



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

HABILIDADES SOCIALES Y ELECCION DE
CARRERA EN ESTUDIANTES DEL CONALEP

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N
MONTALVO VAZQUEZ JUDITH ARACELI
RIOS FLORES MARA
VAZQUEZ GONZALEZ MARTHA PATRICIA

ASESORA: MA. REFUGIO RIOS SALDAÑA

GENERACION 90-93



MEXICO, D. F.

1995



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.

*Gracias a ti Señor por tu amor,
incondicional y por haber hecho
posible la culminación de una etapa
más de mi vida, en tu presencia.
Gracias con todo el corazón
por que me has ayudado
a superar todos los obstáculos*

*A mi madre con mucho cariño y
agradecimiento, por el afecto, confianza
y comprensión que en mí depositaste en
cada instante de mi vida*

*A mi esposo
por el amor que siempre
me has demostrado y por
apoyarme en los momentos
que más te necesite*

*A mi tía Virgen
por que sin tener ninguna obligación
siempre me apoyaste económica y
moralmente. Siempre estuviste
conmigo motivándome para no
desistir. Gracias por ser una
segunda madre para mí.*

*A mis hermanas, Fabiola y Ana:
por que a pesar de todas las
adversidades, siempre hemos estado
unidas*

*A uds. papá y mamá por
lo más valioso que me han
dado en la vida, su amor y
su apoyo incondicional. Por
ser unos padres excelentes,
gracias de todo corazón.*

*A Julio y Paty por
el cariño y apoyo que siempre
me han brindado: A Braulio por
su inteligencia y perseverancia;
y A Eréndira, por ser mi hermana
pequeña y mi mejor amiga.
Gracias*

*A ti Hussein por
tu amor incondicional, confianza y
respeto. Gracias mi amor.*

*Gracias Judith y Paty
por su paciencia y esmero*

*Gracias Papá por que has sabido
guiarme, me has dado consejos
cuando los he necesitado y has estado
conmigo apoyando y respetando mis
decisiones. Le doy gracias a Dios por
que me dio al mejor padre, pues sé
que aunque me equivoque, siempre podré
contar contigo.*

*Para ti mamá es esta tesis
por que es el logro de ambas, pues
en ti he encontrado más que una madre
una amiga que me ha sabido comprender
toda mi vida. Gracias mami por ser como
eres y sobre todo, quiero que sepas que
todos los sacrificios no han sido en vano,
pues este trabajo es un ejemplo de ello.*

*Omar: Para ti hermanito querido
por que sé que siempre estás a mi lado
protegiéndome y apoyándome. Te quiero
mucho, por eso quiero que sigas superándote
en el ámbito en que te desenvuelvas.*

Gaby: Quiero que tomes este trabajo como un estímulo y sigas adelante en tu carrera, pues eres mi hermana y me preocupa todo lo que te sucede; además quiero que sepas que estoy muy orgullosa de ti.

Abuelita Trini, quiero que sepas que aún cuando ya no estés con nosotros, siempre vivirás en mi corazón, pues fuiste como una madre para mí. Por eso y muchas cosas más, Gracias Abue, donde quiera que te encuentres. ¡Esta tesis es especialmente para ti!

Querido Raymundo, quiero que sepas que Te quiero mucho, pues juntos hemos aprendido que cuando se ama a alguien de verdad, pase lo que pase, siempre permaneceremos unidos. Gracias por el apoyo, comprensión y amor recibidos todo este tiempo. ¡Esta tesis es para ti con todo mi cariño!

*A mis amigas Mara y Judith:
Gracias por el apoyo incondicional brindado
a lo largo de toda la carrera, y sobre todo
quiero que sepan que todo nuestro esfuerzo
no ha sido inútil, pues hemos sabido sacar
el trabajo adelante y que este estímulo sea
un preludio de todo el triunfo que nos depara
la vida.*

*A ti Cuca, por que con tu amistad
paciencia y conocimientos, nos guiaste a
finalizar esta etapa tan difícil, en la que
muchos se quedan en el camino.*

*A uds. Angeles y Jaime por
su paciencia y apoyo a lo largo de este
trabajo. Gracias por su tiempo.*

*Gracias a compañeros y maestros de la
Generación 90-93.*

INDICE

PAG.

Resumen		1
Introducción		2
CAP. I	EDUCACION TECNICA	5
1.	Antecedentes de la Educación Técnica	5
1.1	El Conalep y las necesidades que lo originaron	11
1.2	Areas del Conalep	14
1.3	¿Qué es un profesional Técnico?	18
CAP. 2	ELECCION DE CARRERA	22
2.	Importancia de la Orientación Vocacional	22
2.1	Adolescencia y elección de carrera	25
2.2	Factores que influyen en la elección de carrera	28
✓ CAP. 3	HABILIDADES SOCIALES	33
β	Conceptualizaciones	34
3.1	Evaluación	41
3.1.1.	Evaluación indirecta	41
3.1.2.	Evaluación directa	43
3.1.3.	Componentes verbales y no verbales	46
✓ 3.2	Entrenamiento de las habilidades sociales	47

3.3	Estudios de habilidades sociales con adolescentes	52
-----	---	----

CAP. 4 **REPORTE DE INVESTIGACIÓN**
HABILIDADES SOCIALES Y ELECCION DE
CARRERA EN ESTUDIANTES DEL CONALEP

4.1	Metodología	56
4.1.1.	Población	56
4.1.2.	Materiales	58
4.1.3.	Procedimiento	58
4.1.4.	Variables	61
4.2.	Análisis de Resultados	62
4.2.1	Análisis de las entrevistas	81
4.3.	Conclusiones	82
	Referencias	87
	Anexos	93
	Resumen del proyecto general	94

La presente investigación tiene como objetivo indagar cómo se distribuyen las habilidades sociales en adolescentes del Conalep y detectar si existe relación entre éstas y la elección de carrera y de institución de los mismos. Para lograrlo se utilizó una población de 470 estudiantes de 8 Conaleps del área metropolitana. Se aplicaron 2 escalas, una que evalúa habilidades sociales (Ríos, 1994) y otra sobre elección de carrera y de institución. Los resultados indicaron que las habilidades sociales se distribuyen normalmente en la muestra estudiada y se encontró que no hay una relación estadísticamente significativa entre estas variables. Sin embargo, se observó que es necesario que el individuo posea ciertas habilidades que le permitan tomar decisiones importantes en su vida, como la de elegir una carrera sin la influencia de factores ajenos a sus intereses (familia, amigos, etc.).

INTRODUCCION

La presente investigación tiene como objetivo ver de qué manera se distribuyen las habilidades sociales en una población de estudiantes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) e indagar si hay relación entre las habilidades sociales y la elección de carrera e institución.

La importancia de este trabajo radica en que varios documentos señalan que la mayoría de los adolescentes que ingresan al los Conaleps, han sido rechazados por otras escuelas como son la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y el IPN (Instituto Politécnico Nacional) principalmente y no cuentan con los recursos económicos suficientes para pagar escuelas particulares y estudiar una carrera universitaria, por lo tanto, no tienen otra opción que estudiar una carrera técnica en alguna institución como es el Conalep .

Lo que se trata de investigar es qué papel juegan las habilidades sociales en este problema común de los adolescentes de estas escuelas. Además, en muchas ocasiones hay otros factores que influyen en la toma de decisiones de elección de carrera y de institución, como son la opinión de los padres, hermanos, las amistades, en sí personas significativas para el adolescente. A veces se sienten presionados por estas personas para tomar decisiones que no van de acuerdo a sus intereses o aptitudes; de ahí que las habilidades sociales sean primordiales en el repertorio conductual de los jóvenes e incluso de todo individuo. El conocer la problemática por la que atraviesa un adolescente después de terminar sus estudios preparatorios, nos permite utilizar estrategias que lo ayuden a salir satisfactoriamente de sus problemas. Por lo tanto, creemos que las habilidades sociales se convierten en herramientas para comenzar a resolver estas situaciones que perturban a los jóvenes (bajo rendimiento académico, deserción escolar, alcoholismo, drogadicción, etc).

El adquirir habilidades sociales permite que el individuo se comporte de acuerdo a sus propios intereses, tratando de evitar la influencia de factores ajenos a su voluntad; asimismo, le van a permitir desenvolverse más adecuadamente en la Sociedad en la que vive y de esta forma esquivar una posible frustración en cuanto a las relaciones interpersonales.

En el primer capítulo se abordarán los antecedentes de la Educación Técnica, así como las necesidades que dieron origen a este tipo de educación. Por tanto, se analizarán los objetivos y las características del Conalep, así como las áreas de estudio que aborda, sus metas y alcances como escuela.

En el segundo capítulo se hablará de la importancia de la Orientación Vocacional en la elección de carrera y de institución. Se abordarán también los factores que influyen en el adolescente para tomar estas decisiones tan importantes en su vida, desde algunos puntos de vista teóricos.

En el tercer capítulo se darán a conocer las definiciones que se han dado de Habilidades sociales, desde el momento en el que se utilizó por primera vez este concepto, además se dará a conocer la diferencia entre asertividad y habilidades sociales, ya que es confusa y se usan ambos conceptos indistintamente. Una vez que se revisan los conceptos y se analiza esta diferencia se trata de llegar a una sola definición.

En este capítulo también se hablará sobre las formas de evaluación y de entrenamiento de acuerdo a varios autores, principalmente nos referiremos a 2 de ellos que han estudiado este concepto con mayor profundidad. Por último, se verá la importancia de estas habilidades en el repertorio conductual de una persona y se describirán algunas investigaciones realizadas en poblaciones de gente joven.

En el cuarto capítulo, se abordará la parte empírica de esta investigación, es decir, se revisará el tipo de población en el cual se basó este trabajo, el material utilizado (formas de evaluación que se usaron), el procedimiento que se siguió desde el momento que se planteó el problema principal de este trabajo, las variables (habilidades sociales, elección de carrera y de institución), el análisis de resultados (cuantitativo y cualitativo) y las conclusiones.

Cabe mencionar que en los anexos se encuentra el resumen del proyecto general del cual se desprende la presente investigación y las escalas utilizadas para la evaluación de los adolescentes del Conalep.

CAPITULO UNO

ANTECEDENTES DE LA EDUCACION TECNICA EN MEXICO

La enseñanza en México es una de las áreas más importantes que deben estimularse, puesto que es la base para el desarrollo del país. Sin embargo, a lo largo de toda la historia de México, no toda la población ha tenido acceso a la educación, o bien, por falta de recursos, de información o por la misma carencia de educación de los padres. Por lo tanto, el gobierno ha creado escuelas secundarias y preparatorias técnicas, las cuales facilitan el acceso a gente de todas las clases socioeconómicas. Además, hay personas que necesitan de educación específica que les ayude a ingresar al ámbito laboral de su comunidad. Por ejemplo, si en un sector de la población prevalece la actividad de la minería, es importante que la gente que pertenece a este lugar conozca cómo trabajar en ella.

Esta necesidad se ha planteado desde finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX. A este respecto, Córdoba (1986) menciona que la educación técnica en México tuvo sus inicios en el año de 1783 con la creación de la escuela de minería, ya que ésta era la actividad más importante durante la colonia.

En 1847, Santa Anna fundó la escuela de Artes y Oficios y la escuela de Agricultura. En 1867, se reorganiza la educación en la primera escuela, en donde se incluyen materias teóricas a fin de proporcionar bases más sólidas a los artesanos aprendices. Asimismo, la escuela de Minería diversifica su formación, creando las carreras de ingeniería mecánica, topografía, metalúrgica, entre otras.

Durante el periodo que dura la revolución iniciada en 1910, la cuestión educativa tuvo una importancia nula, pero en el periodo post-revolucionario (1917-1920) nuevamente se reorganiza la escuela Nacional de Artes y Oficios y además se crea la escuela práctica de

Ingenieros Mecánico y Electricistas, precursora de la actual ESIME (Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica).

Más tarde, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual permitió otra reorientación de la educación a nivel nacional. Y es así que la cultura técnica se fundamentó en el establecimiento de escuelas de enseñanza industrial y doméstica.

En el año de 1923, se crea el Instituto Técnico Industrial, además se unifica la enseñanza tecnológica bajo la dirección de la enseñanza técnica, industrial y comercial, la cual comprendía a las principales escuelas técnicas del país.

En la época que gobernó Plutarco Elías Calles (1924-1928), era sumamente importante según él, que los jóvenes adquirieran la preparación técnica indispensable para explotar ventajosamente la riqueza del país y procurar hacer un país productor y positivamente exportador. Así que en 1925, surgen escuelas centrales agrícolas en varios de los estados de la República, destinadas a aumentar la producción agropecuaria. No obstante en 1929, se dio una crisis económica mundial que propició una nueva pausa en la política de impulso a la educación técnica.

Aunque en el siglo XVIII se difundió la educación técnica en México, no fue hasta la década de los años treinta que adquirió lugar de primera importancia, como consecuencia de que el país entrara en una etapa de acelerada industrialización (Valadez, 1988).

Como se mencionó anteriormente, la educación de los ciudadanos es importante para el desarrollo y progreso del país, puesto que brinda la capacitación necesaria para manejar las innovaciones tecnológicas que se introducen al país.

Ya en 1932, se reorganiza el Departamento de Enseñanza técnica, industrial y comercial, con el fin de satisfacer de manera más eficaz las exigencias reales de la producción. A partir de

aquí, las escuelas se dividen en 3: Escuelas destinadas a la enseñanza de pequeñas industrias, las de formación de obreros calificados y las escuelas de enseñanza técnica superior.

Por lo tanto, se puede decir que la "Columna Vertebral" de la educación en esos tiempos fue la preparatoria técnica, la cual llegó a considerar la educación técnica como un canal de movilidad social para la clase trabajadora. Esta preparatoria era como el tronco común de los estudiantes técnicos y posteriormente tenían la posibilidad de ingresar a cualquiera de los tres tipos de escuelas técnicas mencionadas anteriormente.

Así en 1937, se crea el IPN (Instituto Politécnico Nacional), que tenía como objetivo insertarse en la vida productiva y educativa de México, respondiendo a las necesidades nacionales para la formación de profesionistas, maestros, obreros y técnicos en general.

A partir de 1940, se reforzó la enseñanza de nivel profesional en el IPN, puesto que se consideraba en ese entonces que el paso del subdesarrollo al desarrollo, se realizaría gracias al crecimiento económico y a la diversificación de la producción logradas formando técnicos especializados en la materia.

En el período de Miguel Alemán se dio un gran impulso a la educación técnica, puesto que en 1948 surgen los Institutos Tecnológicos Regionales (ITRs) cuyos objetivos eran impartir la cultura industrial que permitiera a sus egresados insertarse dentro de los sistemas de producción mecanizada. También durante este período se funda el Insitituto Nacional de Investigación Científica, antecedente directo del CONACYT.

Posteriormente, durante el gobierno de López Mateos (1958-1964), hubo intentos de impulso a la educación tecnológica, sobre todo de carácter agropecuario. Además en este periodo los ITRs dejan de pertenecer al IPN.

Padua (1984), señala que a principios de la década de los años sesenta la presencia de la iniciativa privada, se hace más notoria. La Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN) emprende acciones conjuntas con el Estado en la formación de recursos humanos técnicos. Es decir, existen intentos de establecer y fortalecer los canales de comunicación y acercamiento entre el aparato productivo y educativo, deslindándose la responsabilidad a la iniciativa privada de recalificar a sus trabajadores dentro del proceso de trabajo y, por otro lado, comprometiéndose el Estado a seguir impulsando la educación técnica. Todo lo anterior enmarcado dentro de un plan llamado "Escuela-Industria".

Es importante que el gobierno se haya planteado esta necesidad, ya que los estudiantes deben adquirir conocimientos que estén ligados al ámbito laboral y no como muchas escuelas hacen, que saturan al alumno de conocimientos puramente teóricos y esa situación puede ser un obstáculo para que ingresen a trabajar, puesto que no saben cómo aplicarlos.

Sin embargo, estas medidas son consideradas insuficientes y más adelante se crean otras instituciones tecnológicas y de investigación. Así en 1961 se crea el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. También por esos años se crean los Centros de Capacitación para el trabajo industrial (CECATIs) y Agrícola (CECATAs) que tienen como finalidad "formar obreros calificados en oficios comunes". Igualmente surgen los Centros de Estudios Tecnológicos (CETs), los Centros Regionales de Enseñanza Tecnológica Industrial (CERETIs), los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETAs). En 1966, se crea la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación Industrial (ENAMACTI), los Centros de Ciencia y Tecnología del Mar (CECYTEMs), entre otras.

Otro aspecto relevante de mediados de la década de los 60's, fue la creación del Servicio Nacional de Adiestramiento de Mano de Obra para la Industria (ARMO), así como de la transformación del Centro Industrial de Productividad (CIP) en el Centro Nacional de Productividad (CENAPRO)

Pero contrariamente a lo que se esperaba, las reformas introducidas a lo largo de esta década tuvieron resultados insuficientes; por un lado, el programa de acercamiento escuelas-industrias, produjo escasas acciones concretas de cooperación; por otro lado, la formación técnica escolar no tuvo la aceptación social esperada, ni por parte de los jóvenes, ni de los posibles empleadores. Además, se tenía la presión social por mayores niveles de acreditación general en perjuicio de la educación técnica y de sus líneas terminales

Durante el gobierno de Luis Echeverría, viene otro fuerte impulso a la educación tecnológica en donde, la "Apertura democrática", "El restablecimiento del diálogo" y "El manejo del discurso populista", son algunos de los signos que acompañan a las políticas educativas de su gobierno.

Robles (1977), menciona que Echeverría dispuso la aplicación de un programa de desarrollo que permitiera la formación de tecnología y adiestramiento a las nuevas generaciones. La población debía integrarse en un proceso de concientización sobre los problemas del país, para favorecer un cambio de mentalidad mediante la depuración de las técnicas de enseñanza, canalizadas a través de las instituciones gubernamentales, llevando a cabo acciones para equilibrar el sistema social. También expresó que era importante estimular la producción nacional y preparar los cuadros técnicos y profesionales para combatir la dependencia tecnológica del extranjero.

Los primeros proyectos que se llevaron a cabo en el ambicioso y controvertido plan reformador del sistema educativo, consistieron en la creación del Colegio de Bachilleres (COBACH) y Colegios de Ciencias y Humanidades (CCHs).

Al respecto Córdoba (op. cit.), menciona que durante este período también se crearon los Centros de Ciencia y Tecnología (CECYTs), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPs), Universidades Estatales,

por mencionar algunas. La creación de estas escuelas brindó mayores oportunidades a la población estudiantil (la cual se incrementa más cada día), para progresar y tratar de obtener una mejor calidad de vida.

De 1970 aproximadamente hasta la fecha, los aparatos educativo y productivo se ven nuevamente vinculados. Es precisamente en este período donde el actual Sistema Nacional de educación tecnológica, adquiere importancia fundamental en las políticas educativas del Estado, políticas que sustentan una orientación técnica y económica a los estudiantes.

A continuación se mencionan algunas metas y objetivos de este Sistema que se han establecido de manera oficial:

- Mejorar el nivel de vida de la población, propiciando su participación en el incremento de la producción industrial, de servicios, agrícola, pecuario, forestal y pesquera, en el impulso de la industrialización y en el incremento en la eficacia productiva, en el fomento a la exportación de manufacturas y la sustitución de importaciones, mediante la formación de personal técnico en todos los niveles y de la creación de una capacidad tecnológica en las tareas prioritarias para el desarrollo del país.
- Mantener el impulso agroindustrial a través de la creación de fuentes de desarrollo regionales, que se traduzcan en ofertas de empleos e ingresos y posibiliten la retención de la población en el medio rural.
- Lograr niveles de productividad y eficiencia en los distintos sectores productivos, formando los recursos humanos con conocimientos suficientes para asumir la responsabilidad del desarrollo y participar de los beneficios que éste genere.
- Reafirmar el carácter democrático y popular del sistema de educación tecnológica, es decir, igualdad de oportunidades para los distintos grupos sociales que conforman la demanda educativa y en la contribución del sistema al proceso de desarrollo social.
- Promover y expandir los sistemas de educación a nivel medio superior de carácter terminal a fin de contrarrestar la demanda por educación superior.

- Evitar la frustración en las expectativas ocupacionales de los egresados de este sistema.
- Valorizar la imagen social del técnico de nivel medio superior y no considerarla como el título de nivel superior en nuestra población. (Córdoba, op. cit.).

De acuerdo con estos tres últimos objetivos surge el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el cual es considerado como la innovación más importante dentro del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

1.1 Conalep y las Necesidades que lo originaron

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), ha sido resultado de proyectos políticos, económicos y sociales por parte del Estado. Entre los proyectos políticos se pueden mencionar los siguientes:

1. Se pretende canalizar directamente hacia carreras de nivel subprofesional (carreras cortas) a los alumnos que tengan "escasas aptitudes", para cursar estudios a nivel superior. (Muñoz, 1981).
2. Contrarrestar la demanda por educación superior y controlar el crecimiento de este nivel de educación.
3. Aumentar la calidad de educación superior haciendo más eficaces los mecanismos de selección para su ingreso, propiciando que las escuelas técnicas, absorban a los alumnos "menos dotados". (Muñoz, op. cit.).
4. Luchar contra el creciente desempleo de los egresados de licenciatura y de los técnicos, ya que existe escasez, de este tipo de personal en el ámbito laboral.
5. Hacer posible el acceso a la educación técnica a las clases bajas, es decir, con recursos económicos escasos.

6. Disminuir la saturación de las instituciones de educación superior y así posibilitar que los alumnos de de estas instituciones reciban mejores recursos, docentes y materiales.

Por lo que respecta a los proyectos económicos, se tienen los siguientes:

1. Incrementar la productividad de la fuerza de trabajo.
2. Planificar la educación y hacerla rentable tanto para la sociedad como para el individuo.
3. Constituir un factor fundamental en el desarrollo económico y social.
4. Adecuar y estrechar la vinculación del aparato productivo con el aparato educativo.
5. Fomentar recursos humanos calificados en función del progreso tecnológico y científico.
6. Considerar a la educación como una inversión social.

Por su parte, Valadez (op. cit.) enfatiza que México tiene un limitado desarrollo tecnológico, razón por la cual debe importar tecnología de otros países; es así que se plantea la necesidad de contar con gente preparada para apoyar el desarrollo nacional a través de la creación de tecnologías propias, permitiendo así, que exista una estrecha vinculación entre la educación y la producción, ya que todo esto repercute en el desarrollo económico del país.

En lo que se refiere a las necesidades sociales, Prawda (1985) menciona que la educación ha tenido gran importancia en los proyectos de desarrollo nacional en los últimos años, debido a que la mayoría de la población se encuentra en edad escolar. Para dar solución a la urgente necesidad de educar a millones de niños y jóvenes, fue necesario crear más centros escolares, sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, la solución resultó parcial, porque al existir mayor número de escuelas aumentaron también las oportunidades educativas, teniendo como consecuencia que las universidades se llenaran de tal manera que las distintas profesiones se saturaron, dando como resultado el subempleo y desempleo de gran cantidad de profesionistas.

