiere normalmente durante el desarrollo. De esta forma, si se puede especificar los factores responsables del aprendizaje natural de tales competencias sociales, se podrán incorporar principios similares a las intervenciones de entrenamiento para las personas que todavía no las han adquirido. Las habilidades sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje. Entre ellos se incluyen el reforzamiento positivo directo de las habilidades, experiencias de aprendizaje vicario u observaciones, retroalimentación interpersonal y, el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.

2.2.1 Aprendizaje de habilidades como consecuencia de reforzamiento directo.

En la primera infancia resulta evidente que las conductas sociales más rudimentarias se pueden desarrollar y mantener por sus consecuencias reforzantes o aversivas después de un comportamiento social. Existen una serie de factores que gobiernan la forma en que la historia de reforzamiento personal moldea el desarrollo natural de las habilidades sociales. Por un lado, tenemos el valor subjetivo de los hechos que pueden servir de reforzadores. El reforzamiento es una propiedad absoluta, y los reforzadores se definen en términos de su valor funcional para aumentar la probabilidad de que se repita la conducta que les precede. Así, si un individuo se enfrenta a una situación interpersonal nueva que

percibe y “clasifica” cognitivamente como similar a otras situaciones pasadas en las que una determinada respuesta social le resultó efectiva, probablemente se comportará de forma consistente con la conducta que le dio buenos resultados en el pasado. Los primeros intentos de un individuo para mostrarse asertivo, concertar una cita con alguien, afrontar una entrevista de trabajo o para hacer valer sus derechos en una discusión con sus superiores, puede que no resulten reforzados consistentemente con respuestas positivas por parte de los otros y es probable cuando la persona no domina la habilidad y se desempeña con poca eficiencia. En consecuencia si una conducta social se intenta repetidamente sin conducir a ninguna consecuencia positiva, sobre todo en las primeras fases de aprendizaje, puede ser extinguida.

2.2.2 Aprendizaje de habilidades como resultado de experiencias observacionales.

Una fuente poderosa de aprendizaje de las habilidades sociales consiste en la observación de como otra persona maneja la situación. Bandura (1969, cit. en Kelly 1987), describió la influencia del aprendizaje observacional o vicario (que denomino “modelado”) en la conducta social. La exposición a un modelado puede conllevar a tres puntos: a) efecto del modelado, en el que el observador del modelo, por el hecho de observarlo, adquiere una nueva conducta que no emitía previamente, b) el efecto de desinhibición, según el cual, la exposición al modelo hace que el observador emita con más frecuencia una conducta y, c) el efecto de inhibición, por el cual el observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado.

Los niños, adolescentes y adultos desarrollan nuevas competencias para manejar las situaciones observando como viven los modelos que les rodean, incluyendo la forma en que los padres, hermanos, amigos, compañeros de trabajo, jefes, etc., manejan situaciones. En esta forma es como puede obtenerse un conocimiento inicial de las habilidades sociales sin una experiencia personal

de aprendizaje en las situaciones relevantes. Para los niños pequeños, los padres y los hermanos mayores se encuentran entre los modelos más importantes para el aprendizaje social por imitación. A medida que crecen, otros modelos del ambiente se tornan importantes fuentes de aprendizaje observacional y reemplazan la influencia de modelos familiares. En la adolescencia, los compañeros y amigos se convierten en fuentes extremadamente influyentes para el modelado de habilidades sociales. Algunos de los factores que facilitan el aprendizaje observacional son:

- *Edad del modelo*: particularmente en la infancia y en la adolescencia quienes tienden a imitar la conducta de un modelo de edad similar o ligeramente superior,
- *Sexo del modelo*: con modelos del mismo sexo que el observador, ya que la influencia es mayor que con los del sexo opuesto,
- *Amabilidad del modelo*: los modelos que se manifiestan cálidos y afectuosos influyen más que los de apariencia fría y distante,
- *Similitud percibida con el observador*: si un observador percibe o se le informa de que entre el modelo y él hay cierto parecido, tendremos un grado de aprendizaje imitativo superior al de aquella otra situación en que el modelo es percibido como muy diferente.
- *Consecuencias observadas de la conducta social del modelo*: cuando el observador ve que el resultado de la conducta social del modelo es positivo se incrementa la probabilidad de que llegue a imitar su conducta (reforzamiento vicario),
- *La historia del aprendizaje particular del observador de situaciones parecidas a las que observa en el modelo*: el observador ya ha tenido alguna experiencia personal en el manejo de situaciones similares a las que esta viendo en el modelo, es posible que también haya emitido respuestas sociales similares. Otras formas de modelado también son la adquisición de modelos reales mediante imágenes que se pueden observar en el cine y la televisión; además de representaciones de modelos irreales como: dibujos (caricaturas) o modelos de figuras, animales no humanos, así como aquellos modelos simbólicos como: las descripciones idealizadas de la conducta de otra persona (un buen cristiano, el

perfecto vendedor o el empleado ideal de una compañía).

Sin embargo el modelado natural puede influir negativamente en la conducta, se destaca particularmente el tema de los efectos de la violencia en las imágenes y la sobrecarga sexual, así como los efectos del modelado de las conductas delictivas o antisociales al principio de la adolescencia, sin embargo, parece evidente que la mayoría de las habilidades adaptativas y prosociales se aprenden con más frecuencia por observación que las antisociales.

Durante los años escolares los niños parecen imitar la conducta social y las habilidades de juego de sus compañeros particularmente de aquellos que presentan las características asociadas con alta probabilidad de aprendizaje imitativo (tales como tener el mismo sexo, tener una edad similar o ligeramente mayor), y obtener como éxito consecuencias de esas conductas.

Los adolescentes y los adultos también aprenden a manejar bastantes situaciones sociales imitando la conducta de otros. Todas aquellas conductas adquiridas por parte de la observación directa de otras personas en esas situaciones o, a través de las instrucciones del modelado verbal. Al afrontar nuevas situaciones las personas a menudo recuerdan, imaginan o imitan las habilidades sociales que observaron en otros ante situaciones parecidas y cuyas consecuencias fueron positivas. Los hijos únicos o los mayores en la familia presentan con más frecuencia dificultades de conducta, al menos durante las etapas finales de la infancia. Los individuos que tienen menos oportunidades de interactuar con compañeros hábiles tendrán menos oportunidades de aprender por observación. En este sentido Ríos, Frías y Rodríguez (1999) en su investigación realizada a adolescentes encontraron que los jóvenes de 13 y 14 años se reportaron como inhábiles, los autores explicaron que estos resultados pudieron deberse a los cambios biológicos, psicológicos y sociales propios de la edad y que sin lugar a duda estas situaciones son un factor de riesgo para la generación de otros problemas conductuales asociados a la falta de repertorios conductuales

alternativos.

2.2.3 Aprendizaje de las habilidades y feedback interpersonal

A medida que los individuos van ganando práctica en el manejo de ciertas situaciones sociales y desarrollando habilidades adaptativas que acarrearán consecuencias favorables, su conducta se hace más fina y perfilada. Si una conducta social en una situación dada se refuerza por sus buenos resultados, no solamente tenderá a repetirse, sino que irá mejorando su efectividad a lo largo del tiempo. Un mecanismo importante para el ajuste y refinamiento de las habilidades es el feedback.

En contextos sociales, el feedback es la información por medio de la cual la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta, esto nos ayuda a la corrección de la misma sin necesidad de ensayos. Cuando el feedback es negativo, actúa habilitando aspectos particulares de la conducta, tales como reducir el contacto visual, bostezar o apartarse del que habla, etc. En cierto sentido, lo que llaman feedback podría entenderse actualmente como reforzamiento social (o su ausencia), administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción. Para algunos investigadores, el feedback es solamente una forma o “proceso” molecular de reforzamiento sobre el curso de las interacciones sociales; lo ideal es que sea directo, claro y aporte información específica a la persona a quien se dirige. Para ejercer su máximo efecto el feedback se asocia con elementos específicos de la conducta y se comunica verbal y directamente al individuo. Con la información aportada a través del feedback, el receptor estará mejor capacitado para cambiar y aumentar su influencia sobre los demás. En algunos casos se proporciona un claro feedback durante el transcurso de una interacción cotidiana por ejemplo: una persona comenta a otra- “consigues que me sienta muy bien por que haces que hable de mí”-, la persona que recibe este tipo de comentarios está en condiciones de mantener o eliminar ciertas conductas ya que la información proporcionada por el

feedback es absolutamente claro. Sin embargo en algunas interacciones rutinarias el feedback social es ambiguo o incluso no existe (por ejemplo: si un adolescente trata de concertar una cita y le rechazan repetidamente, no recibirá un feedback específico que le sirva para futuras citas y que le indique que aspectos de su estilo resultan deficientes, si son verbales o no, y en tal caso cuáles son). De forma parecida, una persona puede creer que da una respuesta asertiva apropiada a una conducta molesta de otro, mientras que su oponente u otros observadores pueden considerarla demasiado agresiva, tal vez haya ciertos aspectos de su respuesta (tono hostil, comentarios antagónicos, etc.) que la hagan hiriente y por tanto ineficaz; amenos que reciba un feedback específico de otras personas será difícil el cambio de dicha conducta.

2.2.4 Aprendizaje de habilidades y expectativas cognitivas.

Otro preeditor de la conducta social es la expectativa cognitiva que el sujeto tiene para desenvolverse con éxito en una situación dada.

Las expectativas cognitivas son creencias o predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito determinada situación. Estas expectativas se desarrollan como resultado de las experiencias en esa situación o en otras similares. Los individuos entrarán en situaciones que requieran habilidades sociales si sucede que:

- La consecuencia potencial de la puesta en práctica de estas habilidades es suficientemente reforzante, y
- El individuo ha desarrollado por experiencia la expectativa cognitiva que será capaz de desempeñar las habilidades necesarias para afrontar esa situación de forma efectiva.

La forma en que los clientes clasifican situaciones y lo que piensan sobre su ejecución, puede influir en el desarrollo de las habilidades y en su manifestación. Para reducir las expectativas negativas y la ansiedad que las mantiene, parecen significativos dos métodos relacionados. Uno de ellos consiste en modificar

directamente la forma perjudicial en que los sujetos etiquetan la situación y se hablan encubiertamente cuando anticipan la interacción problemática. El segundo método será incrementar directamente las habilidades conductuales de la persona.

2.3 Modelos Explicativos de las Habilidades Sociales.

Entre los modelos más antiguos que abordan el estudio de las habilidades, se encuentran los siguientes supuestos:

- El individuo es un ente pasivo que se conduce por las fuerzas externas que actúan sobre él.
- La interacción social se da por causalidad lineal, donde cada elemento que la compone puede estudiarse por separado.

Una de las consecuencias de haber adoptado estos supuestos es la descontextualización de la interacción, dejando de lado la reciprocidad entre los elementos de la interacción social. Por otro lado, resulta importante señalar la concepción de pasividad que se le da al individuo y, su supuesta incapacidad para decidir su forma de actuar, ya que una vez que se adopta esta postura se justifica el papel del terapeuta que se consolida como juez en cuanto decide lo que le conviene o no al individuo, dándose una relación unilateral. A partir de estas deficiencias se han desarrollado diversos enfoques dirigidos al estudio de las habilidades sociales. En términos generales se puede hablar de dos enfoques teóricos que subyacen a éste estudio, ambos marcados por teorías que, aunque antagónicas, han servido para formular diferentes modelos en la investigación de las habilidades sociales. Estos enfoques son el cognitivo y el conductual (Campa y Ramos, 2000; Roth, 1986; García y Gil, 1995).

2.3.1 Enfoque cognitivo:

En dicho enfoque, se le concede al hombre un papel más activo en la modelación de su conducta, así como al dominio de sus experiencias y no a la inversa. Ya que no es un mero reactor pasivo ante el ambiente, debido a que posee la capacidad de estructuración e interpretación, además, es un ser que soluciona problemas, donde sus funciones superiores le permiten pensar, planear y juzgar, siendo su conducta el resultado de esos procesos. Por lo anterior, los modelos que se han incluido dentro del enfoque cognitivo para el estudio de las habilidades sociales son el antropomórfico, el de los scripts, el del aprendizaje social, el generativo y el de análisis de tareas.

2.3.1.1 Modelo antropomórfico:

Este modelo fue formulado por Harre y Secord en 1972 (citado en Roth, 1986), y su principal planteamiento es que la persona es capaz de observar, criticar, gobernar y dirigir su conducta, manteniéndose como agente reflexivo y racional capaz de elegir los medios adecuados para alcanzar sus fines y cubrir sus necesidades, además puede monitorear la ejecución de su conducta y realizar una auto-intervención.

Así mismo, enfatiza el estudio de los episodios sociales, (entendiendo por episodios las acciones integradas, “cosas hechas”) como elementos para entender el significado que la gente a construido de su interacción social, dado que esta posee un carácter intersubjetivo que tiene su centro en los procesos cognitivos.

Una habilidad social se inscribe en el proceso general de la interacción, en donde un episodio se compone de actos con significado personal y social, y la secuencia de éstos le da la estructura al episodio. Mientras que la competencia hace referencia a una representación cognitiva de la secuencia de aquella acción

para ser competentes o realizar hábilmente una tarea.

2.3.1.2 Modelo de los scripts:

Este modelo es también llamado etogénico, fue construido por Harre en 1977 (citado en Roth, 1986) y nos dice que el comportamiento se organiza en base a situaciones estereotipadas que implican actividades rutinarias; hace ver que a través de experiencias directas y vicarias, la persona adquiere estereotipos culturales. De tal manera que la palabra script se refiere al estereotipo que cada persona guarda en la memoria, en forma de roles, objetos o secuencias de acciones determinadas, así como los resultados o consecuencias de las acciones ejecutadas en dichas secuencias.

Para Harre (1977 citado en Roth, 1986) una habilidad es el procesamiento de la información almacenada en forma de roles, actuaciones o secuencias de acción y se dispone de ella cuando la persona se encuentra ante las condiciones propicias para ejecutarla.

2.3.1.3 Modelo de aprendizaje social

Mischel (1973 citado en Roth, 1986) realizó cinco sugerencias dentro de la teoría cognoscitiva, con las que buscaba explicar el proceso interactivo:

- Todo individuo aprende a través de la observación, y por medio de este proceso puede organizar su conducta integrando y procesando esta información. Se entiende que el observador construye su realidad selectivamente mediante el proceso cognitivo.
- Los constructos personales y las estrategias de codificación son variables cognitivas que influyen en la respuesta del individuo, en su atención y su interpretación de la situación social. El sujeto actúa de determinada manera en una situación en función de dichas variables, siendo así que se encuentran dirigiendo su conducta futura.

- La expectativa también es una variable, ya que determina la selección de las conductas adecuadas a una situación en particular. Estas son construidas en base a las consecuencias posibles de cada conducta potencial y determinan así la elección de un estilo de comportamiento a otro.
- Los valores subjetivos que la persona atribuye a una conducta van a determinar su ejecución y la preferencia hacia alguna en particular.
- Existe un sistema regulatorio mediante el cual la persona logra criticar o aprobar su comportamiento.

Mischel (1973, en Roth, 1986) en su *modelo de aprendizaje social*, hace ver que una habilidad es un conjunto de variables personales construidas por alguien en condiciones particulares, y que una habilidad es un estereotipo aprendido por medio de la observación y organizado a partir de las reglas, convenciones sociales, expectativas y valores subjetivos en un esquema cognitivo. Además García y Gil (1995) mencionan algunas de las aportaciones de la psicología social dentro de la teoría del aprendizaje social:

- El fundamento teórico es que el comportamiento social es producto de una serie de interacciones entre los procesos motivacionales y cognitivos del individuo y los factores ambientales o situacionales del contexto. Los procesos mediante los cuales se da este fenómeno son el modelado de conductas, la anticipación de consecuencias y las propias consecuencias, el sentimiento de auto-eficiencia, la auto-regulación, etc.
- La psicología social aborda elementos de la interacción social (procesos sociales como: la percepción social, la atracción interpersonal, la comunicación no verbal, los roles, etc.) y se dice que desde la perspectiva psicosocial, el aprendizaje de las habilidades sociales está vinculado evidentemente con los procesos de aprendizaje social y sujeto a sus reglas.
- La terapia de conducta permite el análisis funcional del comportamiento social a través de sus técnicas y su control metodológico, que abarca el uso adecuado de técnicas, una evaluación adecuada y un proceso de entrenamiento confiable.

2.3.1.4 Modelo generativo:

Éste modelo identifica a las habilidades sociales como la confluencia de variables cognitivas, la competencia social la vincula con el proceso de observación y seguimiento de reglas de acuerdo al esquema cognitivo. Surge en base al modelo cibernético, y plantea que las variables importantes son:

- La capacidad de monitoreo,
- La capacidad de ejecución,
- Las metas y los propósitos,
- Las representaciones cognitivas y las funciones lógicas.

El supuesto elemental es que una vez que se atiende al medio exterior, la información es procesada para ser clasificada y, construir un esquema de conocimiento que contextualice dicha información. Posteriormente, el individuo compara la información entrante con los esquemas ya existentes para emitir una conducta que sea adecuada a su esquema. Este modelo concibe las habilidades sociales como fruto de las influencias del medio ambiente, en donde las inferencias sobre éstas son empíricas y racionales.

2.3.1.5 Modelos de análisis de tareas:

Mcfall en 1982 (citado en Roth, 1986) estableció una distinción entre competencia, habilidad y tarea: a) competencia, es la evaluación que se hace a la calidad de la ejecución de una persona en una tarea particular; b) habilidad, corresponde a una destreza específica necesaria para realizar competentemente una tarea; y finalmente c) la tarea, es la condición a través de la cual se juzga la competencia de la ejecución.

En este modelo la importancia recae en la tarea ya que es el instrumento mediante el cual se segmentan y organizan los eventos. Se cree que para comprender y predecir una conducta se necesita conocer la tarea que la persona

realiza y entender la lógica con la que está organizada y dirige la conducta. Se pueden establecer tareas de lo más general a lo más particular. La competencia de una persona se debe estudiar de acuerdo a una tarea en particular y es la especificación cuidadosa de las características de la tarea en donde se construye el análisis de tareas. Una de las metas del análisis es descubrir las leyes que gobiernan la interacción social, identificar los criterios que determinan que una ejecución de una tarea es competente, y examinar como la ejecución de una tarea se vincula con otras en el propio sistema de la vida personal. Ante estos objetivos se establecen en la evaluación dos aspectos: a) las tareas críticas en la vida y, b) las muestras representativas de la ejecución de la persona en cada tarea.

El modelo pretende centrarse en analizar de manera conjunta tres sistemas:

- *El modelo fisiológico*, que se vincula con los procesos sensoriales y a la decodificación de la información mediante recepción, percepción e interpretación, dado que la habilidad para decodificar puede alterar la ejecución o la adecuada captación de señales ambientales que determinan el éxito o el fracaso de la situación;
- *El cognitivo*, que se integra a las habilidades de decisión y se componen de cinco pasos: 1) la búsqueda de elementos que respondan a los requerimientos de una tarea; 2) la correspondencia entre la respuesta y la demanda de la tarea; 3) la selección de una óptima respuesta; 4) la búsqueda del repertorio personal de la respuesta elegida y, 5) la evaluación de la utilidad de dicha respuesta y,
- *El conductual*, que implica especificar la ejecución y llevarla a cabo, ya sea como respuesta verbal, no verbal o muscular, también requiere el auto-monitoreo que identifica el grado de relación entre lo realizado y lo logrado en la interacción. Por lo tanto, el análisis de los componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales, es necesario para la ejecución competente de la tarea conductual.
- *El modelo de análisis de tarea* define a las habilidades sociales como destrezas que permiten a una persona realizar competentemente una tarea social en particular.

2.3.2 Enfoque conductual

El enfoque conductual se concentra en el influjo del medio externo que modela y estimula nuestra conducta, y que sostiene que el ser humano es una especie de “reactor” frente a los hechos de su pasado y de su presente, además de negar el hecho de que el hombre escoja libremente su forma de actuar. Desde esta perspectiva de manera muy general, la habilidad social se refiere al grado de éxito que logra una persona en situaciones de interacción que tienen lugar en un contexto interpersonal, independientemente del lugar, los objetivos personales o los participantes implicados, soslayando las variables cognitivas. Por otro lado se ve a las habilidades sociales como un conjunto de respuestas objetivas integradas por una variable contextual y situacional; desde el modelo molecular, la definición que se pretenda dar debe desarrollar una taxonomía específica, que permita clasificar las conductas y situaciones que distingan la naturaleza del fenómeno interactivo, y dicha definición requerirá de un minucioso análisis de los componentes de cada habilidad. Esto se puede observar en los modelos que a continuación se presentan:

a) Modelo etiológico

Desde esta perspectiva, el campo de las habilidades sociales se beneficia ya que se emplean los escenarios naturales como sistemas para medir la interacción social, también se incluye el uso de registros y la observación directa como instrumentos de evaluación; esto es a nivel práctico pero también en el terreno teórico brinda algunos elementos de apoyo, debido a que su concepción de la conducta social proviene de Darwin (sin año, citado en Roth, 1986), según el cual los roles sociales están determinados por las características sexuales, esto fortalece la noción de los rasgos.

b) Modelo de los rasgos

En él se analizan las habilidades sociales como constructos que reflejan las

características de la personalidad de cada individuo, siendo así la asertividad y la ansiedad sólo un rasgo de carácter o personalidad. El modelo hace ver que el rasgo es permanente en tiempo y espacio, y de esta manera se puede predecir un comportamiento particular en distintas situaciones o momentos.

c) Modelo molecular

Es una alternativa más viable, se interesa por las unidades conductuales observables, específicas y concretas que en su totalidad integran una destreza particular. Estas unidades son llamadas componentes y pueden variar de acuerdo a la habilidad empleada, la situación y el contexto social.

Desde este modelo, las destrezas sociales son conductas aprendidas en situaciones y contextos específicos. De tal manera que las habilidades sociales son un tributo conductual de las situaciones específicas y no de la persona en sí. El modelo no hace referencia a la calidad de la ejecución ni a atributos personales, lo que intenta es operacionalizar los elementos que integran cada habilidad social, haciendo énfasis en el carácter situacional de las destrezas y en la necesidad de hacer dinámico el estudio de la interacción social otorgándole la misma importancia a todos los componentes de un episodio interactivo.

En este sentido, Caballo (2000) expresa que no existen datos definitivos sobre cómo y cuándo se aprenden las habilidades sociales, pero la niñez es sin duda un periodo crítico. Las primeras experiencias de aprendizaje podrían interaccionar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social en algunos jóvenes y en, al menos una parte significativamente de su infancia. Sin embargo, aunque en los casos extremos la influencia de las predisposiciones biológicas puede ser un determinante básico de la conducta, especialmente de las primeras experiencias sociales (que a su vez, pueden influir dramáticamente en el desarrollo posterior de la vida social del individuo), es probable que, en la mayoría de las personas, el desarrollo de las habilidades sociales dependa principalmente de la

maduración y de las experiencias de aprendizaje. Autores como Bellack y Morrión (1982 citado en Caballo, 2000) plantean que la explicación más aceptable para el temprano aprendizaje de la conducta social la ofrece la teoría del aprendizaje social. El factor más crítico parece ser el modelado (los niños observan a sus padres interactuando con ellos así como con otras personas y aprenden su estilo; tanto las conductas verbales como las no verbales) además, le brinda la oportunidad de practicar la conducta en una serie de situaciones y desarrollar las capacidades cognitivas, estos son otros de los procedimientos que parecen estar implicados en la adquisición de las habilidades sociales. Además, los iguales son importantes modelos y fuentes de reforzamiento, especialmente durante la adolescencia; las costumbres sociales, modas, estilos de vestir, y el lenguaje, cambian durante la vida de una persona; por tanto se tiene que continuar aprendiendo con el fin de seguir siendo socialmente habilidoso. A este respecto, las habilidades sociales pueden también perderse por falta de uso, después de largos periodos de aislamiento. La actuación social puede también ser inhibida u obstaculizada por perturbaciones cognitivas y afectivas (ej. Ansiedad y depresión).

Por otra parte, la conducta social se conceptualiza sobre las bases de la reciprocidad y la influencia mutua. A este respecto Monjas (1994) menciona que la aceptación social o el grado en el que un niño es querido por sus iguales, es un importante índice del ajuste y adaptación actual de ese pequeño así como un predictor de adaptación futura; en caso de que algún niño sea ignorado y rechazado por sus compañeros tenderá a mostrar consecuencias negativas a largo y corto plazo:

- Baja o nula aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales.
- Problemas escolares, bajos niveles de rendimiento, fracaso, ausentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar.
- Problemas personales, baja autoestima, locus de control externo
- Desajustes psicológicos y psicopatología infantil: depresión, indefensión.

- Inadaptación juvenil, delincuencia juvenil, expulsiones del servicio militar y,
- Problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: alcoholismo, suicidio, toxicomanía.

También hay que tener en cuenta que cuando se presentan en el área de las relaciones interpersonales hay que determinar cuando existe un deterioro social generalizado y por tanto constituye un problema grave y cuando se trata de un déficit social situacional o puntual en un niño de funcionamiento normal.

Siguiendo esta línea, Roth (1986) expone una serie de investigaciones sobre el déficit de habilidades sociales y su relación con ciertos problemas entre los que encontramos aquellos relacionados con el consumo de alcohol y drogas (O' Leary y cols 1976; Cheek y cols. 1973; Kraft 1964,69 y 70 y, Lindblad 1977), en los que se observó que los adolescentes prealcohólicos eran menos diestros, con un repertorio social deficiente y con una mayor probabilidad de recaídas que los bebedores ocasionales de su misma edad. En este sentido, Lazarus (1965) presentó uno de los testimonios de tratamiento más exitoso para un alcohólico basado en el entrenamiento asertivo a través del ensayo conductual.

Quay (1966 citado en Roth, 1986) reporta que los problemas de conducta en su generalidad, revelan la presencia de patrones de conducta física y verbal agresivas asociados con relaciones interpersonales pobres, tanto en adultos como en jóvenes y tienen una gran variedad de sinónimos, tales como, agresividad antisocial (Hewitt y Jenkins, 1946) problemas de conducta (Peterson y col. 1961), agresividad (Patterson y Hunderson 1964), psicopatía antisocial (Quay 1964), delincuencia psicópata (Peterson, Quay y Camerón 1959), etc.; según Golsdtein y cols. (1980) explican que esta terminología se traduce en conductas específicas como pelear, molestar, destruir, búsqueda inadecuada de atención, entre otras. Autores como Yul Lee y col., 1979; Sarason y Sarason, 1981; Wood, 1980; Wood, 1981; Rahaim y Jenkins, 1980 (citados en Roth 1986) demuestran que el entrenamiento de ciertas habilidades o destrezas sociales

sirven como proceso terapéutico relevante en el caso de la agresión. Otro campo explorado por Roth, (1986) es la esquizofrenia, los estudios han demostrado la relación existente entre el ajuste social y las características del episodio, es entonces, que el proceso terapéutico se orienta al tratamiento de la esquizofrenia a través de la generación de repertorios conductuales individuales y socialmente adaptativos que la raíz de eso se desarrolla de una tecnología orientada al tratamiento de la esquizofrenia a través de la generación de repertorios conductuales individual y socialmente adaptativos.

En cuanto a la depresión, fue Ferster (1965 citado en Roth, 1986) quien hizo notar por primera vez el reducido repertorio conductual de los depresivos, a quienes calificó de personas en programas de extinción debido a un déficit en el reforzamiento positivo, el individuo depresivo no sólo recibe reforzamiento de otras personas, sino que tampoco es capaz de darlo (Lewinsohn y Shaffer, 1971) por lo que en general, los sujetos agresivos no emiten respuestas que los aproxime socialmente, ante esta situación, parece justificado el entrenamiento de comportamientos verbales, no verbales, asertivos, etc. Hersen y cols. (1980) muestran la mejoría en pacientes depresivos no sólo en el funcionamiento interpersonal y el humor sino que también se redujo la sintomatología.

Ante dicha situación, debemos tomar en cuenta que al tratar de desarrollar habilidades sociales funcionales estas pueden verse amenazadas por trastornos que se vinculan con las conductas inhábiles. En relación a esto, Caballo (2000) ha planteado el siguiente cuestionamiento: ¿A qué se debe que un individuo actúe de manera socialmente inadecuada?, para poder responder hay que tomar en cuenta una serie de factores que le impiden a un individuo manifestar una conducta socialmente habilidosa:

- Las respuestas habilidosas necesarias no están presentes en el repertorio de respuestas de un individuo. Este puede no haber aprendido nunca la conducta apropiada o puede haber aprendido una conducta inapropiada.
- El individuo siente ansiedad condicionada que le impide responder de una

manera socialmente adecuada, a través de experiencias aversivas o por medio del condicionamiento vicario.

- El individuo contempla de manera incorrecta su actuación social, auto evaluándose negativamente, con acompañamiento de pensamientos “auto derrotistas” o está temeroso de las posibles consecuencias de la conducta habilidosa.
- Falta de motivación para actuar apropiadamente en una situación determinada, pudiendo darse una carencia de valor reforzante por parte de las interacciones interpersonales.
- El individuo no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que una respuesta determinada probablemente sea efectiva.
- El individuo no está seguro de sus derechos o no cree que tenga el derecho de responder apropiadamente.
- En el caso de pacientes psiquiátricos, los fuertes efectos de la institucionalización han producido una deshabitación de las respuestas sociales, lo que tiene como resultado una incapacidad para reproducir lo que pudiera haber sido una vez parte del repertorio de los pacientes.
- Obstáculos ambientales restringidos que impiden al individuo expresarse apropiadamente o que incluso castigan la manifestación de esa conducta socialmente adecuada.

La mayoría de los elementos antes mencionados pueden reagruparse en cuatro modelos fundamentales:

- a) Modelo de déficit en habilidades,
- b) Modelo de la ansiedad condicionada,
- c) Modelo cognitivo evaluativo
- d) Modelo de la discriminación errónea.

Además, Caballo (2000) describe las diferencias entre los individuos socialmente habilidosos y no habilidosos, basándose en los componentes básicos de las habilidades sociales, entre los que encontramos:

<i>DIFERENCIAS COGNITIVAS</i>	
Alta habilidad	Baja habilidad
Expectativas más precisas sobre la conducta de otras personas, Expectativas de consecuencias más positivas, Consideración de una mayor probabilidad de que ocurran consecuencias favorables, Más autoverbalizaciones positivas, Visión de las situaciones desde múltiples perspectivas, Más tolerantes con respecto a los conflictos, Mayor conocimiento del contenido asertivo, Confían más en patrones internos que externos para la solución de problemas.	Más autoverbalizaciones negativas, Más ideas irracionales, Menos confianza en si mismos, Consideración de una mayor probabilidad de que ocurran consecuencias desfavorables, Evaluación de las situaciones poco razonables como las legítimas, Mayor conciencia de si mismos, Mayor recuerdo de la retroalimentación negativa que de la positiva, Patrones de actuación excesivos, Patrones patológicos de atribución de los éxitos y fracasos sociales. Deficiencias en la descodificación de los mensajes a partir de la comunicación no verbal.

<i>DIFERENCIAS CONDUCTUALES</i>	
Alta habilidad	Baja habilidad
Mayor contenido asertivo, Más gestos con las manos, Mayor variación en la postura, Mayor mirada/ contacto ocular, Mayor acento y variación del tono, Más sonrisas, Menos perturbaciones del habla, Mayor duración de la contestación, Mayor tiempo de habla, Mayor afecto, Más verbalizaciones positivas, Más peticiones de nueva conducta, Mayor autorrevelación, Mayor volumen de la voz, Mayor latencia de respuesta, Más preguntas, Más preguntas con final abierto, Mayor número de palabras, Mayor número total de interacciones en la vida real, Más tiempo total pasado en interacciones en la vida real, Mayor número de amigos.	Mayor contenido de anuencia, Menor mirada/ contacto ocular, Más índices de ansiedad, Poca variación en la expresión facial, Poca variación en la postura, Demasiados silencios, Silencios más amplios, Poca conversación, Pocas sonrisas, Pocos gestos.

<i>DIFERENCIAS FISIOLÓGICAS</i>
Pocas diferencias se han encontrado entre individuos de alta y baja habilidad social y algunas de ellas son contradictorias, estudios muestran las diferencias fisiológicas entre

individuos por ejemplo: Borkovec y cols. (1974) encontraron que la tasa cardiaca era significativamente mayor en hombres heterosociales ansiosos que en hombres no ansiosos durante una interacción social de tres minutos; Westwfel y Galassi (1980) emplearon sujetos que poseían información previa sobre las situaciones que iban a experimentar junto con otros que no la tenían. Estos últimos presentaron una mayor tasa de pulso cuando su evaluación se hacía después de la segunda situación, mientras que no había diferencias antes de las situaciones ni después de estas. Usando los cambios en el volumen de sangre como variable dependiente Taitón y Mikulas (1981) encontraron que los sujetos asertivos mostraban una reducción de la activación más rápida cuando se imaginaban respuestas asertivas o agresivas que cuando se imaginaban respuestas no asertivas. Los sujetos no asertivos mostraban una reducción más rápida cuando se imaginaban una conducta no asertiva que cuando lo hacían con conducta asertiva o agresiva. Lehrer y Leiblum (1981) emplearon 22 mujeres que recibían tratamiento en un centro de salud mental; ambos grupos observaban y respondían a una película-estimulo de entrenamiento asertivo, los niveles de conductancia de la piel, cuando respondían a la película eran significativamente mayores para los pacientes que para los sujetos asertivos., incluso de manera significativa, los sujetos asertivos tenían una mayor tasa cardiaca (no significativas) y una mayor tasa de respiración (significativa) durante las primeras escenas que los sujetos no asertivos. No obstante, los sujetos asertivos mostraron más habituación en estas tasas que los pacientes no asertivos. Bedel y cols. (1985) encontraron diferencias entre grupos de sujetos socialmente ansiosos y no ansiosos en el sentido en que los primeros no se habituaban durante las interacciones sociales con el sexo opuesto, proponiendo a la latencia en la habituación como variable importante a medir.

Para Monjas (1994) fundamentalmente se presentan dos modelos explicativos de la inhabilidad social:

- El modelo de déficit de habilidad o de déficit en el repertorio conductual, el individuo no cuenta en su repertorio con las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal, el sujeto no sabe por que nunca lo ha aprendido. Puede ocurrir también que la persona no tenga el conocimiento del comportamiento deseable en un contexto determinado. Existen distintas explicaciones de por que el comportamiento no dispone de las habilidades interpersonales, por ejemplo inadecuada historia de reforzamiento,

ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y el tipo de oportunidades de trabajo.

- En el modelo de interferencia o déficit de ejecución, se afirma que el sujeto tiene o puede tener en su repertorio determinadas habilidades, pero no las pone en juego por que los factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren en su ejecución, entre estas encontramos: la existencia de pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, inadecuadas habilidades de ponerse en el lugar de la otra persona, bajas expectativas de autoeficiencia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, atribuciones inexactas autoafirmaciones negativas, creencias irracionales, el sentimiento de abandono, pensamientos de autoderrota y frustración.

Gil, León y García (1995), menciona otro modelo explicativo del comportamiento inhábil llamado: Modelo de Ansiedad Condicionada, en el que las personas asumen poseer las conductas y habilidades necesarias, pero no las exhiben debido a la ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran las situaciones sociales. El objetivo principal del enfoque terapéutico consiste en eliminar o reducir la ansiedad que interfiere en la emisión de respuestas adecuadas.

Los diferentes campos de aplicación de las habilidades sociales han proporcionado una amplia gama de definiciones sobre dicho término, ante esta situación, Caballo (2000) menciona que existen definiciones que solo consideran el contenido del comportamiento, algunas consideran tanto el contenido como las consecuencias y las que únicamente juzgan las consecuencias de éste; por lo que es necesario tomar en cuenta la línea teórica de la que parta el estudio de las habilidades sociales, ya que con esto se podrá lograr desarrollar una base sólida para el abordaje de dicho tema, además permitirá realizar una adecuada detección de las conductas inhábiles y sus posibles consecuencias en aquellas interacciones sociales y sus contextos. Ante esto, Roth (1986) plantea que la forma en la que se entiendan las habilidades sociales variará de acuerdo al enfoque teórico al cual

se haga referencia.

En términos generales se puede hablar de dos enfoques teóricos que subyacen al estudio de las habilidades sociales, ambos marcados por teorías que, han servido para formular diferentes modelos; estos enfoques son el cognitivo y el conductual (Campa y Ramos, 2000; Roth, 1986 y García y Gil, 1995). El tomar en cuenta las conjugaciones teóricas sobre las habilidades sociales podrá brindar a los interesados en el tema una planeación de su evaluación y/o tratamiento, considerando el contexto y/o situaciones en las que la persona se encuentre inmersa, con la finalidad de eliminar o disminuir los factores que impiden un comportamiento hábil.

Por tal motivo, en el capítulo siguiente se presentan algunos planteamientos teóricos necesarios para la estructuración de los procesos de evaluación y entrenamiento, así como las características y consideraciones que éstos deben contener para su puesta en práctica.

CAPITULO TRES

EVALUACIÓN Y ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

En el capítulo anterior se inició con el tema de las habilidades sociales, en él se retomaron aspectos relacionados con los diferentes orígenes de éste término en distintas épocas y lugares del mundo, sus terminologías, formas de aprendizaje y modelos que dan explicación de cómo debe ser una conducta habilidosa así como la identificación de los posibles antecedentes que propician el déficit de esta habilidad social. Sin embargo, para tener una visión más amplia del tema es necesario tomar en cuenta dos aspectos importantes, la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Aspectos que se desarrollarán en el presente capítulo.

3.1 Evaluación de las Habilidades Sociales

Caballo (2000), menciona que las distintas consecuencias a las que se debe enfrentar el individuo pueden tener distintas fuentes: las emociones, los acontecimientos ambientales, las reacciones sociales, los factores fisiológicos y las cogniciones. Ante esta situación, los aspectos que pueden ser importantes para las habilidades sociales son que:

- La conducta constituye el aspecto manifiesto de las habilidades sociales, tanto en su concepto molar (global) como en la consideración de sus elementos moleculares (específicos),
- Las emociones positivas (placer, agrado) pueden ayudar al mantenimiento de la conducta (socialmente habilidosa) que las produce mientras que las emociones negativas (ansiedad, temor) pudieran servir para debilitar ciertas conductas (no habilidosa) a las que siguen (castigo) o bien para fortalecer comportamientos (socialmente habilidosos) que hacen que desaparezcan emociones negativas (refuerzo negativos). Al igual que sucede con otros factores, la emoción puede ser un antecedente o consecuente de la conducta. Los componentes

emocionales incluyen la ansiedad, la ira y la depresión.

- Las sensaciones asociadas, con la ansiedad pueden constituir un obstáculo para actuar de forma socialmente adecuada, y la inducción de sensaciones de relajación y de tranquilidad puede ser parte de un programa de entrenamiento en habilidades sociales (EHS).
- La presencia de pensamientos negativos en sujetos poco habilidosos socialmente, algo que constituye un elemento claramente diferenciador entre individuos socialmente habilidosos y no habilidosos.
- La imaginación ha sido un aspecto relativamente olvidado en la terapia de la conducta. Sin embargo, este tipo de proceso puede ser muy importante para la conducta social de algunos individuos. Las Imágenes automáticas sobre los resultados de una actuación pueden favorecer (imágenes de resultados positivos) o inhibir (imágenes de resultados negativos) la conducta social de un individuo.
- Las relaciones interpersonales (familia, amigos) pueden ser el centro de atención del entrenamiento en habilidades sociales (EHS) y/o ayudar u obstaculizar el cambio de conducta (social) del individuo. El reforzamiento social por parte de otras personas significativas puede llegar a ser un factor de mantenimiento importante.
- Las drogas y el estado fisiológico de la persona como, por ejemplo: el alcohol, deficiencias en la nutrición o cambios hormonales, podrían llegar a afectar a la conducta. La influencia de muchos de estos factores en la conducta socialmente inadecuada es relativamente desconocida.
- El ambiente es otro factor relativamente olvidado en el campo de las habilidades sociales. La presión del contexto sobre el individuo es a veces tan potente que sin un cambio de dicho contexto el EHS serviría para poco, aunque un eficaz EHS puede modificar frecuentemente el entorno más próximo.

Para poder llevar a cabo la evaluación Sanz, Gil y García (1998) comentan que existen algunas características y dimensiones generales que delimitan el concepto de habilidades sociales y fundamentalmente su evaluación:

- “La habilidad social es considerada como sinónimo de eficacia del comportamiento interpersonal” (Pág.26). Es importante no sólo evaluar la eficacia de las conductas sociales, sino también la calidad de éstas, es decir, en qué medida son apropiadas en cuanto que el contexto y las normas sociales, tienen una probabilidad alta de lograr resultados interpersonales positivos aunque, en un momento dado y en una situación determinada, no ocurra así.
- “El enfoque de las habilidades sociales utiliza distintos niveles de análisis” (Pág.26). Se pueden evaluar las habilidades sociales tomando en cuenta medidas molares sobre la capacidad para actuar con efectividad en una clase de situaciones, medidas moleculares sobre componentes conductuales específicos, y medidas intermedias centradas en la interacción de las dos primeras.
- “El hecho de que la actualización o desempeño de las habilidades sociales requiera no sólo de la adaptabilidad de sus componentes a la situación social, sino que además los objetivos que se persiguen con dicha actualización son únicamente comprensibles en situaciones sociales específicas” (Pág. 27). La especificidad situacional de las habilidades sociales supone que tanto los componentes conductuales de una conducta social como su calidad y su eficacia pueden variar en función de las características de la situación. Las habilidades sociales no sólo manifiestan especificidad situacional, sino también especificidad de respuestas. Por lo tanto, la especificidad situacional y de respuesta de las habilidades sociales, implica la necesidad de realizar un adecuado muestreo de situaciones y conductas a la hora de diseñar o seleccionar un instrumento de evaluación.
- “...la probabilidad de ocurrencia de una respuesta socialmente competente en cualquier situación crítica está determinada por factores ambientales, personales y, sobre todo por la interacción entre ambos” (Pág. 28).

Estos mismos autores plantea que la evaluación de las habilidades sociales constituye un requisito indispensable para la investigación e intervención. Frecuentemente esta evaluación se ha reducido a la aplicación inicial de

instrumentos antes de empezar un entrenamiento en habilidades sociales (EHS) (evaluación pre tratamiento), ya sea para seleccionar los sujetos que deberán formar parte del tratamiento, para diseñar y ajustar dicho entrenamiento a las demandas específicas de las personas. Además, el EHS debe estar ligado a una evaluación continua de su aplicación, de forma que se puedan tomar las medidas oportunas en función de los resultados positivos y negativos que se vayan obteniendo. En definitiva, se concibe la evaluación como un proceso íntimamente ligado al de intervención, al cual precede, acompaña y sigue.

En resumen, dos son las funciones esenciales de la evaluación de las habilidades sociales: la indicación y diseño de la intervención y el control de los resultados de dicha intervención. Este control no se centra únicamente en los resultados conseguidos al final de la intervención (postratamientos), sino que abarca todo el proceso terapéutico (evaluación durante el tratamiento) extendiéndose más allá de su propia finalización (seguimientos).

Además, algo que hay que tomar en cuenta, es que los individuos pueden tener habilidades o áreas de conocimiento especiales que pueden ser útiles en los programas de EHS. La exploración de aquellas habilidades conlleva la identificación de lo que hace bien el individuo, incluyendo las habilidades sociales apropiadas, así como las habilidades cognitivas de afrontamiento como la reevaluación de las situaciones, la atención selectiva, las habilidades de solución de problemas y el habla con uno mismo para tranquilizarse, incluso serían importantes las habilidades de autocontrol (Caballo, 2000).

Sin embargo, es necesario considerar algunos aspectos relevantes relacionados con la evaluación, tal es el caso de Monjas y Verdugo (1990) quienes mencionan los principales problemas que se plantean en la evaluación de la competencia social, y son los siguientes:

- No existe acuerdo o definición clara de lo que es la competencia social y las

habilidades sociales, con lo que tampoco hay criterios claros, objetivos externos y significativos con los que se puedan validar los instrumentos de evaluación.

- La conducta interpersonal es un fenómeno de naturaleza compleja y difícil de evaluar.
- La conducta socialmente hábil es altamente específica a la situación. Una conducta no es adecuada o inadecuada en abstracto, sino que depende del contexto puntual en que se emita y el contexto social más amplio.
- La conducta que se tiene que evaluar es interactiva, además del sujeto objetivo de la evaluación intervienen otras personas lo que hace que exista una interdependencia de la conducta del sujeto a la de los demás actores.

Estos problemas conceptuales y de planteamiento general del tema se traducen en que este campo:

- No existen instrumentos estandarizados, no se ponen datos normativos y no se toma en cuenta las variables de desarrollo.
- Los instrumentos de evaluación en un alto porcentaje carecen de las mínimas cualidades científicas exigibles, no disponen de fiabilidad y no presentan validez.
- Se olvida casi sistemáticamente la evaluación de las conductas cognitivas y emocionales.
- No se utilizan medidas de resultado socialmente válidas.
- En muchos casos se utilizan con niños, haciendo ligeras adaptaciones en los instrumentos originalmente creados para adultos.
- No hay validez convergente de las distintas medidas de las habilidades sociales.

En lo anteriormente expuesto se evidencia el estado actual de la evaluación de las habilidades sociales.