Además, la coexistencia de estas necesidades fue la que permitió plantear una nueva educación que solucionara la problemática; esto quiere decir que no sólo bastaba con educar a los

jóvenes, sino que la educación impartida debía enfocarse también a propiciar el desarrollo del país; ya que el hecho de que exista un elevado número de profesionistas en unas cuantas áreas, descuidando otras, representa un freno al desarrollo de la economía; y por otro lado, este mismo desarrollo requiere cada vez más gente preparada en nuevas profesiones y a todos niveles.

Por lo tanto, durante la administración de 1978-82, se realizaron diversas acciones con el fin de vincular la escuelas técnicas con el sector productivo y hacerlas más relevantes para las necesidades de las comunidades usuarias. (Prawda, Ibid).

También agrega que una estrategia para solucionar esto fue la creación del CONALEP, la cual es una entidad descentralizada del Estado, orientada a diversificar y fomentar la educación terminal en todo el país, así como a cubrir todos los requerimientos del desarrollo económico del mismo.

Finalmente Córdoba (op. cit.), puntualiza que también las políticas de "Desarrollo Compartido" y de la "Alianza para la producción" durante el gobierno de López Portillo son antecedentes inmediatos al surgimiento del CONALEP.

Ahora bien, en lo referente a los objetivos que se le han asignado al CONALEP, se pueden citar los siguientes:

- a) Contribuir al Desarrollo Nacional mediante la preparación de personal profesional técnico a nivel postsecundaria, propiciando su inmediata incorporación a las actividades productivas.
- b) Operar en el ámbito nacional, a través del establecimiento de centros educativos en los que se atiendan requerimientos de las diversas zonas, de acuerdo con sus características socioeconómicas y con la problemática regional.
- c) Vincular estrechamente al sistema de enseñanza con la estructura productiva del país.
- d) Proporcionar además de la formación técnica especializada, una formación humanista que permita el pleno desarrollo social de los educandos.

- e) Revalorar la importancia de las profesiones y los profesionales técnicos de nuestra sociedad. (Carpeta Básica de Información-CONALEP).

Como se puede analizar, los objetivos de esta institución buscan darle oportunidades de estudio a la gente que desea seguir preparándose pero, que no tuvo oportunidad de ingresar a instituciones educativas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o a la gente que desea realizar una carrera corta que le permita obtener ingresos más rápidamente y además que laboren en la zona donde se desenvuelven, dependiendo de las necesidades de ésta. Sin embargo, aunque desean un mayor estatus, ésto es muy difícil puesto que en nuestra sociedad un profesionista es frecuentemente visto como una persona más preparada y, por lo tanto, con un mayor nivel educativo y social.

Ahora bien, se han establecido diferentes áreas de estudio en el CONALEP, obedeciendo a los requerimientos de la zona en que se ubique, las que se explicarán a continuación.

1.2 Áreas del Conalep

El sistema CONALEP cuenta con 256 planteles distribuidos en todo el país y forma profesionales técnicos en más de 100 carreras dentro de 6 áreas (industrial, administración, turismo, salud, pesca y agropecuario), en donde sus planes de estudio responden a las características regionales de identidad productiva.

La duración de las carreras que ofrece esta institución es de 6 semestres, al término de los cuales se otorga al estudiante un título de profesional técnico. Pero el interés del CONALEP por sus alumnos no termina ahí, pues el colegio cuenta con un servicio que facilita al egresado su incorporación inmediata a la actividad productiva, ya sea en un puesto laboral o bien asesorado para crear su propia empresa.

El interés del CONALEP es muy elevado, pero en la realidad hay mucha competencia entre los mismos técnicos para ingresar al campo laboral, por lo tanto, no ingresan inmediatamente a éste. Además, con respecto a que el egresado del CONALEP pueda crear empresas propias, es algo muy irreal, puesto que la mayoría de la gente no cuenta con los recursos económicos necesarios para tal fin. Entonces resulta muy difícil alcanzar los objetivos propuestos por esta institución.

También la institución proporciona al estudiante una preparación eminentemente técnica sin descuidar su formación cultural y social. Las carreras que ofrece, comprenden 40% de teoría y 60% de práctica, combinando el aprendizaje en la escuela con el obtenido en el sector productivo.

A continuación se dará una breve explicación acerca de las áreas que ofrece el CONALEP:

** Area Industrial:* Desde que las máquinas fueron introducidas en el proceso productivo, la industria se convirtió en un factor esencial para el desarrollo del mundo contemporáneo. Para nuestro país, el crecimiento industrial es sumamente importante puesto que el incremento en la calidad y el volumen de la producción mediante la aplicación de los más recientes descubrimientos científicos y tecnológicos, permite ofrecer bienes y servicios de mayor calidad a la población, modernizar la estructura económica y competir con otros países en el mercado mundial.

Dentro de esta área el CONALEP ofrece 75 carreras distribuidas en las siguientes subáreas: alimentos, química, construcción, naval, metal-mecánica, instalación y mantenimiento, electrónica y comunicaciones, minería y producción.

** Area de Administración:* La administración es una actividad básica en la planeación, organización y aprovechamiento de los recursos del país, así como en el desarrollo de las actividades productivas de las empresas y constituye un factor esencial para mejorar la

productividad y competitividad. Aquí se ofrecen 19 carreras, distribuidas en 2 subáreas: comercio y administración y finanzas.

* *Area de Turismo:* Esta constituye una de las principales alternativas para el desarrollo económico del país. Cada año se incrementa el porcentaje de turismo extranjero y aún el de turismo regional, registrando en consecuencia mayores ingresos y mayor dinamismo. Destacan por su demanda las visitas a zonas arqueológicas, monumentos históricos, playas, museos y parques nacionales. Para consolidar el papel estratégico de esta actividad en la difusión y el desarrollo de los valores en la cultura de México, es necesario crear tanto la infraestructura adecuada como formar los profesionales técnicos que se ocupen de articular los sistemas de información, orientación, atención y auxilio al turista con especial atención a la rama de restaurantes y hoteles, que tiene dentro de este sector una gran importancia económica.

* *Area de la Salud:* Los servicios constituyen un sector económico de la mayor heterogeneidad que puede dividirse en dos grandes grupos, los que se prestan a empresas e individuos y los sociales. Entre éstos destaca el área de salud, es decir, la acción médica y asistencial. Su importancia radica en que la salud física y mental del ser humano es un factor indispensable para el conveniente desarrollo social y económico de cualquier país.

De ahí la preocupación del CONALEP por implementar programas educativos para la prevención, diagnóstico y tratamiento de enfermedades, mejoramiento del medio ambiente y asistencia social. Estos programas forman profesionales técnicos para la coordinación, aplicación y supervisión de estos servicios. Aquí se abarcan 2 subáreas: Atención de la salud y promoción de la salud.

* *Area de Pesca:* En la década de los setentas, la producción pesquera nacional comenzó a diversificarse y su desarrollo cobró nuevo impulso gracias a que el gobierno federal estimuló la industria empacadora, multiplicó las pescaderías, decretó una zona económica exclusiva de 200

millas marítimas e implementó programas de educación, organización y capacitación de las carreras relacionadas con este sector productivo.

Por esta razón esta área imparte más de 10 carreras distribuidas en las subáreas Acuicultura y pesca, formando profesionales técnicos que conocen y aplican las técnicas más avanzadas en el cultivo y explotación de las especies animales de agua dulce y soluble.

** Area Agropecuaria:* La agricultura y la ganadería son esenciales para el ser humano, ya que le proporcionan alimento, vestido, utensilios y una gran cantidad de artículos domésticos. Por lo tanto, día a día se trata de implementar las técnicas más novedosas para incrementar el ritmo, la cantidad y la calidad de estos sectores de la producción.

En medio de profundas transformaciones de la estructura agraria y en pleno proceso de industrialización tanto de la ganadería como de la agricultura sumados al acelerado incremento del nivel de exportaciones, el colegio ofrece 11 carreras especializadas. (Catálogo de carreras CONALEP, 1993).

Haciendo referencia al plan de estudios, Valadez (op.cit.) señala que éste es el elemento que proporciona la información general sobre los contenidos seleccionados para realizar las funciones definidas en el perfil, así como la organización y secuencia en que deben de ser abordados y el tiempo previsto para su aprendizaje.

Los contenidos de los planes de estudio, se agrupan en asignaturas que se clasifican según la naturaleza de su contenido, en teóricas, prácticas y teórico - prácticas. Las asignaturas prácticas proporcionan el conocimiento de la realidad a través del contacto directo con los fenómenos, generalmente con la ayuda de materiales, sustancias y/o equipos. Por su parte, las asignaturas teórico-práctico son aquellas que además de proporcionar las explicaciones teóricas para la comprensión de la realidad requieren del contacto con los fenómenos.

La inclusión de estos tres tipos de asignaturas en el plan de estudios tiene como objetivo evitar la fragmentación del conocimiento de la realidad separando la teoría y la práctica.

Como se mencionó anteriormente, los planes de estudio de las carreras del CONALEP están estructurados por semestre y tienen una duración de tres años. Asimismo, agrega que están organizados para otorgar a sus alumnos no sólo la calificación técnica necesaria para desempeñar un puesto de trabajo, sino la formación integral que les permita comprender su responsabilidad social como profesionales técnicos, así como también el valor social de su profesión.

En conclusión, el CONALEP es una institución que posee expectativas muy elevadas de lo que en un futuro serán sus estudiantes. Sin embargo, el que se cumplan estas expectativas depende en gran medida de los mismos adolescentes.

Así, en el siguiente apartado se especificará qué es un profesional técnico y las actividades que realiza en el ámbito laboral.

1.3 ¿Qué es un profesional técnico?

El profesional técnico es el egresado del CONALEP que cuenta con las herramientas metodológicas y los conocimientos científicos-tecnológicos requeridos en su carrera específica, así como los conocimientos socio-humanísticos que le permiten ubicar la importancia de su profesión en el contexto del mundo contemporáneo. Gracias a esta formación integral, el profesional técnico está capacitado para ocupar los mandos medios de una empresa pública o privada y aún crear su propia empresa (Catálogo de carreras CONALEP).

A este respecto Valadez (op cit.), enfatiza que la posición que pueda ocupar un profesional técnico dentro de una empresa no se da en forma rígida, su ubicación varía según las necesidades de la empresa o institución en donde presta sus servicios.

Las actividades que pueden ser encomendadas a un profesional técnico, estarán determinadas por el perfil profesional de la carrera estudiada, por las condiciones del mercado de trabajo y por la experiencia laboral adquirida por el profesional, a través de su práctica laboral.

Los profesionales técnicos poseen prestigio y reconocimiento social según el catálogo de carreras del CONALEP, ya que brindan un importante apoyo al desarrollo y modernización del sector económico, pues contribuyen a incrementar la productividad de las empresas con actividades como:

- Coordinar y supervisar la labor del personal a su cargo.
- Seleccionar, preparar y aplicar los recursos necesarios para la obtención de bienes y servicios.
- Crear y operar microempresas.

Si bien es cierto que el profesional técnico realiza todas estas actividades o se supone que debe ser capaz de realizarlas, es muy precipitado afirmar que a estos adolescentes se les ve con prestigio y reconocimiento social, puesto que en la realidad no se les reconocen todas estas aptitudes y al contrario, en muchas ocasiones, desvalorizan su capacidad en el trabajo.

Ahora bien, este autor considera que los técnicos y profesionales que estudiaron en instituciones mexicanas sostenidas económicamente por la Federación o los Estados, contraen un compromiso social, en virtud de los bienes que se destinaron a su formación profesional.

La formación de un profesional técnico, demanda recursos de naturaleza distinta que son proporcionados por la sociedad, a través de los organismos gubernamentales, por su familia o por él mismo.

Por eso, los técnicos cumplen un papel muy importante en el progreso del país, su trabajo contribuye a que muchos mexicanos dispongan de los bienes y servicios que hacen su vida más cómoda. Por último para obtener el título de profesional técnico, es necesario que los egresados realicen un trabajo de tesis, que presenten un examen profesional y que cumplan con el servicio social obligatorio. Este título está registrado ante la Dirección General de Profesiones.

Como se pudo apreciar a lo largo del presente capítulo, el CONALEP es una institución educativa que fue diseñada para responder a las necesidades sociales y educativas de un país en desarrollo como lo es México.

Aunque los objetivos primordiales de la escuela dan un panorama amplio de oportunidades al adolescente, éstos no se llevan a cabo del todo por factores sociales y económicos que no se tuvieron en cuenta al momento de establecerlos. Es decir, uno de los objetivos es darle una nueva imagen al profesional técnico ante la Sociedad, pero este cambio no se ha podido dar ya que, a esta gente se le percibe con un estatus menor que un profesionista, por el simple hecho de ser técnico. Negando así la importancia de su desempeño en el trabajo. No obstante, ofrece en su plan de estudios una enseñanza teórico-práctica que es fundamental para la adquisición de los conocimientos y es básica para ingresar al ámbito laboral.

A pesar de que el CONALEP pretende darle una imagen diferente al profesional técnico, es decir, que se le vea con un estatus tanto social como cultural alto, es difícil, ya que en nuestra sociedad prevalece la idea de que es mejor obtener un nivel licenciatura, puesto que permite un mejor estatus.

Es por ello que generalmente los adolescentes de clase media/baja que terminan la secundaria, hacen examen de admisión a la UNAM o al IPN y cuando no logran ingresar a estas instituciones, acuden a otras, sin tomar en cuenta las habilidades, destrezas, etc. que requiere una carrera específica (técnica o a nivel profesional), es decir, no contaron con una adecuada

orientación vocacional, y esto se manifiesta en el bajo rendimiento académico, la deserción, la falta de motivación, entre otras problemáticas que presentan algunos alumnos, de ahí la importancia del siguiente capítulo, en el que se hablará sobre la orientación vocacional de los adolescentes.

CAPITULO DOS

ORIENTACION VOCACIONAL

En el presente capítulo se explicará la importancia de la orientación vocacional en los adolescentes, para una adecuada elección de carrera. Así como también los factores que se ven involucrados al llevar a cabo esta elección.

La orientación es un proceso que surge de la necesidad de convivencia, al tratar de alcanzar las metas establecidas en todos y cada uno de los ámbitos sociales, donde la orientación es guía y proyección en los logros de las mismas. Forma parte de la evolución del ser humano al conjuntar por parte del hombre su dotación de aptitudes, capacidades, actitudes, preferencias, valores y potencialidades; y por otra parte, de la evolución de la ciencia al conformar un programa interdisciplinario cuyo objetivo es superar los problemas vocacionales.

Al respecto, Olvera (1990), señala que para lograr la integración de la sociedad en su actual etapa histórica en la cual existe una tendencia desintegradora de la naturaleza humana, es necesario que exista la orientación integral, concepción moderna y democrática que comprende 8 áreas de trabajo: orientación psicológica, socioeconómica, política, cultural, pedagógica o escolar, institucional, vocacional y profesional u ocupacional.

Esta orientación integral que se da a los jóvenes, debe tomar en cuenta también la correlación entre las aspiraciones individuales de los estudiantes y las expectativas y valores que les permitan contribuir a su mejor adaptación y con ello a la disminución de la frustración.

Sobre esto, Gallardo (1992) enfatiza que para facilitar el acceso a la identidad profesional sólo es posible si se logra la articulación entre lo individual y lo social en una estructura adaptativa que incluya a la persona y a su mundo.

Esto quiere decir que para plantear objetivos al iniciar un curso de orientación, es necesario tomar en cuenta factores como el nivel socioeconómico, las necesidades de la zona en donde se desenvuelven los adolescentes, ya que sería desalentador adquirir conocimientos que no se puedan ejecutar por falta de oportunidades de trabajo.

El desarrollo histórico de la orientación vocacional se inicia en México formalmente en la tercera década de este siglo, partiendo del auge de la entrevista individual directiva y de la psicometría. A pesar de la gran cantidad de autores familiarizados con el tema, la mayoría suele coincidir en cuanto a la finalidad y objetivos de la orientación vocacional, es decir, busca promover el autoconocimiento del individuo que solicita el servicio de orientación, de tal manera que en el momento en que elija una carrera profesional, su elección sea lo más legítima posible (Tercer seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional, 1984, cit. en Gallardo, op. cit.).

En este seminario se hace gran énfasis en que:

"La orientación debe asumirse como un proceso inherente al hecho educativo, cuya finalidad en su más amplio sentido, es dinamizar el desarrollo y realización del educando como persona y actor social, en un contexto histórico, concreto. Siendo preciso considerar la acción orientadora a partir de una concepción integral de orientar que requiere atención y servicios diversificados y multifacéticos, constituidos en un proceso continuo, unitario y diverso a la vez". (Gallardo, op. cit., pag. 15).

Además, se menciona que para poder guiar al adolescente hacia una decisión acertada, es necesario considerarlo como un ser activo, capaz de tomar decisiones. Sin embargo, es frecuente que dicho sujeto, dadas las características de la educación que recibió y debido a la etapa tan difícil y compleja de su desarrollo al tomar esta decisión, muestra una actitud de rebeldía y apatía en cuanto al rumbo que debe tomar su vida, de tal manera que sea necesario

motivarlo para que el orientador pueda dirigirse junto con él hacia la búsqueda de su identidad profesional.

De esta forma un servicio de orientación debe hacer reflexionar a la persona acerca del por qué de su futura elección profesional y de las posibles consecuencias de la misma, partiendo de su propio conocimiento y detectando aquellos factores que han influido en la determinación de su elección.

Según Ardila y Rezk (1979), el sujeto que atraviesa por un proceso de orientación vocacional debe adquirir por una parte una clara autoimagen con elementos positivos y negativos y por otra, una imagen realista del mundo del trabajo y del camino que debe recorrer para ajustarse satisfactoriamente a él; además señalan que el servicio de orientación no busca la reestructuración de la personalidad del consultante, sino la mejor utilización de sus recursos y potencialidades".

Como se mencionó anteriormente el adolescente debe indagar tanto ventajas como desventajas que le traería estudiar una carrera específica en nuestro país y aún en su misma zona geográfica. Por ejemplo, estudiar biología marina en la capital del país significaría carencia de oportunidades en el campo laboral por la falta de éste. Igualmente, debe estar conciente de las aptitudes y habilidades que posee para involucrarse en una área educativa.

Ahora bien, es importante agregar que de acuerdo a Cueli (1980, cit. en Gallardo, 1992), la orientación debe consistir en señalar rumbos dejando al individuo en absoluta voluntad de elegir. No se le puede decir qué es lo que debe hacer, ya que cada persona es diferente y nadie puede realizarse fuera de sus limitaciones psicológicas, sociales y económicas.

También, dice que cada ser humano posee una determinada personalidad que lo hace único, de tal forma que la realización personal es individual, es decir, que cada sujeto ha de encontrar un campo específico en el cual se pueda adaptar y realizar como persona, pudiendo así

sentirse realmente satisfecho de sí mismo, al desempeñar tareas que lo satisfagan internamente. Cabe mencionar, que este autor propone al psicoanálisis como método de investigación, aplicando a la orientación vocacional esta corriente.

Por su parte Crites (1974), señala que existe una definición oficial expuesta por la Asociación Nacional de Orientación Vocacional de los E.U., desde el año de 1937 y es la siguiente: "Proceso en el que se ayuda a las personas a elegir una ocupación, prepararse para ella, ingresar y progresar en ella". Este autor, enfatiza que la orientación vocacional no es una ciencia que estudie cómo y porqué se comporta vocacionalmente una persona, sin embargo, los conocimientos que de ella se obtienen, pueden ser aplicados para guiar y aconsejar a los individuos que así lo requieran, se podría decir que la orientación vocacional es la Psicología vocacional aplicada.

A partir de las definiciones sobre orientación vocacional dadas por diferentes autores se puede concluir que lo relevante de cada una de ellas es que tienen el objetivo de guiar a la persona de acuerdo con sus potencialidades e intereses conjuntamente. Además de analizar las oportunidades que le brinda alguna actividad específica y de esta forma elegir la carrera en la que se desempeñará toda la vida, sin acarrear ningún tipo de frustraciones.

En el siguiente apartado, se abordará la importancia de la orientación en los adolescentes para una adecuada elección de carrera, puesto que de no ser así, es muy probable que los chicos manifiesten algún tipo de frustración y/o fracaso escolar o laboral.

2.1 Adolescencia y Elección de Carrera

La adolescencia como periodo de desarrollo en el ser humano, es la que antecede la entrada al mundo de los adultos y en donde se empieza a perder la condición de niño. En este periodo se dan cambios de importancia significativa, interviniendo para su desarrollo diversos

factores, entre los más relevantes se pueden mencionar el biológico, el psicológico y el social, éstos en su conjunto dan la pauta para entender el desarrollo del adolescente al tener la necesidad de elegir una carrera.

A este respecto, Gallardo (op. cit.) menciona que es en esta etapa cuando el individuo comienza a reflexionar acerca de lo que le gustaría dedicarse cuando sea adulto, piensa qué es lo que le gusta hacer, qué es lo que no le gusta, en qué ámbito cree que se sentiría realmente realizado y satisfecho y , por lo tanto, se da cuenta de que debe decidir el camino que su vida tomará en el futuro.

Además, el adolescente suele vivir esta etapa con mucha ansiedad, ocasionada por la inseguridad que le provoca el tema y la toma de decisiones trascendentales, ya que con ella estará eligiendo una forma de vida futura, y también por la presión interna y externa que constantemente siente por tener que realizar una elección adecuada.

Alrededor de la elección de una carrera profesional existen muchos mitos, temores, dudas, etc., los cuales reflejan en gran parte una falta de definición de la identidad del adolescente que está por elegir.

Para Nuñez (1984, cit. en Gallardo, op.cit.), la identidad se puede definir como una función psicológica que posibilita al individuo a seguir sintiéndose la misma persona a pesar de los cambios que a lo largo de su vida se realizan o suceden en él.

Una de las funciones de la orientación es ayudar al individuo a encontrar su identidad, es decir, saber ¿quién es?, ¿qué quiere hacer en un futuro? y ¿por qué?, ¿cómo lo puede hacer?, etc., ya que en la adolescencia se da un desequilibrio tanto físico como emocional en el que buscan un modelo a seguir en su ambiente.

Asimismo, Erickson (1981, cit. en Gallardo, 1992) enfatiza que la formación del sentimiento de identidad con una sociedad industrializada compleja, plantea a la persona joven otros problemas, puesto que se encuentra desconcentrado, su conocimiento de aquello que está disponible es vago, y sus oportunidades para probar estilos diversos de vida son limitados. Es así que el joven no sabe realmente qué dirección tomará al aventurarse por una senda particular en tanto que le surgen múltiples inquietudes y aspectos desconocidos, especialmente en lo que respecta a su elección de carrera.

Así que la elección de carrera para el adolescente es muy difícil, sobre todo si se trata de un replanteamiento de todo lo que va a realizar en el futuro y la necesidad de hacer un plan teniendo en cuenta los datos del mundo exterior.

La posibilidad de ver esbozado un proyecto está muy conectada con su tabla de valores e implica una afirmación de su autonomía, puesto que elegir bien significa fundamentalmente saber ¿qué se elige? y ¿para qué se elige?.