Para poder evaluar las habilidades sociales se han desarrollado diversos tipos de instrumentos y estrategias de evaluación (Sanz, Gil y García 1998), y con el fin de emplearlas adecuadamente; Caballo (2000) recomienda la utilización de más de un método, por que si hay discrepancias entre ellos estas pueden servir para

indicar que se necesita más investigación. Al abordar distintas técnicas de evaluación Gil, León y García (1995) señalan que es preciso hacer algunas distinciones previas, específicamente al propósito para el que se utilizan (evaluación clínica, investigación básica, evaluación de programas, etc.), la población a la que se aplican (adolescentes, niños, pacientes psiquiátricos, etc.), los tipos de problemas que se evalúan (relaciones heterosexuales, asertividad, ansiedad social, etc.), los contextos en los que las conductas son evaluadas (natural vs laboratorio), el tipo de habilidad social que se evalúa; ya que esto puede propiciar que los resultados puedan dar cuenta de las características específicas de los individuos para la estructuración del entrenamiento en esta área.

Autores como Caballo (2000), Gil, León y García (1995) y, Sanz, Gil y García (1998) describen las principales técnicas empleadas para la evaluación de las habilidades sociales:

Medidas de autoinforme:

Las escalas de autoinforme constituyen la herramienta más utilizada para evaluar las habilidades sociales. La utilización de cuestionarios, inventarios o escalas pueden ser muy importantes tanto en la investigación como para la práctica clínica. Entre las distintas ventajas que se encuentran, la más notable es: que permite evaluar una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve, con un importante ahorro de tiempo y energía. Además, permiten un amplio rango de conductas, muchas de ellas difícilmente accesibles a una observación directa y estos instrumentos pueden rellenarse con mucha facilidad. En la práctica clínica se puede obtener una rápida visión de las dificultades del paciente, sobre las que posteriormente se puede indagar. Puede servir como una sencilla medida objetiva pre-post-tratamiento y como un medio para llegar a una descripción objetiva de la subjetividad de un individuo. Sin embargo, también se presentan problemas como las incongruencias que se dan en las contestaciones del sujeto y su conducta real, debido a factores tales como la percepción errónea

por parte de él mismo o el deseo de presentarse de forma positiva; la variación que existe en la interpretación de los ítems por parte de diferentes sujetos; y la necesidad de que éstos empleen ciertas habilidades de percepción y razonamiento social (ej. cuando se presentan situaciones que el sujeto nunca ha experimentado y debe contestar, como es que reaccionaría), otras limitaciones que se encuentran son: la dificultad de reflejar de forma adecuada en cada ítem las distintas situaciones, la imposibilidad de evaluar los componentes moleculares de la conducta. Sin embargo, resultan medios muy importantes para conocer de forma general la autopercepción de los sujetos, la intensidad de sus problemas y los cambios que se van produciendo a lo largo de la intervención.

Caballo (2000), hace una compilación de algunos de los inventarios utilizados para reunir la información necesaria antes de iniciar con el entrenamiento:

MEDIDAS	INVENTARIOS
1) Autoinforme	<ul style="list-style-type: none"> -Inventario de Asertividad de Rathus (RAS; Rathus, 1973) -Escala de Autoexpresión Universitaria (CSES; Galassi, Delo, Galassi y Bastien, 1974). -Escala de Autoexpresión para Adultos (ASES; Gay, Hollandsworth y Galassi, 1975) -Inventario de Aserción (AI; Gambrill y Richey, 1975) -Escala-Inventario de la Actuación Social (SPSS; Lowe y Cautela, 1978) -Escala Multidimensional de Expresión Social- Parte Motora (EMES-M, Caballo, 1987). -Inventario de Situaciones Sociales (SSI; Trower, Bryant y Argyle, 1978).
2) Medidas de autoinforme de ansiedad social:	<ul style="list-style-type: none"> -Escala de Ansiedad y Evitación Social (SAD; Watson y Friend, 1969) -Escalas de Ansiedad de Interacción y de Ansiedad al Hablar en Público (IAAS; Leary, 1983)

3) Medidas de Autoinforme cognitivas:	-Temor a la evaluación Negativa (FNE; Watson y Friend, 1969). -Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Cognitiva (EMES-C; Caballo, 1987). - Test de autoverbalizaciones Asertivas (ASST; Schwartz y Gottman, 1976). -Test de Autoverbalizaciones en la Interacción Social (SISST; Lass, Merluzzi, Biever y Larsen, 1982). -Cuestionario de Habilidades del Aprendizaje Estructurado (SLSS; Goldstein, 1976, 1989).
---------------------------------------	--

Existen otros métodos para la recolección de información durante la evaluación, entre los que encontramos: la entrevista, la observación conductual, observación del comportamiento real, la autoobservación, el comportamiento análogo, el autorregistro y las medidas psicofisiológicas.

- *La entrevista* se convierte frecuentemente en la principal herramienta de análisis conductual y en la práctica clínica, suele ser un instrumento imprescindible. La entrevista conductual es directiva y está centrada en la investigación de información concreta, específica y pertinente. Además, constituye un método del cual es posible recabar, del propio sujeto, información sobre sus relaciones interpersonales (las percepciones y la emociones relacionadas), las habilidades necesarias para la actuación apropiada en cada situación, los factores antecedentes y consecuentes que controlan la conducta poco habilidosa, así como especificar si el individuo posee las conductas sociales adecuadas, determina que otros instrumentos de evaluación serán necesarios para completar la evaluación conductual.

Por otra parte, la entrevista puede ser en sí misma un encuentro social, la atmósfera para llevarla a cabo debe ser relajada y amigable, del mismo modo, el entrevistador, mientras se concentra en la conducta real, tendría que ser sensible

a la persona como un todo, además le sirve como contexto de observación del comportamiento del sujeto: la fluidez y el contenido del habla, su postura, contacto ocular, gestos, etc. Estas observaciones pueden especificar conductas problemáticas de las que el individuo no se da cuenta. Puesto que la mayoría de las personas empiezan a hablar inicialmente sobre problemas personales en términos de ansiedad, depresión, infelicidad conyugal, etc., en vez de hablar sobre su poca habilidad al enfrentarse a las relaciones sociales, es importante que el entrevistador estructure la entrevista alrededor de las relaciones interpersonales específicas del sujeto.

En general, si bien lo más frecuente es llevar a cabo la entrevista exclusivamente con el sujeto que se va a evaluar, puede igualmente resultar interesante entrevistar a personas de su entorno (amigos, familiares, etc.) para que aporten información sobre su comportamiento y de este modo contrastar los diversos puntos de vista para llegar a una descripción más precisa del comportamiento real del individuo.

Las ventajas de la entrevista están relacionadas con el propio instrumento (flexibilidad y escasa estructuración), la naturaleza de la información que se proporciona (carácter confidencial de los datos, valoración que hace el sujeto, así como indicadores verbales y no verbales de su forma de actuar), el tipo de situaciones (inaccesibles a la observación) y personas (permite evaluar por ejemplo a personas impedidas) que ésta abarca. Sin embargo, esta técnica también presenta problemas de invalidez (sesgos relacionados con las características del entrevistador y de la relación, percepción y recuerdo deficiente del sujeto, etc.) así como limitaciones inherentes al instrumento (procedimiento indirecto de obtención de información, carácter testimonial de la misma y carencia de procedimientos de estructuración), el sexo, la edad y las características raciales del terapeuta pueden sesgar las respuestas del paciente y las preguntas del entrevistador.

- *Observación conductual*: la observación de las conductas de los sujetos permite

conocer las respuestas manifiestas a través de las que, precisamente, se muestran las habilidades sociales. Existen distintas modalidades de observación que pueden diferenciarse entre sí en función del contexto en el que tiene lugar la interacción (ambiente real vs. artificial), la naturaleza del comportamiento (natural vs. simulado), la fuente de información (el propio sujeto, personas significativas y observadores o colaboradores), la duración (breve, semiextensa y extensa) y estructuración de la interacción (estructurada y semiestructurada) así como el tipo de medida (registros conductuales vs. valoraciones globales).

La información que se obtiene por medio de la observación permite realizar el análisis a distintos niveles de concreción (Sanz, Gil y García, 1998): molar, molecular e intermedio. Además existe la posibilidad de utilizar instrumentos audiovisuales para registrar las conductas que se quieren evaluar y por lo tanto constituye un excelente complemento de estas técnicas dado que permite llevar a cabo cuantas veces sea necesario el análisis de las conductas, evitando así los problemas derivados de la observación “en vivo”.

- *Comportamiento real* (observación natural): consiste en observar el comportamiento real de los sujetos en contextos naturales. Se trata de un procedimiento ideal aunque es difícil poner en práctica.

- *Auto-observación*: 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. Además, estos registros suelen emplearse como medio de control del cumplimiento de las tareas para casa asignadas en los entrenamientos y como medio de autorrefuerzo.

Estos tipos de información pueden aportar información diversa sobre:

- a) Descripción de la situación y momento que se afrontó.
- b) Identificación del/ los interlocutor/ es.
- c) Cogniciones asociadas (antes, durante y después).
- d) Conducta desarrollada.

- e) Reacción del/ los interlocutor/ es.
- f) Duración del encuentro.
- g) Nivel de ansiedad experimentado.
- h) Grado de satisfacción con su comportamiento.
- i) Comportamiento deseado.

Asimismo, de forma complementaria, se pueden emplear otros autorregistros que incluyan información relativa a las habilidades concretas que se pretenden evaluar, los pasos que las componen, la frecuencia con que se lleva a cabo, etc. Toda esta información se puede recoger en hojas de registro, diarios, grabaciones de audio, etc.

- *Comportamiento análogo*: la observación conductual a partir de pruebas de representación de papeles (“role play” o “role planning”) goza de una amplia utilización, a pesar de las dudas sobre su validez. Atendiendo a la duración y estructuración de la interacción se pueden distinguir pruebas estructuradas de interacción breve y semiextensa, así como pruebas semiestructuradas de interacción extensa que incluyen una secuencia de interacciones entre individuo e interlocutor.

- *El autorregistro*: cuando el observador y el observado son la misma persona, al procedimiento se le denomina generalmente auto observación o autorregistro. El observador escribe en un diario, marca una tarjeta, graba en un casete, etc., al mismo tiempo que ocurre la conducta. El autorregistro es un método para observar y registrar la conducta tanto manifiesta (pública) como encubierta (cogniciones). Se puede pedir a los participantes que registren los antecedentes y/ o los consecuentes (manifiestos y/ o encubierto) que acompañan a la conducta de intereses. El entrenador puede conservar los autorregistros del paciente para examinar mejor si las interacciones sociales del individuo en el contexto real han cambiado a lo largo de la intervención.

- *Medidas psicofisiológicas*: han sido las medidas menos utilizadas en la evaluación de las habilidades sociales (de éstas las variables más empleadas

han sido la tasa cardiaca y en menor medida, la presión y el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales y electromiográficas, la respiración y el grado de activación) para llevar a cabo los registros se han utilizado los instrumentos adecuados.

Como se puede percibir, son amplias las alternativas que se plantean para llevar a cabo la evaluación, lo importante en este sentido es considerar aquellas que puedan brindarnos la información necesaria para estructurar el EHS según las necesidades y características del individuo, por lo que a continuación se presentan algunas consideraciones útiles para la planeación del entrenamiento.

3.2 Entrenamiento de las Habilidades Sociales.

Los Entrenamientos en Habilidades Sociales (EHS) son métodos de enseñanza en los que se emplean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio, también ayudan a modificar las conductas de relación interpersonal que la persona posee pero son inadecuadas (Monjas y Verdugo 1990; Monjas 1994). El EHS se puede definir como *“un enfoque general de la terapia dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida”* (Caballo, 2000; pág. 181)

Para García, Sanz y Gil (1998) el tratar a las habilidades sociales como comportamientos que las personas muestran en situaciones de interacción social, constituyen respuestas específicas a las exigencias de dichas situaciones, lo que hace necesario desarrollar en las personas repertorios flexibles y variados de conductas sociales, en vez de patrones rígidos y uniformes. En este sentido, se debe hacer hincapié en que los comportamientos sociales constan de distintos componentes motores, cognitivos y psicofisiológicos:

- a) El componente motor se refiere a su ejecución.
- b) El componente cognitivo se refiere a lo que se piensa.

c) El componente psicofisiológico es aquel que hace referencia a las respuestas emocionales que acompañan a las conductas sociales.

Es importante mencionar que entrenar una habilidad conlleva al entrenamiento de todos sus componentes. Sin embargo, parece contradictorio que en el entrenamiento y en la evaluación se centren especialmente en el componente motor, debido a que es el que mejor se puede observar. Además de los componentes antes mencionados, se debe tomar en cuenta la importancia de los factores psicosociales.

García, Sanz y Gil (1998), comentan que la importancia de entrenar las habilidades sociales se debe a que las conductas que manifiesta una persona en una situación de interacción social están orientadas a conseguir determinados objetivos, es decir, que de ser adecuadas le permitirán obtener las consecuencias deseadas, pero, en caso contrario la persona habrá de soportar tanto las consecuencias negativas como el incumplimiento de estos.

Al llevar a cabo el EHS se deben tomar en cuenta los antecedentes que subyacen a las habilidades sociales (Caballo, 2000):

- Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico.
- La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
- Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros, en clases específicas de encuentros sociales
- Esos estilos y estrategias pueden especificarse y enseñarse.
- Una vez aprendidos esos estilos y estrategias mejorarán la competencia en situaciones determinadas.
- La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejora del funcionamiento psicológico.

Autores como Monjas y Verdugo (1990); Monjas (1994), plantean algunas de las principales características del entrenamiento:

- El modelo de intervención del entrenamiento en habilidades sociales se ajusta a lo que en la psicología se denomina modelo de competencia, que toma en cuenta aspectos positivos del funcionamiento, se considera no sólo al sujeto con problemas, sino también a su entorno, se contempla la implicación activa y directa del sujeto en la intervención.
- El EHS se ajusta al enfoque cognitivo conductual y del aprendizaje social, e implica cuatro elementos que son: 1) entrenamiento en habilidades, donde se enseñan conductas específicas que se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto, 2) reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas, 3) Reestructuración cognitiva, donde se tratan de modificar aspectos cognitivos como creencias o el auto lenguaje del sujeto y 4) solución de problemas.
- El EHS se focaliza en la conducta adaptativa y prosocial de los sujetos.
- Además es un conjunto de procedimientos de intervención sumamente versátiles en las técnicas a emplear y en los objetivos que se persiguen, así como en los sujetos sobre los que se incide, por lo que pueden adaptarse a diversos contextos y con muy variados sujetos y problemas. Se aplica en la actualidad en diversos campos como en el clínico, educativo, empresarial, en sujetos con distinto grado de problemática y estrategia tanto terapéutica como preventiva.

Para Gil y García Sanz (1993, citado en García, Sanz y Gil, 1998) las características que diferencian a los EHS de otras intervenciones son aquellas que:

- Están orientados hacia la ampliación de los repertorios de conducta que tienen los sujetos, lo que conlleva el desarrollo de habilidades nuevas y conductualmente alternativas.
- Se basan en la colaboración activa de las personas que participan en los entrenamientos, lo que presupone su intención de cambiar, así como la aceptación y comprensión del procedimiento.

- Más técnicas terapéuticas para los problemas psicológicos, además se consideran procedimientos psicoeducativos de formación. De ahí su creciente utilización en contextos muy distintos a los puramente clínicos.
- Sus múltiples e incuestionables ventajas, especialmente referidas a la existencia de una amplia evidencia sobre su eficacia, así como la posibilidad de realizarse en grupo, que lejos de disminuirla, suele potenciar esta eficacia.

Kelly (1987) menciona que a pesar de ser criticados los enfoques conductuales por ser mecanicistas, controladores y coactivos, el entrenamiento conductual de las habilidades sociales requiere la capacidad de cambio de los participantes como consecuencia de sus experiencias de aprendizaje, ya que supone que independientemente de por qué la persona no haya aprendido a manejar con éxito ciertas interacciones personales, puede aprender competencias conductuales más efectivas si se definen con claridad las competencias deseadas y si se aplican sistemáticamente los principios del aprendizaje para incrementarlas. Dado que el entrenamiento de las habilidades sociales exige que el participante practique y repase activamente nuevas respuestas ante las situaciones problemáticas, éste se ve implicado activa y directamente en el tratamiento, en lugar de ser un receptor pasivo de los consejos o interpretaciones del entrenador. El entrenamiento intensifica o comprime dentro de las sesiones las experiencias de aprendizaje que se dan en el ambiente natural y utiliza el potencial de los participantes para beneficiarse de la exposición intensa del aprendizaje.

La planificación de un entrenamiento en habilidades sociales se presenta como el momento idóneo de responder a cuestiones tales como: ¿quienes pueden hacer de monitores en los entrenamientos?, ¿si estos deben efectuarse en grupo o en forma individual?, ¿si están indicados para todo el mundo o debe seleccionarse a los sujetos?, ¿quienes pueden beneficiarse más?, ¿cuanto deben durar las sesiones?, y algunas otras condiciones que llegan a influir determinadamente en la eficacia del entrenamiento (García, Sanz y Gil, 1998). La planificación del EHS lleva a cabo (o necesita que se planteen) los siguientes elementos:

- *Objetivos*: puede decirse que el objetivo general de los EHS es la adquisición de conductas socialmente eficaces en situaciones de interacción social que le permitan a los participantes mantener interacciones sociales satisfactorias. Este objetivo general puede convertirse en objetivos específicos.

- *Los sujetos entrenados* deben cumplir las siguientes características:

- Ser capaces de analizar las diferentes situaciones sociales, sus demandas y la adecuación del propio comportamiento a la situación.

- Adquirir y practicar los componentes de la habilidad social en adecuado orden sin ayuda y supervisión.

- Reproducir las conductas hábiles adquiridas de forma espontánea en otros momentos y ambientes.

- *Una mayor concreción de los objetivos*: consiste en identificar cada una de las situaciones y habilidades que en cada caso se van a entrenar, empleando niveles de análisis molares, intermedios y moleculares. Al seleccionar las habilidades que se quieren entrenar conviene valorar su importancia social, su efectividad y su valor para mejorar las interacciones

- *Condiciones de aplicación*: es preciso seleccionar las condiciones de aplicación más adecuadas para alcanzar los objetivos, teniendo en cuenta las características concretas de la situación y de los propios miembros del grupo. Las condiciones son las siguientes:

- Los contextos sociales que el sujeto debe afrontar, es decir, la descripción del contexto social a partir de la cual se elaboran las escenas que servirán para el entrenamiento. Esta descripción debe ser detallada e incluir las demandas de la situación, los interlocutores, etc.

- Los criterios del éxito del entrenamiento, tanto de las habilidades a entrenar como de los distintos elementos que se consideran componentes activos dentro de la eficacia del procedimiento. El establecimiento de tales criterios debe tomar como punto de referencia la evaluación inicial a fin de que se pueda valorar objetivamente si el sujeto se ha beneficiado o no del EHS. La decisión de si se aplicará un entrenamiento único para habilidades concretas o si por el contrario, el

EHS formará parte de un programa integrado para afrontar otros problemas.

-La composición del grupo, aparte de las personas que van a ser entrenadas, pueden incluirse otros miembros, tales como personas adultas, familiares, amigos afectados o implicados de algún modo en las situaciones entrenadas que puedan mejorar los EHS.

-Las normas del funcionamiento del grupo, antes de comenzar la aplicación del EHS deben establecerse las normas básicas del funcionamiento que deberán respetar todos los miembros, tales como los horarios de las reuniones, el compromiso con la asistencia, la realización de las tareas, etc.

-El número de personas que participan en el entrenamiento: en general, el número no debe ser inferior a 4 o 5 personas, para que puedan beneficiarse de las ventajas de trabajar en grupo, pero tampoco superior a 10 ó 12 personas.

-Los criterios de selección de los sujetos a entrenar, no todas las personas pueden beneficiarse de un EHS, aunque sí la mayoría. Para no encontrar alguna inconveniencia, hay que tomar en cuenta ciertos criterios: el primero, que los sujetos que participen tengan una decidida intención de cambio. Un segundo criterio se basa en que los participantes tengan las capacidades mínimas necesarias para comprender el procedimiento, así como para ser entrenados en el comportamiento socialmente hábil.

-Los criterios de selección de los monitores, existen ciertos criterios para la selección de los monitores que se encargarán de dirigir los grupos. Uno de ellos es que tenga habilidades para conducir grupos y hagan de esto un contexto facilitador, promoviendo la participación de todos sus miembros y resolviendo de forma satisfactoria las situaciones difíciles que puedan surgir. Por eso el entrenador debe ser capaz de aplicar técnicas grupales.

-El número de entrenadores o monitores, de modo orientativo, un monitor puede ser suficiente para entrenar a grupos pequeños (4-6 personas), pero si se entrenan grupos mayores (10-12 personas) debe al menos haber dos monitores que garanticen la supervisión adecuada de todos los miembros.

-La duración de las sesiones de entrenamiento, los datos disponibles aconsejan que las sesiones de entrenamiento no deben ser ni demasiado largas ni

excesivamente reducidas.

-Intervalo entre las sesiones de entrenamiento, no conviene que sea breve para que permita a los sujetos practicar las tareas en la vida real. Pero tampoco debe ser demasiado amplio, ya que es necesario que la realización de dichas tareas sea supervisada lo antes posible, sobre todo ante la posibilidad de que algunas personas pueden requerir apoyo.

-Las técnicas que se aplicarán, durante la fase de planificación deben contemplarse las técnicas que se van a utilizar tanto en la fase de adquisición, como en las de mantenimiento y generalización. El paquete básico de técnicas que se utiliza en los EHS ésta compuesto por instrucciones, modelado, ensayo conductual, retroalimentación, reforzamiento y estrategias de generalización. Además se pueden contemplar técnicas complementarias como las cognitivas o cognitivos-conductuales según las necesidades. Al respecto García, Sanz y Gil (1998) mencionan que entre las técnicas cognitivo-conductuales están la relajación, la reestructuración cognitiva o las técnicas de solución de problemas, ya que, con frecuencia es necesario afrontar los factores que interfieren en la exhibición de las conductas adecuadas, tales como la ansiedad, las percepciones distorsionadas, los pensamientos irracionales o el déficit en la capacidad de analizar situaciones sociales.

-Material de apoyo, incluye tanto equipamiento audiovisual para realizar filmaciones como material previamente grabado en audio o video, empleado para modelar conductas, así como hojas de autorregistro, lecturas de apoyo, etc.

Una vez realizado lo anterior hay que llevar a cabo la preparación del EHS. Esta fase consiste en informar a los sujetos sobre los resultados de la evaluación efectuada. Basándose en los resultados encontrados, se les informa el por que es necesaria su participación en este entrenamiento y en las posibles mejoras que pueden reflejarse en sus vidas. Cuando los sujetos comiencen a sentirse futuros “participantes” del entrenamiento, es preciso explicarles los pasos de que consta el EHS, de las técnicas que lo componen y cuales son las situaciones sociales de la vida real en las que deberá llevarse a cabo. Además, es necesario especificar el

esfuerzo por parte del entrenador para conseguir que los sujetos que participan entiendan los principios que guían el entrenamiento, y sobre todo, la necesidad de que todos participen de forma activa, especialmente en las actividades a realizar fuera de las sesiones.