En la adolescencia la identidad personal y la identidad vocacional-ocupacional, están estrechamente ligadas ya que si existen trastornos en la identidad personal, la elección de un estudio u ocupación le será más difícil o posiblemente presentará fracasos.

También, Gallardo (op. cit.), dice que la elección equivocada de una profesión puede tener consecuencias graves en la vida futura de un sujeto. Pues ésto se debe a que una vez transcurrido el tiempo, puede verse desempeñando roles ocupacionales que no le satisfacen, lo cual puede provocarle grados importantes de frustración y crisis existenciales difíciles de superar, llegando a situaciones extremas, de desajustes emocionales profundos mezclados con resentimientos hacia si mismo y hacia las personas que influyeron en su elección.

Por lo tanto, es importante insistir en una elección profesional acertada, ya que la satisfacción laboral depende en gran parte de que el sujeto pueda expresar en el trabajo sus habilidades, intereses y personalidad de tal manera que desempeñe roles ocupacionales creativos. La elección adecuada de una ocupación supone el planteamiento de metas realistas gratificantes, lo cual puede reflejar el grado de conflicto personal y la madurez alcanzada por el sujeto en cuestión. A continuación se especificarán algunos factores que influyen en la elección de carrera, puesto que éstos son de suma importancia en la adolescencia.

2.2 Factores que influyen en la elección de carrera

Dentro del tercer seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional de 1984, se apuntó hacia la concepción de un enfoque integracionista sistémico en el que la elección profesional no constituye sólo un momento en el ciclo educativo sino que se debe concebir como un proceso vital en el que influyen múltiples factores.

Olvera (op. cit.), señala que existen 2 tipos de teorías que mencionan ciertos factores que influyen en la elección de carrera. Estas teorías son las no psicológicas y las psicológicas. Las primeras son aquéllas que atribuyen los fenómenos de la elección al funcionamiento de algún sistema exterior al individuo, es decir, no se toma en cuenta su inteligencia, intereses, rasgos de personalidad, etc., sino que se refieren a que el individuo ingresa en una ocupación sólo debido al funcionamiento de los factores ambientales, ya sean casuales o fortuitos.

Ahora bien, dentro de las teorías no psicológicas se pueden mencionar las siguientes:

- a) *Teoría Clásica*: En ésta se hace referencia a la falta de información del individuo acerca de las relativas ventajas y desventajas de las diferentes ocupaciones, y del costo económico que presenta al capacitarse para obtener un grado superior.

- b) *Teoría social*: Esta considera que los individuos ingresan a diferentes ocupaciones dependiendo de sus características personales, es decir, los rasgos y factores que influyen en el proceso de elección varían en los diferentes estadios por los que atraviesa el individuo.
- c) *Teoría Económica*: Esta se apoya en el supuesto básico de que dada una completa libertad de elección el individuo elige la ocupación que piensa le atraerá mayores ventajas como conveniencia e inconveniencia de los empleos disponibles y elige el que le supone una mayor ventaja.
- d) *Teoría Sociocultural*: El factor más importante en la determinación de la elección de carrera de un individuo, es la influencia de la cultura y la sociedad en la que vive, en conformidad con las metas y objetivos que aprenda a valorar.

Al elegir una ocupación, el individuo es influido directamente por diversos sistemas sociales tales como la escuela, familia, región geográfica, clase social, etc; en donde cada uno de estos niveles afectan la elección de carrera de manera diferente y en grados variables de importancia en el individuo.

Con respecto a la familia, Gallardo (ibidem) enfatiza que ésta es un marco de referencia del sujeto, puesto que es un factor importante, influencia directa e indirecta sobre todos sus miembros. La familia como sistema dinámico, único, posee sus propias reglas, costumbres, valores, etc., pero por ser un sistema social también se encuentra expuesto a la influencia de la sociedad de la cual forma parte, de tal manera que dicho grupo social viene a ser un transmisor de la cultura, valores y normas del sistema social que la engloba.

De una u otra forma, la familia influye en las decisiones de cada uno de los elementos que la integran, puesto que existen ciertas exigencias económicas y sociales que presionan al individuo a elegir alguna carrera aunque no le agrada la idea y no cubra sus intereses.

Nolasco (1992), menciona que los roles desempeñados por los padres actúan de tal manera que los hijos desarrollan ciertos intereses similares a los de ellos por ser un modelo importante de identificación. Un hijo se inclinará más hacia la adopción de una meta educacional deseada por sus padres. Si el joven logra percibirlos como personas conocedoras de los procesos educativos y satisfechos de su propio éxito profesional.

Los jóvenes pertenecientes a un nivel socioeconómico alto, tienen mayor tendencia a adoptar como propias las metas que sus padres desean para ellos, sobre todo cuando se sienten apoyados. Por lo tanto, se puede decir que la transmisión de padres a hijos de las metas educativas es un aspecto importante de la socialización familiar del joven y de la movilización social intergeneracional.

Por último, las teorías psicológicas tienen en común el supuesto de que el individuo tiene cierta libertad en la elección de una ocupación, es decir, puede ejercer por lo menos un poco de control sobre su futuro profesional, afirman que la elección de carrera es determinada principalmente por las características o funcionamiento del individuo y sólo indirectamente por el medio en que vive.

Entre éstas se pueden mencionar las siguientes:

- a) *Teorías de Rasgos y Factores*: Estas se basan en la psicología de las diferencias individuales y el análisis de las ocupaciones, subraya la relación entre las características personales de un individuo con su elección de carrera. La lógica de este punto de vista es la siguiente: debido a que los individuos difieren en sus aptitudes, intereses y personalidades, y a que las ocupaciones requieren diversas cantidades y calidades de estos rasgos y factores, los distintos individuos eligen ingresar en diversas ocupaciones. Estas teorías destacan las características observables del individuo.

- b) *Teorías psicodinámicas*: Estas teorías proponen que el factor más significativo en la elección vocacional es una variable motivacional o de proceso. Plantea que el individuo se adapta a las expectativas y costumbres sociales sublimando los deseos e impulsos que experimentan como un resultado de su naturaleza biológica, expresa su libido de una manera socialmente aceptable participando en actividades apropiadas o dando respuestas que son conversiones de energía psíquica. En general para hacer una elección vocacional realista, el individuo debe poder traer el futuro a un presente psicológico, considerar las ventajas y desventajas de los cursos posibles de acción, entregarse a una de las alternativas y luego controlar su conducta lo suficientemente como para poder llevar a cabo la que eligió.
- c) *Teorías evolutivas de la elección vocacional*: Estas teorías descartar o modificar su pauta de interés con el fin de resolver el problema proponen que las decisiones implicadas en la selección de una ocupación, se toman en diferentes momentos de la vida de un individuo y constituyen un proceso continuo que comienza en la infancia y termina en los primeros años de la adultez. Destacan la formación de pautas de interés en la adolescencia, las cuales constituyen soluciones a los problemas del "crecimiento", en este caso, las pautas de interés son concebidas para ayudar al individuo a hacer concordar su persona con sus atributos biológicos, en una estructura social o instituciones rígidas. Muchas veces la identificación y la pauta de interés que resulta son adecuadas y el individuo realiza una buena adaptación, pero a veces son inadecuadas y le resulta necesario práctico de la vida cotidiana.
- d) *Teorías de elección vocacional en las decisiones*: Estas utilizan modelos de decisión para conceptualizar el proceso de elección, refiriendo que hay un individuo que debe de tomar una decisión y hay dos o más cursos de acción de los cuales debe de elegir uno, basándose en la información que tiene acerca de ellos. La decisión puede ser terminal (final) o investigatoria (que requiere información adicional), pero en la medida en que haya una gama de opciones limitadas, la certeza de las acciones aumenta, por lo tanto, entre más opciones existan mayor incertidumbre habrá en la elección (Crites, op. cit.).

Analizando cada una de las teorías (psicológicas y no psicológicas), que hablan de los factores que influye en la elección de carrera, se puede decir que ambas son importantes puesto que el individuo vive en una sociedad y su comportamiento así como sus decisiones están influidas por las exigencias sociales. Sin embargo, también se deben tomar en cuenta las aptitudes, expectativas, habilidades que posee un ser humano, y en conjunto lograr una adecuada elección de carrera.

Finalizando, es sumamente importante que el individuo atraviese por un proceso de orientación vocacional en la etapa de la adolescencia, ya que ésta es muy conflictiva por los cambios físicos y emocionales, aunado a la necesidad de elegir la actividad a la que se va a dedicar en su vida.

Evidentemente, también hay factores que intervienen en esta decisión, los cuales han sido explicados por varias teorías psicológicas (personalidad del individuo, actitudes, etc.) y no psicológicas (social, económica, cultural, etc.). Las primeras teorías visualizan al individuo como responsable de la elección que tome y las últimas se refieren a influencias externas a la persona.

Si bien es cierto que la orientación vocacional es una forma de ayudar al individuo a tomar una determinada decisión, también es importante que éste posea una amplia gama de habilidades conductuales para que, de una manera conjunta, le permitan elegir adecuadamente la carrera en la que se va a desenvolver toda su vida. De ahí la importancia del capítulo siguiente en el que se hace referencia al tema de las habilidades sociales.

CAPITULO TRES

HABILIDADES SOCIALES

Dado que el ser humano es un ser social, desde la antigüedad ha tenido la necesidad de vivir en grupo para satisfacer sus requerimientos tanto físicos como sociales. Es decir, se ha visto obligado a interactuar con otras personas.

Algunas personas han adquirido y desarrollado a lo largo de su vida un estilo social que les permite alcanzar resultados interpersonales eficaces, logrando que las demás personas se formen una opinión favorable de ellos; a esta gente se le denomina como extrovertida, con ascendencia social, asertiva y socialmente hábil, pero no toda la gente se enfrenta con relaciones interpersonales exitosas con el medio social y en lugar de afianzar su comportamiento social, como sucede con las personas socialmente hábiles, son vulnerables a las presiones de su medio social y por lo tanto, acumulan experiencias de frustración.

De ahí que se considere sumamente importante la adquisición de las habilidades sociales, sin embargo, el concepto de éstas ha tenido mucha controversia por la falta de una definición objetiva y única, por lo tanto, ha habido poca diferenciación entre esta definición y la de asertividad, lo cual ha traído como consecuencia una confusión teórica y metodológica, puesto que muchas veces se ha manejado indistintamente a las habilidades sociales como sinónimo de asertividad.

A raíz de esto existen diversos puntos de vista acerca de lo que son las habilidades sociales y por lo tanto, diferentes formas de evaluación entre las que se pueden mencionar la directa y la indirecta. Asimismo, hay diversas formas de entrenamiento para la adquisición y ejecución de las habilidades sociales.

Es importante que se compruebe la eficacia tanto de las formas de evaluación como del entrenamiento, por esta razón se han realizado varios estudios con diferentes poblaciones, por ejemplo, en niños, adolescentes, adultos, esquizofrénicos, etc. Ahora bien, respondiendo al interés del presente estudio se mencionarán algunas investigaciones llevadas a cabo con adolescentes.

3.1 Concepto de Habilidades Sociales

El estudio de las habilidades se ha llevado a cabo tanto en Gran Bretaña como en E.U. En Gran Bretaña se iniciaron las investigaciones con los estudios de Argyle (1969), mientras que en E.U., éstas tuvieron la influencia de las investigaciones realizadas en Sudáfrica, por gente interesada en el estudio de la conducta humana, entre las cuales se puede mencionar a Wolpe (1973). Estos tenían como objetivo aclarar el concepto de habilidades sociales y establecer categorías dentro del mismo. Esto surgió como consecuencia del estudio en las relaciones interpersonales, pues se vislumbró la necesidad de definir conductas que favorecieran estas relaciones (Shepherd y Spence, 1984, cit. en Kelly, 1982).

Los seres humanos viven en un mundo social, cualquier conducta pública o privada, verbal o no verbal, etc. puede ser analizada en términos de sus implicaciones sociales. De ahí que sean sumamente importantes las habilidades sociales, sin embargo, éstas a lo largo de la historia han sido definidas por diferentes autores.

Así por ejemplo, Fitts y Posner (1967, cit. en Hargie, 1986) enfatizaron que las habilidades sociales son muy importantes, particularmente por que es necesario aprender a comunicarnos con los otros y adquirir patrones sociales del grupo en el que nos desenvolvemos.

Con respecto a esto, Combs y Slaby (1977), Phillips (1978), Spence (1980) y Kelly (1982), los 3 últimos citados en Hargie, op cit, coinciden en señalar que las habilidades sociales

son la forma en que una persona interactúa y se comunica con otras en un contexto social dado de una forma aceptable en éste, para defender derechos, requerimientos y obtener satisfacciones siempre y cuando respeten la integridad de las personas con las cuales se relaciona. Combs y Slaby (ibid.), puntualizan que la relación debe ser benéfica equitativamente con todos los que interactúan. Kelly (ibid), extiende este concepto y señala que son conductas aprendidas y así como Spence (ibid.), agrega que las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo, logrando así una interacción social exitosa. Aunque este concepto es muy completo, debe tomarse en cuenta que cada uno de estos autores le dan mayor importancia o al contexto o a las personas con las que se interactúa.

Cartledge y Milburn (1980,cit en Hargie, op.cit.), ven a las habilidades sociales como conductas emitidas en respuesta a eventos ambientales presentados por otras personas (por ejemplo, preguntas, demandas u otras comunicaciones) y son seguidas por respuestas ambientales positivas.

Estos autores no hacen énfasis en que se manifiestan en una relación interpersonal y tampoco hablan de la importancia del contexto. Aunque mencionan reforzadores de la conducta, esta definición es incompleta puesto que sólo dice que los reforzadores son positivos y no toma en cuenta los negativos.

Hargie (op. cit), señala que las habilidades sociales son un juego directivo hacia ciertas metas situacionales interrelacionadas con conductas sociales que pueden ser aprendidas y que están bajo el control del individuo.

Este autor no difiere de lo mencionado anteriormente por Kelly y Spence, ya que habla de llegar a una meta y de que las conductas son aprendidas. Sin embargo, agrega un elemento importante de las habilidades sociales: el contexto.

Además señala que esta definición implica 5 características principales de las habilidades sociales:

- conclusion*
1. Las conductas socialmente hábiles están dirigidas hacia una meta, son intencionales y son sincronizadas.
 2. Las habilidades sociales deben de ser apropiadas a la situación en la cual son utilizadas. Mientras algunos comportamientos que se manifiestan en una situación son apropiados, éstos pueden ser inapropiados en otro contexto.
 3. Las habilidades sociales están definidas en términos de unidades de conducta, identificables.
 4. Las habilidades sociales pueden ser aprendidas. Este punto se puede complementar con la Teoría del Aprendizaje social que propone Bandura(1982), en la cual dice que todos los repertorios conductuales, con excepción de los reflejos elementales (parpadear, toser, etc.) son aprendidos.

conclusion

Según el punto de vista del Aprendizaje social, en el desarrollo de la socialización de una persona, ésta adquiere diferentes tipos de conducta observando modelos como son los padres, familia, maestros, etc, e imitándolos según las demandas medioambientales. Una segunda característica de esta teoría es la relevancia del reforzar una conducta. Como una regla general, la gente tiende a utilizar más frecuentemente aquellas conductas que son reforzadas o premiadas positivamente y manifiesta en un menor grado aquellas que son castigadas o ignoradas (Juárez y Mejía, 1986).

Es decir, las habilidades sociales abarcan un conjunto de respuestas determinadas por la influencia sociocultural, constituidas por componentes verbales y no verbales que se observan a nivel motor, cognitivo y fisiológico y que son aprendidas a través del proceso de socialización en las interacciones sociales.

- 5 El elemento final de la habilidad social es el grado de control cognitivo, que tiene el individuo sobre su conducta.

Se puede decir que un individuo puede haber aprendido los elementos conductuales básicos, pero puede que no haya desarrollado el proceso cognitivo necesario para controlar el uso de esos comportamientos.

La relevancia de este autor es que encuadra elementos importantes como el que las habilidades sociales son aprendidas, que una persona es hábil dependiendo del contexto. Y retoma la teoría del Aprendizaje social de Bandura, para explicar el proceso de adquisición de éstas.

Por otra parte, Roth (1986), ha tratado de conceptualizar las habilidades sociales y ha propuesto dos modelos básicos: el modelo de rasgos y el modelo molecular.

El primero considera a las habilidades sociales "como un rasgo hipotético de la personalidad o una predisposición general de respuesta". Analizando este modelo se puede decir que se está considerando el nivel de habilidades sociales como estable y consistente a lo largo de diferentes situaciones; lo cual resulta falso, pues se presentan dependiendo de las características del contexto. Además no se toma en cuenta el factor social involucrado en las relaciones interpersonales.

Por otro lado, el modelo molecular considera que las habilidades sociales son respuestas adecuadas a una situación específica, sin relación directa con características de la personalidad, pero sí como indicador de la habilidad de una persona.

En torno a este modelo se puede decir que se considera a las habilidades sociales como un conjunto de respuestas adquiridas dentro de situaciones particulares, pero no se abordan los elementos cognitivos involucrados y la forma de adquisición de dichas respuestas no es clara.

Existe un tercer modelo propuesto por Mc Fall (1982), en el que se trata de buscar la integración de las habilidades sociales y la competencia social, es decir, se trata de identificar en

una situación particular los elementos que van a ser necesarios para considerar competente la ejecución de una persona en términos de componentes cognitivos, procesos fisiológicos y aspectos motores. En otras palabras, implican destrezas que deben tener características suficientemente estables y generalizables y deben ser analizadas dentro de los tres niveles mencionados anteriormente, que interactúan entre sí.

A diferencia de los dos modelos anteriores este último ofrece más elementos explicativos como son el retomar a las habilidades como respuestas específicas requeridas para la ejecución competente en una situación particular, lo cual implica estar involucrado en una interacción social. Además toma en cuenta que las dimensiones de las habilidades sociales están en función de las características de las situaciones y de las personas. Por otro lado, no se especifica lo referente a la competencia social, la cual está determinada por factores socioculturales y que no se puede generalizar a todos los sectores.

Por último, uno de los autores que ha estudiado profundamente este tema es Caballo (1991), el cual señala que el comportamiento socialmente hábil es un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de 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.

Como se puede apreciar a lo largo de este apartado se han recabado diversas definiciones de lo que es una habilidad social, sin embargo, cada uno de los autores a tratado de corregir y ampliar los conceptos ya existentes para hacerlos lo más objetivo posible y retomar los aspectos importantes. Algunos autores le dan mayor importancia al contexto en el que se emite la conducta habilidosa, otros no le dan la importancia debida y hablan de comportamientos adecuados e inadecuados, sin ser específicos.

Ahora bien, la definición que se puede considerar como más clara y objetiva es la de Caballo (op. cit.), puesto que toma el contexto interpersonal como un factor importante dentro de la conducta socialmente hábil, además señala qué tipos de comportamiento son emitidos por el individuo en las habilidades sociales. También aclara que el comportarse hábilmente le será útil en el futuro para enfrentar de manera adecuada los problemas que se le presenten. De cierto modo, menciona que si el individuo se comporta de alguna manera y obtiene algún reforzador positivo, lo más probable es que siga emitiendo esa conducta.

Por otra parte Mathieu, Wright y Valiquette (1981), señalan que se ha empleado comúnmente el término de asertividad, pero prefiere la expresión de habilidades sociales, puesto que recoge un conjunto más amplio de situaciones y conductas y parece que está fuera de las connotaciones negativas que se asocian con la asertividad. Muchas veces se considera a una persona asertiva cuando emite una conducta verbal y no verbal agresiva, es decir, se confunde la asertividad con la agresividad, al defender sus derechos.

Entre algunos de los problemas teóricos encontrados en torno al estudio de las habilidades sociales, está la confusión que existe entre asertividad y habilidades sociales. Para que quede claro el concepto de asertividad y pueda distinguirse de el de habilidades sociales, se darán a continuación algunos puntos de vista sobre la asertividad.

Salter (1949-1961, cit. en Bouchard, 1981), ha sido considerado como uno de los pioneros de la asertividad, apoyándose esencialmente en los conceptos Pavlovianos de excitación e inhibición. Según este autor, el individuo que carece de asertividad posee procesos de inhibición muy fuertes, y la meta de la terapia sería aumentar la excitación a costa de la inhibición. Con base a ésto, define la asertividad como un estado de libertad emocional que no tendría nada que ver con la participación social.

De una manera similar Wolpe (1973, en Bouchard, op. cit.), Walen, Hauserman y Lavin (1977) y Smith (1978), explican que la asertividad es la expresión espontánea de sentimientos, opiniones, demandas, etc. libres de toda ansiedad y así como Salter, tampoco señalan que esta expresión se manifiesta en una relación interpersonal. Smith es el único que aclara que ésta se lleva a cabo con palabras y acciones, lo que indica la relevancia que le da a la conducta verbal y a la no verbal.

La definición de Salter tiene importancia histórica, puesto que es de las primeras explicaciones que se dan sobre asertividad, pero es limitada porque no toma en cuenta las interacciones sociales que establecen los individuos en su grupo.

Ahora bien, Mc Fall (1976, cit. en Bouchard, op.cit.), dice que la asertividad es un conjunto de conductas específicas y heterogéneas ligadas en gran parte a una situación específica. En esta definición ya se le da importancia al contexto a diferencia de las anteriores. Sin embargo, es poco precisa al no especificar qué conductas pueden considerarse como asertivas. Además de que no menciona que las conductas se expresan en una relación interpersonal.

De los conceptos anteriores se puede decir que la asertividad es considerada como una expresión abierta para la defensa de los derechos individuales que involucra componentes verbales y no verbales. No obstante, estos conceptos poseen elementos muy particulares como lo son las respuestas emotivas, preferencias, exigencias, necesidades, con el propósito de salvaguardar la integridad personal sin perjudicar a otros, evitando ser agresivos. También se debe tomar en cuenta el contexto en el que se emite la conducta.

Por lo tanto, la confusión entre el concepto de asertividad y el de habilidades sociales se debe principalmente a que no existe una definición concisa y única respecto a este último. Lo cierto es que la asertividad se puede considerar como una parte de las habilidades sociales.

La diversidad de definiciones sobre habilidades sociales y la carencia de un concepto unificado de las mismas, afectan igualmente la manera en que éstas pueden ser evaluadas. A continuación se explicarán algunas formas de evaluación de las habilidades sociales.

3.2 Evaluación de la habilidades sociales

Dentro de la Psicología es sumamente importante comprobar la efectividad de sus técnicas, para lograr sus objetivos. Así, que varios investigadores como Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980), Roth (1986), entre otros han elaborado instrumentos de evaluación que les permitan asegurarse de que las técnicas sean válidas y confiables.

De ahí que en la presente sección se hará referencia a los instrumentos empleados para la evaluación de las habilidades sociales, de acuerdo a la perspectiva de diversos autores. Los cuales generalmente dividen a la evaluación en directa e indirecta, dependiendo de la estrategia de observación utilizada durante la obtención de la información.

— 3.2.1 Evaluación indirecta: Para obtener información a través de la observación indirecta, el investigador se basa en el autorreporte que proporciona el individuo, y en datos que ofrecen terceras personas.

Las técnicas de observación indirecta se utilizan con mayor frecuencia para evaluar el estatus de un sujeto con respecto a su grupo y para evaluar conductas cognitivas relacionadas con la ejecución de una habilidad social. De las técnicas de observación indirecta que más comunmente se utilizan se pueden citar las siguientes:

A).- Entrevista

Esta se da mediante la relación de dos personas en donde una formula preguntas (entrevistador) y otra las responde (entrevistado). Además, ésta ayuda a detectar las características de las personas y lugares en que se presenta una habilidad.

Otro factor que incluye, es la detección de estímulos antecedentes y eventos consecuentes a la emisión de la conducta, identificando datos generales que ayudan al establecimiento de una buena relación con el paciente; a la vez que amplía datos incompletos y clarifica el significado de eventos conductuales desde el punto de vista del individuo (Margalef,1983).

Por lo tanto, la entrevista conductual se puede considerar como una de las técnicas más útiles de evaluación, sin embargo, si se utiliza conjuntamente con otras estrategias de evaluación ayudan a complementar la información que puede ser importante.

B).- Automonitoreo

En ésta se requiere que la persona observe su propia conducta, así como también los eventos asociados a ella reportando la ejecución de sus habilidades sociales en un contexto dado. Cabe aclarar que es importante especificar la habilidad a registrar.

El registro se hará de manera individual en intervalos debidamente especificados y bajo un régimen adecuado y sumamente sistemático. Asimismo, el automonitoreo implica que la persona identifique la conducta a observar, sus componentes y el contexto en el que se emite, la registre y cuantifique mediante gráficas. Todo esto con el fin de detectar las variables que influyen en la conducta, así como también establecer al mismo tiempo una línea base o sistema de autocontrol.

Así que esta evaluación se considera una de las más comunes en las estrategias de intervención conductual, puesto que arroja datos del comportamiento de una persona en su ambiente natural, siendo sumamente útil dentro del campo de las habilidades sociales (Margalef, op.cit. y Mathieu, ibidem.).

C).- Inventarios Estructurados

También conocidos como cuestionarios, técnicas sociométricas y psicométricas (test). Estos inventarios se han diseñado para evaluar las habilidades sociales, detectando todos sus componentes (verbales y no verbales), así como también especificar los diferentes contextos en que se emite la conducta.

Generalmente cada una de las preguntas que contiene el cuestionario se asocia con un valor que corresponde a una escala, lo que ayuda a la cuantificación y validez del instrumento, obteniendo la correlación de los datos con otras técnicas de evaluación.

Margalef (op. cit.) y Mathieu et. al. (op. cit.), señalan que esta técnica es de las más utilizadas y aunque la mayoría de los inventarios son más de tipo cualitativo que cuantitativo, si se les combina con otras técnicas son de suma utilidad.

3.2.2. Evaluación directa

Tal y como su nombre lo sugiere, en las observaciones directas, es registrada la conducta que está siendo emitida por el sujeto. Las técnicas directas se han utilizado con mayor frecuencia para evaluar aspectos fisiológico y motores relacionados con la ejecución de una habilidad social. Entre las técnicas conductuales más comúnmente utilizadas se encuentran las siguientes:

A) Observación Directa

Este método es de los más confiables, puesto que permite que en el medio ambiente natural del sujeto se observe la conducta ante diferentes interacciones sociales. Para lograr esto, se requiere que el observador concentre su atención y registre lo más preciso posible.

Asimismo, el observador tendrá que:

- 1) Definir concisamente la conducta a observar identificando conductas y factores medioambientales.
- 2) Especificar los factores que pueden llegar a incrementar la confiabilidad y validez de los datos.
- 3) Especificar los factores que pueden reducir la sensibilidad de los procesos que evalúan la conducta.

Entre las variables que afecta de alguna manera la confiabilidad y validez se encuentran las siguientes:

- a) El observador actúa con cierta predisposición al tipo de conducta manifiesta.
- b) " El tipo de registro que no especifica claramente la conducta observada, así como también no posee un código objetivo para registrarla." (Patterson, 1968, cit. en Goldstein, et al., 1976).
- c) La posibilidad de que el registrador altere el comportamiento del individuo, puesto que al saberse observado se comporta de manera diferente a como lo hace en su ambiente natural.

No obstante Margalef, (op.cit.) menciona que la observación directa se convierte en el medio óptimo para la recolección de datos y establecimiento de relaciones funcionales.

B) Observación Directa en Medios Ambientes Estructurados

Como una alternativa a los problemas que se presentan en la observación directa de la conducta en el ambiente natural; se ha aumentado el uso de varios métodos de observación que implican la creación de situaciones "estructuradas en vivo", en las cuales se requiere que el sujeto

responda de una manera observable ante una serie de estímulos previamente programados que sustituyen o simulan a aquellos que el sujeto enfrenta diariamente.

C) Juego de Roles

Esta técnica consiste en reconstruir lo más similar y realista una serie de situaciones y eventos que representen las actividades de la vida diaria de la persona que se encuentra bajo evaluación.

Mc Fall y Marston (1970, cit. en Mathieu op. cit.) comentan que piden a sus sujetos responder a una serie de situaciones interpersonales para evaluar los componentes verbales y no verbales que emiten éstos, así como también detectar las habilidades y los déficits que muestran los mismos. Registrando estos datos a través de un video-tape o magnetófono.

Esta técnica es importante ya que permite registrar adecuadamente todas las conductas, tomando en cuenta sus componentes verbales y no verbales, así como diferentes situaciones sociales.

Generalmente el juego de roles se basa en el supuesto de que la conducta instigada en la situación de prueba es muy similar o idéntica a la manifestada en condiciones naturales. A pesar de su aparente simplicidad el juego de roles en la evaluación no constituye un procedimiento único e invariable, sino que puede adoptar diferentes expresiones, dependiendo del formato empleado y del tipo de componentes que evalúa en los objetivos que persigue (Roth, op. cit.).

Por lo tanto, el juego de roles además de servir como una técnica de evaluación, también es utilizada como técnica de entrenamiento en habilidades sociales.

3.3 Componentes verbales y no verbales de las habilidades sociales

Dado que la interacción social humana se da a varios niveles psicológicos que implican respuestas cognitivas y motoras simultáneamente, llevan mensajes que implican componentes verbales y no verbales, puesto que no es fácil hacer una división tajante entre ellos, ya que ambos componentes se utilizan siempre bajo un criterio social.

También esta división (componentes verbales y no verbales) se ha hecho con fines prácticos de evaluación y entrenamiento, con base en observaciones de las diferencias topográficas entre los elementos involucrados en las habilidades sociales.

Hargie (op.cit) señala que las características paralingüísticas y no verbales de una verbalización son componentes relevantes de una comunicación efectiva y de una habilidad social.

Entre las características paralingüísticas importantes se pueden mencionar el volumen de voz, la firmeza y entonación de ésta, la latencia de la respuesta, la duración y la fluidez. La firmeza, latencia y duración varían de acuerdo a una situación específica según la persona con la que se realice la conversación.

Por otro lado, menciona que investigaciones y entrenamiento clínico generalmente se han enfocado a respuestas no verbales como el contacto visual, expresión facial, gestualizaciones y lenguaje corporal. Sin embargo, es importante enfatizar que pueden variar los componentes verbales y no verbales de una conducta, dependiendo de dónde y ante quién se emita ésta. Por ejemplo, investigaciones de Rose y Tryon (1979, cit. en Hargie, 1986), encontraron que una persona que responde hábilmente tiene un nivel de volumen de voz de 76dB y aquellos que se consideran como no hábiles tienen un nivel de 84dB. En contraste con estas investigaciones,

se ha observado que una persona habilidosa habla más fuerte que una inhábil. Esto corrobora lo anterior.

Por último, la importancia de dividir a la conducta en componentes verbales y no verbales, radica en que son útiles tanto para la evaluación como para el entrenamiento de las habilidades sociales, al cual se hará referencia a continuación.

3.4 Entrenamiento de las Habilidades sociales

A lo largo de las investigaciones acerca del tema, se ha observado que el solucionar los déficit de habilidades ha sido de suma importancia, puesto que ayuda a mejorar las relaciones interpersonales y puede llegar a modificar aquella conducta socialmente no aceptada.

Inicialmente se debe recabar toda la información posible acerca de la conducta inadecuada, a través de los métodos evaluativos descritos anteriormente. Una vez que el terapeuta cuenta con esta información su tarea es especificar las conductas que se desean modificar, así como también los componentes verbales y no verbales que la conforman. En este punto el terapeuta puede ya plantear algunos objetivos del tratamiento.

Es importante tomar en cuenta que el terapeuta deberá de utilizar un gran número de estrategias para evitar que sus valores o su falta de conocimiento de la situación específica interfiera con el tratamiento.

El aprendizaje estructurado (AE), es una técnica que se ha empleado para el entrenamiento de habilidades sociales. Esta fue desarrollada por autores como Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (op cit), pero la retoma Roth (op. cit.), realizando algunas modificaciones con respecto a ciertos elementos que participan en el desarrollo de las sesiones de entrenamiento, buscando que este modelo fuera aplicable a la realidad del contexto

socioeconómico latinoamericano y más específicamente para beneficio de los jóvenes mexicanos provenientes de familias cuyos ingresos económicos sean de tipo medio.

Primeramente se seleccionan los participantes, Roth lo hace al azar pidiendo voluntarios en escuelas secundarias, pero Goldstein et.al. realizan una evaluación inicial dentro de una población estudiantil y eligen a aquéllos que manifiestan algún tipo de deficiencia en alguna de éstas. Para hacer esta evaluación proponen ciertas habilidades sociales que son recomendables en el repertorio conductual de cualquier individuo.

Ambos autores agrupan a los muchachos elegidos de acuerdo al tipo y grado de deficiencia que posean o bien, se agrupan de acuerdo a situaciones naturales (ej. edad, sexo o grado académico), todo esto con el fin de que existan semejanzas entre los estudiantes, a continuación se determinan las habilidades sociales que son de interés común del grupo, para poder iniciar el entrenamiento.

Goldstein y cols. (op. cit.), proponen que los grupos sean máximo de 8 estudiantes, a diferencia de Roth que propone como máximo grupos de 10 personas y 2 entrenadores e incluye un grupo control de 10 participantes.

Ahora bien, en una sesión típica de AE, Roth al igual que Goldstein desglosan la habilidad elegida en una secuencia de pasos conductuales, explicándoles a los participantes por medio del pizarrón.

Posteriormente, se da inicio al entrenamiento con el modelado. Goldstein et. al (op cit.), utilizan películas en las cuales muestran a los estudiantes varias escenas; una vez que las han visto tienen que describirlas, verificando el cumplimiento de los pasos conductuales establecidos para la habilidad especificada. Roth (op cit) únicamente utiliza modelamientos en vivo. Todo esto se realiza bajo la vigilancia de un entrenador que hace las observaciones pertinentes.

Los siguientes 3 pasos del AE (juego de roles, retroalimentación y transferencia) los implementan de la misma forma estos autores.

En la fase de juego de roles, uno de los estudiantes proporciona una situación de su vida cotidiana (consigna) y es designado como actor principal, también se elige a un co-actor para que desempeñe el papel de la persona significativa con la que deberá interactuar el actor, es decir, el papel de aquella persona designada por su relación con la consigna.

A continuación uno de los instructores se encarga de realizar la introducción con el objetivo de proporcionar la información adicional respecto a la interacción, del seguimiento de los pasos conductuales y las observaciones pertinentes.

Cabe mencionar que antes de iniciar el juego de roles se recuerda a cada estudiante cuál será su participación:

- a) .- El actor principal deberá seguir los pasos conductuales para poder cumplir con la habilidad.
- b) .- El co-actor desempeñará el papel de la otra persona relacionada con la situación.
- c) .- Los observadores revisarán junto con el entrenador el cumplimiento de los pasos conductuales.
- d) .- Los entrenadores se encargarán de dirigir el juego de roles, deteniendo y corrigiendo a los participantes cuando se alejen de los pasos conductuales.

Se llevan a cabo varios juegos de roles durante los cuales se intercambian actividades con el fin de que todos participen y para que se facilite la percepción y progreso de los estudiantes.

La Retroalimentación permite a los participantes realizar una evaluación de los ensayos conductuales que se efectúan. Los miembros del grupo y los entrenadores proporcionan cierta aprobación a cada participante que concluye su actuación cada vez que su comportamiento se acerque al modelo.

Las actividades específicas para la retroalimentación son:

- a) El coactor y los demás participantes comentan sus reacciones.
- b) El entrenador hace un resumen de las ejecuciones y da reforzamiento social, el cual se caracteriza por alabar y hacer sentir bien a la persona por su actuación. Mathieu (op.cit.), le llama a esto retroacción del terapeuta.
- c) El actor principal realiza comentarios respecto a su actuación y a la retroalimentación que ha recibido. Este autor le denomina retroacción por el paciente. Además, menciona la retroacción audiovisual, ya que esta es sumamente útil para modificar las conductas no verbales.

En la transferencia se asignan tareas extrasesiones en donde se motive a los participantes para que en los ambientes de su vida cotidiana practiquen las conductas que aprendieron durante las sesiones.

Se tienen que escoger para el juego de roles a las personas que posean un número mayor de semejanzas (con respecto a la situación real), de acuerdo a la descripción realizada por el actor. Se utiliza material real o imaginario para hacer del juego de roles algo más verídico.

Por otra parte, el siguiente paso del AE se le llama Soporte Externo y autorreforzamiento. En éste, Goldstein y cols. (op. cit.), siendo los creadores de esta técnica, poseen cierta ventaja sobre Roth, puesto que consideran que deben ser implementados varios programas suplementarios, que sean capaces de proporcionar el reforzamiento que los estudiantes requieren para mantener los nuevos comportamientos aprendidos en las sesiones de ensayo. En cambio Roth (op. cit.), carece de procedimientos que ayuden a fortalecer el mantenimiento de las conductas recién adquiridas. Esto es debido a que las investigaciones de este autor se encuentran en una fase de adquisición de información que permita documentar la eficacia del AE. Ahora bien, Goldstein y cols. proponen para el fin mencionado anteriormente varios puntos:

- a) - El uso de programas de reforzamiento social externo, en los cuales se involucra la participación en aquéllos ámbitos con los cuales entra en contacto el individuo (escuela, familia, comunidad).
- b) - Entrenar al sujeto en el uso de técnicas de autorreforzamiento. Sugieren ésto al tomar en cuenta que en ocasiones el apoyo ambiental puede resultar insuficiente para mantener las habilidades recientemente adquiridas.

Además, proponen que para el caso de las personas que manifiesten problemas conductuales se deben destinar sesiones especiales, excluyéndolos de las sesiones de AE. Concluyendo con Goldstein y cols. (ibidem), se puede decir que dan mucha importancia al ambiente, que sirve de marco al entrenamiento por 2 razones:

1. Primero, porque dependiendo de la similitud de las características del ambiente natural, dependerá el grado de facilitación del proceso de transferencia.
2. Segundo, por que todo ambiente donde se lleva a cabo el aprendizaje debe poseer ciertos aspectos estructurales que operen como facilitadores del aprendizaje.

En lo que respecta a Roth (op. cit.), se puede decir que las sesiones de aprendizaje estructurado están constituidas por un conjunto de actividades para la enseñanza. Además, se pueden mencionar las siguientes ventajas que ofrece este paquete de entrenamiento:

- Mediante este procedimiento se puede entrenar de manera simultánea a un gran número de personas.
- El tiempo utilizado para conducir las sesiones es mínimo, gracias al entrenamiento de para-profesionales que sean capaces de aplicarlo sin una supervisión directa.
- Se emplea cualquier ambiente disponible que cuente con los materiales necesarios para poder llevar a cabo el entrenamiento.

- Se incluyen grupos control para ver la eficacia del entrenamiento.
- Y por último, este procedimiento beneficia a poblaciones con escasos recursos económicos.

Como se puede ver a lo largo de este apartado, este entrenamiento es sumamente relevante, puesto que soluciona déficit de habilidades sociales y puede prevenir problemas conductuales relacionados con éstas.

A continuación se retomarán algunas de las investigaciones sobre evaluación y entrenamiento en habilidades sociales aplicadas a los adolescentes para la modificación de comportamientos no aceptados socialmente.

3.5 Estudios de Habilidades sociales con adolescentes

Algunos de los problemas que se presentan con mayor frecuencia entre los adolescentes es la agresividad, la cual se ha asociado con la delincuencia y las soluciones que se han propuesto para su modificación han involucrado tanto a padres como a maestros, y los tratamientos están basados en técnicas de modificación de conducta. (Kellman, 1980, cit. por Frías, 1988); entre las que se pueden mencionar, la reestructuración cognitiva, terapias de grupo, habilidades sociales, etc. Por esta razón se mencionarán algunos autores que han realizado investigaciones con adolescentes.

Wood (1980), llevó a cabo un estudio que se enfocó a entrenar la asertividad (tomándola como una parte de las habilidades sociales) y a indagar los efectos del entrenador en adolescentes agresivos y no asertivos. Para tal fin empleó una muestra de 100 adolescentes (49 no asertivos y 41 agresivos), cuya edad promedio fue de 14 años. Cabe mencionar que se dividieron en 2 grupos de 50 (homogéneos), en donde el grupo no. 1 tuvo como entrenador a un maestro y el grupo 2 a un alumno del mismo grupo.

A los chicos se les aplicó un inventario sobre relaciones interpersonales el cual les pedía que realizaran acciones espontáneas, para ser grabadas en video-tape y hacer un sondeo sobre la conducta de los mismos. Una vez detectada la conducta problema se les sometió al entrenamiento de Aprendizaje Estructurado (modelamiento, ensayo conductual, retroalimentación y reforzamiento social).

Este autor encontró que la no asertividad y la agresividad en los adolescentes disminuyó con el entrenamiento y además observó que fue más asertivo el grupo cuyo instructor fue un alumno, pero en situaciones en vivo. Esto demuestra que influye el entrenador que se tenga. Menciona también que existen variables (duración del entrenamiento, historia del reforzamiento de los participantes y la percepción de los mismos en situaciones similares, entre entrenamiento, conducta y contexto).

- Por su parte, Pentz y Kazdin (1980) entrenaron habilidades sociales en adolescentes tomando en cuenta sus diferencias individuales (razonamiento verbal, grado de ansiedad y conducta agresiva). Para lograr esto utilizaron 61 estudiantes con una edad promedio de 14 años, de los cuales 36 eran no asertivos y 25 agresivos. Se aplicó la escala Syracuse de relaciones sociales, además de aplicarse una escala para medir ansiedad, autoeficacia y la conducta asertiva se evaluó por medio del juego de roles. Los adolescentes se sometieron azarosamente a 4 de 6 condiciones de entrenamiento, variando la forma del modelamiento.

Las sesiones de entrenamiento duraron un período de 2 semanas, en las que se rotaron 3 parejas de estudiantes entrenadores para cada una de las condiciones de entrenamiento. Los resultados de esta investigación sugirieron a estos autores que existen variables que influyen en la eficiencia del entrenamiento, como lo son el tiempo de éste y las diferencias individuales. También su análisis de correlación indicó que baja ansiedad y alto razonamiento verbal, producen altos niveles de autoeficacia y conducta asertiva.

Como una conclusión nos dicen que la combinación del entrenamiento de habilidades sociales y las diferencias individuales evaluadas contribuyeron a estos resultados menos del 26%, por lo tanto, al igual que Wood (op.cit.) encontraron que existen otras contingentes que pueden operar y no se midieron, ejemplo: tiempo de entrenamiento y de evaluación, tipo de experimentadores, salón de clases, grupo, etc.

Otros autores que han trabajado con habilidades sociales son Yul Lee, Hallberg y Hassard (1979), los cuales realizaron un trabajo sobre los efectos del entrenamiento en adolescentes con conducta agresiva. Trabajaron con 30 estudiantes de 3o. de secundaria de una escuela pública en Canadá. Para elegir esta población se canalizaron los estudiantes más agresivos con los que se formaron 3 grupos: Al primero se le dio entrenamiento en asertividad, al segundo placebo (enseñan a tomar decisiones) y el último fue un grupo control.

Es importante mencionar que evaluaron con la técnica de juego de roles, además de un inventario en el que tenían que especificar las relaciones interpersonales con la gente que los rodea. Yul Lee et. al. encontraron que al grupo que se le dio entrenamiento asertivo disminuyó la agresividad en comparación con el grupo control y con el grupo placebo. No obstante, esperaban una diferencia más significativa entre el grupo 1 y el grupo 2.

- Por último, Ritter (1989), investigó sobre la competencia social y los problemas conductuales en chicas adolescentes inhábiles. Para esto empleó una muestra de 51 estudiantes con edades entre los 12 y 16 años, a todas éstas se les aplicó la prueba de personalidad de Weschler. Este fue el primer grupo, el cual fue comparado con el grupo 2 (250 adolescentes de la misma edad, pero con problemas conductuales) y el grupo 3 con 435 chicas hospitalizadas en clínicas de salud mental.

Por medio de la escala de conducta infantil controlada para detectar el perfil conductual de las chicas, detectó que el primer grupo, inhábil, sufrían de depresiones, ansiedad y quejas somáticas, el segundo, hiperactividad e inmadurez y el último, mostró agresividad en exceso.

Este autor aplicó un entrenamiento en habilidades sociales en los tres grupos y notó que disminuyeron los problemas conductuales que sufrían, pero en el grupo no. 3 tuvo una mayor duración el efecto del entrenamiento en comparación con los otros 2.

Con lo anterior se puede ver la eficacia de las habilidades sociales aplicadas a la conducta inadecuada en los adolescentes, manipulando variables como son: edad, sexo, entrenadores, contextos, etc.

De acuerdo a la información teórica revisada y a la problemática que se genera en torno a ésta, surgió la necesidad de realizar una investigación, que tiene como objetivo buscar si existe relación entre las habilidades sociales que poseen los estudiantes del Conalep y la elección de carrera y de institución que éstos hagan. Por lo que en el siguiente capítulo se abordará el trabajo empírico del presente estudio.

CAPITULO CUATRO

REPORTE DE INVESTIGACIÓN HABILIDADES SOCIALES Y ELECCIÓN DE CARRERA EN ESTUDIANTES DEL CONALEP

4.1 Metodología

4.1.1. Población

Para obtener la población se utilizaron dos tipos de muestreo no aleatorio: el llamado por accidente, el cual se basa exclusivamente en lo que es conveniente para el investigador, es decir, éste incluye simplemente los casos más convenientes en su muestra, excluyendo los casos inconvenientes y, por otro lado, el muestreo no aleatorio de tipo intencional que tiene como objetivo involucrar la lógica, el sentido común o el sano juicio para seleccionar la muestra.