Para poder dar inicio al entrenamiento de las habilidades sociales se deben tomar en cuenta las sugerencias que Roth (1986) ofrece:

- Se presenta la habilidad a los participantes, se discute su utilidad y se analizan los componentes que la integran. Posteriormente, se modela de manera correcta la ejecución de la habilidad durante el juego de roles.
- Se instiga a que todos los participantes realicen la conducta a través del ensayo conductual y practiquen la habilidad, este paso concluye preferentemente hasta que los estos logren una adecuada ejecución. La retroalimentación tiene lugar aquí y es proporcionada tanto por el grupo, como por los entrenadores.
- Se estructura la tarea que permitirá la transferencia del aprendizaje. La estructuración supone la planificación de los componentes y la elección de la persona así como el contexto que enmarcará la práctica. Se recomienda que minutos antes de empezar a entrenar la siguiente habilidad se analicen las dificultades surgidas en la ejecución de la anterior durante la tarea. Este procedimiento se ha modificado para ser utilizado con población mexicana, y los cambios hechos son los siguientes: antes de iniciar el entrenamiento se evalúa el repertorio inicial de los participantes, se utiliza exclusivamente la demostración en vivo por parte de los entrenadores sin otro dispositivo como grabadoras o videos, los grupos se hicieron más pequeños para asegurar la participación de todos y finalmente se realiza una evaluación después del entrenamiento para obtener niveles de comparación.

Aunado a lo anterior se pueden tomar en cuenta los principios del tratamiento que resultan cruciales para cualquier entrenamiento de las habilidades sociales. Los principios que deben considerarse son:

1) *Instrucciones y explicación del fundamento teórico*: Al principio de cualquier sesión de entrenamiento de habilidades sociales, es importante explicar al participante que habilidad social o componente va a recibir tratamiento ese día y argumentar racionalmente su significación e importancia. El propósito de comenzar cada sesión con esta breve explicación por parte del entrenador garantiza que el sujeto comprenda cuáles son las metas de ejecución concretas. Las instrucciones deben ser claras y precisas para que funcionen como instigadores de la conducta que deben ejecutarse. El entrenador las utiliza para que los participantes centren su atención en determinados aspectos de su conducta, los ejecuten adecuadamente y puedan ser entonces reforzados. Deben emplearse a lo largo de todo el entrenamiento, aunque de manera fundamental al inicio de cada sesión y antes de cada entrenamiento.

2) *Exposición de modelos*: Consiste en que una persona competente en las conductas objetivo de entrenamiento las emita de forma adecuada en presencia de los sujetos que van a ser entrenados, y dicha ejecución deberá ser reforzada. La observación directa de cómo el modelo desempeña la habilidad transmite a menudo más claramente la naturaleza de la conducta diaria. Los modelos durante la sesión de entrenamiento pueden presentarse en vivo o mediante algún sistema de grabación. Un ejemplo de modelado en vivo puede ser el de dos terapeutas que interactúan en un role-play. Uno de ellos sirve como modelo para la observación del cliente y lleva a cabo las habilidades que se persiguen en esa sesión. La ventaja de exponer al sujeto a un modelado filmado, frente a la exposición directa del entrenador, consiste en que la conducta del modelo filmado puede controlarse y determinarse previamente para garantizar la corrección y la consistencia de una conducta mostrada. Además, permite al entrenador y al participante observar al modelo filmado, y destacar los aspectos básicos a medida que van apareciendo. También puede optarse entre hacer la observación en vivo, con un modelo observable, de forma encubierta, imaginándose la actuación del modelo, por ejemplo, a través de las indicaciones del terapeuta. Es importante que el terapeuta dirija la atención del paciente hacia los componentes separados y

específicos de la situación, de forma que reduzca su complejidad; el modelado tiene la ventaja de ilustrar los componentes no verbales y paralingüísticos de una determinada conducta interpersonal.

3) *Práctica manifiesta o ensayo conductual*: Mediante este procedimiento, se presenta de forma apropiada y efectiva el afrontamiento de aquellas situaciones de la vida real que son problemáticas para el participante. Dentro de este ensayo conductual los participantes ponen en práctica las habilidades observadas en los modelos. La práctica o el ensayo conductual en el manejo de interacciones incómodas introduce nuevos repertorios en la conducta del sujeto, más allá del simple conocimiento de lo que tendría que hacer. El ensayo dentro de una sesión se propone, para aproximar lo más posible la actual situación problemática al ambiente natural, se le pide al participante que describa brevemente la situación problemática real. Las preguntas: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde?, son útiles para enmarcar la situación, así como para determinar la manera específica en que el sujeto quiere actuar; aplicando la pregunta: ¿Por qué debe?. El ensayo parte de que el individuo es capaz de manejar con mayor efectividad una interacción durante el entrenamiento y cuando se han añadido nuevas habilidades a su repertorio, estará entonces en condiciones de manifestar esas habilidades fuera del ámbito restringido en el que tiene lugar el entrenamiento. Pueden realizarse los ensayos de forma real o encubierto: En primer lugar, los sujetos practican las conductas en situaciones de interacción social reales o simuladas, en segunda instancia, se ejecutan las conductas a través de la imaginación. Los procedimientos de ensayo dependerán del tipo de habilidades que se estén tratando, del tipo de situaciones específicas que resultan problemáticas al participante y de la naturaleza de la intervención (grupala o individual). Cuatro formas de práctica, ampliamente utilizadas para entrenar habilidades sociales son: el role-play estructurado, la interacción semiestructurada, la interacción no estructurada y la práctica informal de verbalización de ejemplos de la habilidad dentro de las sesiones de entrenamiento.

Se pueden tomar en cuenta algunas cuestiones sobre el ensayo de conducta:

- Hay que limitarse a un problema en una situación. No hay que intentar resolverlos todos enseguida.
- Limitarse al problema que se expuso en un principio.
- Escoger una situación reciente o una que es probable que ocurra en un futuro cercano.
- No hay que prolongar la parte de la representación de papeles más de uno a tres minutos.
- Las respuestas deben ser tan cortas como sea posible.
- Recordar que el que va actuar es el principal experto sobre cómo es la conducta asertiva y sobre la mejor respuesta para él/ ella en esa situación.

4) *Role-Play*: Para el entrenamiento asertivo de role play, se comienza primeramente con una descripción verbal de alguna situación que el sujeto considere compleja. Otra persona, tal vez un entrenador, desempeña el papel de antagonista en la situación y se muestra poco razonable con el participante. Esta práctica entonces llevará respuestas asertivas hacia el antagonista, centrándose en el uso correcto de los componentes conductuales correspondientes a cada sesión. Por lo regular, son varias las situaciones problemáticas que se representan por medio del role-play en una misma sesión, puesto que el objetivo del entrenamiento es enseñar al individuo el manejo eficaz de una gran variedad de situaciones. La práctica a través del role-play durante las sesiones es especialmente indicada cuando se trata de enseñar al sujeto como afrontar comentarios o conductas específicas de otra persona. Las técnicas de role-play se han utilizado a menudo para permitir a la persona la práctica de respuestas asertivas cuando ha de enfrentarse con conductas poco razonables por parte de otros, habilidades para corresponder a la conducta positiva de otros y habilidades para desenvolverse adecuadamente en entrevistas de trabajo.

5) *Practica semiestructurada*: En otros casos, el tipo de interacción social objetivo de entrenamiento es de larga duración y resulta por ello más difícil presentarla en

un formato altamente estructurado donde la conducta del interlocutor permanezca relativamente fija.

6) *Práctica no estructurada*: Es la forma de ensayo que guarda aún más diferencia con el role-play que es altamente estructurado, aquí la naturaleza de la interacción y la conducta de los interlocutores es tan poco estructurada como en la vida común.

7) *Ensayo informal de verbalización*: Es posible utilizar los principios del ensayo de conducta de una manera más informal en las sesiones de entrenamiento, solicitando a la persona que enuncie algunos ejemplos del componente verbal de la habilidad social, independientemente del procedimiento utilizado, la práctica manifiesta del manejo de situaciones difíciles es un elemento clave del entrenamiento en habilidades sociales. No genera únicamente una muestra de la competencia real del sujeto con respecto a un determinado tipo de habilidad social, sino que también le ofrece la oportunidad de practicar nuevas competencias, en vez de limitarse a hablar de ellas en abstracto con un terapeuta o simplemente a pensar en ellas.

8) *Reforzamiento y feedback para modelar la práctica conductual*: Existen varias técnicas para suministrar tanto feedback como reforzamiento después del ensayo conductual por parte del individuo:

-Feedback verbal administrado por el terapeuta: si un sujeto ensaya respuestas a las preguntas de un entrevistador durante un role play de entrenamiento para entrevistas de trabajo, el entrenador puede ofrecer feedback respecto a la calidad de las respuestas, además se ajustará estrictamente a los componentes conductuales específicos que se hayan entrenado en esa sesión; para obtener una máxima efectividad cualquier forma de feedback ha de ser clara, directa y ceñida a los aspectos específicos de la conducta del participante. El elogio verbal y el feedback específico sirven para mantener y reforzar las habilidades apropiadas durante los ensayos, y corrigen continuamente las ejecuciones no

deseables del participante.

-Feedback verbal administrado por la persona: en los entrenamientos grupales de habilidades, el feedback y el reforzamiento de la conducta ensayada pueden provenir tanto del terapeuta como de los otros miembros del grupo. El feedback verbal administrado por la persona tras el ensayo de otro participante cumple la misma función que el administrado por el entrenador y puede incluso tener más credibilidad para algunos individuos, puesto que el feedback y el reforzamiento provienen de un igual.

El reforzamiento trata de proporcionar consecuencias positivas al sujeto cuando éste haya emitido la conducta adecuada y/o realizado algunas de las aproximaciones que se desean fortalecer. Para ello, es preciso que la emisión de esta conducta sea seguida de las formas más inmediatas posibles de reforzadores positivos o bien de la desaparición de reforzadores negativos. Puede hablarse de dos tipos de reforzadores que pueden utilizarse: el verbal (alabanzas, frases de reconocimiento y aprobación) y el reforzamiento material (objetos tangibles como golosinas, dinero, etc.).

-Autoobservación: representa un tercer tipo de técnica de feedback que puede usarse cuando se dispone del equipo necesario para la filmación en video y para su posterior reproducción; aquí el participante y el entrenador observan juntos la filmación del ensayo conductual que acaban de realizar. El feedback y el elogio verbal aplicado a las ejecuciones correctas provienen tanto del participante como del entrenador cuando presencian juntos la filmación.

9) *Generalización de la mejora de habilidades al ambiente natural*: A pesar del énfasis sobre los ensayos y la práctica, el propósito último del entrenamiento de las habilidades sociales no es de ayudar a los individuos a manejar más eficazmente la conducta de otros durante interacciones de práctica en la sesión, sino que el entrenador pretende establecer un cambio durante esa práctica controlada para, después, y por encima de todo, promover la generalización de las nuevas habilidades del participante a las situaciones problemáticas que se dan en el ambiente natural. Si el sujeto manifiesta las habilidades sociales durante los

ensayos conductuales pero no en el ambiente natural, el entrenamiento no habrá tenido éxito. El término “generalización” se refiere a la aparición de una respuesta o habilidad recién aprendida bajo condiciones distintas a las del aprendizaje inicial. Hay varios tipos de generalización relevantes para el terapeuta, principalmente, dedicado al entrenamiento de las habilidades sociales y son:

- La generalización del tiempo: se refiere al mantenimiento de una habilidad en el repertorio del individuo más allá del momento del aprendizaje original.
- La generalización a ambientes distintos: se refiere a la presencia de la habilidad en contextos distintos de la situación de entrenamiento.
- Generalización a situaciones interpersonales distintas: los participantes deben generalizar el empleo de sus nuevas habilidades sociales a situaciones interpersonales distintas a las del entrenamiento.
- La generalización a lo largo de respuestas, es decir, el grado en que el aprendizaje de habilidades específicas afecta al desarrollo de otras habilidades aprendidas, dentro de la misma clase de respuestas.
- La generalización en personas, que se refiere al grado en que el paciente muestra las habilidades aprendidas con personas diferentes a las que se encontraban presentes durante el entrenamiento.

Se sugieren algunos elementos para que exista una mayor probabilidad de generalización en el EHS:

1. Empleo de situaciones relevantes/ múltiples.
2. Entrenamiento con personas múltiples y/ o relevantes.
3. Entrenamiento de personas significativas para ofrecer reforzamiento.
4. Entrenamiento en lugares múltiples.
5. Programar sesiones regulares de “apoyo” después del tratamiento.
6. Entrenamiento en discriminación.
7. Mediación cognitiva y estrategias de autocontrol.

Los métodos principales para fomentar la generalización de las habilidades sociales al ambiente natural son:

- *En los ensayos conductuales*, seleccionar las situaciones lo más parecidas posible a las situaciones reales que a la persona le resultan problemáticas.
- *Presentar situaciones de role-play* o de ensayos conductuales a lo largo del entrenamiento, con el fin de aumentar la probabilidad de que el sujeto manifieste la habilidad durante otras condiciones estimulares.
- *Enfocar el entrenamiento* de forma que los sujetos aprendan y comprendan sus principios generales y no se limiten a memorizar lo que se debe decir en cada situación.

Señalar a los sujetos las situaciones cotidianas en que pueden ir poniendo a prueba las nuevas habilidades.

- *Reforzar directamente a los participantes* cuando refieran haber empleado las nuevas habilidades en el ambiente natural o, cuando el terapeuta observe que así lo hacen.
- *Modificar directamente las autoverbalizaciones de los sujetos* para que faciliten las nuevas conductas socialmente competentes en vez de inhibirlas. Estos procedimientos de generalización pueden facilitar la manifestación inicial de las nuevas habilidades en el ambiente natural, una vez que se ha demostrado que pueden ser más adaptativas, llegarán a asentarse firmemente en el repertorio de la persona, además, el reforzamiento procedente del propio ambiente contribuirá después a mantener su utilización.

Caballo (2000) agrega otro principio dentro del EHS, el cual dice:

- *Las tareas para casa*: el éxito de la práctica clínica depende en gran medida de las actividades de la persona cuando no esta con el terapeuta. Ya que lo que sucede en la vida real proporciona material que servirá para los ensayos del grupo. Entre las tareas que se utilizan se encuentran: el registro de su nivel de ansiedad en situaciones determinadas, el registro de las situaciones en las que le hubiera gustado actuar así. Las tareas para casa constituyen el vehículo por medio del cual las habilidades aprendidas en la sesión de entrenamiento se practican en el ambiente real, es decir se generalizan a la vida diaria del paciente. Este principio proporciona una serie de beneficios derivados de su empleo

sistemático:

- a) Acceso a conductas privadas.
- b) Eficacia del tratamiento.
- c) Un mayor autocontrol.
- d) transferencia del entrenamiento.

Hay una noción implicada en este enfoque de tratamiento, y es que tales principios se pueden utilizar para modelar progresivamente los componentes conductuales que constituyen la respuesta socialmente competente. Aunque los componentes verbales y no verbales de la conducta diaria van cambiando a lo largo de la intervención, el manejo de cada sesión de entrenamiento permanece relativamente constante, al incorporar siempre todos y cada uno de estos principios de aprendizaje. Al final de la intervención, la persona debe dominar cada uno de los componentes conductuales que se hayan trabajado. Si los componentes enseñados son aquellas conductas que componen una habilidad social efectiva, el sujeto podrá desempeñar respuestas eficaces durante los ensayos o periodos de práctica dentro de la sesión. Una vez que ha aprendido formas más efectivas de manejar situaciones problemáticas, es necesario que las manifieste cuando se enfrente realmente a las situaciones conflictivas del ambiente natural (Kelly, 1987).

Autores como Roth (1986) utilizan el aprendizaje estructurado para el entrenamiento de las habilidades sociales, ya que se sugiere como base fundamental para abordar empíricamente dicho entrenamiento. Este supuesto teórico marca que, los trastornos a los que se enfrentan las personas son adquiridos a través de una interacción dinámica con el ambiente social, y que los déficits deben ser interpretados como el producto o la consecuencia de un incompleto o defectuoso proceso de aprendizaje. De tal manera, la superación del problema o del déficit debe provenir de la aplicación sistemática de procedimientos que optimicen el aprendizaje de los repertorios; implicando la utilización de técnicas conductuales de adquisición y mantenimiento de

repertorios. En este sentido uno de los paquetes de entrenamiento hasta ahora estructurado es el diseñado por Goldstein en 1973(cit. en Roth, 1986), al cual definió como: “la enseñanza planeada y sistemática de las conductas específicas consistentemente requeridas por el individuo, con el fin de lograr un funcionamiento efectivo y satisfactorio, durante el mayor tiempo posible”.

Este autor menciona que el aprendizaje estructurado se conforma de cuatro técnicas base:

1.*Modelamiento*, en donde se proporcionan ejemplos conductuales buscando que los participantes se familiaricen con los elementos verbales y no verbales de la emisión de una habilidad.

2.*Juego de roles*, es una práctica conductual sistematizada de la habilidad, durante el proceso se le pide al participante que junto a otro compañero represente los componentes de una habilidad. Cada habilidad se divide en pasos conductuales y su ejecución específica conduce a la implementación de una habilidad.

3.*Retroalimentación*, ésta permite al grupo dar una evaluación al participante, ya sea con críticas o sugerencias respecto de la actuación en el juego de roles de cada uno.

4.*Entrenamiento para la transferencia*, este facilita la extensión de las conductas adquiridas en el ambiente de entrenamiento a las situaciones de la vida cotidiana, y puede ser mediante la asignación de tareas.

Si se conjugan estas cuatro técnicas vemos que el modelamiento determina las condiciones en las que el comportamiento se debe ejecutar, así como las señales y eventos que lo rodean, el juego de roles es propiamente la realización de la habilidad, dicha ejecución se fortalece con la retroalimentación social para posteriormente mantenerse en el ambiente natural por medio del procedimiento de transferencia.

Caballo (2000) menciona que los procedimientos empleados en el EHS han sido en su mayoría elementos conductuales de terapia. Los paquetes más utilizados en el Entrenamiento de las Habilidades Sociales son:

1. Ensayo de conducta o representación de papeles.
 - 1.1 Ensayo encubierto
 - 1.1.1 Aserción encubierta
 - 1.2 Ensayo manifiesto
 - 1.2.1 Inversión de papeles
 - 1.2.2 Representación exagerada del papel
 - 1.2.3 Ensayo de conducta dirigido
 - 1.2.4 Práctica dirigida
 - 1.2.5 Ponerse en el papel del otro
 - 1.2.6 Desensibilización a través de ensayos
2. Modelado.
 - 2.1 Modelado encubierto
 - 2.2 Modelado manifiesto
 - 2.2.1 Modelado con participación dirigida
3. Reforzamiento
 - 3.1 Reforzamiento encubierto
 - 3.2 Reforzamiento externo
 - 3.3 Autorreforzamiento
4. Retroalimentación
 - 4.1 Retroalimentación audio/ video
 - 4.2 Retroalimentación verbal
 - 4.3 Retroalimentación no verbal
 - 4.4 Retroalimentación por fichas
5. Instrucciones
6. Aleccionamiento
7. Tareas de casa
8. Llevar un diario
9. Reestructuración cognitiva

10. Ejercicios de solución de problemas
11. Autoinstrucciones
12. Detención del pensamiento
13. Relajación
14. Desensibilización
15. Inundación
16. Reflejarse
17. Discusión en pequeños grupos
18. Ejercicios de clarificación
19. Ejercicios no verbales
20. Autoevaluación
21. Contratos
22. Exhortación y charla del terapeuta
23. Lecturas seleccionadas
24. Películas
25. Autocontrol
26. Psicodrama.

Dado que el entrenamiento de las habilidades sociales exige que el sujeto practique y repase activamente nuevas respuestas ante las situaciones problemáticas, éste se ve implicado activa y directamente en el tratamiento, en lugar de ser un receptor pasivo de los consejos o interpretaciones del entrenador. El entrenamiento de las habilidades sociales intensifica o comprime dentro de las sesiones de tratamiento las experiencias de aprendizaje que se dan en el ambiente natural y utiliza el potencial de los participantes para beneficiarse de la exposición intensiva al aprendizaje. Además existe la seguridad de que una vez que el individuo ha añadido nuevas habilidades a su repertorio interpersonal en la situación de tratamiento, puede aprender a generalizar o ampliar las manifestaciones de esas habilidades a las interacciones sociales del ambiente natural que antes resultaban problemática, equipado con nuevas competencias, el individuo conseguirá resultados más satisfactorios en las situaciones hacia las que se dirigió el tratamiento (Kelly, 1987).

Como se ha visto, para llevar a cabo la evaluación de las habilidades sociales hay que tomar en cuenta los niveles de análisis de la conducta (molar, intermedio y molecular), los factores ambientales y personales incluso la interacción entre estos factores que determinan que una conducta sea efectiva o no (García, Sanz y Gil, 1998). Además, autores como Caballo (2000), Gil, León y García (1995) y, García, Sanz y Gil (1998) exponen técnicas útiles para llevar a cabo de forma adecuada la evaluación, entre éstas se encuentran los métodos de autoinforme, la entrevista, observación de las conductas, autoobservación, role-play, autorregistro y las medidas psicofisiológicas. La evaluación de las habilidades sociales es un requisito indispensable para poder realizar un entrenamiento funcional para dichas habilidades. Esta evaluación permitirá el diseño de la intervención (selección de estrategias a utilizar en el entrenamiento como: modelamiento, ensayo conductual, instrucciones, retroalimentación, etc., cantidad y duración de las sesiones, selección de los participantes, selección de las conductas a entrenar, entre otras características) y el control de los resultados que surjan durante y después de este (García, Sanz y Gil, 1998). Estos mismos autores mencionan que al entrenar las habilidades sociales hay que tomar en cuenta que el comportamiento social del sujeto consta de distintos componentes (motor, cognitivo y psicofisiológico) sin olvidar a los factores psicosociales, ya que dentro de la intervención se deben de entrenar los componentes en conjunto. Por lo tanto, la superación del problema o del déficit debe provenir del análisis sistemático de dichos elementos que predisponen el déficit de la conducta y de la aplicación sistemática de los procedimientos que favorezcan el aprendizaje de los repertorios inexistentes. En este sentido, por los motivos antes expuestos, tanto evaluación como entrenamiento son importantes de resaltar y considerar al momento de iniciar un proceso terapéutico y para tener un mejor panorama sobre el siguiente capítulo.

CAPITULO CUATRO
REPORTE DE INVESTIGACIÓN
EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN ADOLESCENTES
DE SECUNDARIA.

El presente protocolo de tesis se desprende del proyecto general denominado “Detección y evaluación de algunos problemas psicológicos en adolescentes y su vinculación con el déficit en habilidades sociales: análisis de tendencias para su prevención” (Ríos, 2000), adscrito al Proyecto de investigación de Interacciones Sociales (2002), coordinado por la maestra Ma. Refugio Ríos Saldaña en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE), cuyo resumen se presenta a continuación.