Se empleó una muestra proporcional de adolescentes (470 casos), cuya edad fluctuó entre los 16 y 20 años, además cumplieron el requisito de ser estudiantes del CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), de los cuales 275 eran varones y 195 mujeres, como se muestra en la tabla 4.1

CONALEP	Población Total (N)	Muestra (n)	Proporción
CD. AZTECA	747	63	0.084
ECATEPEC II	539	68	0.13
GUSTAVO BAZ	742	67	0.09
ATIZAPAN I	627	53	0.08
ATIZAPAN II	277	52	0.19

NAUCALPAN II	212	31	0.15
COACALCO	622	68	0.11
INDIOS VERDES	442	67	0.15

TABLA 4.1 Muestra la población total del turno matutino de cada plantel, la muestra estudiada y la proporción de la misma.

De esta población el 40% (191) cursaba el segundo semestre; el 33.3% (156) estudiaban el cuarto semestre y el 26.2% (123) cursaba el sexto semestre. En cuanto a la ocupación de los jóvenes, el 28.2% (133) trabaja y estudia y el 61.4% (289) sólo estudian. Mientras que el porcentaje de jóvenes restante, no contestó a este reactivo.

Cabe mencionar que los adolescentes de estos Conaleps estudiaban distintas carreras, por lo que a continuación se presenta un cuadro de las carreras y la proporción de estudiantes de éstas.

CARRERA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>Electricidad</i>	96	20.4%
<i>Administración</i>	24	5.1%
<i>Química Industrial</i>	45	9.6%
<i>Contabilidad fiscal</i>	90	19.1%
<i>Asistente ejecutivo</i>	108	22.9%
<i>Mantenimiento</i>	40	8.5%
<i>Automotriz</i>	24	5.1%
<i>Metal mecánica</i>	22	4.7%
<i>Manufactura de artículos</i>	21	4.5%

4.1.2 *Materiales*

Se utilizaron 80 escalas de habilidades sociales y 640 hojas de respuestas; 80 escalas sobre elección de carrera y 640 hojas de respuestas; lápices con goma, además de un equipo completo de cómputo con capacidad gráfica.

4.1.3 *Procedimiento*

Primeramente se trabajó con adolescentes que estudian la preparatoria técnica, en este caso aquellos que estudian en CONALEP's del área metropolitana.

FASE 1:

En esta fase se elaboró un cuestionario al que llamamos Elección de carrera, el cual está compuesto por 3 áreas principales que indagan los factores que influyen en el adolescente para que elija una institución educativa, cierta carrera y las expectativas que tiene de la misma. Esta escala posee 5 opciones de respuesta de acuerdo a su forma de pensar (ver apéndice 1). Cabe mencionar que se realizó una prueba piloto con este cuestionario para probar su eficacia y modificar las preguntas si se requería.

También se utilizó la escala de habilidades sociales para adolescentes de Ríos (1994, inédito), la cual evalúa 6 áreas: habilidades de inicio, habilidades avanzadas, habilidades para manejar sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para controlar el estrés y habilidades de planeación. Dicha escala contiene 5 categorías de respuesta de acuerdo al comportamiento de los adolescentes (ver apéndice 2). Cabe mencionar que esta escala tiene 2 preguntas más (*¿Ante quién y en dónde?*), las cuales no se tomaron en cuenta, puesto que se requería para el proyecto general, pero no para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación. Por otra parte, ésta se aplicó a un grupo de adolescentes antes de que se ocupara para evaluar las habilidades sociales en los alumnos del Conalep, con el fin de familiarizarnos con la misma.

FASE 2:

De los 56 CONALEP's existentes en la Ciudad de México y en el área Metropolitana, se eligieron los siguientes: Atizapán I y II, Cd. Azteca, Coacalco, Ecatepec II, Indios Verdes, Gustavo Baz y Naucalpan II. Para hacer esta elección se tomó en cuenta que fueran accesibles de acuerdo a las posibilidades de las investigadoras (ubicación).

Se visitaron 2 de estos planteles (Atizapán I y Cd. Azteca) con el objetivo de indagar los requisitos que pedían para tener acceso a la aplicación de las escalas mencionadas anteriormente. El único requisito que se necesitó fue el pedir a la Universidad (UNAM campus IZTACALA), un oficio dirigido al director de cada plantel del Conalep.

FASE 3:

Una vez obtenidas las autorizaciones pertinentes, fuimos a los Conaleps en donde primeramente nos entrevistamos con el Coordinador de Servicios Escolares para plantearle el objetivo de nuestra visita (evaluar las Habilidades Sociales e investigar si se relacionan con la elección de carrera y de institución). Esta persona fue la que nos autorizó el acceso a los salones de clase de la escuela y nos canalizó con el prefecto o la trabajadora social, los cuales seleccionaron los grupos de 2o., 4o. y 6o. semestre de cualquier carrera que tuvieran tiempo disponible.

También les pedimos a los profesores que estuvieran presentes durante las evaluaciones, las cuales tuvieron una duración de 1 hora aproximadamente. Cabe mencionar que cada una de las investigadoras trabajó con un grupo diferente en cada uno de los CONALEP's

Estando en el salón de clases, nos presentamos, expusimos el objetivo de nuestra visita, les agradecemos de antemano su colaboración y se procedió a repartir una de las escalas. La primera que se dio fue la de elección de carrera junto con su hoja de respuestas

(ver apéndice 2). Se dio primero ésta ya que es más corta y menos cansada que la de habilidades sociales. Los adolescentes contestaron esta escala en un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos.

Posteriormente, se les entregó la escala de Habilidades sociales con su respectiva hoja de respuestas (ver anexos). Los estudiantes respondieron esta escala en 30 ó 40 minutos aproximadamente.

Como se puede ver en los anexos ambas escalas tienen 5 categorías de respuesta donde:

- 1.- significa nunca o completamente en desacuerdo
- 2.- significa raras veces o moderadamente en desacuerdo.
- 3.- significa algunas veces o ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4.- significa frecuentemente o moderadamente de acuerdo
- 5.- significa siempre o completamente de acuerdo

Después pasamos con el coordinador de servicios escolares a hacerle una entrevista informal, la cual tuvo las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el No. total de alumnos del turno matutino?
- ¿Cuáles son las problemáticas más frecuentes que presentan los adolescentes que estudian en esta institución?
- ¿Qué han hecho para tratar de solucionarlos?
- ¿Qué resultados han obtenido?

Ahora bien, para poder analizar los resultados obtenidos tanto en la escala total de habilidades sociales, como en las áreas se obtuvo un intervalo en cada una de las categorías de respuesta. Para poder conocer este intervalo, primeramente se sacó la puntuación máxima y mínima (rango) que se puede obtener en la escala, para después dividirlo entre el número de opciones de respuesta y así obtener dicho intervalo.

Es importante mencionar que se van a considerar hábiles a los adolescentes que respondan a las categorías de respuesta de frecuentemente y siempre e inhábiles a los que contesten en las categorías de algunas veces, raras veces y nunca.

Para analizar el área de ingreso al CONALEP, de elección de carrera y de expectativas de los adolescentes se redujeron las 5 categorías a sólo 3, catalogándolas de la siguiente manera:

- a) Desacuerdo
- b) Indiferente
- c) De acuerdo

En donde la categoría de completamente en desacuerdo y moderadamente en desacuerdo forman la que fue catalogada como desacuerdo y las categorías de completamente de acuerdo y moderadamente de acuerdo, forman la categoría "De acuerdo". Por último, se sacaron las frecuencias y porcentajes de las mismas.

Cabe aclarar que como se obtuvo la respuesta de indiferencia en varias preguntas, ésta no va a ser tomada en cuenta ya que se considera una respuesta muy vaga que podría acomodarse en cualquiera de los dos extremos (de acuerdo y desacuerdo).

4.1.4. Variables

Las variables consideradas en este estudio son las siguientes:

Nivel académico y bachillerato técnico.

Habilidades sociales y elección de carrera e institución educativa.

4.2 Análisis de Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación. Primeramente se describe lo encontrado en la evaluación de las Habilidades sociales. Para ello se presenta en primer lugar el porcentaje de jóvenes que contestaron en cada una de las categorías de respuesta en la escala total de habilidades sociales y luego se hace lo mismo por cada una de las áreas que la conforman.

Enseguida, se hace un análisis de correlación entre cada una de las áreas de habilidades sociales y la escala total con los factores que influyen en la elección de carrera y en el ingreso al CONALEP.

1. Habilidades sociales.

En relación a la escala total de habilidades sociales, se encontró que el 62.7% (204) de la población estudiada respondieron en la categoría de frecuentemente. Otro porcentaje que se puede ver es el 28.9% (95) contestó que algunas veces son hábiles, quedando los porcentajes más bajos para las categorías de nunca, raras veces y siempre (0.3%,0.6% y 5.4% respectivamente). Como puede observarse en la figura 4.1.

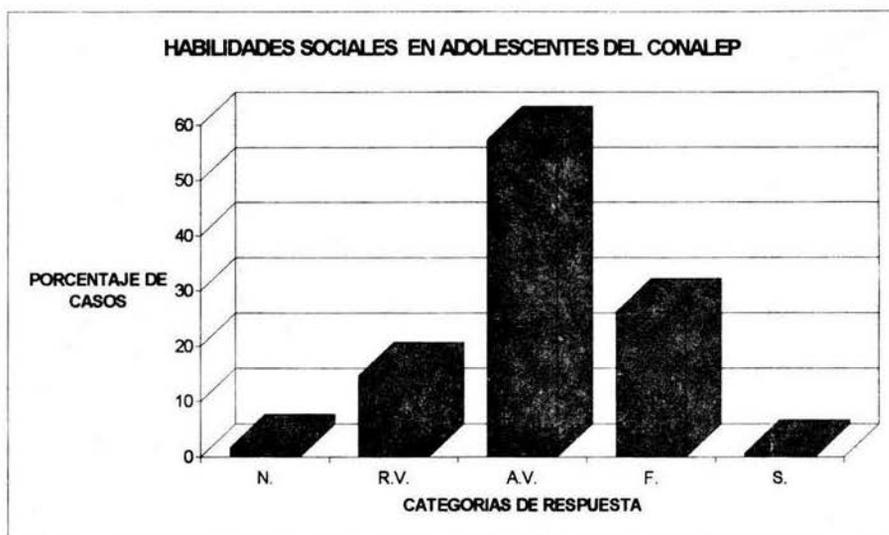


FIGURA 4.1 N= nunca; R.V.= raras veces; A.V.= algunas veces; F= frecuentemente; S= siempre.

De acuerdo a estos resultados, puede decirse en términos generales que la evaluación total de la escala indica que la mayoría de los jóvenes son frecuentemente hábiles y solamente una minoría demuestran sus habilidades sociales algunas veces. Es importante mencionar que son pocos los estudiantes que señalaron ser siempre hábiles. Aún cuando se aprecia cierto déficit en las habilidades sociales, se puede ver que es mínima la gente que se cataloga como inhábil.

Analizando cada una de las áreas, se encontró que en las habilidades de inicio los mayores porcentajes se dieron en las categorías de algunas veces (47%) y en la de frecuentemente (46%) y los porcentajes menores cayeron en las categorías de raras veces (3.6%), siempre (2.8%) y nunca (0.2%). Lo cual nos muestra la fig. 4.2.

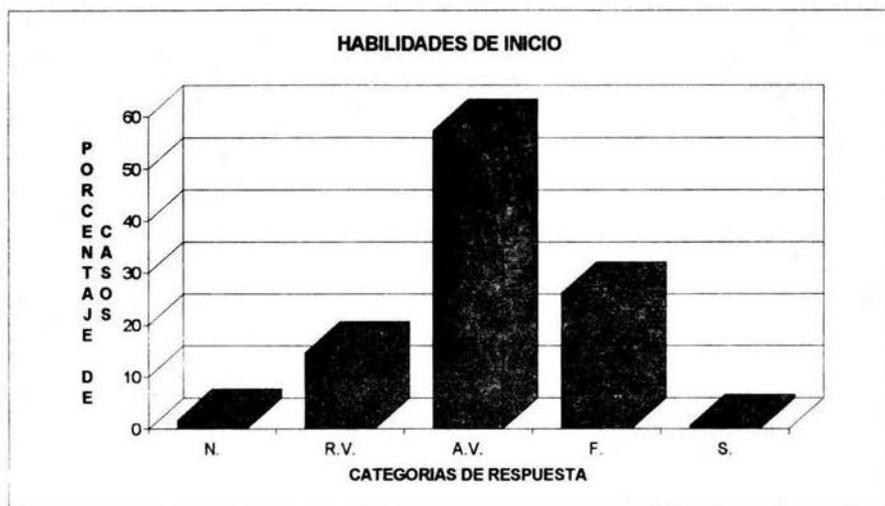


FIGURA 4.2 N.=nunca; R.V.=raras veces; A.V.= algunas veces; F.= frecuentemente y S.= siempre.

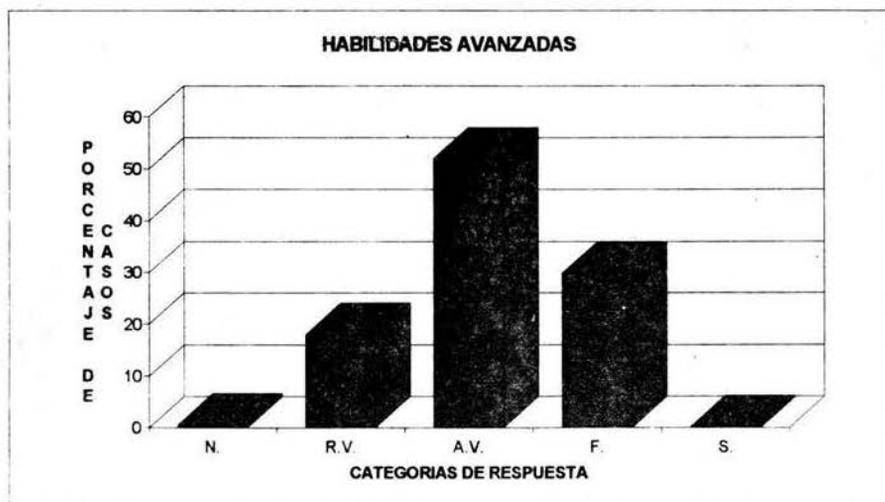


FIGURA 4.3 N.=nunca; R.V.=raras veces ; A.V.= algunas veces; F.= frecuentemente y S.= siempre.

Observando también la figura 4.3, se puede apreciar que el 52% de los adolescentes del CONALEP indicaron que utilizan las habilidades avanzadas algunas veces y en segundo lugar se ve que un 29.9% contestaron en la categoría de frecuentemente. Además, se dio un porcentaje medio bajo que cayó en la categoría de respuesta de raras veces y los dos porcentajes más bajos en las categorías de nunca y siempre (0.6% y 0.2% respectivamente).

Realizando una comparación entre las 2 áreas mencionadas anteriormente (fig. 4.2 y 4.3), se puede ver que gran parte de la muestra estudiada se distribuye en las categorías de frecuentemente y algunas veces. Aunque el porcentaje que cae en frecuentemente es más alto en el área de habilidades de inicio que en las habilidades avanzadas. También hay más adolescentes que contestaron en la categoría de raras veces en el área de habilidades avanzadas que en el área de habilidades de inicio.

La diferencia que se da en esta comparación quizá se deba a que las habilidades de inicio son básicas (dar las gracias, saber escuchar, saber pedir favores, entre otras.) y posiblemente se adquieran más fácilmente que las habilidades avanzadas (pedir disculpas, respetar la opinión de otros, saber darse a entender verbalmente, por mencionar algunas), las cuales requieren más contacto con la gente.

De manera similar a las áreas anteriores en el área de habilidades para manejar sentimientos, se encontró que los porcentajes más altos se dieron en las categorías de algunas veces (57.4%) y frecuentemente (26.2%). Observándose los porcentajes más bajos en las categorías de raras veces (14.7%), nunca (1.7%) y siempre (0.7%). Esto se puede apreciar en la figura 4.4.

En esta área más de la mitad de los adolescentes estudiados son capaces de manejar sus sentimientos algunas veces y solamente un grupo pequeño de los mismos frecuentemente los maneja. Esto se puede deber a que en nuestra cultura se enseña a manejar los sentimientos, limitándolos a expresarse únicamente en ciertas circunstancias y ante ciertas

personas, puesto que expresarlos en cualquier lugar posiblemente sería un indicador de debilidad de la persona.

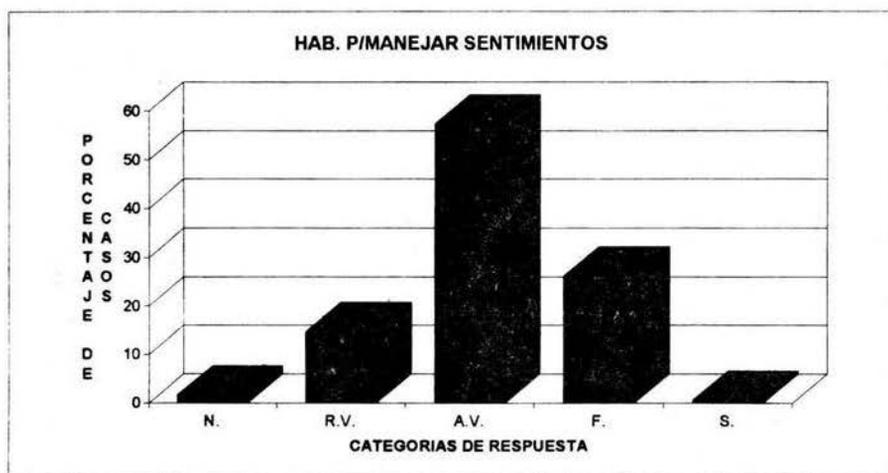


FIGURA 4.4 N.=nunca; R.V.= raras veces; A.V.= algunas veces; F.=frecuentemente y S.= siempre.



FIGURA 4.5 N= nunca; R.V.= raras veces; A.V.= algunas veces; F.= frecuentemente y S.= siempre

En la figura 4.5 se ilustra el área de habilidades alternativas a la agresión y se observa que los mayores porcentajes de respuestas caen en las categorías de frecuentemente (53%) y algunas veces (38%), y porcentajes menores en siempre, raras veces y nunca (4.6%, 3.7% y 0.6% respectivamente).

Al igual que en el área anterior en ésta se puede ver que una gran parte de los jóvenes estudiados, frecuentemente son hábiles para generar alternativas a la agresión. También existe una frecuencia alta de adolescentes que utilizan esta habilidad algunas veces.

De acuerdo a lo anterior se puede decir que hay pocos adolescentes inhábiles, pero no se puede afirmar que son hábiles del todo en esta área, puesto que sólo pocos jóvenes indicaron ser siempre hábiles.

Cabe mencionar que los estudiantes del CONALEP manifestaron ser más hábiles en esta área que en el área para manejar sentimientos y si se toma a la agresión como un sentimiento, esto nos indicaría que se les hace más fácil controlar el ser agresivos que otro tipo de sentimientos.

Pasando al área para manejar el estrés, se encontró que el porcentaje más elevado que obtuvo la muestra estudiada fue en la categoría de frecuentemente (46.4%) y en segundo lugar quedó la categoría de algunas veces con 42.4%, distribuyéndose los porcentajes más bajos en las categorías de siempre (6.5%), raras veces (4%) y nunca (0.7%). Esto se puede observar en la figura 4.6.

Similarmente a las áreas anteriores, en esta área los jóvenes del CONALEP se inclinaron a elegir las categorías de algunas veces y frecuentemente. Esto indicaría que hay pocos adolescentes inhábiles y que la mayoría son capaces de controlar sus miedos. Pocos

son los que señalaron que siempre controlan su estrés ante personas desconocidas, hablar en público o hablar con gente más culta.

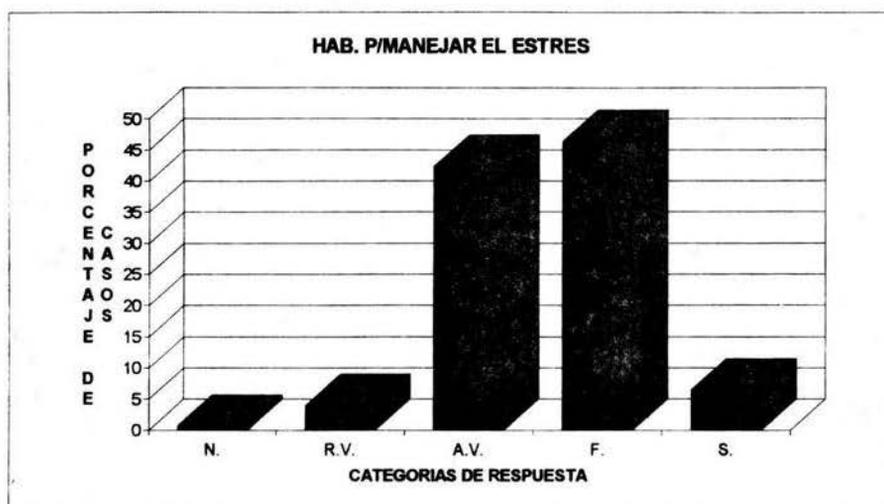


FIGURA 4.6 N.= nunca; R.V.= raras veces; A.V.= algunas veces; F.= frecuentemente y S.= siempre.

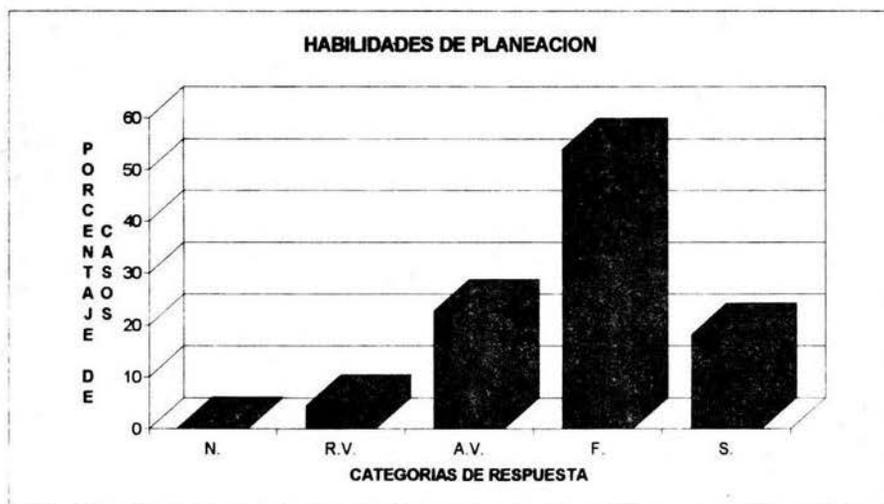


FIGURA 4.7 N.= nunca; R.V.= raras veces; A.V.= algunas veces; F.= frecuentemente y S.= siempre.

En el área de habilidades de planeación, la cual se ilustra en la figura 4.7, se puede observar que un 54% de los adolescentes eligieron la categoría de frecuentemente, un 22.8% contestó que algunas veces son hábiles y en tercer lugar se aprecia que el 18.2% de la muestra estudiada eligieron la categoría de siempre. También se puede observar que la categoría de raras veces obtuvo un porcentaje del 4.5%, mientras que nunca obtuvo un 0.2%.