En dicho proyecto se pretenden dirigir acciones preventivas hacia los problemas que puedan aquejar a los (as) adolescentes, debido a que éstos representan un porcentaje significativo en el total de la población mexicana (21.3% solo en el Distrito Federal y aproximadamente el 40% a nivel nacional, en INEGI, 2000). Su importancia radica en que sus resultados pueden dar cuenta de las tendencias de cada uno de los problemas considerados para su evaluación, de sus indicadores y relaciones con déficit de habilidades sociales alternativas, permitiendo la prevención oportuna primaria y secundaria de problemas en etapas posteriores.

La mayor parte de los trabajos desarrollados con adolescentes han sido realizados para evaluar la incidencia y prevalencia de algunos problemas o, para intervenir de forma remedial (cuando el problema está presente), dejando muchas veces de lado la acción preventiva. Adicionalmente, los programas de intervención se orientan más a la mera dotación de información que a su solución, olvidando el factor preventivo. En este sentido, el proyecto se considera necesario y novedoso por su enfoque formativo y preventivo.

Se hipotetiza que los adolescentes presentan distintas clases de problemas, y que estos varían en función del género, además de que los problemas se relacionan con déficit de un amplio espectro de habilidades sociales y muchos de ellos se encuentran relacionados entre sí. Las tendencias de estos problemas suelen aumentar y afectar etapas posteriores.

Las variables consideradas por este estudio son: la edad, género, el grado académico, el auto concepto, los indicadores de antisocialidad y delincuencia, la depresión, los hábitos de estudio y las habilidades sociales.

Ante dicha situación, la presente investigación se inserta en el proyecto general en la etapa de evaluación de las habilidades sociales y su relación con las variables sociodemográficas, específicamente: grado escolar y edad, siendo nuestro objetivo particular evaluar y analizar las Habilidades Sociales junto con las siguientes variables sociodemográficas: edad, grado, turno, promedio académico y ciclo escolar en adolescentes de una secundaria oficial del Distrito Federal.

Nuestro interés en dicha población se debe a que la adolescencia se ha considerado como un momento de transición entre la vida infantil y la edad adulta, caracterizada por una serie de cambios biopsicosociales influenciados por el contexto cultural e histórico en el que el joven esté inmerso. Debido a esto, el o la adolescente necesita realizar una serie de adaptaciones y desarrollar habilidades sociales alternativas para afrontar los retos y dificultades vinculados con esta fase etárea, entre los que se encuentran: la exigencia sobre el estereotipo físico y mental que prevalece como ideal social de lo que debe ser un(a) adolescente; las emociones que experimenta y los deseos ligados a la sexualidad que los puede conducir a una paternidad temprana no deseada; las dificultades al tratar de relacionarse con sus iguales; conflictos con las personas que representan la autoridad; problemas de conducta que pueden conducirlos a la delincuencia, al uso de algunas drogas, alcohol o ambas; las cuales se ven agudizadas especialmente durante la adolescencia.

Este hecho se vuelve especialmente importante en países en donde su población esta conformada en su mayoría, por adolescentes; como es el caso de nuestro país, México, donde la población que se encuentran entre 10 y 20 años es del 21.26 % (INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000).

4.1 Objetivo General

El objetivo general de la presente investigación fue evaluar las Habilidades Sociales de adolescentes de secundaria y analizarlas junto a las siguientes variables sociodemográficas: género, edad, grado, turno, promedio académico y ciclo escolar (2000 vs 2003) en el mismo plantel.

4.1.2 Objetivos Específicos

Comparar y analizar las habilidades sociales de los adolescentes en términos de:

- a) Los Ciclos escolares 2000 y 2003
- b) Género
- c) Edad
- d) Grado escolar (1º, 2º, 3º)
- e) Turno (matutino y vespertino)
- f) Analizar la relación entre las habilidades sociales y el promedio académico de los adolescentes.

4.2 Metodología

4.2.1 Variables

Las variables que se consideraron para el presente estudio fueron:

- Habilidades Sociales: entendiendo éstas como “ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un

modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1986, citado en Caballo, 2000).

- Turno: Horario en el que se encontraban los alumnos dentro de la escuela. Dicho horario comprendió el turno matutino (7:20 a.m.- 13:40 p.m.) y el vespertino (14:00 a.m. -20:20 p.m.).
- Edad: Adolescentes de 12 a 16 años.
- Grado: Nivel escolar que se encontraban cursando los adolescentes al momento de la evaluación, en este caso: 1º, 2º y 3er grado del nivel medio básico (secundaria).
- Año: Se entenderá el año en el cual se evaluaron las distintas poblaciones de estudiantes, la primera muestra en el año 2000 y la segunda en el año 2003, del mismo plantel educativo (Escuela Secundaria Pública No. 66 “Maestra Ida Appendini Dagasso”).
- Promedio académico: Se tomaron en cuenta los promedios generales asentados en las boletas de los alumnos hasta el momento de la evaluación, esto solo para la muestra de estudiantes del año 2003.

4.2.2 Instrumentos de Medida

Para evaluar las habilidades sociales de los alumnos se utilizó la “Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA)” de Ríos (2002), la cual esta conformada por 50 reactivos, agrupados en seis categorías generales:

- *Habilidades de inicio*: escuchar, iniciar y mantener una conversación, preguntar, agradecer, presentarse, presentar a otros y hacer cumplidos.
- *Habilidades avanzadas*: pedir ayuda, trabajar en grupo, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a otros.
- *Habilidades para manejar sentimientos*: identificar y conocer los propios sentimientos, entender los sentimientos de otros, mostrar afecto, afrontar el

miedo y auto valorarse.

- *Habilidades alternativas a la agresión*: pedir permiso, lograr un permiso, ofrecer ayuda, ayudar a otros cuando lo solicitan, negociar, autocontrolarse, defender sus derechos, afrontar la burla, evitar peleas y problemas.

- *Habilidades para encarar el estrés*: reclamar asertivamente, responder a la queja de otros, expresión de opiniones honestas ante los logros de otros, afrontar la vergüenza, encarar la frustración, defender a un amigo, resistir a la persuasión, afrontar el fracaso, aclarar un mensaje confuso, responder ante una acusación, expresar opiniones y resistir la presión de grupo.

- *Habilidades de planeación*: motivación en actividades nuevas, identificar problemas, lograr una meta, autoconocer sus capacidades, obtener información, establecer prioridades, tomar decisiones y planear antes de actuar.

Para poder recabar la información sobre las variables sociodemográficas y el promedio, se situó la solicitud de estas en la parte superior de cada una de las hojas de repuestas de la prueba antes descrita.

4.2.3 Diseño

En el presente trabajo se llevó a cabo un estudio transversal, Hernández, Fernández y Baptista (1995; pag. 186) plantean que en éstos se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un tiempo único; con diseño transversal correlacional, este tipo de diseño describe relaciones entre dos o más variables en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista 1995; pag. 188) debido a que se evaluaron las habilidades sociales de los adolescentes para describir su relación con las variables mencionadas, así como describir y comparar los resultados entre los diferentes periodos de estudio (2000 vs. 2003).

4.3 Método

4.3.1 Sujetos

Se evaluaron adolescentes de la Escuela Secundaria Pública No. 66 “Maestra Ida Appendini Dagasso” ubicada en la Colonia Polanco, delegación Miguel Hidalgo, la zona en la que se encuentra esta institución es de nivel económico alto, la población de adolescentes que asiste a ésta es de niveles económicos variados, especialmente de un nivel medio alto, por lo que dicha población es muy heterogénea en cuanto a sus características sociodemográficas. Para seleccionar la muestra del año 2003 se tomó un grupo de cada grado de forma aleatoria. Para la muestra del año 2000 se tomaron en cuenta los resultados obtenidos de la evaluación de habilidades sociales y problemas de conducta (Ríos, 2001) efectuada durante dicho año en el mismo plantel educativo.

4.3.2 Materiales

Escala de habilidades sociales para adolescentes (EEHSA, de Ríos, 2002), hojas de respuesta, lápices, lista de asistencia, boletas de calificaciones, consentimientos informados, base de datos del año 2000.

4.3.3 Escenario

La aplicación de la escala se realizó de forma grupal en el mismo salón de clases de cada uno de los grupos seleccionados, los cuales contaban con buenas condiciones de iluminación, pupitres para cada alumno y pizarrón.

4.3.4 Procedimiento

La evaluación de habilidades sociales, formó parte de una batería de evaluación de nueve instrumentos: Escala de Evaluación de Habilidades Sociales (Ríos, 2002), Inventario de Depresión para Niños de Kovacs (1977); Autoconcepto forma-A de Musitú, García y Gutiérrez (1994); Inventario de Diagnóstico Breve, de Miguel Ángel Rosado (1986); Conductas Antisociales y Delictivas de Nicolás Seis Dedos, (1988); Escala de Estrategias de Aprendizaje –ACRA- de Román y Gallego (1997); Inventario de Hábitos de Estudio de Poza (1999); Cuestionario de Autoatribuciones para Pre-adolescentes de Bellack (1994); y Test de Autoestima de Grajales y Valderrama (2000); considerados en el proyecto general del cual se desprende este trabajo. Las etapas del procedimiento para el presente trabajo se describen a continuación:

ETAPA 1. REVISIÓN DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

Actividades:

1. Revisión del instrumento de evaluación para corroborar que cada uno de los cuadernillos a utilizar se encontrara en óptimas condiciones para su lectura, esto mismo se realizó con las hojas de respuesta del instrumento.
2. Se formó un total de 150 juegos de la prueba, considerando 50 alumnos en promedio en cada grado. Los mismos cuadernillos de preguntas fueron utilizados tanto en el turno matutino como vespertino, y solamente se duplicaron las hojas de respuesta (se formaron un total de seis paquetes de 50 juegos –150 para el turno matutino y 150 para el turno vespertino-).

ETAPA 2. TRAMITES ADMINISTRATIVOS.

Actividades:

1. Para lograr el acceso a la institución educativa, se realizaron los trámites administrativos con los directivos de la escuela secundaria, para ello se pidió a la Dependencia (FESI) y a la responsable del proyecto general (Mtra. Ma. Refugio Ríos Saldaña) las cartas solicitando el acceso y un resumen del Proyecto General

del cual se desprende el trabajo de tesis particular.

2. Tomando en cuenta que una de las actividades necesarias en toda investigación, es la de contar con el consentimiento informado de los individuos a investigar, se entregaron a los estudiantes de cada grupo seleccionado, cartas de solicitud de dicho consentimiento; cada carta contaba con los nombres correspondientes de los alumnos y de los responsables de la evaluación, para que fueran firmadas por sus padres o tutores dado que son menores de edad, o en su defecto del personal administrativo correspondiente dentro de la escuela. Todo ello con previo conocimiento del proyecto y sus objetivos

ETAPA 3. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

Actividades:

1. En cada uno de los turnos se solicitó en la administración de la escuela el número de grupos por grado (1º, 2º y 3er.), enseguida se seleccionó de forma aleatoria simple un grupo de cada grado, este procedimiento lo realizaron los orientadores de cada turno de la institución, de los grupos elegidos se solicitaron las listas de los alumnos respectivos. El resultado de la selección fue de seis grupos por ambos turnos –tres de cada turno- (dos de primero, dos de segundo y dos de tercer grado)

ETAPA 4. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Actividades:

1. Las sustentantes, junto con el equipo de colaboradores del proyecto general, negociaron y acordaron con las autoridades del plantel, los días y horario para aplicar la evaluación.

2. En cada uno de los grupos a ser evaluados se asignaron dos evaluadores, uno de ellos se encargó de las siguientes actividades:

Actividades del Evaluador 1

- Informarles sobre el proyecto de investigación, el objetivo de la evaluación y la importancia de su participación.
- Dar las instrucciones generales (llenado completo de datos personales, utilizar la hoja de respuesta y no escribir en el cuadernillo de preguntas, procurar la veracidad de sus respuestas, la importancia de contestar a todas y cada una de las preguntas de las pruebas y garantizarles el anonimato de sus resultados, salvo en caso de que uno de los padres los solicitara les sería entregado).
- Leer las instrucciones específicas de la pruebas, aspecto que el evaluador realizaba en voz alta mientras que el grupo lo hacía en voz baja.
- Aclarar las dudas que al respecto tuvieran los alumnos antes de llenar las hojas de respuesta de cada prueba.

Actividades del Evaluador 2.

Éste se encargó de las siguientes actividades:

- Proporcionar primeramente las hojas de respuestas a cada integrante del grupo para el llenado de los datos personales.
- Entregar los cuadernillos de prueba a cada uno de los jóvenes.
- Supervisar el completo y correcto llenado de las hojas de respuesta sin dejar espacios en blanco.
- Recoger los cuadernillos y hojas de respuesta al finalizar la evaluación.

Las evaluaciones en cada turno fueron grupales, tuvieron una duración de 60 minutos, en las propias aulas de los alumnos, fueron evaluados sólo aquellos cuyo consentimiento fue firmado por los padres o tutores. Ninguno de los participantes había sido evaluado con anterioridad con este tipo de prueba. Este procedimiento se siguió tanto en el turno matutino como en el vespertino así como en cada uno de los grupos elegidos.

ETAPA 5. CAPTURA DE DATOS.

Una vez obtenidos los resultados de las evaluaciones de los alumnos se llevó a cabo la captura de estos en el Programa estadístico SPSS Windows versión 10

para su posterior análisis.

ETAPA 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

Los datos de las habilidades sociales se analizaron de forma tabular y por medio de gráficas, llevando a cabo procedimientos estadísticos de correlación con las variables sociodemográficas: género, edad, turno, grado, promedio académico y año lectivo. Para el análisis de los resultados se aplicaron las siguientes pruebas estadísticas: LA PRUEBA “t”: es para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias; EL ANÁLISIS FACTORIAL DE VARIANZA (ANOVA): prueba estadística para evaluar el efecto de dos o más variables independientes sobre una variable dependiente; EL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON: se utiliza para analizar la relación entre dos variables en un nivel por intervalos o de razón (Hernández, Fernández y Bautista, 1995). Dichos análisis permitieron propiciar una discusión comparativa entre los resultados obtenidos y con lo planteado teórico y empíricamente.

4.4 Resultados

En el presente apartado se describen los resultados de la evaluación, tanto de la comparación entre ciclos escolares (2000 y 2003), como del año 2003; de los cuales, a continuación, se muestra el orden de presentación:

4.4.1 Análisis general de la relación y significación de las diferencias entre los años 2000 vs 2003

4.4.2 Análisis de la relación y significación de las diferencias entre las variables género, edad, grado y turno, respectivamente, entre los años 2000 vs 2003.

4.4.3 Análisis de la relación y significación de las diferencias entre las variables género, edad y turno, respectivamente, del año 2003

4.4.4 Análisis de la relación entre el aprovechamiento académico de los alumnos del ciclo escolar 2003 y las habilidades sociales.

4.4. 1 Análisis entre los ciclos escolares 2000 Vs. 2003

Con las puntuaciones resultantes de las variables evaluadas con una muestra para el año 2000 de N= 194 y para el 2003 de N= 161, se llevó a cabo un análisis para conocer la relación recíproca y significación de los resultados en cada área y habilidad social que conforman al instrumento.

➤ Comparación entre los años lectivos 2000vs2003

Como se observa en la tabla 1, los resultados mostraron diferencias significativas entre los años 2000₁ y 2003₂ en las habilidades de inicio ($\bar{X}_1=27$ y $\bar{X}_2=28,77$; $t = -3,568$, $gl = 353$, $p < , 001$), habilidades avanzadas ($\bar{X}_1 = 20, 37$; $\bar{X}_2= 21,67$; $t=-3,077$; $gl = 353$; $p < , 01$) y en el total de las habilidades ($\bar{X}_1=176,96$; $\bar{X}_2=183,43$; $t = -2,277$; $gl = 353$; $p < , 05$), favorable a los jóvenes del año 2003; también se observaron diferencias entre algunas habilidades específicas (ver tabla 1), mientras que la habilidad de responder ante una acusación ($\bar{X}_1=3,74$; $\bar{X}_2=3, 45$; $t= 1,968$; $gl = 353$, $p = , 05$) fue favorable a los chicos del año 2000.

TABLA 1. DIFERENCIAS ENTRE LOS AÑOS 2000-vs2003 POR AREA DE HABILIDADES SOCIALES

	Año	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades por Áreas								
Inicio	2000	194	27.0052	4.6399	.3331	-3.568	353	.000**
	2003	161	28.7702	4.6398	.3657			
Avanzadas	2000	194	20.3711	4.0612	.2916	-3.077	353	.002**
	2003	161	21.6770	3.8804	.3058			
Total de Habilidades	2000	194	176.969	27.1352	1.9482	-2.270	353	.024*
	2003	161	183.434	26.2054	2.0653			
Habilidades específicas								
Expresión de opiniones honestas ante logros de otros	2000	194	3.36	1.39	9.98E-02	-2.135	353	.033*
	2003	161	3.66	1.26	9.97E-02			
Encarar la vergüenza	2000	194	3.58	1.30	9.32E-02	-2.546	353	.011*
	2003	161	3.91	1.16	9.13E-02			
Responder ante una acusación	2000	194	3.74	1.33	9.52E-02	1.968	353	.050*
	2003	161	3.45	1.38	.11			
Expresar	2000	194	3.56	1.30	9.30E-02	-2.440	353	.015*

opiniones	2003	161	3.89	1.26	9.91E-02			
Motivación en actividades nuevas	2000	194	3.99	1.23	8.82E-02	-2.315	353	.021*
	2003	161	4.28	1.06	8.32E-02			
Auto-conocer capacidades	2000	194	3.57	1.38	9.93E-02	-3.423	353	.001**
	2003	161	4.04	1.13	8.89E-02			

4.4.2 Análisis entre los años 2000 vs 2003 con las variables género, edad, grado y turno, respectivamente.

4.4.2.1 Diferencias de género

En los siguientes resultados se hace una comparación entre géneros iniciando con los hombres, la muestra esta conformada por N= 107 jóvenes para el año 2000 y N= 67 para el 2003; posteriormente entre las mujeres con una muestra de N= 87 para el año 2000 y N= 94 chicas para el año 2003.

➤ Comparación entre hombres

En la tabla 2, se muestran las significaciones de las diferencias entre hombres de los años 2000₁ y 2003₂, las cuales se hallan en las habilidades de inicio ($\bar{X}_1 = 26,82$; $\bar{X}_2 = 28,55$; $t = -2,254$, $gl = 172$, $p < ,05$) y en las habilidades avanzadas ($\bar{X}_1 = 20,45$; $\bar{X}_2 = 21,70$; $t = -2,074$, $gl = 172$, $p < ,05$), asimismo se identificaron diferencias en una habilidad específica (ver tabla correspondiente), todas estas habilidades favorables a los jóvenes del año 2003.

TABLA 2. DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES (2000vs2003)

	Año	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades por Áreas								
Inicio	2000	107	26.8224	4.7500	.4592	-2.254	172	.025*
	2003	67	28.5522	5.1941	.6346			
Avanzadas	2000	107	20.4579	3.8664	.3738	-2.074	172	.040*
	2003	67	21.7015	3.8218	.4669			
Habilidad Especifica								
Auto-conocer capacidades	2000	107	3.52	1.48	.14	-2.100	172	.037*
	2003	67	3.97	1.15	.14			

➤ Comparación entre mujeres

Las diferencias significativas entre mujeres se muestran en la tabla 3, éstas se encuentran en las habilidades de inicio (2000_1 y 2003_2 ; $\bar{X}_1 = 27, 22$; $\bar{X}_2 = 28, 92$; $t = -2,610$; $gl = 179$; $p = , 01$); en las habilidades avanzadas ($\bar{X}_1= 20, 26$; $\bar{X}_2= 21, 65$; $t = -2,275$, $gl = 179$, $p <, 05$); en las habilidades para afrontar el estrés ($\bar{X}_1= 42,64$; $\bar{X}_2 = 45, 60$; $t = -2,371$; $gl = 179$, $p <, 05$) y en el total de las habilidades ($\bar{X}_1= 176,05$; $\bar{X}_2= 185,20$; $t = -2,253$; $gl = 179$, $p <, 05$), además se observan diferencias en dos habilidades específicas, todas estas favorable a las jóvenes del año 2003.

TABLA 3. DIFERENCIAS ENTRE MUJERES POR ÁREAS DE HABILIDADES SOCIALES

	Año	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades por Áreas								
Inicio	2000	87	27.2299	4.5179	.4844	-	179	.010**
	2003	94	28.9255	4.2229	.4356	2.610		
Avanzadas	2000	87	20.2644	4.3092	.4620	-	179	.024*
	2003	94	21.6596	3.9419	.4066	2.275		
Para Afrontar el Estrés	2000	87	42.6437	8.4825	.9094	-	179	.019*
	2003	94	45.6064	8.3244	.8586	2.371		
Total de Habilidades	2000	87	176.0575	27.7863	2.9790	-	179	.026*
	2003	94	185.2021	26.8202	2.7663	2.253		
Habilidad Específica								
Entender los sentimientos de otros	2000	87	4.01	1.20	.13	-	179	.012*
	2003	94	4.41	.94	9.73E-02	2.529		
Auto-conocer capacidades	2000	87	3.63	1.26	.13	-	179	.011*
	2003	94	4.09	1.11	.11	2.568		

4.4.2.2 Diferencias entre edades

A continuación se presentan las diferencias al comparar los años lectivos, específicamente en la variable de rangos de edad con una muestra en el primer rango, de 11 a 13 años, para el 2000 de N= 85 y para el 2003 de N= 75; y para el segundo rango, de 14 a 17 años, para el 2000 N= 109 y de N= 86 para el año 2003.

➤ *Comparación entre adolescentes de 11 a 13 años de edad*

Como se observa en la tabla 4, los resultados mostraron diferencias significativas entre los años 2000₁ y 2003₂ en las habilidades avanzadas ($\bar{X}_1 = 20,12$; $\bar{X}_2 = 2,54$; $t = -2,454$; $gl = 158$, $p < ,05$), igualmente se observaron diferencias en dos habilidades específicas, favorable a los adolescentes del año 2003, y dos habilidades específicas fueron favorable a los chicos del año 2000 (ver tabla correspondiente).

TABLA 4. DIFERENCIAS POR EDAD ENTRE 11-13 AÑOS (2000 vs 2003)

	Año	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades por Áreas								
Avanzadas	2000	85	20.1294	3.6246	.3931	-2.454	158	.015*
	2003	75	21.5467	3.6698	.4238			
Habilidades Específicas								
Hacer cumplidos	2000	85	2.74	1.17	.13	-2.886	158	.004**
	2003	75	3.28	1.19	.14			
Reclamar asertivamente	2000	85	3.80	1.21	.13	2.237	158	.027*
	2003	75	3.35	1.35	.16			
Responder ante una acusación	2000	85	3.88	1.13	.12	2.013	158	.046*
	2003	75	3.48	1.40	.16			
Auto-conocer capacidades	2000	85	3.59	1.25	.14	-2.409	158	.017*
	2003	75	4.03	1.03	.12			

➤ *Comparación entre adolescentes de 14 a 17 años de edad*

En la tabla 5, se muestran las diferencias significativas entre los chicos de 14 a 17 años entre el 2000₁ y 2003₂, estas se encuentran en las habilidades de inicio ($\bar{X}_1 = 27,24$; $\bar{X}_2 = 29,75$; $t = -3,591$, $gl = 193$, $p < 0,001$); en las avanzadas ($\bar{X}_1 = 20,55$; $\bar{X}_2 = 21,79$; $t = -2,010$, $gl = 193$, $p < 0,05$); para afrontar el estrés ($\bar{X}_1 = 42,76$; $\bar{X}_2 = 45,46$; $t = -2,083$, $gl = 193$, $p < ,05$) y en el total de las habilidades ($\bar{X}_1 = 176,08$; $\bar{X}_2 = 186,32$, $t = -2,390$, $gl = 193$, $p < ,05$); asimismo se identificaron diferencias en dos habilidades específicas (ver tabla correspondiente), todas favorable a los

jóvenes del año 2003.

TABLA 5. DIFERENCIAS POR EDAD ENTRE 14-17 AÑOS (2000 vs 2003)

	Año	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades por Áreas								
De Inicio	2000	109	27.2477	5.1373	.4921	-3.591	193	.000**
	2003	86	29.7558	4.4403	.4788			
Avanzadas	2000	109	20.5596	4.3789	.4194	-2.010	193	.046*
	2003	86	21.7907	4.0732	.4392			
Para Afrontar el Estrés	2000	109	42.7615	9.4789	.9079	-2.083	193	.039*
	2003	86	45.4651	8.3479	.9002			
Total de Habilidades	2000	109	176.082	31.2316	2.9914	-2.390	193	.018*
	2003	86	186.325	27.6556	2.9822			
Habilidades Específicas								
Permitir que otros conozcan sus sentimientos	2000	109	2.87	1.29	.12	-2.413	193	.017*
	2003	86	3.34	1.39	.15			
Auto-conocer capacidades	2000	109	3.56	1.49	.14	-2.456	193	.015*
	2003	86	4.05	1.22	.13			

4.4.2.3 Diferencias entre grados académicos

Los siguientes resultados son una comparación entre grados académicos, se inicia presentando los del 1er. grado, esta muestra fue conformada por N= 63 jóvenes para el año 2000 y N= 48 para el 2003; posteriormente los de 2º. grado con una muestra de N= 61 para el año 2000 y N= 54, y los de 3er. grado con una muestra de N= 70 para el año 2000 y N= 59 para el 2003.

➤ Comparación entre los adolescentes de primer grado

La tabla 6 muestra las diferencias significativas entre los jóvenes que se encontraban cursando el 1er. grado de la educación secundaria en los años lectivos mencionados, 2000₁ y 2003₂, dichas diferencias se encontraron principalmente en algunas habilidades específicas: auto-valorarse ($\bar{X}_1 = 3, 56$; $\bar{X}_2 = 2, 94$, $t = 2,300$, $gl = 109$, $p < , 05$) favorable a los adolescentes del año 2000, mientras que, pedir permiso ($\bar{X}_1 = 3, 98$; $\bar{X}_2 = 4, 44$, $t = -1,999$, $gl = 109$, $p < , 05$) y lograr una meta ($\bar{X}_1 = 3,41$; $\bar{X}_2 = 3, 92$, $t = -2,151$, $gl = 109$, $p < , 05$) fueron favorables a los del año 2003. En cuanto a las áreas de habilidades sociales, no se

encontraron diferencias significativas.

TABLA 6. DIFERENCIAS ENTRE LOS ADOLESCENTES DE PRIMER GRADO (2000 vs 2003)

	Año	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades Específicas								
Auto-valorarse	2000	63	3.56	1.47	.18	2.300	109	.023*
	2003	48	2.94	1.31	.19			
Pedir permiso	2000	63	3.98	1.31	.17	-1.999	109	.048*
	2003	48	4.44	.99	.14			
Lograr una meta	2000	63	3.41	1.39	.17	-2.151	109	.034*
	2003	48	3.92	.96	.14			

➤ Comparación entre los adolescentes de segundo grado

Los resultados en la tabla 7 muestran las diferencias significativas, entre los chicos que formaban parte del segundo grado en los años 2000₁ y 2003₂, en áreas específicas de las habilidades sociales: habilidades de inicio ($\bar{X}_1 = 25,95$ y $\bar{X}_2 = 28,88$, $t = -3,264$, $gl = 113$, $p < ,01$), avanzadas ($\bar{X}_1 = 19,40$; $\bar{X}_2 = 21,77$, $t = -3,333$, $gl = 113$, $p < ,01$) y en el total de las habilidades ($\bar{X}_1 = 170,44$; $\bar{X}_2 = 182,45$, $t = -2,529$, $gl = 113$, $p < ,05$); también se observaron diferencias en algunas habilidades específicas (ver tabla correspondiente) todas ellas favorables a los jóvenes del año 2003.

TABLA 7. DIFERENCIAS ENTRE LOS ADOLESCENTES DE SEGUNDO GRADO (2000 vs 2003)

Habilidades por Áreas	Año	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
De Inicio	2000	61	25.9508	4.2286	.5414	-3.264	113	.001**
	2003	54	28.8889	5.4067	.7358			
Avanzadas	2000	61	19.4098	3.8183	.4889	-3.333	113	.001**
	2003	54	21.7778	3.7851	.5151			
Total de Habilidades	2000	61	170.4426	26.9762	3.4540	-2.529	113	.013*
	2003	54	182.8519	25.4287	3.4604			
Habilidades Específicas								
Entender los sentimientos de otros	2000	61	3.69	1.35	.17	-2.403	113	.018*
	2003	54	4.24	1.08	.15			
Encarar el miedo	2000	61	3.54	1.25	.16	-1.985	113	.050*
	2003	54	4.00	1.23	.17			
Expresión de opiniones honestas ante logros de otros	2000	61	3.03	1.44	.18	-2.299	113	.023*
	2003	54	3.61	1.23	.17			

Defender a un amigo	2000	61	3.46	1.44	.18	-2.354	113	.020*
	2003	54	4.04	1.15	.16			
Afrontar el fracaso	2000	61	3.51	1.48	.19	-2.169	113	.032*
	2003	54	4.06	1.19	.16			
Auto-conocer capacidades	2000	61	3.31	1.49	.19	-2.828	113	.006**
	2003	54	4.04	1.23	.17			

➤ Comparación entre los adolescentes de tercer grado

Las diferencias significativas entre los chicos de tercer grado en el 2000₁ y 2003₂ se muestran en la tabla 8, éstas se encontraron solamente en las habilidades de inicio ($\bar{X}_1 = 28, 12$; $\bar{X}_2 = 29, 93$, $t = -2,224$, $gl = 127$, $p < , 05$) favorable a las jóvenes del año 2003; con lo referente a las habilidades específicas no se encontraron diferencias significativas.

TABLA 8. DIFERENCIAS ENTRE ADOLESCENTES DE TERCER GRADO (2000 vs 2003)

	Año	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades por Áreas								
de Inicio	2000	70	28.1286	5.1130	.6111	-2.224	127	.028*
	2003	59	29.9322	3.8724	.5041			

4.4.2.4 Diferencias entre turnos vespertinos

En los siguientes resultados se muestran solo aquellas diferencias significativas entre los turnos vespertinos de los respectivos años lectivos; para realizar el análisis correspondiente se efectuó un muestreo aleatorio simple en el año 2000, esto se debe a que en dicho año solo se evaluó a este turno y la muestra fue mayor que en el año 2003. La muestra total en los años 2000 y 2003 estuvo conformada de N= 50 adolescentes respectivamente.

Como se observa en la tabla 9, los resultados mostraron diferencias significativas entre los turnos vespertinos en los años 2000₁ y 2003₂ en algunas habilidades específicas: hacer cumplidos ($\bar{X}_1 = 2,82$; $\bar{X}_2 = 3, 36$, $t = -2,057$, $gl = 98$, $p < , 05$), permitir que otros conozcan sus sentimientos ($\bar{X}_1 = 2, 50$; $\bar{X}_2 = 3, 10$, $t = -2,138$, $gl = 98$, $p < , 05$); negociar ($\bar{X}_1 = 2, 54$; $\bar{X}_2 = 3, 28$, $t = -2,742$, $gl = 98$, $p < , 01$) y encarar la vergüenza ($\bar{X}_1 = 3, 36$; $\bar{X}_2 = 4, 06$, $t = -2,686$, $gl = 98$, $p < , 01$) favorable a los jóvenes del año 2003. En cuanto a las áreas de las habilidades sociales no se

encontraron diferencias significativas.

TABLA 9. DIFERENCIAS ENTRE TURNOS VESPERTINOS (2000vs2003)

	Año	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades Específicas								
Hacer cumplidos	2000	50	2.82	1.34	.19	-2.057	98	.042*
	2003	50	3.36	1.29	.18			
Permitir que otros conozcan sus sentimientos	2000	50	2.50	1.22	.17	-2.138	98	.035*
	2003	50	3.10	1.57	.22			
Negociar	2000	50	2.54	1.37	.19	-2.742	98	.007**
	2003	50	3.28	1.33	.19			
Encarar la vergüenza	2000	50	3.36	1.40	.20	-2.686	98	.008**
	2003	50	4.06	1.20	.17			

4.4.3 Análisis intra año lectivo con las variables género, edad, grado y turno (Año lectivo 2003)

En dicho análisis solo se consideró la población evaluada en el año 2003, la cual fue conformada por una muestra de N= 161 adolescentes; se llevó a cabo un análisis para conocer la relación recíproca y significación de los resultados en cada área de las habilidades sociales y así como en habilidades específicas.

4.4.3.1 Diferencias de género

La tabla 10 muestra las diferencias significativas entre hombres₁ (N= 67) y mujeres₂ (N=94), estas se encuentran principalmente en las habilidades para manejar los sentimientos ($\bar{x}_1 = 20,56$ y $\bar{x}_2 = 22$, $t = -2,060$, $gl = 159$, $p < ,05$) y en algunas habilidades específicas (ver tabla correspondiente), todas ellas favorables a las mujeres.

TABLA 10. DIFERENCIAS ENTRE GÉNEROS (2003)

	Sexo	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades Por Área								
Para Manejar los Sentimientos	masculino	67	20.5672	4.5833	.5599	-2.060	159	.041*
	femenino	94	22.0000	4.1788	.4310			
Habilidades Específicas								
Presentar a otros	masculino	67	3.85	1.35	.17	-2.600	159	.010**
	femenino	94	4.36	1.13	.12			

Pedir permiso	masculino	67	4.15	1.23	.15	-	159	.047*
	femenino	94	4.49	.92	9.54E-02	1.999		
Defender a un amigo	masculino	67	3.66	1.33	.16	-	159	.022*
	femenino	94	4.12	1.18	.12	2.311		
Aclarar un mensaje confuso	masculino	67	3.19	1.45	.18	-	159	.039*
	femenino	94	3.64	1.25	.13	2.078		

4.4.3.2 Diferencias entre edades

A continuación, en la tabla 11 se presentan las diferencias al comparar a los adolescentes de 11 a 13 años con los de 14 a 17, con una muestra de $N=75$ para los jóvenes de 11 a 13 años₁ y para los de 14 a 17₂ de $N=86$. En la tabla se observan las diferencias significativas, éstas se encuentran en: habilidades de inicio ($\bar{X}_1 = 27,64$ y $\bar{X}_2 = 29,75$, $t = -2,955$, $gl = 159$, $p < 0,01$) así como en otras habilidades específicas todas ellas favorables a los alumnos de 14 a 17 años.

TABLA 11. DIFERENCIAS DE EDAD SEC.66-2003.

	Edades Por Rango	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados de Libertad	Probabilidad
Habilidades Por Área								
De Inicio	11-13	75	27.6400	4.6343	.5351	-2.955	159	.004**
	14-17	86	29.7558	4.4403	.4788			
Habilidades Específicas								
Permitir que otros conozcan sus sentimientos	11-13	75	2.79	1.26	.14	-2.617	159	.010**
	14-17	86	3.34	1.39	.15			
Aclarar un mensaje confuso	11-13	75	3.20	1.44	.17	-2.251	159	.026*
	14-17	86	3.67	1.23	.13			

4.4.3.3 Diferencias entre grados académicos

Los resultados siguientes son una comparación entre grados académicos (tabla 12), esta muestra fue conformada por $N=48$ jóvenes en el 1er. grado; $N=54$ en 2º. grado, y $N=59$ en 3er. grado. La tabla 12 muestra las habilidades en las que se encontraron diferencias significativas, estas fueron principalmente en las habilidades de inicio ($F=4,809$, $p < ,01$) así como en algunas habilidades específicas, estas favorables a los adolescentes del 3er. grado, mientras que, la habilidad para convencer a otros ($F=4,045$, $p < ,05$) fue favorable a los del 2o. grado.

TABLA 12. DIFERENCIAS ENTRE GRADOS ACADÉMICOS (2003)

		Suma De Cuadrados	Grados de Libertad	Media Cuadrática	F	Probabilidad
Habilidades por Área						
Habilidades de Inicio	Entre los Grupos	197.518	2	98.759	4.806	.009**
	Dentro de los Grupos	3246.979	158	20.550		
	Total	3444.497	160			
Habilidades Específicas						
Convencer a otros	Entre los Grupos	12.243	2	6.122	4.045	.019*
	Dentro de los Grupos	239.135	158	1.514		
	Total	251.379	160			
Mostrar afecto	Entre los Grupos	15.007	2	7.503	4.277	.016*
	Dentro de los Grupos	277.205	158	1.754		
	Total	292.211	160			
Evitar peleas	Entre los Grupos	13.623	2	6.812	3.372	.037*
	Dentro de los Grupos	319.134	158	2.020		
	Total	332.758	160			
Aclarar un mensaje confuso	Entre los Grupos	12.249	2	6.124	3.460	.034*
	Dentro de los Grupos	279.652	158	1.770		
	Total	291.901	160			

4.4.3.4 Diferencias entre los turnos matutino y vespertino

En la tabla 13 se muestran aquellas diferencias significativas entre los turnos matutino (N= 111) y vespertinos (N= 50), para realizar dicho análisis se efectuó un muestreo aleatorio simple en los datos del turno matutino, esto debido a que en dicho turno la población evaluada fue mayor a la población del turno vespertino. La muestra definitiva para el análisis fue conformada por N= 50 adolescentes en cada turno.

Como se observa en la tabla 13, los resultados mostraron diferencias significativas entre los turnos matutino₁ y vespertino₂ en algunas áreas de las habilidades sociales: en las habilidades para afrontar el estrés ($\bar{X}_1 = 46, 68$; $\bar{X}_2 = 43, 22$, $t = 2,175$, $gl = 98$, $p < , 05$), habilidades de planeación ($\bar{X}_1 = 31, 94$; $\bar{X}_2 = 29$, $t = 2, 280$,

gl= 98, $p < ,05$); y en el total de las habilidades ($\bar{x}_1 = 187,80$; $\bar{x}_2 = 176,70$, $t = 2,101$, gl= 98, $p < ,05$), también en algunas habilidades específicas (ver tabla indicada), todas estas fueron favorable a los jóvenes del turno matutino.

TABLA 13. DIFERENCIAS ENTRE TURNOS (2003)

Habilidades por Área	Turno	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	T	Grados De Libertad	Probabilidad
Para afrontar el Estrés	matutino	50	46.6800	5.8674	.8298	2.175	98	.032*
	vespertino	50	43.2200	9.5987	1.3575			
De Planeación	matutino	50	31.9400	4.2398	.5996	2.280	98	.025*
	vespertino	50	29.0000	8.0736	1.1418			
Total de Habilidades	matutino	50	187.8000	21.2517	3.0054	2.101	98	.038*
	vespertino	50	176.7000	30.7141	4.3436			
Habilidades Específicas								
Convencer a otros	matutino	50	3.88	1.15	.16	2.414	98	.018*
	vespertino	50	3.28	1.33	.19			
Encarar el miedo	matutino	50	3.94	1.17	.17	2.213	98	.029*
	vespertino	50	3.36	1.44	.20			
Ayudar a otros cuando lo piden	matutino	50	4.34	.75	.11	2.138	98	.035*
	vespertino	50	3.90	1.25	.18			
Evitar problemas	matutino	50	3.98	1.10	.16	2.552	98	.012*
	vespertino	50	3.32	1.46	.21			
Evitar peleas	matutino	50	3.96	1.21	.17	2.158	98	.033*
	vespertino	50	3.36	1.55	.22			

4.4.4 Análisis de la relación entre el promedio académico de los alumnos del ciclo escolar 2003 y las habilidades sociales

Se llevó a cabo un análisis para conocer la relación de cada área de las habilidades sociales con el aprovechamiento académico alcanzado por los alumnos.

Al analizar las habilidades sociales y el promedio académico de los alumnos, se encontró una relación positiva entre éstas: Habilidades Avanzadas ($r = ,371$, $p < ,001$); Habilidades para Manejar los Sentimientos ($r = ,290$, $p < ,001$); Habilidades Alternativas a la Agresión ($r = ,327$, $p < ,001$); Habilidades para Afrontar el Estrés ($r = ,254$, $p = ,001$) y en el Total de las Habilidades ($r = ,333$, $p < ,001$; $r = ,355$, $p < ,001$) con excepción de las habilidades de inicio, lo anterior indica que a mayores

habilidades sociales presenten los alumnos mayor será el promedio alcanzado por cada uno de ellos.

TABLA 14. RELACIÓN ENTRE HABILIDADES SOCIALES Y APROVECHAMIENTO ACADÉMICO

		HABILIDADES						
		Inicio	Avanzadas	Para Manejar los Sentimientos	Alternativas a la Agresión	Para Afrontar el Estrés	Planeación	Total de las Habilidades
Promedio del alumno	Pearson Correlación	.092	.371**	.290**	.327**	.254**	.333**	.355**
	Probabilidad	.248	.000**	.000**	.000**	.001**	.000**	.000**
	N	161	161	161	161	161	161	161

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Como se puede observar, se encontraron ciertas diferencias en algunas áreas en cada una de las variables, dichas diferencias pueden ser el resultado de la influencia de algunos otros factores que inciden específicamente en el desarrollo de las habilidades sociales. Ante esta situación, en el siguiente apartado se hace un análisis de los resultados en relación a los supuestos teóricos presentados en los capítulos anteriores.

CAPITULO CINCO

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1 Análisis de resultados

La descripción de los datos obtenidos, plantea ciertos aspectos, los cuales, a continuación serán analizados en base a las diferencias sobre los resultados de la evaluación respecto a cada una de las variables propuestas para el estudio. Dicho análisis será presentado de la siguiente manera:

5.1.1 Análisis general de las diferencias entre las variables género, edad, grado y turno, respectivamente en las habilidades sociales entre los años 2000 vs 2003

5.1.2 Análisis de la relación y significación de las diferencias entre las variables género, edad, grado y turno, respectivamente, del año 2003

5.1.3 Análisis de la relación entre el aprovechamiento académico de los alumnos del ciclo escolar 2003 y las habilidades sociales.

5.1.1 Análisis Entre Los Ciclos Escolares 2000 Vs. 2003

Los resultados entre las variables género, edad, grado y turno entre los años lectivos se mostraron favorables al año 2003, tanto en las habilidades de Inicio, Avanzadas, para afrontar el estrés, así como en el total de las habilidades de la escala de evaluación. Esto puede deberse a lo planteado por Monjas (1994) quien menciona que pocos comportamientos sociales son apropiados a través de las situaciones debido a que las normas sociales varían y están determinadas por factores situacionales y culturales. Además, Caballo (1994) señala que el ambiente es otro factor relativamente olvidado en el campo de las habilidades sociales, ya que la presión del contexto sobre el individuo es a veces tan potente que sin un cambio de dicho contexto un posible entrenamiento en habilidades sociales serviría para poco, aunque un eficaz entrenamiento puede modificar frecuentemente el entorno más próximo. Así mismo, estas diferencias permiten reconocer un cambio en las necesidades de los adolescentes, especialmente, de

desarrollar de manera óptima habilidades sociales que les sirvan de apoyo para enfrentar aquellos avances tecnológicos, así como las exigencias a las que deben responder para incorporarse al aparato productivo de nuestra sociedad. Dado que, conforme pasa el tiempo las exigencias a cada uno de los géneros se ven modificadas y sus nuevos roles son, en ocasiones, distintos a los aprendidos durante la niñez. Al mismo tiempo las costumbres sociales, modas, estilos de vestir, y el lenguaje, van cambiando durante la vida de una persona; por tanto se tiene que continuar aprendiendo con el fin de seguir siendo socialmente habilidosos, tanto hombres como mujeres en los distintos contextos y momentos de su vida. Esto puede dar cuenta de la importancia que tiene la constante actualización de las medidas de prevención e intervención ya que tanto el ambiente como el ser humano son variables, por consiguiente también lo son sus necesidades, y uno de los momentos en los que se puede observar clara y repentinamente es durante la adolescencia.

5.1.2 Análisis intra año lectivo con las variables género, edad, grado y turno (año lectivo 2003)

En la evaluación hecha a la población de adolescentes del año lectivo 2003 también se encontraron algunas diferencias entre cada una de las variables analizadas, las cuales se describen a continuación:

- **Género**

Al analizar las habilidades sociales de hombres y mujeres se encontraron diferencias entre todas las habilidades para manejar los sentimientos, y en las siguientes habilidades específicas: presentar a otros, pedir permiso, defender a un amigo y aclarar un mensaje confuso, las cuales fueron favorables a las mujeres, lo que indica que ellas se perciben con un mejor desarrollo en estas habilidades. Sin embargo, en la investigación realizada por Ríos, Frías y Rodríguez (1999) se encontraron diferencias significativas en donde los varones fueron más hábiles

que las mujeres, sin embargo, estos autores hacen notar que existen algunas contradicciones con autores como Smith, Christopher, Nangle, Douglas y Hasen (1993) quienes no encontraron diferencias entre géneros, pero resaltan que son las mujeres quienes devalúan su propio comportamiento, además plantean que se debe considerar que los jóvenes tienen la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades al tener que enfrentarse a situaciones nuevas que les demanda una mayor competencia social. En este sentido, Caballo (1994) menciona que existen contradicciones en cuanto a las investigaciones que abordan las diferencias entre género (hombres vs. mujeres), afirmando que es la conducta real de la persona la que determina la manera en como reaccionan realmente los demás ante un individuo socialmente habilidoso o no habilidoso. Ante dicha situación Monjas (1994) plantea que las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de las conductas depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica ya que estas varían a través de distintos ambientes. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de la persona que interviene (edad, sexo, objetivos, relación, intereses), y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia, discoteca, etc.). Por lo tanto, estos resultados puede ser un reflejo de aquellos cambios que ha venido sufriendo el papel de la mujer, de las actividades en las que se ven involucradas, así como en la necesidad de sobresalir socialmente ante la figura masculina.