Se puede ver que en esta área más de la mitad de los jóvenes estudiados afirman ser frecuentemente hábiles en cuanto a planeación de sus actividades o tareas. En esta área la categoría de algunas veces fue más baja comparándola con las áreas anteriores. Sí hubo una parte de la población que se consideraba hábil algunas veces, pero la muestra que eligió esta opción fue casi la misma que la que eligió la categoría de siempre.

Es importante notar que la categoría de siempre tuvo un porcentaje alto en comparación con las áreas anteriores en esta misma categoría. Esto quizá se deba a que los adolescentes que tomaron parte en esta investigación poseen un nivel de estudios medio superior (preparatoria técnica) y por lo tanto, creemos que mientras más preparada esté una persona, más hábil será en lo que se refiere a planeación.

Para una mejor comprensión de los resultados que se obtuvieron en la escala de habilidades sociales, en las figuras de la 4.8 a la 4.12 se puede apreciar más fácilmente la distribución de los porcentajes en las categorías de respuesta en cada área.

La figura 4.8 ilustra la categoría de siempre en cada área de habilidades sociales e indica que los adolescentes del CONALEP no son siempre hábiles en todas las áreas, a excepción del área VI (habilidades de planeación), que muestra que es la habilidad que mejor manejan, pero aún así se podría considerar baja.

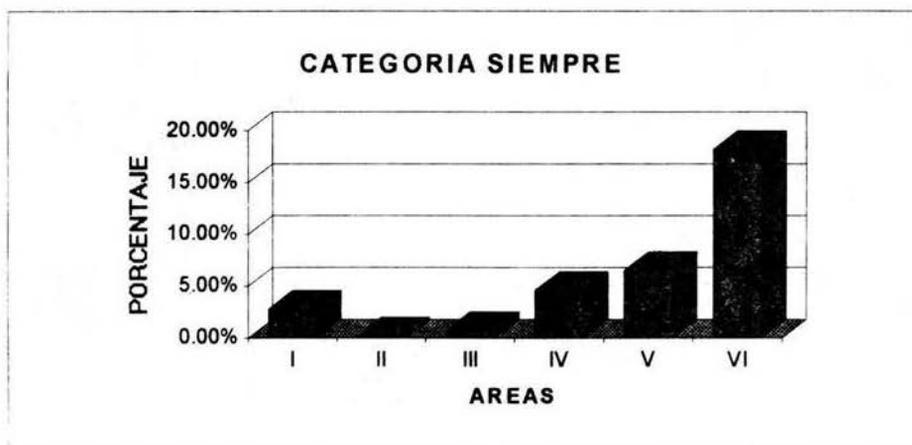


FIGURA 4.8 Muestra el porcentaje que se obtuvo en las 6 áreas estudiadas dentro de la categoría siempre.

La figura 4.9, muestra la categoría de frecuentemente y podemos ver que las habilidades más altas son las de inicio (Area I), habilidades alternativas a la agresión (Area V) y habilidades para planeación (Area VI).

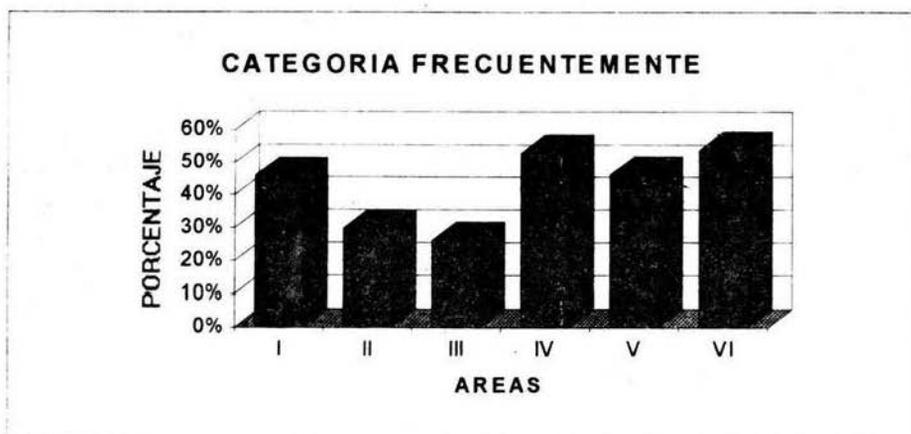


FIGURA 4.9 Muestra el porcentaje obtenido en cada una de las áreas estudiadas en la categoría frecuentemente.

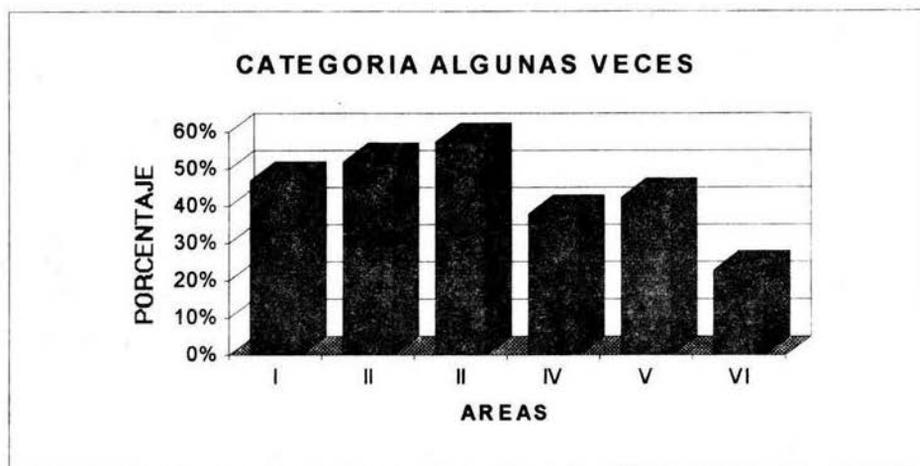


FIGURA 4.10 Muestra el porcentaje que se obtuvo en las 6 áreas de habilidades sociales estudiadas en la categoría de algunas veces.

La categoría de algunas veces se ilustra en la figura 4.10 y se observa que el porcentaje es más alto en el área I, área II, y área III en comparación con la figura anterior.

Observando ambas figuras (4.9 y 4.10), se puede percibir que la población estudiantil se concentró mayormente en las categorías de frecuentemente y algunas veces. Pero esto no garantiza que los adolescentes sean hábiles totalmente.

En la figura 4.11 está representada la categoría de raras veces en cada unas de las áreas de habilidades sociales y se observa que hay mayor concentración de jóvenes en las áreas II y III (avanzadas y manejo de sentimientos). Se puede notar que los adolescentes del CONALEP necesitan entrenamiento en estas áreas.

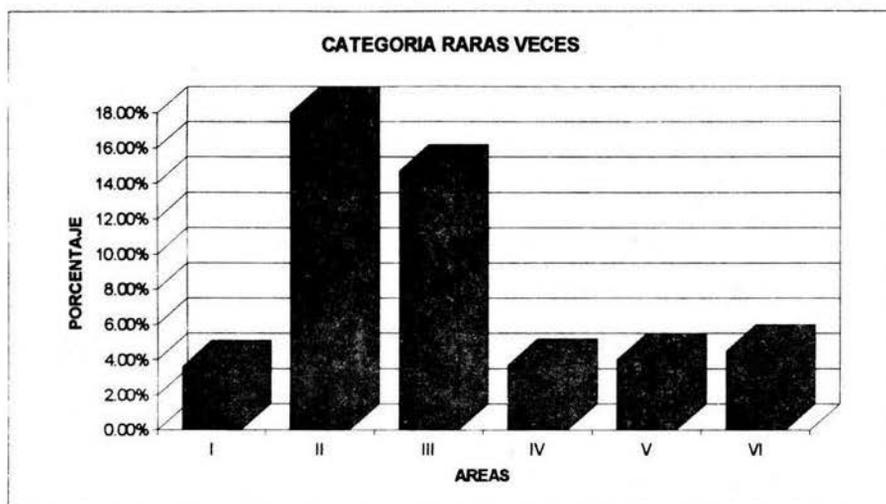


FIGURA 4.11 Muestra el porcentaje obtenido en las áreas de habilidades sociales dentro de la categoría de raras veces.

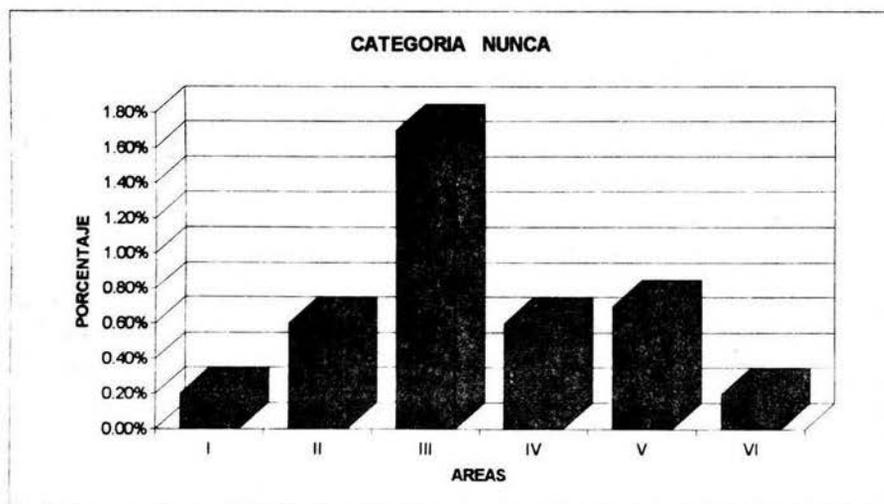


FIGURA 4.12 Muestra el porcentaje obtenido en las áreas de habilidades sociales en la categoría nunca.

En la figura 4.12 se corrobora lo anteriormente mencionado de que los jóvenes del CONALEP no son inhábiles, puesto que es mínima la población que eligió la categoría de “nunca” en todas las áreas.

Esta comparación entre áreas nos permite analizar de una forma general cómo se encuentran los adolescentes del CONALEP con respecto a las habilidades sociales y nos brinda la pauta para decir que probablemente no sean inhábiles en las habilidades que se evaluaron pero, necesitan un entrenamiento en éstas, para que tengan más oportunidad de que las relaciones interpersonales que establezcan sean más exitosas. Además, dar un entrenamiento en el área de habilidades alternativas a la agresión, les evitaría conflictos mayores con las personas.

2. Factores que influyen en la elección de carrera e institución educativa.

Por otro lado, al explorar los factores que influyen en un adolescente para ingresar al CONALEP (influencia de padres, amigos, cercanía de la institución, etc.) se encontró lo que se ilustra en la tabla 4.2, donde se puede apreciar lo siguiente:

ÁREA DE INGRESO AL CONALEP						
PREGUNTAS	desacuerdo	indiferente	deacuerdo	1	2	3
	1	2	3			
<i>Conalep por rechazo</i>	168	149	146	36.2%	32.2%	31.6%
<i>Conalep por ubicación</i>	187	131	144	40.5%	28.4%	31.2%
<i>Conalep por buena escuela</i>	61	119	279	13.2%	25.9%	60.8%
<i>Conalep por iniciativa propia</i>	46	38	366	10%	8.3%	81.8%
<i>Por influencia de los padres</i>	204	111	149	44.4%	23.9%	32.2%
<i>Por influencia de hermanos</i>	258	88	112	56.4%	19.2%	24.5%
<i>Por influencia de amigos</i>	273	88	96	59.7%	19.3%	21%
<i>Conalep por carreras cortas</i>	92	151	220	19.9%	32.6%	47.6%

TABLA 4.2 Muestra la frecuencia y el porcentaje de respuestas en el área de ingreso al Conalep.

Los porcentajes más altos que se obtuvieron fueron el 60.8%, el cual indica que los adolescentes eligieron el CONALEP por ser buena escuela, el 81.8% que señala que ingresaron a esta institución por iniciativa propia y el 47.6%, por que esta escuela imparte carreras cortas.

De acuerdo a estos resultados, se podría decir que la mayoría de los jóvenes estudiantes del CONALEP ingresaron a éste por sus propios intereses y no por influencia de factores ajenos a su voluntad, además se encontró que más de la mitad de la muestra estudiada entró a esta escuela puesto que obtuvieron buenas referencias del CONALEP.

Posiblemente la población que eligió esta institución por sus carreras cortas tiene la necesidad de trabajar para obtener ingresos que les permitan apoyar económicamente a sus familias o para continuar estudios profesionales después de la preparatoria técnica.

Ahora bien, al indagar si los alumnos del CONALEP entraron a esta institución porque fueron rechazados por otras escuelas, se puede ver que un porcentaje del 31.6% (146) jóvenes están de acuerdo en que es buena opción ingresar al CONALEP cuando se es rechazado por otra escuela. Otro 36.2% (168) indicaron que están en desacuerdo con esta opción y el 32.2% (149) restante se mostraron indiferentes ante esta situación, es decir, eligieron la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Esto podría indicar que una tercera parte de la población fueron rechazados por otras instituciones y por eso están estudiando en el CONALEP, pero otra parte de los jóvenes no indican esto. Por lo tanto, se puede decir que este factor no es tan influyente como los primeros mencionados, por que en las categorías de respuesta se distribuyó equitativamente la población.

En cuanto a elegir el CONALEP porque se encuentra cerca de su domicilio, se encontró que el 40% estuvo en desacuerdo, el 31.2% estuvo de acuerdo y el porcentaje restante (28.4%) se mostró indiferente ante este reactivo. Ahora bien, la diferencia entre la

gente que estuvo de acuerdo y la que estuvo en desacuerdo fue mínima, lo que indica que este factor no es tan relevante en la decisión de ingresar al CONALEP. Es decir, habrá adolescentes que elijan esta institución porque está cerca de su casa por cierta "comodidad", pero hay chicos que no toman en cuenta la ubicación de la escuela para estudiar.

También se encontró que el 44.4% (204) de la población niegan haber entrado al CONALEP por influencia de padres, en comparación con el 32.2% (149) que señalaron que sin influyeron sus padres en su decisión.

Asimismo, el 56.4% (258) o sea, más de la mitad de la población estudiada no están de acuerdo en que sus hermanos influyeron en sus decisiones, el 24.5% (112) son los que afirman que sí hubo influencia por parte de sus hermanos.

Por último, el 59.7% (273) también más de la mitad, mencionaron que no influyeron sus amigos en su decisión de entrar al CONALEP, en comparación con un 21 % (96) que agregan que sus amigos sí tuvieron que ver en esta decisión.

Cabe mencionar que la mayoría de estos adolescentes no trabajan, son solamente estudiantes y probablemente vivan con sus padres. Esto implica que hay cierta influencia por parte de éstos hacia sus hijos. Además, es muy común que cuando hay hermanos mayores influyen en la decisión de los hermanos menores.

Por otra parte, en la tabla 4.3 se pueden observar los porcentajes de los factores que influyen en la elección de carrera. Encontrándose los porcentajes más altos en los siguientes:

AREA DE ELECCION DE CARRERA

PREGUNTAS	desacuerdo 1	indiferente 2	deacuerdo 3	1	2	3
<i>elección por vocación</i>	73	38	349	15.8%	8.3%	75.8%
<i>carrera con prácticas</i>	164	121	178	35.4%	26.1%	38.4%
<i>técnica por profesional</i>	133	130	198	28.8%	28.2%	43%
<i>por oportunidades de trabajo</i>	112	94	154	24.4%	20.4%	55.2%
<i>por imposición</i>	320	61	80	69.4%	13.2%	17.4%
<i>carrera c/prácticas y trabajo</i>	86	96	275	18.9%	21%	60.2%
<i>carrera por fácil</i>	144	140	177	31.2%	30.4%	37.4%
<i>carrera sin interés</i>	136	135	189	26.9%	29.3%	41.1%
<i>carrera por compañeros</i>	381	27	55	82.3%	5.8%	11.8%
<i>carrera igual a padres</i>	187	142	132	49.6%	30.8%	28.7%
<i>carrera por más ingresos</i>	68	86	309	14.6%	18.6%	66.7%

TABLA 4.3 Muestra la frecuencia y el porcentaje de respuestas en el área de elección de carrera

El 75.8% de los adolescentes de la población estudiada, están de acuerdo en que se elige una carrera por que se tiene vocación para ésta y sólo el 15.8% (73) no toman muy en cuenta aptitudes para elegir carrera. Otro porcentaje alto (66.7%) fue el elegir carrera por los ingresos que se puedan percibir en ésta. En comparación con 14.6% que estuvo en desacuerdo con este factor.

En cuanto a elegir una carrera por las prácticas que ésta ofrece y además por el mercado de trabajo, se encontró que el 60.2% (275) de los adolescentes estudiados estuvo de acuerdo, mientras que el 18.9% (86) se mostró en desacuerdo en elegir la carrera de esta forma. Como se puede ver tres cuartas partes de los jóvenes estudiados del CONALEP prefieren elegir una carrera que les guste y que tengan habilidades para ella, para aprovechar al máximo sus potencialidades.

De manera similar, el 66.7% (309) afirmaron que eligieron la carrera por los ingresos que pudieran recibir en un futuro y sólo el 14.6% (68) no les interesa si van a ganar mucho o poco dinero.

La comparación anterior indica que no siempre se responde a los intereses que se tienen, sino que existen factores que nos llevan a elegir un camino diferente del que quisiéramos. Por ejemplo, cuando se les preguntó si era común elegir una carrera que no llenara sus intereses el 41.1% (189) señalaron que si era común, contra un 29.6% (136) que no estuvieron de acuerdo.

Ahora bien, el 38.4% (178) indicaron que es bueno elegir una carrera con prácticas y el 35.4% estuvieron en desacuerdo en que es mejor elegir una carrera que incluya mucha práctica en las materias de la misma. Asimismo, el 37.4%(177) señalaron que mientras más fácil sea la carrera , mejor y el 31.2% (144) no toman en cuenta si la carrera que fue su opción de estudio es fácil o difícil.

Estos dos factores muestran una similitud en sus porcentajes y no hay gran diferencia en los resultados obtenidos, haciendo una comparación, lo que podría indicar que no hay mucha influencia de estos factores en la decisión de los jóvenes del CONALEP en cuanto a elegir una carrera.

También se puede ver el factor que indaga si los alumnos eligieron una carrera técnica por parecerse a una profesional y se encontró que 43% (198) señala que así lo hicieron. Esta situación es muy importante porque de acuerdo a este porcentaje es probable que estos adolescentes eligieron el CONALEP puesto que fueron rechazados por otras escuelas. Esto nos da la pauta para corroborar lo obtenido en el factor “elección del CONALEP por ser rechazados de otras instituciones”. Aunque también se encontró gente que está totalmente en desacuerdo con este factor y serían un 28.8% (133).

En cuanto al factor de elección de carrera por imposición, el 69.4% (320) están en desacuerdo, nos podemos percatar de estos resultados regresando un poco y observando los

porcentajes en el factor “ingreso al CONALEP por iniciativa propia”. Solamente un 17.4% (80) mencionaron que se elige una carrera por imposición de los padres principalmente.

De la misma forma se puede ver que el 82.3% (381) está en desacuerdo en que se elige una carrera por que los compañeros de la escuela anterior ingresaron a ésta.

Por último, en cuanto al factor que indica si se elige una carrera por que los padres la hayan estudiado, se encontró que el 28.7% (132) están de acuerdo, lo cual es lógico puesto que como ya se había mencionado la mayoría de estos adolescentes sólo estudian y no trabajan y se encuentran bajo la tutela de los mismos. En muchas ocasiones estudian lo mismo que los padres por el simple hecho de complacerlos o agradecerles lo que hacen por ellos. El porcentaje más alto 49.6% (187) nos dicen que no influye la carrera de los padres para elegir la suya. Aquí es importante que notemos que la población que eligió la categoría de indiferente fue bastante 30.8% (142), lo cual da mucho que pensar, ya que probablemente es un hecho que están estudiando una carrera igual o similar a la de los padres y no lo aceptan.

AREA DE EXPECTATIVAS

PREGUNTAS	desacuerdo 1	indiferente 2	deacuerdo 3	1	2	3
<i>continuar carrera profesional</i>	64	124	273	13.9%	26.3%	59.2%
<i>trabajar en lo estudiado</i>	73	65	326	15.8%	14%	70.3%
<i>trabajar y seguir estudiando</i>	51	37	373	11%	8%	80.9%
<i>trabajar en otra área</i>	187	125	151	40.4%	27%	32.6%

TABLA 4.4 Muestra las frecuencias y los porcentajes de las respuestas obtenidas en cada pregunta de el área de expectativas.

En el área de expectativas que se encuentra registrada en la tabla 4.4, el 59.2% (273) manifestaron que desean continuar una carrera profesional y sólo un 13.9% (64) no lo desean. De alguna forma estos resultados contraponen lo que afirman los adolescentes del CONALEP en los factores analizados anteriormente, por que en esta área indican que

quieren estudiar una carrera profesional, sin embargo, en los factores anteriores dicen que entraron al CONALEP por iniciativa propia o por que quieren estudiar una carrera corta, no por que fueron rechazados de otras escuelas.

El 70.3% (273) , señalaron que es bueno trabajar en algo que se relacione con lo que estudiaron y un 15.8% (73) no están de acuerdo. Esto podría indicar que no todos están conformes con lo que están estudiando y por alguna razón ajena a su voluntad están en esa área de estudio.

Ahora bien, el 80.9% (373), lo cual es muy elevado, indican que además de trabajar quieren seguir estudiando y sólo el 11% (51) de la población total estudiada están en desacuerdo. De acuerdo a estos resultados la mayoría de esta muestra no se siente conforme con lo que estudia y probablemente desean seguir estudiando para obtener un título profesional, o bien, para obtener mayores ingresos.

Ya en la última expectativa analizada se encontró que el 40.4% (187) adolescentes creen que no se debe trabajar en otra área y el 32.6% (151) están de acuerdo en trabajar en otra área. En esta expectativa vemos que la categoría de indiferente obtuvo un 27% aproximadamente lo que podría significar que lo ven desde el punto de vista de conveniencia. Si ganan bien en esta área se quedan ahí, pero si no es así es mejor buscar en otro lado. Además, analizando lo que se obtuvo aquí se puede decir que tanto hay jóvenes del CONALEP a gusto con la carrera que están estudiando, como también hay adolescentes desinteresados en ella.

3. Análisis de correlación

Finalmente, ya en la correlación de las variables estudiadas, se puede observar lo siguiente:

CORRELACION	INGRESO AL CONALEP	ELECCION DE CARRERA
Total de habilidades sociales	.0061	.0339
habilidades iniciales	-.0185	-.0064
habilidades avanzadas	.0129	.0334
habilidades p/manejar sentimientos	.0952	.0753
habilidades alternativas a la agresión	.0006	.0315
habilidades p/controlar el estrés	-.0251	.0344
habilidades de planeación	-.0095	-.0115

Como puede verse, no existe evidencia estadística suficiente que permita afirmar la existencia de una correlación significativa entre las habilidades sociales y los factores que influyen en el ingreso al CONALEP y la elección de carrera.