- Edad

Los resultados observados en cuanto a la edad, mostraron diferencias en todas las habilidades de inicio, permitir que otros conozcan sus sentimientos y aclarar un mensaje confuso siendo favorables a los adolescentes de 14 a 17 años de edad. Esto puede ser un reflejo de lo que plantea Kelly (1987) al referirse a los primeros intentos de un individuo para mostrarse hábil socialmente en una situación determinada o al tratar de interactuar con sus iguales o adultos, puede que no resulten reforzados consistentemente con respuestas positivas por parte de éstos y, es probable cuando la persona no domina la habilidad y se desempeña con

poca eficiencia, tal es el caso de los jóvenes de 11 a 13 años; además, se debe tomar en cuenta que los adolescentes de 14 a 17 años tienen mayor oportunidad de interactuar con chicos de mayor edad o con adultos, permitiéndoles manejar bastantes situaciones sociales imitando la conducta de los otros. Al afrontar nuevas situaciones las personas a menudo recuerdan, imaginan o imitan las habilidades sociales que observaron en otros ante situaciones parecidas y cuyas consecuencias fueron positivas. Al mismo tiempo, los individuos que tienen menos oportunidades de interactuar con compañeros hábiles tendrán menos oportunidades de aprender por observación. Además, es necesario considerar que los adolescentes conforme avanzan en edad, parece que necesitan de mayor apoyo para generar repertorios de interacción social más sólidos, mismos que en los inicios de la adolescencia son menores, incrementándose conforme van creciendo

- Grado académico

Con relación al grado que se encuentran cursando los adolescentes, se observaron diferencias significativas, algunas favorables a los alumnos del tercer grado como son todas las habilidades de inicio, mostrar afecto, evitar peleas y aclarar un mensaje confuso, para los de segundo grado fue favorable la habilidad para convencer a otros. Cabe considerar que (Calzada, Altamirano y Ruiz, 2001; McKinney y Fitzgerald, 1982) durante ese periodo, el adolescente podrá adquirir una capacidad intelectual que le ayudará a desarrollar lo que se conoce como pensamiento abstracto y el logro de las operaciones formales, accediendo a una flexibilidad y complejidad en el pensamiento. Este desarrollo cognitivo es necesario en la vida del adolescente, principalmente en el ámbito educativo, ya que se enfrentará a un cambio de valores en ocasiones distinto al de los padres, a la elección vocacional y la elección de una carrera; aunado a esto, la forma de integrar dicho desarrollo con una autoimagen social, cognitiva y física, que le permitirá al joven el logro de una independencia afectiva fuera del hogar, que lo lleve a la formación de su identidad que es de vital importancia en esta etapa de su vida; lo que se percibe con mayor claridad en el avance académico dado que

los jóvenes de tercer grado notan estas exigencias mucho más cercanas que los de primero o segundo. Además, parece que las características de cada grado académico, exigen a los adolescentes, el desarrollo de ciertas habilidades que les permitan enfrentar la creciente complejidad de las demandas educativas. Se podría reconocer que en los primeros años de la secundaria se les exige a los adolescentes ser más sistemáticos, mientras que a los de grados posteriores se les requiere una actitud más independiente y crítica de su aprendizaje.

- Turno

En cuanto al turno, se observaron diferencias entre el matutino y el vespertino en todas las habilidades para afrontar el estrés, de planeación y en el total de las habilidades sociales. Al parece, el turno vespertino cuenta con características específicas que influyen en los adolescentes para incrementar o decrementar cierto tipo de conductas que llegan a poner en riesgo tanto su salud como sus interacciones interpersonales. Tal es el caso de las habilidades sociales, ya que los resultados dejan ver que los jóvenes que se encuentran en el turno matutino pareciera que cuentan con mejores condiciones para desarrollar favorablemente su repertorio prosocial que los del turno vespertino, desafortunadamente en la actualidad, se han desarrollado muy pocos trabajos que aborden la relación entre los distintos turnos escolares y las habilidades sociales; pero estas diferencias pueden estar relacionadas con lo que se ha planteado sobre el contexto en el que se encuentre inmerso el adolescente, ya que las diferencias entre las características de cada turno son muy marcadas, ejemplo de esto se encuentra en el reducido tiempo con el que cuentan los alumnos del turno vespertino para realizar sus tareas, pues entre más tiempo ocupen para el descanso menos tiempo les resta para las tareas, para interactuar con sus padres (principalmente la madre) o salir a divertirse antes de ir a la escuela, tal y como lo acostumbran los jóvenes que acuden a clases en el turno matutino y que tienen una mayor amplitud de tiempo por las tardes para las actividades recreativas y académicas. Además, durante la adolescencia cobran mayor importancia los iguales como modelos y fuentes de reforzamiento. Sin embargo, cuando los adolescentes del turno

vespertino interactúan con chicos en su misma situación, lo más probable es que compartan del mismo modo las conductas inhábiles y sus limitaciones. En relación a esto, si los jóvenes no ponen en práctica algunas conductas hábiles con las que cuenten lo más probable es que desaparezcan o las olviden, debido a que las habilidades sociales pueden perderse por falta de uso, después de largos periodos de aislamiento.

5.1.3 Análisis de la relación entre el promedio académico de los alumnos del ciclo escolar 2003 y las habilidades sociales.

Los resultados observados nos muestran una relación positiva entre las habilidades sociales y el promedio académico de los alumnos, esto quiere decir que a mayor percepción de habilidades sociales positivas mejor será el promedio académico de los adolescentes; la relación entre áreas fue en las habilidades avanzadas, para manejar los sentimientos, alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación, así como en el total de las habilidades sociales. Con esto podemos ver que cuando los adolescentes cuentan con una mejor percepción del desarrollo de sus habilidades sociales tendrán un buen desempeño en el contexto académico. Sin embargo, es necesario considerar otros aspectos que llegan a influir en el aprendizaje de los adolescentes, tal y como lo plantean Núñez y González-Pumariega, (1996, citados en Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998) quienes consideran que para aprender es necesario: (a) que el alumno sea *cognitivamente capaz* de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre *motivacionalmente orientado* hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas. Dentro de la parte cognitiva del aprendizaje se concede especial relevancia al papel de variables como las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos, los estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, las *estrategias generales y específicas de aprendizaje*; mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad

percibida para la realización correcta de las tareas académicas (Boekaerts, 1996; Valle, 1996a, citados en Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998), aunque, si este proceso no se estructura adecuadamente, se pueden originar tanto un aprovechamiento académico poco favorable o el abandono escolar. Por otra parte, Monjas (1994) menciona que la aceptación social o el grado en el que un individuo es querido por sus iguales, es un importante índice del ajuste y adaptación actual de ese sujeto y es un predictor de una adaptación futura; en caso de que algún individuo sea ignorado y rechazado por sus compañeros tenderá a mostrar consecuencias negativas para el sujeto a largo y corto plazo como puede ser: a) baja o nula aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales; b) Problemas escolares, bajos niveles de rendimiento, fracaso, ausentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar; c) Problemas personales, baja autoestima, locus de control externo; d) Desajustes psicológicos y psicopatología infantil: depresión, indefensión; e) Inadaptación juvenil, delincuencia juvenil, expulsiones del servicio militar y, f) Problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: alcoholismo, suicidio, toxicomanía.

Por último, cabe mencionar que el óptimo desarrollo de las habilidades sociales puede ser multicausal tal y como se pudo observar en los resultados de la evaluación en esta población ya que como lo plantea Caballo (1994), las consecuencias del manejo de las habilidades pueden tener una serie de fuentes, incluyendo las reacciones sociales, las emociones, los acontecimientos ambientales, los factores fisiológicos y las cogniciones, llevando consigo el avance en el repertorio prosocial o un deterioro del mismo en los individuos. Sin embargo, puede contemplarse al promedio académico como un ámbito en el que puede incidir el entrenamiento en habilidades sociales como una alternativa para los jóvenes de esta población, con la finalidad de disminuir la presión social y familiar que se ejerce sobre ellos al ser un aspecto de gran peso dentro del ámbito académico, ya que de éste depende gran parte del cumplimiento de sus metas a corto y largo plazo enfocados a una educación media superior.

5.2 Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se plantearon algunos de los principales fundamentos de la adolescencia, en especial el momento en el que los chicos cursan la escuela secundaria, con el fin de comprender más ampliamente ésta etapa del desarrollo humano, del mismo modo se abordó la conceptualización, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, así como los aspectos teórico-metodológicos de las mismas. Como resultado de la evaluación, se observaron algunas situaciones que no fueron contempladas dentro de la metodología, sin embargo, el presente trabajo logró llevar a cabo sus objetivos.

Algunos de los problemas fueron aquellos relacionados principalmente con la evaluación, entre los que se encuentran:

- El establecimiento de horarios para la evaluación, debido a que las autoridades de la institución debían autorizar tanto las fechas como los momentos de la evaluación ya que se encontraban en el cierre del curso escolar.
- Establecer un acuerdo en ambos turnos, esto sucedió debido a que los directivos del turno matutino tenían un calendario ya elaborado en cuanto a las actividades escolares y el turno vespertino se encontraba un tanto desorganizado con su personal y alumnado. Sin embargo, se pudo llegar a un acuerdo favorable para iniciar con la evaluación.
- Parte importante del proceso de la evaluación fue el consentimiento que los padres debían firmar para poder evaluar a los alumnos, esto permitió establecer mayor seriedad a la evaluación en relación con las autoridades de la institución y del mismo modo se cubrió con una de las exigencias de la misma, ya que no se comprometían en ambos turnos a hacerse responsables de las decisiones de los chicos ni tampoco a obligarlos a ser evaluados, a pesar de enviar el documento

con anticipación algunos adolescentes olvidaron mostrarlo a sus padres para que lo firmaran, por lo que algunos de los jóvenes no fueron evaluados.

- Otro aspecto, fue la falta de orden en algunos grupos debido a que tomaban como un juego la evaluación, en otros grupos se volvió un tanto cansado por el número de escalas y cuestionarios a responder (nueve en total), en algunos era el tiempo de espera entre cada cuestionario, debido a que varios jóvenes terminaban antes que otros, lo cual, hacía un tanto repetitivo el momento de dar las instrucciones de llenado, principalmente en los grupos en los que había solo una persona encargada de la evaluación.

Sin embargo, estos problemas dejan ver que tan importante es la parte de los planteamientos teóricos como la misma puesta en práctica de estos, ya que muestran elementos que pocas veces se toman en cuenta y pueden ser muy útiles para esta parte del proceso, por la confiabilidad que se llegue a tener de las respuestas de los chicos.

Con relación a los resultados obtenidos mediante la aplicación de la escala y de sus análisis se hacen las siguientes reflexiones:

- Es necesario considerar el paso del tiempo tanto en el proceso de evaluación como en las intervenciones y medidas de prevención que se generen para cada uno de los temas que se requieran abordar, debido a que día con día las necesidades de cada individuo van siendo mayores y las exigencias sociales se ven modificadas según lo que cada nivel de desarrollo requiera, ejemplo de esto es el avance tecnológico en la generación de computadoras, las cuales, son más sofisticadas a cada momento, pero que al mismo tiempo su uso requiere de un aislamiento social determinado, ya que el tiempo que una persona permanecer frente a estos aparatos es mayor que el tiempo que le dedica a entablar alguna interacción social con otra persona. Esto mismo sucede con los adolescentes, tanto sus juegos como las tareas que tiene que elaborar se ven vinculados con la

tecnología, por lo que requieren desarrollar habilidades que les permitan avanzar junto con ella. Aunado a esto, se encuentra la incorporación de ambos padres al ámbito laboral, teniendo como consecuencia un aislamiento con los adolescentes, estos permanecen más tiempo solos, y en muchas ocasiones en las calles, acompañados de sus amigos (adolescentes que pueden estar en la misma situación), generando con esto una mayor necesidad de desarrollar habilidades que les permitan salir adelante afrontando situaciones de riesgo para su salud, y de no ser así, puede darse como consecuencia escasos contactos familiares y mayores probabilidades de una desintegración del núcleo familiar.

- Las habilidades que muestran mayores variaciones durante el paso del tiempo son las relacionadas con las habilidades de inicio, avanzadas, para afrontar el estrés y el total de las habilidades sociales; hoy en día la forma de iniciar una interacción social así como el mantenerla se ha visto modificada en los adolescentes, debido a la necesidad de alcanzar mayor éxito en sus contactos y minimizar la posibilidad de un fracaso, además el desarrollar habilidades para afrontar el estrés en la actualidad es necesario por el incremento de las exigencias sociales, familiares y culturales, ya que cada uno de estos contextos es variable y con exigencias distintas entre sí, generando una presión en los adolescentes al momento de responder a dichas exigencias. La aplicación de las habilidades sociales puede verse incrementada en esta generación (año 2003) por la influencia de los planteamientos antes expuestos y también porque, aun cuando es un lapso de tiempo corto, a los adolescentes cada vez se les ve más como un adulto joven que como un ser que está pasando por esta transición, en donde apenas se encuentra desarrollando y probando las herramientas que le harán madurar y salir adelante en nuestra sociedad, teniendo como consecuencia, la probabilidad de caer en un déficit de habilidades sociales.

- Con respecto a lo observado en el año lectivo 2003, nos hace reflexionar sobre aquellas necesidades que la presente población tiene. En cuanto al género, en las habilidades en donde las mujeres se perciben más hábiles son en aquellas

para manejar los sentimientos, las cuales, se les atribuyen con más frecuencia, y en las siguientes habilidades específicas: presentar a otros, pedir permiso, defender a un amigo y aclarar un mensaje confuso, que son mayormente atribuibles a los varones, sin embargo, es relevante estudiar más a fondo que es lo que influye para que se den estas diferencias entre hombres y mujeres, aun cuando se argumente por los autores la poca relación entre el género y el desarrollo de las habilidades sociales; lo que es más claro es el papel que juega la mujer en nuestra sociedad, ya que es totalmente matriarcal, en donde ella debe de contar con habilidades suficientes para responder a la serie de roles que debe cubrir, tanto como madre, hija, proveedora, ama de casa, esposa, entre otras; así mismo, los nuevos roles frente al hombre se vuelven un reto, debido a que debe desarrollar nuevos repertorios de habilidades que le faciliten el alcance de las metas en corto tiempo, ejemplo de esto, es el momento de concursar por una plaza de trabajo en alguna empresa y su oponente es un hombre. La investigación en la línea de género en relación con las habilidades sociales, podría brindar una amplia gama de respuestas y alternativas para reforzar la prevención e intervención en esta área de estudio y con esto generar nuevas líneas de investigación.

- En cuanto a las diferencias por edad entre los adolescentes, estas favorecieron a los de 14 a 17 años; es conveniente considerar que estos chicos ya iniciaron con el ensayo de su repertorio de habilidades sociales, y a pesar de ser mínima la diferencia de edades, llevan ya una historia de reforzadores tanto positivos como negativos, que les ayuda a modificar y reestructurar la puesta en práctica de sus habilidades, y los adolescentes más pequeños puede ser que se encuentren reconociendo el nuevo repertorio que están formando al observar a los jóvenes mayores o a los más hábiles en las interacciones. Además, es importante no olvidar que los de 14 a 17 años pueden verse ya en un mundo de adultos hasta el grado de considerarse un adulto más, y los de 11 a 13 años todavía se sienten parte de la niñez en donde las exigencias no son tan trascendentales como en los mayores, pero en los pequeños aumenta la confusión sobre si es o no una

persona “grande”, ya que en esta dicotomía los padres juegan un papel muy importante, que si no se aclara, el adolescente puede entorpecer el desarrollo de su repertorio prosocial. Otro punto, son el tipo de amistades que los rodean, ya que si son individuos mayores podrán asegurar su contacto con personas mayores propiciando una mejora en sus habilidades sociales, caso contrario es el de los chicos de 11 a 13 años quienes suelen tener un contacto con chicos de su misma edad o menores, originando un entorpecimiento en el aprendizaje de nuevas habilidades, sin embargo, se espera una modificación, ya que es un proceso natural; el desarrollar de manera favorable de las habilidades sociales optimizará las interacciones futuras de los adolescentes.

- Durante la adolescencia, conforme se avanza en edad, los cambios y necesidades se ven de una manera más pausada, sin embargo, lo que permite que el adolescente se dé cuenta de este momento, es el avance en los grados académicos, ejemplo claro de esta situación, es el paso de la escuela primaria a la escuela secundaria, se dan cuenta de que crecen por el hecho de entrar a un nivel más elevado en la cadena educativa, aunado a esto se encuentra la carga social que tiene el entrar al nivel medio básico, pareciera que esto significa un cambio total del individuo, deja de ser niño para ser alguien “más grande”, el avance académico juega un papel muy importante en las exigencias a los adolescentes, y como consecuencia de esto se enfrentan a un acelerado cambio en el repertorio de sus habilidades sociales ya que deben poner en practica aquellas habilidades que aprendieron mientras observaban a los demás individuos (padres, maestros, amigos) lo que les brindará una gama de comportamientos que les permitan reconocer algunas habilidades necesarias para el nuevo ambiente en el que se encuentran; a medida que avanzan en el nivel medio básico deben desarrollar mejores habilidades que minimicen las posibilidades de fracasar en los momentos de interactuar socialmente dentro del ámbito educativo, por lo que al llegar al tercer grado son mucho más hábiles que en los grados anteriores: en el primer grado puede ser que inicien con el reconocimiento de necesidades y exigencias, en segundo grado con la puesta en practica de aquellas habilidades que han sido

detectadas como útiles y además, para tratar de perfeccionar dichas habilidades, llegan al tercer grado con un mejor desarrollo del repertorio prosocial.

- En el caso del turno al que asistan los adolescentes a la educación secundaria, se encontraron diferencias marcadas en la comparación del turno matutino y el vespertino, esto permite reflexionar sobre la importancia que tiene el contexto, ya que ambos turnos cuentan con características propias como son: las condiciones físicas para el estudio (el tipo de luz, en el día es natural y por las tardes es artificial, mayores probabilidades de cambios climatológicos, la importancia del horario que se establezca para el estudio, etc.), las condiciones orgánicas del individuo (si el cuerpo descansa lo suficiente, los hábitos alimenticios, el horario para levantarse, a que hora se duermen, etc.) y algunos aspectos familiares (convivencia con los padres, si el adolescente tiene la oportunidad de entablar alguna comunicación con ellos, el manejo de las reglas en casa, etc.) así como aquellos propios del adolescente (si es la escuela y el turno que eligieron, si comparte algún aspecto con los demás compañeros, o bien, la relación con los profesores quienes algunas veces trabajan todo el día, en ambos turnos), las cuales influyen en el desarrollo de habilidades que se requieren en cada turno de asistencia a la escuela, un ejemplo de esta situación puede ser el hecho de que ambos padres trabajen y lleguen ya tarde, si el adolescente tiene que asistir al turno vespertino a la escuela poco será el contacto con los padres, sin embargo sería conveniente expandir la investigación sobre el tema para contar con mejores alternativas que favorezcan a los adolescentes pertenecientes al turno vespertino.

- El promedio académico es un aspecto relevante durante todo el tiempo de la preparación académica del sujeto, ya que es uno de los medios por los cuales se pretende clasificar a los estudiantes (si tienen un tipo de promedio favorable podrán ser calificados como buenos estudiantes o no), y al mismo tiempo determina el tipo de escuelas a las que podrán incorporarse (si tienen un buen promedio podrán asistir a la escuela de su preferencia) o bien, determina el lugar que ocupa dentro de un grupo de estudiantes (es el más estudioso, el que le

gusta flojear o el que explica lo que los otros no comprendieron); ante estas situaciones, el aprovechamiento académico forma parte del individuo, principalmente en los jóvenes de secundaria, por lo que en ocasiones puede generar momentos de tensión y ansiedad, al intentar conseguir una buena calificación. Como se observó en los resultados, el buen desarrollo de las habilidades sociales puede ser una herramienta que permita lograr un avance favorable en el promedio académico de los adolescentes ya que durante este periodo tendrá una gran influencia en la toma de decisiones de los chicos, si acreditan satisfactoriamente la educación media básica tendrán mayores probabilidades de seguir estudiando, de no ser así puede que haya un abandono de los estudios. Por tal motivo se debe abordar con mayor énfasis el tema del promedio académico y aquellos factores sociodemográficos, además de las habilidades sociales que intervienen para un positivo desempeño escolar durante la adolescencia, específicamente en el momento de grandes adaptaciones, la escuela secundaria. De alguna manera, una de las alternativas para apoyar a los jóvenes en el aprovechamiento académico es el desarrollo óptimo de un repertorio de habilidades sociales, así como de su puesta en práctica en aquellos ámbitos que se relacionen con la escuela para favorecer los siguientes niveles educativos en los que se involucren los adolescentes.

De alguna forma este trabajo de investigación a sido favorable, ya que permitió percibir posibles alternativas para la población adolescente, lo importante del presente trabajo es la pauta para iniciar nuevas líneas de investigación considerando aspectos que pueden ser de utilidad para los jóvenes tal y como lo es el promedio académico en relación con las habilidades sociales y que son pocos, sino es que escasos, los trabajos que reportan la relación de este aspecto con las habilidades sociales así como la importancia del turno al que asistan a clases los jóvenes para desarrollar un mejor repertorio de dichas habilidades.

Por lo tanto, al observar la necesidad de implementar alternativas preventivas y de intervención para favorecer el desarrollo de habilidades sociales y mejorar las

interacciones de estos jóvenes con sus familiares, amigos, profesores, entre otros, así como una alternativa para optimizar su desempeño presente y futuro en el ámbito académico y social; se presenta a continuación una propuesta para estructurar un Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) tomando en cuenta lo establecido en capítulos anteriores y en los resultados de la evaluación en la población participante.

5.2.1 PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Varios autores (McKinney y Fitzgerald, 1982; Papalia, Wendkos, 1999; Bolívar, 2003; Fernández, 1997; Calzada, Altamirano y Ruiz, 2001; Garaigordobil, 2000 y Horrocks, 1990) concuerdan en que la adolescencia es una etapa de múltiples cambios debido a la transición de la niñez a la adultez, donde el individuo experimenta una lucha por la identidad, contra el medio y contra las propias tendencias a permanecer en lo ya establecido. Señalan que las características más visibles de los cambios biológicos de esta transición son la maduración física y genital, por ejemplo: se presenta un crecimiento físico acelerado (aumento de peso, longitud, anchura y osificación de los huesos, etc.) que desorganiza el esquema corporal; la aparición de las características sexuales secundarias (vello en zonas genitales y axilas, crecimiento de las glándulas mamarias, cambios en la voz, etc.) y la maduración de las características sexuales primarias (maduración del aparato reproductor).