Se puede decir que probablemente al incrementar las habilidades avanzadas, las habilidades para manejar sentimientos y las habilidades alternativas a la agresión, incrementará la iniciativa en los adolescentes de optar por una institución educativa diferente al CONALEP y por una carrera que obedezca a sus intereses.

En cuanto a las habilidades de inicio, habilidades para controlar el estrés y las habilidades de planeación, existe probabilidad de que entre más disminuyan éstas, también decrementará la iniciativa de los adolescentes de elegir una escuela diferente al CONALEP.

4. 2. 1. Análisis de las entrevistas

Las problemáticas más frecuentes que manifiestan los adolescentes que asisten a los CONALEP's investigados fueron los siguientes, de acuerdo a las trabajadoras sociales:

Problemas socioeconómicos: La mayoría de los adolescentes que asisten a esta institución educativa, pertenecen a una clase social baja, lo que genera frecuentemente problemas de alcoholismo, deserción escolar y en algunos casos drogadicción.

También se da la deserción por una inadecuada orientación vocacional que se proporciona a los adolescentes, lo que lleva a una incorrecta elección de carrera y de escuela, puesto que en la mayoría de los casos el CONALEP es elegido como 2a., 3a. o última opción de estudio. Aunque se mencionó que puede ser un preámbulo para estudiar una carrera más larga.

Problemas familiares: En este ambiente en el que viven los adolescentes se enfrentan con problemas muy serios con sus familiares (padrastrros, madrastras, etc.), lo que influye de alguna manera en su desempeño académico.

En cuanto a las soluciones que se le han tratado de dar a estos problemas, se encuentran los siguientes:

Para ayudarlos con los problemas económicos, se les ofrecen becas a los alumnos que tienen buenos promedios.

Para evitar tanta deserción, se les dan pláticas tanto a los padres como a los adolescentes para motivarlos y para que no les sean impuestas determinadas carreras.

Aunado a lo anterior, se les ofrece a los muchachos el sistema modular, que es un sistema abierto para darles oportunidad de trabajar y seguir estudiando.

Los resultados que han obtenido al llevar a cabo lo anterior han sido eficaces para disminuir este tipo de problemáticas; sin embargo, para esta institución ha sido contraproducente porque les ha dado una pauta a los estudiantes para reconsiderar su decisión de entrar al CONALEP y en muchas ocasiones se han ido a estudiar carreras profesionales a la UNAM o al IPN. Aunque mencionan que lo importante es que en los últimos meses la deserción ha disminuido.

4.3. CONCLUSIONES

Partiendo del objetivo de esta investigación en el cual se pretendió indagar cómo se distribuyen las habilidades sociales en una población de estudiantes del CONALEP y ver si existía relación entre éstas y una adecuada elección de carrera y de institución, los resultados señalan que las habilidades sociales se distribuyen normalmente en la población, puesto que la mayoría de los jóvenes evaluados, presentan habilidades sociales viéndolo de una manera global. Sin embargo, al analizar cada una de las áreas se notó que no son muy hábiles en las siguientes áreas: habilidades avanzadas (hablar en público, solicitar empleo, invitar a una persona del otro sexo, etc.) y en las habilidades para manejar sentimientos (contener el enojo, expresarlos en un momento adecuado, identificarlos, entre otros), habilidades de inicio (saber escuchar, poner atención, etc.), habilidades para manejar el estrés (controlar el miedo) y habilidades alternativas a la agresión (saber negociar en una disputa, por ejemplo).

Podemos ver en los resultados que las habilidades sociales se distribuyen más o menos equitativamente en las categorías de respuesta de algunas veces y frecuentemente y se pudo observar también que nadie es siempre hábil en todas las áreas, puesto que las habilidades sociales son contextuales y personales. Esto quiere decir que una persona es hábil en ciertas situaciones y con ciertas personas, pero no en todas.

Por lo tanto, se considera importante que se lleve a cabo un entrenamiento en habilidades sociales en esta población, para incrementar aquéllas áreas que lo requieran y así tener posibilidad de emprender relaciones interpersonales más exitosas.

Cabe mencionar que para planear un entrenamiento en habilidades sociales se deben tomar en cuenta las características de la población, tales como sus necesidades, el estatus socioeconómico, entre otros. Esto para obtener los elementos básicos que van a intervenir en el programa terapéutico como son: qué se va a entender como habilidades sociales, cómo se van a evaluar y qué elementos se entrenarán.

Ahora bien, aunque no se encontró una relación estadísticamente significativa entre las habilidades sociales y la elección de carrera y de institución, creemos que estas variables se relacionan íntimamente, puesto que el hecho de elegir una carrera requiere de aptitudes, capacidades, actitudes, preferencias y potencialidades, entonces si el joven no ha desarrollado alguna de éstas es muy probable que se vea imposibilitado a tomar decisiones firmes e irrevocables en su vida, como lo es elegir una carrera.

De ahí que se considere importante que en las escuelas secundarias se implemente un entrenamiento en habilidades sociales integrado al programa de orientación vocacional, y de esta manera aplicar una orientación integral al individuo, tal y como Olvera (op. cit.) lo plantea.

La importancia de la Orientación vocacional en el adolescente se puede corroborar con las entrevistas realizadas al personal administrativo, las cuales enfatizaron que gran parte de la población estudiantil del CONALEP careció o tuvo una inadecuada Orientación Vocacional, puesto que los adolescentes eligieron esta institución como la segunda, tercera o última opción, lo cual origina deserción escolar, bajo rendimiento académico y otros problemas escolares.

No obstante, en la presente investigación se encontró lo contrario, que la población estudiada no eligió el CONALEP, por ser rechazada de otras instituciones, tales como la UNAM ó el IPN. Aunque sí hubo adolescentes que lo mencionaron, no se puede hablar de una mayoría tal y como lo plantea el personal administrativo.

Además, en los resultados se encontró que la mayoría eligió el CONALEP por iniciativa propia y no por influencias externas (familia, amigos, etc.). Contrariamente a lo que expone Gallardo (op. cit.) acerca de que la familia, los amigos, la escuela, la religión, son primordiales en la toma de decisiones de los adolescentes.

Sin embargo, creemos que las respuestas obtenidas en los cuestionarios que se aplicaron en esta investigación no son del todo veraces, ya que la mayoría de las veces la gente contesta de acuerdo a lo que le conviene. Además Mathieu (cit. en Bouchard, op. cit), señala que las medidas de autoinforme (como los cuestionarios) no dan más que una pequeña información de los déficit al nivel de los componentes no verbales y de articulación de las réplicas verbales durante una interacción.

A este respecto Caballo (op. cit.), menciona que las medidas de autoinforme tienen ciertas desventajas, ya que se basan en lo que una persona dice acerca de su conducta, pero ésto es diferente de su comportamiento real. Los individuos actúan y piensan de manera diferente en situaciones distintas, por lo tanto, enfatiza que se necesitaría de una evaluación global en la que se utilicen informes de terceros, observaciones directas, juego de roles, registros psicofisiológicos que enmascararían estas variaciones. Por supuesto que se está refiriendo más a las habilidades sociales, pero es cierto que una investigación de este tipo debe ser mucho más amplia y con más herramientas.

Ahora bien, como el ser humano es un ser social tiende a relacionarse con otras personas entre las cuales se puede mencionar a la familia, amigos, novios, maestros, etc.; las cuales influyen de alguna manera en su comportamiento y por lo tanto, en las decisiones que éste tome.

Se podría decir que muchos de los adolescentes de la población estudiada no establecen relaciones sociales que les brinden apoyo moral real, pues se detectaron problemas conductuales serios, tales como alcoholismo, familias disfuncionales, madres solteras, agresividad extrema e incluso casos de drogadicción. Se llega a esta conclusión ya que Gallardo (op. cit.), menciona que la falta de apoyo paterno se encuentra asociado con baja autoestima, delincuencia, drogas y otros problemas conductuales.

Por otro lado, de acuerdo a la teoría económica planteada por Olvera (op. cit.), los adolescentes eligen una institución y carrera de acuerdo a las ventajas y desventajas que les ofrezcan.

Los resultados obtenidos comprueban lo que dice Olvera, en cuanto a que eligen el CONALEP ya que imparte carreras cortas, es económico y les brinda la oportunidad de trabajar rápidamente y obtener ingresos que les permitan sustentar estudios a nivel licenciatura si lo desean, o bien, seguir apoyando a su familia económicamente.

Además, las carreras que imparte esta institución son en su mayoría prácticas y con un amplio mercado laboral, lo cual garantiza al alumno adquirir los conocimientos tecnológicos que determinan la posibilidad de encontrar trabajo vertiginosamente.

Ahora bien, más de la tercera parte de la muestra estudiada eligió una carrera técnica, por el simple hecho de parecerse a una profesional, o por no contar con recursos económicos para pagarla. Analizando esto, se puede decir que existe cierta frustración en estos adolescentes. De ahí la importancia de que exista una correlación entre las aspiraciones individuales de los estudiantes y las expectativas y valores nacionales en la

orientación a los jóvenes, con el fin de contribuir a su mejor adaptación social y con ello a la disminución de su frustración (Gallardo op. cit.).

Como se mencionó anteriormente, los adolescentes del CONALEP tiene expectativas muy altas (lo cual es muy importante), puesto que quieren trabajar en el área técnica que están estudiando, pero creemos que más que nada para obtener ingresos y seguir estudiando.

Córdoba (op. cit.) corrobora lo anterior, ya que en su investigación (entrevistó a alumnos del CONALEP) encontró que un 75% de la población elegida piensa seguir estudiando al egresar del CONALEP y de ese porcentaje el 50% afirma que desea seguir una carrera relacionada con lo que estudia (carrera técnica).

Por otra parte, creemos que para poder realizar posteriores investigaciones de este tipo, se recomienda que la muestra sea menor, para que se complemente la información de los autoreportes (escalas, cuestionarios, etc.) con entrevistas a cada uno de los estudiantes. Es importante que se realice una investigación más a fondo con respecto a la influencia de la familia en los adolescentes, en la toma de decisiones y en la adquisición de las habilidades sociales.

También sería importante que la muestra fuera más homogénea, es decir, misma carrera, semestre y que todos trabajen y estudien o sólo estudien. Ya que nuestra investigación tomó como población adolescentes de diversas carreras como electricidad, contabilidad fiscal, asistente ejecutivo, metal-mecánica, automotriz, entre otras, en las cuales creemos que los adolescentes poseen diferentes habilidades sociales, de acuerdo a los requerimientos de la carrera. Siendo este un punto importante de investigación.

REFERENCIAS

- ARDILA, R. y Rezk, M (1979). Cien años de Psicología. México-Trillas. p.p. 146-47.
- ARGYLE, M. (1969). Social Interaccion. London: Mathuen. p.p. 79-81.
- BANDURA, A. (1982). Principles of behavior modification. Nueva York, Holt Rinehat and Winston.p.p. 118-204.
- BOUCHARD, M.; Ladoucer,R.; Granger, L.(1879). Principios y Aplicaciones de las Terapias de la conducta. Madrid- Edit. Debate. Cap. 8 p.p. 169-201.
- CABALLO, V. (1991). Manual de Técnicas de terapia y modificación de conducta. México-Siglo XXI.
- CARTELEDGE, C y Milburn, D.(1980). En: A handbook of communication skills. New York- University Press. Hargie (1986) p.p. 407-20.
- CONALEP (1979-1982) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Folleto informativo. p.p. 11-34
- CONALEP (1983) Ideario del Profesional Técnico, C.A.P.D. p.p. 8-39.
- CONALEP (1984) Información General. C.A.P.D. p.p. 18-53.

- CONALEP (1986) Modelo Educativo Conalep. Documento de Trabajo. p.p. 22-30.
- CONALEP (1993) Catálogo de carreras. Area Metropolitana. p.p. 15-20.
- COMBS, M. y Slaby B. (1981). Cognitive Social Skills training program. En Behavior Modification. Vol. 5 p.p. 39-60.
- CORDOBA, C. (1986). Análisis de las expectativas y aspiraciones ocupacionales de los estudiantes de una carrera industrial del Conalep en la zona metropolitana. Tesis: Facultad de Psicología- UNAM. p.p. 190-232.
- CUELI, A. (1980) En: La influencia de la familia en la elección de carrera del adolescente preuniversitario. Por Gallardo (1992). Tesis: Psicología- Universidad Iberoamericana p.p. 115-124.
- CRITES, J. (1974). Psicología Vocacional. Buenos Aires- Paidós. Cap. 1 y 3. p.p. 15-40; 145-160.
- ERICKSON, E. (1981). En: La influencia de la familia en la elección de carrera del adolescente preuniversitario. De: Gallardo (1992). Tesis: Psicología-Universidad Iberoamericana. p.p. 115-124.
- FITTS Y POSNER (1967). En: A hand Book of communication skills. De: Hargie (1986). New York-University Press. p p. 7-20.

- FRÍAS, B (1990). Evaluación del Aprendizaje Estructurado en niños agresivos preescolares. Tesis UNAM-campus Iztacala. Cap. III. p.p. 55-76.
- GALLARDO, M.B. (1992). La influencia de la familia en la elección de carrera del adolescente preuniversitario. Tesis: Psicología Universidad Iberoamericana p.p. 15-124.
- GOLDSTEIN, A.; SPRAFKIN, R.; GERSHAW, N.; ARNOLD, P. Y KLEIN, P. (1980). Aprendizaje Estructurado: Manual del Entrenador. Depto. de prevención. Dirección Nacional de Control de Sustancias Peligrosas (D.N.C.S.P.). Bolivia- Cuadernos Científicos Año 1. Vol. 2.
- HARGIE, O. (1986). A handbook of communication skills. New York- University Press. p.p. 7-20. 407-29.
- JUAREZ, D. Y MEJIA, R. (1986). Análisis de las Habilidades sociales a partir de la Teoría del Aprendizaje Social contextualizadas en la familia. UNAM- campus Iztacala. p.p. 28-42.
- KELLY, J.A. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assesment, 4. p.p. 1-33.
- LEVIN, J. (1977). Fundamentos de la Estadística en la investigación social. México- Harla. pag. 94.

- MARGALEF, A. R. (1983). Investigación relativa a la influencia que ejerce el contexto en la emisión de las habilidades sociales, evaluando la eficacia del Aprendizaje Estructurado. Tesis: UNAM- campus Iztacala. p.p. 38-61.
- MATHIEU, M.; WRIGHT, J. Y VALIQUETTE, C. (1981). Asertividad y Habilidades sociales. En: Principios y Aplicaciones de las terapias de la conducta. De: Ladoucer, R.; Granger, L. y Bouchard, M. (1979). Madrid- Debate. Cap. 8 p.p. 169-201.
- MC. FALL, R. W. (1982). Are view and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assesment. 4 p.p. 1-33.
- MC. FALL Y MARSTON, A. (1970). An experimental investigation of behavior rehearsal in assertive training. En: Journal of Abnormal Psychology. 76. p.p. 295-303.
- MUÑOZ, C. (1981). ¿Salidas terminales o justicia social? En: El problema de la Educación en México; ¿Un laberinto sin salida?. México: Centro de Estudios educativos. p.p. 158-161.
- NUÑEZ, A. (1984). En: La influencia de la familia en la elección de carrera del adolescente pre-universitario. De: Gallardo (1992). Tesis: Psicología Universidad Iberoamericana. p.p. 31-61.
- OEI. UNESCO. (1973). Estudios Superiores. Madrid- Promoción Cultural. S.A. México. p.p. 385-386.

- OLVERA, J. (1990). Plan sistemático de orientación educativa integral en escuelas secundarias técnicas de la S.E.P. México-UNAM - campus Iztacala. p.p. 26-38.
- PADUA, P. (1984). Educación, Industrialización y Progreso Técnico. México- Colegio de México- UNESCO. p.p. 53-59.
- PENTZ, M. A. y KAZDIN, A.E. (1980). Effects of modeling and situational stimuli an adolescent assertive behavior. Paper presented at the meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy. New York- November. p.p. 528-532.
- PRAWDA, J. (1985). Teoría y Praxis de la planeación educativa en México. México- Grijalvo, S.A. p.p. 100- 103.
- RITTER, D. (1989). Social Competence and Behavior Troubles of learning disabilities adolescent girls. En: Journal of Learning Disabilities. New York, Marzo. vol. 3, p.p. 78-90.
- ROBLES, M. (1977). Educación y Sociedad en la historia de México. México- Siglo XXI editores, S.A. Cap. XIII. p.p. 216- 32.
- ROSE Y TRYON (1979). En: A handbook of communication skills. De: Hargie (1986). New York - University Press. p.p. 37-41.

- ROTH, E. (1986). Competencia Social: El cambio de comportamiento individual en la Comunidad. México- Trillas. p.p. 173.
- SALTER, A. (1949). Conditioned Reflex Therapy. Nueva York- Creative Age press.
- SMITH, M. J. (1978). Cuando digo no , me siento culpable. México- Grijalbo.
- VALADEZ, J. (1988). Introducción al Conalep. México: Grupo Técnico Impresor. p.p. 7-92.
- WALEN, S.; HAUSERMAN, N. Y LAVIN, P. (1977). Clinical Guide to Behavior Therapy. Baltimore. Cap. 17. p.p. 219- 248.
- WOLPE, J. (1973). The practice of Behavior Therapy. New York: Pergamon. Cap. 7. p.p. 118-131.
- WOOD, P..M. (1980). Assertion Training and Trainer Effects on Unassertive and agresive adolescents. En: Journal of Counseling Psychology. Vol. 27. no. 1. p.p. 76-83.
- YUL LEE, D. ; HALLBERG E.T. Y HASSARD, H. (1979). Effects of Assertion Training on Agresive behavior of adolescents. En: Journal of Counseling Psychology. Vol. 26. no. 5. p.p. 459- 61.

ANEXOS

INVENTARIO DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

Existen varias habilidades que la gente necesita realizar casi a diario para relacionarse con otras personas sintiéndose bien consigo misma. Nos gustaría conocer en cuáles habilidades sientes que eres exitoso y 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 seguro de lo que la habilidad significa, por favor pregunta a la persona que te haya dado este inventario. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo estamos interesados en conocer tus sentimientos acerca de tus habilidades. Gracias por tu cooperación.

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

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

- | | | |
|----------------------|-----------------------|---------------------|
| • Pon el número 1 si | <u>NUNCA</u> | eres bueno en ella. |
| • Pon el número 2 si | <u>RARAS VECES</u> | eres bueno en ella. |
| • Pon el número 3 si | <u>ALGUNAS VECES</u> | eres bueno en ella. |
| • Pon el número 4 si | <u>FRECUENTEMENTE</u> | eres bueno en ella. |
| • Pon el número 5 si | <u>SIEMPRE</u> | eres bueno en ella. |

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

- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?

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

- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?

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

- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?

- 4.- ¿Cuándo necesitas obtener información sobre algún aspecto particular sabes qué preguntar y te diriges a la persona indicada?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 5.- ¿Agradeces a otros cuando te hacen favores?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 6.- ¿Cuándo llegas a una reunión donde te encuentras con personas que no conoces te presentas a ellas por iniciativa propia para familiarizarte con ellas?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 7.- ¿Cuándo llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay personas que sólo a ti te conocen, se los presentas?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 8.- ¿Dices a otros que te gustan algunas cosas de lo que hacen reconociéndoles sus cualidades?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 9.- ¿Pides ayuda cuando sientes que estas en dificultades o problemas?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 10.- ¿En trabajos de equipo decides la mejor forma de tomar parte en una actividad de grupo?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 11.- ¿Explicas con claridad a otros cómo hacer una tarea específica de tal forma que logres hacerte entender?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 12.- ¿Pones atención a las instrucciones que te dan otras personas, y las llevas a cabo adecuadamente?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?

- 13.- ¿Pides disculpas a otros después de que te das cuenta de que lo has ofendido?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 14.- ¿Cuando consideras que tu tienes la razón intentas convencer a otros de que tus ideas son las mejores?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 15.- ¿Identificas tus sentimientos y conoces tus emociones en un determinado momento?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 16.- ¿Permites que otras personas conozcan tus emociones y sentimientos concediéndocelos saber?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 17.- ¿Tratas de entender las emociones de otras personas respetando lo que están sintiendo?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 18.- ¿Expresas a otras personas tus sentimientos hacia ellos?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 19.- ¿Cuando estás atemorizado tratas de controlar tu miedo?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 20.- ¿Dices cosas amables para ti mismo cuando consideras que mereces ser halagado?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 21.- ¿Cuando necesitas pedir algún permiso logras obtenerlo?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 22.- ¿Cuando requieres de un permiso lo pides directamente a la persona indicada?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 23.- ¿Ofreces participar con otros cuando sabes que pueden apreciarlo?

- 24.- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
¿Ayudas a otros cuando te lo piden?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 25.- Cuando otros tienen una posición contraria a la tuya, ¿Negocias con ellos para intentar llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 26.- ¿Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra manera?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 27.- ¿Te defiendes haciendo conocer a otras personas cuáles son tus derechos?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 28.- ¿Cuando otros se burlan de ti puedes mantener el control de ti mismo?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 29.- ¿Evitas involucrarte en situaciones que puedan ocasionarte algún problema?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 30.- ¿Te mantienes fuera de peleas?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 31.- ¿Dices a otras personas cuando son responsables de causarte un problema particular?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 32.- ¿Tratas de llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de ti justificadamente?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 33.- ¿En una situación de juego deportivo, expresas una opinión favorable haciendo cumplidos honestos acerca de cómo jugaron?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?

- 34.- ¿En situaciones donde te sientes avergonzado piensas o hacer cosas que te ayuden a reducir tu vergüenza?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 35.- ¿Si en una actividad particular donde deseabas participar no te toca ser elegido haces o piensas cosas para sentirte bien ante dicha situación?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 36.- ¿Haces saber a otros cuando uno de tus amigos no ha sido tratado justamente (lo defiendes)?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 37.- ¿Cuando tratan de convencerte de algo, analizas cuidadosamente la situación explorando lo que tu verdaderamente deseas antes de decidir que hacer?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 38.- ¿Cuando te encuentras en una situación particular de fracaso razones acerca de lo que puedes hacer para ser más exitoso en el futuro?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 39.- ¿Cuando alguien te dice algo que no es muy claro, dices o haces cosas que indican lo que te quieren decir para comprobar que le haz entendido?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 40.- ¿Cuando te das cuenta de que haz sido acusado por alguien decides la mejor manera de actuar ante la persona que hizo la acusación?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 41.- ¿Expresas tu punto de vista ante una conversación interesante?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 42.- ¿Cuando sientes la presión de otros para hacer alguna cosa, decides lo que tu deseas hacer?
- a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?

- 43.- ¿Actúas con entusiasmo cuando inicias una actividad interesante?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 44.- ¿Te das cuenta cuando un problema fue generado por alguna causa que estuvo fuera de tu control?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 45.- ¿Decides realistamente lo que puedes hacer antes de iniciar una tarea?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 46.- ¿Conoces realistamente tus capacidades para llevar a cabo una tarea particular?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 47.- ¿Cuando necesitas saber algo, sabes cómo y dónde obtener la información?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 48.- ¿Ante una serie de tareas decides realistamente cuál de ellas es más importante para resolverla en primer lugar?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 49.- ¿Antes de tomar una decisión consideras las diferentes posibilidades en términos de ventajas y desventajas, para elegir la que consideras que será la mejor?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?
- 50.- ¿Al desempeñar alguna actividad previamente haces una planeación que te ayude a lograr la misma?
a) ¿Ante quién o con quién lo haces? b) ¿Dónde lo haces?