Por lo anterior, es necesario tomar en cuenta que las experiencias vividas por los adolescentes, juegan un papel importante ya que lo llevan a experimentar el establecimiento de su identidad, de esta manera se espera que afronten las exigencias sociales y responsabilidades que se les van presentando en cada momento social de este periodo, viéndose en la necesidad de generar nuevas estructuras cognitivas, emocionales y sociales; en donde las habilidades sociales son un tema importante, ya que el desarrollo de un repertorio de estas habilidades le permitirá afrontar y solucionar dichos problemas.

Se debe tomar en cuenta que la enseñanza de ciertas habilidades se presenta tanto en el seno familiar como en la escuela por medio de varios mecanismos como la observación directa o aprendizaje vicario, por reforzamiento de las habilidades, retroalimentación interpersonal o por expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales (Kelly, 1987 y Roth, 1986), sin embargo, algunas de estas habilidades se pueden aprender de manera incorrecta o algunas simplemente no se aprenden. De ahí la importancia de un Entrenamiento de las habilidades sociales (EHS), ya que este es un método de enseñanza en el que se emplean técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que las personas no tiene en su repertorio y también ayudan a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero son inadecuadas” (Monjas, 1999; Pág. 37). Ante esta situación se plantea el objetivo siguiente:

Objetivo General:

Que los adolescentes desarrollen conductas socialmente hábiles en situaciones de interacción social que le permitan un desenvolvimiento satisfactorio a nivel académico y social de acuerdo con su grupo de edad, sexo y nivel escolar.

Destinatarios:

-Participantes: El presente programa de entrenamiento puede ir dirigido a adolescentes entre 11 y 16 años edad, que estén cursando el nivel medio básico (secundaria), sin embargo existe una parte de la población que se encuentra más vulnerable y con características que pueden influir en la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, por lo que se sugiere a los que van a llevar a cabo este entrenamiento considerar las características específicas así

como las necesidades de la población a la que impartan el taller ya que esto puede garantizar un mayor éxito.

-No. de Participantes: Caballo (1993) recomienda que el grupo se conforme con 8 a 12 personas, para que se vean realmente beneficiados con el trabajo en grupo y, dos monitores o entrenadores para que se garantice la supervisión adecuada de todos los miembros.

Para la selección de los entrenadores García, Sáenz y Gil (1998) recomiendan ciertos criterios para tomar en cuenta en la selección de entrenadores: a) La edad del modelo (en esta etapa de la adolescencia tienden a imitar la conducta de un modelo de edad similar o ligeramente superior); b) el sexo de los modelos (los modelos del mismo sexo que el observador, la influencia es mayor que con los de sexo opuesto); c) la amabilidad de los modelos ya que al mostrarse cálidos y afectuosos influyen más que la apariencia fría y distante; d) además, que tengan habilidades para conducir grupos y que manejen un contexto facilitador, que promueva la participación de todos sus miembros, sea capaz de resolver de manera satisfactoria las situaciones difíciles que puedan surgir, así como el manejo de técnicas grupales. En el caso de este entrenamiento como la población comprende un rango de edad de los 11 a 16 años, se pide que los modelos se encuentren entre los 11 a 17 años (el de poner un rango de edad más amplio se debe a que es más factible la imitación de un modelo de edad similar o mayor), que sean de ambos sexos, además que muestren las actitudes antes descritas. El tomar en cuenta los planteamientos hechos permitirá asegurar el efecto del EHS.

-Duración de las sesiones: Las sesiones recomendadas son 2 por semana con una duración de 2 horas cada una, el número total de sesiones variará dependiendo de las áreas de habilidades a entrenar, con la finalidad de que haya espacios para la ejecución de éstas en un contexto natural y dentro de las sesiones correspondientes, dado que cada área cuenta con un número de habilidades específicas por lo que no se establece un número determinado,

ejemplo de esto es el caso de las habilidades de inicio que cuentan con ocho habilidades específicas y las habilidades para encarar el estrés la cual esta conformada por doce habilidades. Por tal motivo, se deja a elección del entrenador, según las necesidades del grupo:

-Diseño: Pretest –Postest

-Instrumento de evaluación: Para el entrenamiento de las habilidades sociales se utilizará el paquete de aprendizaje estructurado de Goldstein (1973, citado en Roth, 1987) el cual se define como: “La enseñanza planeada y sistemática de las conductas por el individuo con el fin de lograr un funcionamiento efectivo y satisfactorio, durante el mayor tiempo posible”. Ya que este supuesto teórico marca que los trastornos que se presentan son adquiridos a través de una interacción dinámica con el ambiente social y que los déficits deben ser interpretados como el producto o la consecuencia de un incompleto o defectuoso proceso de aprendizaje. De tal manera que la superación del problema o del déficit debe provenir de la aplicación sistemática de procedimientos que optimicen el aprendizaje de los repertorios inexistentes; implicando la utilización de técnicas conductuales de adquisición y mantenimiento de repertorios.

Este paquete sugiere cuatro técnicas:

1. Modelamiento
2. Ensayo de la conducta
3. Retroalimentación,
4. Entrenamiento para la transferencia.

Si se decide conjuntar estas cuatro técnicas, se podrá observar que el modelamiento determina las condiciones en las que el comportamiento se debe ejecutar, así como las señales y eventos que lo rodean, el juego de roles es propiamente la realización de la habilidad, dicha ejecución se fortalece con la retroalimentación social para posteriormente mantenerse en el ambiente natural por medio del procedimiento de transferencia

Temas a tratar en cada sesión:

En la realización del entrenamiento es necesario que el entrenador facilite el aprendizaje de los miembros del grupo, para ello primero se deben conocer los participantes con la finalidad de que el nivel de ansiedad y de incomodidad disminuya, así como orientar a los participantes para que puedan identificar el nivel de ansiedad que presentan, así como enseñarlos a que se relajen y a conocer los derechos por los cuales se hace satisfactoria la convivencia social; posteriormente se facilitará el aprendizaje y modificación de los componentes motor y cognitivo dentro de las sesiones, para que por medio de la tareas se apliquen las situaciones entrenadas a contextos reales. Una guía para estructurar el esquema de cada una de las sesiones puede ser la siguiente:

1. Presentación ante el grupo

En éste, cada uno de los participantes se presentará con sus compañeros.

2. Conocer el nivel de ansiedad

Los miembros del grupo identificarán los síntomas de ansiedad y discriminaran cuando estén más o menos nerviosos.

3. Aprender técnicas de relajación

El entrenador facilitará a los participantes la información necesaria sobre las distintas técnicas de relajación. Se le recomienda al participante la práctica regular en casa según la técnica mas adecuada para cada individuo.

4. Conocer los derechos individuales

El entrenador dará a conocer cuales son los derechos básicos de las personas y su importancia.

5. Diferencias entre conducta hábil y no hábil

Se enseñará a los participantes cuales son las características verbales, no verbales y cognitivas de la conducta hábil y, se hace lo mismo con la conducta no hábil.

6. Modificación de la conducta cognitiva

Con la ayuda del entrenador los participantes identificarán y modificarán los pensamientos erróneos que contribuyen a manifestar una conducta inhábil.

7. Modificación de conductas verbales y no verbales.

Tanto entrenador como participantes identificarán aquellos componentes verbales y no verbales de las conductas inhábiles para modificarlas y adoptar conductas hábiles.

A partir de los planteamientos anteriores, se podrá llevar a cabo el entrenamiento en habilidades sociales en la población evaluada para el presente trabajo.

Habilidades a entrenar:

Tomando en cuenta los resultados de las variables sociodemográficas analizadas, las habilidades que se sugieren para ser entrenadas en esta población se muestran en la siguiente tabla:

VARIABLE	HABILIDADES POR ÁREA	HABILIDADES ESPECÍFICAS
GENERO		
Hombres	3. Habilidades para manejar los sentimientos.	1.6 Presentar a otros. 4.1 Pedir permiso 5.6 Defender a un amigo 5.9 Aclarar un mensaje confuso
EDADES		
11-13	▪ Habilidades de inicio	▪ Aclarar un mensaje confuso ▪ Permitir que otros conozcan sus sentimientos
GRADOS		
<u>Primero</u>	▪ Habilidades de inicio	▪ Mostrar afecto
<u>y</u>		▪ Aclarar un mensaje confuso
<u>Segundo</u>		▪ Evitar peleas y problemas
<u>Tercero</u>		▪ Convencer a otros

TURNO

Vespertino

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades para encarar el estrés ▪ Habilidades de Planeación ▪ Total de áreas de Habilidades Sociales | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Convencer a otros ▪ Encarar el miedo ▪ Ayudar a otros cuando lo piden ▪ Evitar peleas y problemas |
|---|--|
-

****PROMEDIO ACADÉMICO**

- Habilidades avanzadas
 - Habilidades para manejar los sentimientos
 - Habilidades alternativas a la agresión
 - Habilidades para encarar el estrés
 - Habilidades de planeación
 - Total de áreas de habilidades sociales
-

** En el caso del promedio académico, se plantean las áreas que tienen mayor relación con éste, y se puede enfocar para mejorar el aprovechamiento independientemente del promedio que tengan los alumnos.

La presente propuesta se ha elaborado con el fin de favorecer tanto el promedio académico como las interacciones sociales de los adolescentes particularmente, ya que durante esta etapa del desarrollo humano es necesario mostrar a los chicos que existen alternativas para afrontar de mejor forma sus cambios y la gama de exigencias de los distintos ambientes en los que se ven inmersos, permitiendo el reconocimiento de sus capacidades sin menoscabo de sus habilidades con las que cuenta.

BIBLIOGRAFÍA

Arjona A., J. F. y Guerrero M., S. (2002) *Un estudio sobre los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con la variable adaptación en adolescentes de secundaria*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2003 en <http://www.psicologiacientifica.com/articulos/ar-arjona01.htm>, Málaga- España

Bolívar, Y. (2003). *La Adolescencia*. Recuperado el 1 de abril de 2003 de: www.monografias.com/trabajos4/adol/adol.shtml. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico De Caracas, Venezuela.

Caballo, V. (2000). *Manual de entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI

Calzada, L., R.; Altamirano, B., N. y Ruiz, R., M. (2001). *La Adolescencia*. *Acta Pediátrica De México*, 1; 22(4):288-91

Campa, D. y Ramos, R. (2000). *Evaluación de habilidades sociales y problemas de conducta en adolescentes de nivel medio superior*. Tesis de licenciatura. UNAM, Campus Iztacala

Castillo, G. (1998). *Los adolescentes y sus problemas*. Minos. México.

Desarrollo Integral para la Familia (DIF), *Programa de intervención para el adolescente*. Documento recuperado en octubre de 2001.

Fernández, M., O. (1997). *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Nueva Visión: México, 7-31

Freud, A. (1985). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Paidós: México.

Garaigordobil, L. M.(2000).*La intervención psicológica con el adolescente. Un programa de desarrollo de la personalidad y la educación de los derechos humanos*. México: Pirámide.

García, S. M. y Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las Habilidades Sociales. En: Gil, F., León, J. M. Y Jarana, L., (1995). *Habilidades Sociales y Salud*. Madrid: Pirámide,

García, V. M. P; Sanz, J. Y Gil, F. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. En: Gil, F. y León, R. (1998). *Habilidades Sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Gil, F.; León R. J. M. y García, S. M. (1995) Evaluación de las habilidades sociales. En: Roa, A. A. (1995) *Evaluación en Psicología clínica y de la salud*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Gil, R. J. M. Y Jarana, E. L. (1993).*Entrenamiento de las habilidades sociales. Habilidades sociales y salud*. Madrid: pirámide.

Gismero, G. E. (1996). Habilidades sociales, conducta asertiva. Aspectos teóricos. *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. Madrid: Universidad pontificia Comillas.

Grajales-Balderrama, (2000). *Test VA*.

Hernández, S., R.; Fernández C., C. y Baptista, L., P., (1995) Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México. pag. 186-188.

Horrocks, J. E. (1990).*Psicología del adolescente*. México: trillas.

INEGI (2000). <http://www.inegi.gob.mx/difusion/espanol/fpobla.html>

Inostroza, C. y Quijada, J. (2003). *Seminario "La Adolescencia"* .Recuperado el 1 de

abril de 2003: www.udec.cl/~ivalfaro/apsique/desa/adolescencia.html. Universidad de Concepción. Chile.

Juliana C.; Pilar C.; Alejandra P. y Cristina J. (2000). *Factores de riesgo que contribuyen a generar y/o incrementar los trastornos alimenticios conocidos como anorexia nerviosa (an) y bulimia nerviosa (bn)*. Recuperado el 28 de enero de 2004 [http:// correo.puj.edu.co/proyectosintesis/hipervinculos1/hipervinculos2/trastdII.Htm](http://correo.puj.edu.co/proyectosintesis/hipervinculos1/hipervinculos2/trastdII.Htm)

Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. España: Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer.

Kovacs, M. (1977). *Children's Depression Inventory*. U.S.A.

León, R. J. M. y Medina, A. S. (1998). Aproximación Conductual a las habilidades sociales. En: Gil, F. y León, R. (1998). *Habilidades Sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

McKinney, J. P., Fitzgerald, H. E. (1982). Edad Adolescente. *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno.

Monjas C. M. I. (1994). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHS). Para niños y adolescentes*. Ciencias de la educación preescolar y especial. (CEPE, S. L.). Madrid: General Pardiñas.

Monjas, C. I. Y Gonzalez, M. B. (1998). Las habilidades sociales en la infancia: fundamentación teórica. *Las habilidades sociales en el currículo*. Centro de investigación y documentación Educativa.

Monjas C. M I. y Verdugo, A. M. A. (1990). Evaluación de la competencia social y las Habilidades Sociales en la edad escolar. *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* España. Siglo XXI.

Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1994). *Inventario de Autoconcepto Forma A [AFA]*. Madrid: TEA ediciones.

Núñez P., J. C.; González-Pianda , J. A.; García R., M.; González-Pumariega , S.; Roces M., C.; Álvarez P., L. y González T., M. C. (1998). *Estrategias De Aprendizaje, Autoconcepto Y Rendimiento Académico*. *Psicothema*, Vol. 10, nº 1, pp. 97-109

Papalia, D. E. Y Wondkos, O. S. (1999). *Desarrollo Humano*. México:McGraw Hill.

Pozart, F. F. (1994). *Inventario de Hábitos de Estudio (IHE)*. Madrid: TEA ediciones.

Ríos, S. M.R. (1994). *Construcción, confiabilización y validación de un instrumento para evaluar habilidades sociales en los adolescentes*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztcala, Estado de México.

Ríos,S. M. R., Frías, A. B. y Rodriguez, V. H. (1999). Habilidades Sociales en Adolescentes de Secundaria. *Revista de Psicología Social y Ciencias Sociales*. Vol. 2, pp.28-36.

Ríos, S. M.R. y Nabor, G. M.(1986). *Detección y evaluación de los problemas del adolescente: La delincuencia como un ejemplo*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztcala, Estado de México.

Ríos, S.M.R. y Osorio, G.M. (2001). Influencia del modelo estético corporal y déficit de habilidades sociales: un riesgo de salud para adolescentes mexicanos. *Psicología conductual*, Vol. 9, No. 2, 2001, pp.391-403

Roman, J. y Sagrario, G. (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje [ACRA]*.Madrid: TEA ediciones.

Rosado, M.A. (1982). *Inventario de Estudio para Diagnóstico Breve*. México: Manual Moderno.

Roth, U. E. (1986). Competencia social: *El cambio del comportamiento individual y la comunidad*. México: trillas

Sanz, J.; Gil, F. y García, V. M. P. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En: Gil, F., León, R. (1998). *Habilidades Sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Seis Dedos, C. N. (1987). *Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas [A-D]*. Madrid: TEA ediciones.

Schufer, M. Méndez, A. M. Tersaire, A. M. Estruganou, M. y Climent, A. (1998). *Así piensan nuestros adolescentes*. Ed. Nueva Visión. Argentina. pp.174.

Shafer, M. Y Sherif, C.W. 1975 *Problemas de la juventud*. Tr. Rosa Korbman de Sien. México. Ed. Trillas (Horrocks John E.)

ANEXO

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES (EEHSA)
Ríos, S. M.R. (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 exitos@ y en cuáles sientes que no lo eres. Intenta valorar cada una de tus habilidades lo más objetivamente posible, procurando no dejar de contestar a ninguna de las que aquí se describen. Si no entiendes alguna palabra o no estas segur@ de su significado, por favor pregunta a la persona que te haya dad este inventario. No hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo estamos interesados en conocer tus sentimientos acerca de tus habilidades. Después de cada habilidad encontrarás dos preguntas (**columnas A y B**) que tratan de explorar ante qué personas presentas o no la habilidad (**A**) y en qué contexto ocurre, familiar, escolar, laboral, tecétera (**B**). Contesta por favor en el espacio destinado a cada uno de ellos.

Lee cuidadosamente cada una de las habilidades y marca con una X, el número que mejor describa qué tan exitosamente estás usando cada una de ellas. Contesta en la hoja de respuestas evitando hacerlo en este inventario. Marca tus respuestas de acuerdo al siguiente código:

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

No.	HABILIDAD	ANTE QUIEN (A)	DONDE (B)
1	¿Pones atención cuando alguien te está hablando y haces un esfuerzo por entender lo que se te está diciendo?		
2	¿Puedes iniciar una conversación hablando a otras personas desconocidas o conocidas son sentirte incómodo o ansioso?		
3	¿Puedes mantener una conversación, hablando a otros acerca de temas variados, de tal manera que los mantienes interesados?		
4	¿Cuándo necesitas obtener información sobre algún aspecto particular sabes qué preguntar y te diriges a la persona indicada?		
5	¿Agradeces a otros cuando te hacen favores?		
6	¿Cuándo llegas a una reunión donde te encuentras con personas que no conoces, te presentas a ellas por iniciativa propia para familiarizarte con ellas?		
7	¿Cuándo llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay personas que sólo a ti te conocen, se los presentas?		
8	¿Dices a otros que te gustan algunas cosas de lo que hacen reconociendo sus cualidades?		
9	¿Pides ayuda cuando sientes que estás en dificultades?		
10	¿En trabajos de equipo, decides la mejor forma de participar con la actividad del grupo?		
11	¿Explicas con claridad a otros cómo hacer una tarea específica de tal forma que logras hacerte entender?		
12	¿Pones atención a las instrucciones que te dan otras personas y las llevas a cabo adecuadamente?		
13	¿Pides disculpas a otros después de que te has dado cuenta de que los has ofendido?		
14	¿Cuándo consideras que tú tienes la razón intentas convencer a otros de que tus ideas son las mejores?		
15	¿Identificas tus sentimientos y conoces tus emociones en determinado momento?		
16	¿Permites que otras personas conozcan tus emociones y sentimientos haciéndoselos saber?		
17	¿Tratas de entender las emociones de otras personas espetando lo que están sintiendo?		
18	¿Expresas a otras personas tus sentimientos hacia ellos?		

19	¿Cuándo estás atemorizado tratas de controlar el miedo?		
20	¿Dices cosas amables para ti mismo cuando consideras que debes ser halagad@?		
21	¿Cuándo necesitas pedir algún permiso logras obtenerlo?		
22	¿Cuándo requieres un permiso lo pides directamente a la persona indicada?		
23	¿Ofreces participar con otros cuando saber que pueden apreciarlo?		
24	¿Estás dispuest@ a ayudar a otros cuando te lo piden?		
25	¿Cuándo otros tiene una posición contraria a la tuya, negocias con ellos para después intentar llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?		
26	¿Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra forma?		
27	¿Te defiendes haciendo conocer a otras personas cuáles son tus derechos?		
28	¿Cuándo otros se burlan de ti puedes mantener el control de ti mismo?		
29	¿Evitas involucrarte en situaciones que pueden ocasionarte un problema?		
30	¿Te mantienes fuera de peleas?		
31	¿Dices a otras personas cuando son responsables de causarte un problema?		
32	¿Tratas de llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de ti justificadamente?		
33	¿En una situación de juego deportivo, expresas una opinión favorable haciendo cumplidos honestos de cómo jugaron?		
34	¿En situaciones que te sientes avergonzado piensas o haces cosas que te ayuden a reducir tu vergüenza?		
35	¿Si en una actividad donde deseabas participar no te toca ser elegido, hace o piensas cosas para sentirte bien ante tal situación?		
36	¿Haces saber a otros cuando uno de tus amigos no está siendo tratado justamente (lo defiendes)?		
37	¿Cuándo tratan de convencerte de algo, analizas cuidadosamente la situación explorando lo que verdaderamente deseas antes de decidir qué hacer?		
38	¿Cuándo te encuentras en una situación particular de fracasos, razones acerca de lo que puedes hacer para ser más exitoso en el futuro?		
39	¿Cuándo alguien te dice algo que no es muy claro, dices o haces cosas que indican lo que te quiere decir para comprobar que le haz entendido?		
40	¿Cuándo te das cuenta de que has sido acusado por alguien, decides la mejor manera de actuar ante la persona que hizo tal acusación?		
41	¿Expresas tu punto de vista ante una conversación interesante?		
42	¿Cuándo sientes la presión de otros para hacer alguna cosa, decides lo que tu verdaderamente deseas hacer?		
43	¿Actúas con entusiasmo cuando realizas alguna actividad interesante?		
44	¿Te das cuenta cuando un problema fue generado por alguna causa que estuvo fuera de tu control?		
45	¿Decides de manera realista lo que puedes hacer antes de iniciar una tarea?		
46	¿Conoces de forma realista tus capacidades para llevar a acabo una tarea particular?		
47	¿Cuándo necesitas saber algo, sabes dónde y cómo conseguir la información?		
48	¿Ante una serie de tareas, decides de forma realista cuál de ellas es más importante para resolverla en primer lugar?		
49	¿Antes de tomar una decisión consideras las diferentes posibilidades en términos de ventajas y desventajas, para elegir la mejor?		
50	¿Al desempeñar alguna actividad previamente planeas la forma de lograrla?		

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Nota: Agrega en la hoja de respuestas los comentarios que te parezcan importantes.

HOJA DE RESPUESTAS
ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES (EEHSA) Ríos, S. M.R. (1994)

NOMBRE _____ EDAD _____ SEXO (M) (F) ESCUELA _____
 GRADO _____ PROMEDIO _____ TRABAJAS Y ESTUDIAS (SI)(NO) SOLO ESTUDIAS (SI)(NO)

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

1 = NUNCA 2 = RARAS VECES 3 = ALGUNAS VECES 4 = FRECUENTEMENTE 5 = SIEMPRE

- | | | | |
|-----|-----------------|----------|----------|
| 1. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 2. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 3. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 4. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 5. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 6. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 7. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 8. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 9. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 10. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 11. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 12. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 13. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 14. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 15. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 16. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 17. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 18. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 19. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 20. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 21. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 22. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 23. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 24. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 25. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 26. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 27. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 28. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 29. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 30. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 31. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 32. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 33. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 34. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 35. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 36. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 37. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 38. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 39. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 40. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 41. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 42. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 43. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 44. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 45. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 46. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 47. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 48. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 49. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |
| 50. | (1)(2)(3)(4)(5) | A) _____ | B) _____ |