Nota: agrega los comentarios que te parezcan importantes.

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE H.S.ADO.

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

EDAD: _____ SEXO _____ (M) (F) GRADO _____ GRUPO _____

TRABAJA Y ESTUDIA: (SI) (NO) SOLO TRABAJA: (SI) (NO)

SOLO ESTUDIA: (SI) (NO)

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) _____

INVENTARIO SOBRE ELECCION DE CARRERA

INSTRUCCIONES: A continuación se te presentan una lista de afirmaciones con las cuales puedes estar o no de acuerdo (no existen respuestas buenas o malas), sólo nos gustaría saber qué piensas acerca de cada una de ellas. Señala con una X tu elección, conforme a las siguientes opciones de respuesta que se te ofrecen.

- Marca el no. 5 si estás completamente de ACUERDO.
- Marca el no. 4 si estás moderadamente de ACUERDO.
- Marca el no. 3 si no estás de ACUERDO ni en DESACUERDO.
- Marca el no. 2 si estás moderadamente en DESACUERDO.
- Marca el no. 1 si estás completamente en DESACUERDO.

- 1.- Es bueno inscribirse al Conalep cuando se es rechazado por otra escuela.
- 2.- Se debe elegir la carrera que se estudia cuando se tiene vocación para ésta.
- 3.- Además de terminar los estudios en el Conalep, se debe estudiar una carrera profesional.
- 4.- Los padres influyen de alguna manera en la elección de la institución educativa y de la carrera.
- 5.- La carrera que tenga mayor número de prácticas es la mejor.
- 6.- Es bueno inscribirse al Conalep por que imparten carreras cortas.
- 7.- Es común seleccionar una carrera técnica por parecerse a una carrera profesional.
- 8.- Al concluir los estudios en el Conalep, se debe trabajar de acuerdo a lo estudiado.
- 9.- Los hermanos influyen de alguna manera en la elección de la institución educativa y de la carrera.
- 10.- Se debe elegir la carrera de acuerdo a las oportunidades de trabajo que ésta tenga.
- 11.- Es bueno inscribirse al Conalep cuando se encuentra cerca de tu domicilio.
- 12.- Es común estudiar una carrera impuesta por la familia.
- 13.- Después de terminar los estudios en el Conalep es bueno trabajar y seguir estudiando otras cosas.
- 14.- Los amigos influyen de alguna manera en la decisión de entrar al Conalep.
- 15.- La carrera que ofrece prácticas constantes y además tiene un amplio mercado de trabajo, es la mejor.
- 16.- El Conalep es una buena escuela.
- 17.- Es bueno estudiar una carrera por que se te hace fácil.
- 18.- Es común trabajar en una área diferente a la que se estudió.
- 19.- Se debe ingresar a la institución educativa por iniciativa propia.
- 20.- En muchas ocasiones la carrera que se estudia, no tiene nada que ver con los intereses de la persona.
- 21.- Uno debe seguir una carrera donde estudien todos los compañeros de la secundaria.
- 22.- Es común elegir una carrera igual a la de alguno de los padres.
- 23.- Es bueno elegir una carrera en la que se reciban mayores ingresos.

HOJA DE RESPUESTAS DEL INVENTARIO SOBRE E.C.

INSTRUCCIONES: Una vez que hayas leído las afirmaciones del inventario, procede a marcar con una X tu opción de respuesta. Gracias.

- | | | | | | |
|------|----|----|----|----|----|
| 1.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 2.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 3.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 4.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 5.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 6.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 7.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 8.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 9.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 10.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 11.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 12.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 13.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 14.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 15.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 16.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 17.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 18.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 19.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 20.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 21.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 22.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |
| 23.- | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) |

RESUMEN

PROYECTO GENERAL

En una comunidad existen relaciones interpersonales entre sus miembros, las cuales ayudan a formar grupos sociales como son el familiar, el escolar, el laboral, entre otros. No obstante, las interacciones sociales que se dan no siempre son armónicas sino que a veces hay problemas que las hacen difíciles.

Estos problemas han sido abordados por distintas aproximaciones teóricas de la psicología desde un punto de vista de intervención, pero la acción preventiva daría un mejor resultado y sin embargo, casi no ha sido explorada.

Existen 2 niveles de prevención que pueden ser utilizados tanto en niños como en adolescentes. El nivel primario se basa ayudando a la población antes de que se presenten problemas conductuales, principalmente se aplica en grupos de niños y adolescentes, puesto que son más susceptibles para aprender comportamientos que se adecúen a las normas sociales.

Por otra parte, el nivel secundario se encamina a intervenir cuando se dan conductas que afecten a la persona misma o a la gente que rodea. Estos dos tipos de intervención pueden transmitirse de una manera informativa, pero, también formativa, en la que se entrenen conductas sociales alternativas que favorezcan al individuo en sus relaciones sociales. Este entrenamiento puede realizarse en diversas poblaciones, pero resulta fundamental hacerlo en adolescentes, ya que se previenen trastornos conductuales que afectan sus interacciones sociales posteriores.

Ahora bien, el entrenamiento en habilidades sociales es una de las terapias conductuales que más se utilizan en la actualidad, pero para aplicarla se requiere poseer conocimientos especializados de Psicología, así como también se necesita saber que el lugar en donde se aplicará es muy importante, ya que se adecuará a a las condiciones de éste.

Para llevar a cabo una prevención social más óptima Roth (1986), menciona algunos lugares denominados no convencionales, tales como la familia, la escuela y la comunidad. Aunque

se debe tener en cuenta que la escuela es el lugar más accesible para implementar un entrenamiento de este tipo, puesto que es donde niños y adolescentes pasan la mayor parte del día.

Por otro lado, el hombre ha tratado a través de los años, de establecer normas y principios que rijan a la humanidad hacia su preservación y hacia un desarrollo social y armónico. De este modo, algunos centros de instrucción superior tratan de dar entrenamiento para que la gente mejore sus habilidades sociales, tomando como base que para vivir armónicamente con los demás es importante el crecimiento personal que se ofrece con este entrenamiento.

Sin embargo, aunque existan muchas investigaciones acerca de las habilidades sociales, los estudiosos de este campo han llegado a la conclusión de que aún tienen ciertos problemas no resueltos, como la falta de una definición precisa de lo que es habilidad, destreza o competencia social, lo que conlleva a una confusión acerca de la forma de evaluar. Otro problema, es que las técnicas de evaluación no arrojan información sobre las habilidades sociales más relevantes. Tampoco parecen existir los conocimientos necesarios sobre normas sociales y conductas sociales, así como su relación. También prevalecen aún nociones mecanicistas y simplistas sobre las interacciones. Por último, se ve un marcado énfasis en los modelos que incorporan rasgos y otras entidades inferidas en la evaluación y el entrenamiento de las habilidades sociales (Trower, 1982).

En la actualidad existen 2 enfoques principales en el estudio de las habilidades sociales, el cognitivo y el conductual que han servido al estudio de la competencia social.

Las habilidades sociales están sumamente relacionadas con la terapia de la conducta y algunos autores como Salter (1949), Wolpe (1958), Lazarus (1960), Alberti y Emmons (1970), Argyle (1969) entre otros, mencionaron que las habilidades sociales dependen de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. La teoría del aprendizaje social explicaría esto diciendo que todo individuo es por naturaleza social y por tanto es influido por varios factores sociales que le llevan a comportarse de un modo determinado a veces no adecuado para su adaptación en el medio en que vive.

Básicamente, el concepto de aprendizaje se centra en el comportamiento. La fuerza y el tipo de un patrón particular de respuesta social, emocional, de la apreciación del propio comportamiento o de un aprendizaje eficiente, son considerados como una respuesta a los principios de aprendizaje en los que estuvo regido el individuo, además de las condiciones biológicas y sociales. (Kanfer y Phillips, 1980, cit. en Margalef, 1983).

El aprendizaje observacional es para Bandura (1965, 1969,1971), el aprendizaje básico para adquirir habilidades sociales, en el que los cuentos perceptuales, simbólicos y sensoriales servirán posteriormente como estímulos discriminativos para que se den respuestas estereotipadas.

Por lo tanto, la observación es la forma por la cual se adquiere el aprendizaje social y la imitación es el medio a través del cual se emite lo aprendido. De este modo la persona que observa obtiene reforzamiento ya sea vicario o directo o castigo vicario o directo.

Con respecto a ésto, Rimm y Masters (1980), señalan que se establecen ciertos cánones de conducta con los efectos del reforzamiento en la persona, por medio del modelamiento, los cuales emplea la gente como respuesta no compatible en la eliminación de comportamientos inadecuados.

De esta manera, los niños aprenden por imitación tanto conductas verbales como no verbales que tienen sus padres. También la enseñanza directa es utilizada por lo padres, la cual se basa en indicarles a los niños lo que deben hacer en situaciones específicas. No obstante, los mismos padres refuerzan o castigan estas conductas lo que hace que los niños se comporten de la manera esperada o no.

Por otra parte, Trower, Bryant y Argyle (1978), puntualizan que cuando se tienen oportunidades de practicar comportamientos en diversas situaciones, como el desarrollo de las capacidades cognitivas son aspectos que influyen en la adquisición de las habilidades sociales.

El que una persona adulta no se comporte de una forma habilidosa, no quiere decir que los padres influyeron de una forma absoluta, ya que en la adolescencia se pueden tener como modelos, chicos que no tengan en su repertorio habilidades adecuadas a la sociedad donde se desenvuelven. De este modo los imitan, puesto que esta etapa se caracteriza por reajustes biológicos, psicológicos y sociales, los cuales propician que el adolescente adquiera una nueva forma de interacción social.

Además, copian la moda, el lenguaje, el estilo de vestir, etc. que observan en otros modelos de los medios de comunicación y por tanto, se da un cambio en su comportamiento, que por lo general no es aceptado por los padres. Por esta razón, es necesario que un individuo atraviese por cierto aprendizaje continuo para ser socialmente hábil.

Cabe mencionar, que la actuación social se puede ver inhibida o dificultada por trastornos cognitivos y afectivos como la ansiedad y la depresión.

Mc Fall (1982), Meichenbaum (1981) y Trower (1982), establecieron un modelo general de habilidades sociales llamado "modelo interactivo", dada la influencia del medio en el desarrollo de la competencia social. Este modelo enfatiza la relación existente entre características de la persona y el medio en que vive.

Por lo tanto, se vislumbra que la teoría del aprendizaje social es una de las columnas más importantes en la ciencia del comportamiento. Esta teoría sostiene que una conducta dada está determinada por la relación dialéctica que se establece entre el individuo y su medio.

Desde este punto de vista, la inhabilidad social en una persona, como el no saber resolver problemas, el no autocontrolarse, el no poder hablar en público, etc. , de cierto modo pueden estar vinculadas a conductas desadaptadas como la ingestión de alcohol o drogas, tabaquismo, agresión y otras no aceptadas por la sociedad. Todo esto puede llevar a la inadaptación social. Al respecto, Ribes (1980, cit. en Costa y Serrat, 1982), señala que conociendo las características del entorno o

del medio relacionadas con comportamientos específicos de la persona, se pueden predecir cierto tipo de respuestas, aunque ésto no significa que se de una relación única entre 2 fenómenos, sino simplemente describe la relación funcional entre propiedades de algún fenómeno dado como la frecuencia, latencia e intensidad.

Sin embargo, estos 2 niveles mencionados anteriormente se están dividiendo en 2 partes (mente y cuerpo) no tomando en cuenta que éste debe verse como un todo, integrando así lo biológico, psicológico y social. Por lo tanto, se se interviene a nivel psicológico se podrán modificar los niveles biológico y social; siendo el primero un factor de suma importancia en la modificación de transtornos conductuales.

Según investigaciones de algunos autores como Twentyman y cols. (1982), Roth y Borht (1980), Roth (1983), Goldstein (1981), Liberman y cols. (1982), Plienis (1987), Ollendicy, Downs y Rose (1991), han demostrado la eficacia del empleo de las habilidades sociales para la modificación de comportamientos como alcoholismo, tabaquismo, drogadicción, agresividad, etc.

De acuerdo a lo anterior, toma importancia la prevención primaria de conductas desadaptadas y problemas de tipo psicológico manifestados en adolescentes, que se desenvuelven en lugares en donde las las familias son disfuncionales, ya sea por carencia de uno o los 2 padres, la falta de recursos económicos, familiares vagabundos e infractores, etc., siendo estas situaciones consideradas de alto riesgo. Ya que este tipo de prevención interviene en el problema de una manera profunda y no de una manera superficial como lo es únicamente la información.

No obstante, Caballo (1990) señala que para toda habilidad social debe tomarse en cuenta el marco cultural que varía entre una cultura y otra y aún dentro dentro de una misma, dependiendo de la edad, sexo, clase social y educación. Así que cierta habilidad puede ser adecuada en una situación e inadecuada en otra.

A fin de lograr la prevención de trastornos psicológicos y de interacción, resulta indispensable diseñar un instrumento que evalúe las habilidades sociales, que se adecúe a la población que se estudia, en vez de emplear métodos correctivos, para modificar conductas inapropiadas.

Pero esto no se puede llevar a cabo, puesto que las técnicas que se utilizan para las habilidades sociales no son muy confiables ni válidas y esto se debe a la carencia de una definición única y objetiva de lo que se entiende por habilidad, competencia o destreza social. Aunado a lo anterior Bellark (1979), se cuestiona también la funcionalidad de los métodos de evaluación, pero por la naturaleza tan compleja de la conducta interpersonal; además de que no existe un acuerdo generalizado sobre lo que se considera como una conducta socialmente habilidosa por lo anteriormente mencionado.

Asimismo, al analizar la mayoría de las definiciones se emplean los términos de "expresión" o "refuerzo". En donde la expresión la definen como calificativos que indican los cambios tanto emocionales como conductuales de la gente.

Mientras que el término refuerzo manifiesta cierta confusión, debido a que autores como Alberti y Emmons (1982), consideran la conducta como autoreforzante; en cambio Kelly (1982) enfatiza que el reforzamiento lo dan las demás personas.

Por su parte Schroeder y Rakos (1983), enfatizan que las consecuencias de la conducta son reforzadas ya sean habilidosas o antisociales, pero el contenido y las consecuencias de la conducta interpersonal deben tenerse en cuenta para obtener una definición de habilidades sociales. Para Rudy y cols. (1980), el concepto de la conducta hábil debe contener 3 componentes: La dimensión conductual (tipo de habilidad), dimensión de persona (contexto interpersonal) y dimensión situacional (contexto ambiental).

Tomando en cuenta 2 de las dimensiones anteriores, Fernández y Carrobes (1989), definen a la conducta socialmente habilidosa como el conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de éste de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que normalmente resuelve los problemas más inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

La mayoría de las técnicas empleadas de las habilidades sociales se han utilizado en otras áreas de la terapia conductual; estos instrumentos tomaron como referencia el constructo de asertividad y luego se utilizaron para evaluar las habilidades sociales sin cambiar su contenido. Por lo que varios autores (Hersen y cols., 1974; Pentz, 1981, entre otros), han confundido el término de asertividad con el de habilidades sociales por tomarlos como sinónimos, siendo que la primera puede ser adaptada al concepto de destreza social.

Dichas características parecen ser necesarias para la emisión de aquellas habilidades que se utilizan para enfrentar la agresión, el enojo, el estrés, así como para la planificación de metas. (Goldstein y cols., 1976).

Roth (1982), considera que es necesario subordinar el término de asertividad al de habilidades sociales y establecer una amplia clasificación de destrezas de manera clara y objetiva que sirviera como base de la cual partieran todas las investigaciones, puesto que una persona puede ser asertiva sin ser necesariamente hábil. Es importante también que al actuar hábilmente se empleen tanto componentes verbales como no verbales, así como la asertividad.

Goldstein, Sprafkin y Gershaw (1976), elaboraron un manual de entrenamiento de habilidades sociales para adolescentes con problemas de comportamiento mediante el aprendizaje estructurado. en la cual puede ser aplicada por el maestro para detectar los muchachos que requieran de dicho entrenamiento. Goldstein se basó en los trabajos de Guay (1966, cit. en Goldstein, 1981), para elaborar su instrumento de evaluación.

A finales de los 70's se incluyó a la población de adolescentes en estas investigaciones ya que sólo se trabajaba con adultos en hospitales psiquiátricos. Uno de los problemas que se dieron fue la falta de una descripción de los adolescentes deficientes de habilidades, de ahí que se hayan generado varias clasificaciones que carecían de confiabilidad.

Hasta que apareció la tecnología computarizada y los análisis estadísticos multivariados se pudo establecer una clasificación útil. Primeramente Guay (op. cit.), utilizó puntajes de conducta basados en observaciones directas de maestros, padres de familia, personal clínico, historias de casos, respuestas de los adolescentes dadas en pruebas de personalidad y otros tipos de información. Mediante el uso de pruebas estadísticas multivariadas con esta información, surgió un patrón de clasificación de 3 categorías: Agresión, retirada o aislamiento e inmadurez, estas categorías incluyeron varias conductas tipificadas como desórdenes conductuales (Achenback, 1966; Achenback y Edelbrock, 1978; Brady, 1970, Hewitt y Jenkins, 1946; Petterson y Anderson, 1964; Petterson y cols., 1961 y Ross y cols., 1965).

Goldstein (1976), sugirió una clasificación de las diferentes habilidades sociales que debería poseer un ser humano para poder interactuar exitosamente con los demás. Dicha clasificación estuvo compuesta por 59 habilidades, que a su vez se dividía en 6 grupos generales. La asertividad fue incluida como un componente de las habilidades sociales.

En ese mismo año este autor y sus colaboradores consideraron que en esta clasificación la asertividad debía contener pasos como: 1) prestar atención a las señales corporales; 2) decidir qué parte del evento causa sentimientos insatisfactorios; 3) tomar en cuenta los caminos que llevan a la resolución y 4) tomar una posición de manera directa y razonable.

Todo esto condujo a los autores a considerar que a la conducta asertiva se le puede confundir con otro tipo de habilidades.

Otra de las investigaciones tomadas en cuenta por Goldstein y cols., fue la de Manster (1977) quien describió a la secuencia de tareas de la vida que todos los adolescentes debían tener. Tomó en cuenta, contextos como la escuela, el trabajo, la comunidad y con parejas, familia y figuras de autoridad. Encontrando que el amor, el sexo y la relación de pareja posiblemente requerían de habilidades sociales para resolver exitosamente algunos conflictos que afrontar.

Por su parte, Goldstein et. al., consideraron que para muchos jóvenes, ya sea en la escuela, trabajo o en cualquier otro lugar, las demandas de habilidades sociales son muy importantes sobre todo para contrarrestar la conducta agresiva. De ahí que presentara una nueva clasificación de habilidades sociales, reducida a un total de 50 reactivos, en donde ya no se manifiesta la conducta asertiva como una habilidad.

Posteriormente, propusieron una escala para medir habilidades sociales para adolescentes, misma que aquí se propone como alternativa de evaluación. Sin embargo, como se mencionó anteriormente ésta fue diseñada para seleccionar a los adolescentes que serían sometidos a entrenamiento de habilidades sociales, con fines de aplicar el paquete instruccional denominada Aprendizaje Estructurado

Esta escala está compuesta por 6 áreas generales, las cuales se mencionan a continuación:

- 1) habilidades de inicio (compuesta por 8 reactivos).
- 2) habilidades avanzadas (6 reactivos).
- 3) habilidades para manejar sentimientos (7 reactivos).
- 4) habilidades alternativas a la agresión (9 reactivos).
- 5) habilidades para afrontar el estrés (12 reactivos).
- 6) habilidades de planeación (8 reactivos).

El objetivo de la presente investigación será readaptar dicha escala a la población de adolescentes mexicanos, para ser contestada por los mismos; además de que la finalidad va encaminada a la confiabilidad y validación del instrumento, todo esto con la intención de que la

escala pueda servir como un instrumento que permita conocer la forma en que se distribuyen las habilidades sociales en los adolescentes de nuestra cultura y sirva posteriormente como punto de referencia para la prevención oportuna de problemas conductuales que puedan estar asociados con un déficit de repertorios prosociales.

Aunado a lo anterior, cada uno de los reactivos que representa la escala, contempla un componente personal (ante quién o con quién ocurre la habilidad presentada) y el componente contextual (en dónde ocurre) aspecto que no está contemplado en la escala original.

Por otro lado, un elemento fundamental a tomar en cuenta en esta investigación sobre evaluación y tratamiento de las habilidades sociales, es la comprobación de la efectividad de las técnicas empleadas para lograr dicho fin; ya que al implantarse una nueva técnica se requiere del conocimiento de su validez y confiabilidad. Puesto que como señalan Thorndike y cols. (1978), para elegir el mejor instrumento de medición es necesario considerar: a) La validez (el grado en que una prueba mide lo que queremos medir); b) La confiabilidad (exactitud y precisión de los procedimientos de medición); y c) Los índices de confiabilidad (el grado en que una medición es adecuada).

Ahora bien, en la presente investigación se parte del supuesto mencionado por Caballo (1991) acerca de que las habilidades sociales se relacionan con factores tales como la edad, el sexo, la escolaridad, el nivel socioeconómico, etc., ya que cualquier situación contextual va a requerir de ciertas habilidades y va a depender de los factores anteriormente señalados.

Dado que el interés de esta investigación se centra en la evaluación de las habilidades sociales a través de una escala, ésta se orientará hacia la consideración de medidas indirectas reportadas por los adolescentes que serán evaluados. Esto no significa de ninguna forma que deba pensarse que esta forma de evaluación sea la única y la mejor. El considerarla como una medida indirecta significa que existe un instrumento mediador entre la persona evaluada y el investigador.

Resumiendo, la importancia de conducir un estudio respecto a la evaluación de las habilidades sociales en adolescentes, se determina por los siguientes aspectos:

- Los déficit en habilidades sociales constituyen correlatos de múltiples trastornos de conducta.*
- Pueden vincularse con la prevención primaria y secundaria de los trastornos a los que se ven asociados.*
- Se pueden implementar en ambientes no convencionales para beneficio de un mayor número de individuos.*
- Se pueden construir instrumentos de evaluación confiables y válidos que permitan conocer los déficits y la distribución de las habilidades sociales, como una forma de obtener una primera aproximación a las mismas; pudiendo de esta manera, tomar las medidas preventivas o correctivas en los casos que así lo requiera.*

Tomando en cuenta la necesidad de instrumentos de evaluación de habilidades sociales y la importancia de su estudio para prevenir un déficit en las mismas, el objetivo que persigue el presente trabajo es el de elaborar, confiabilizar y validar una escala para medir habilidades sociales en adolescentes mexicanos, partiendo de la propuesta de Goldstein y cols., incluyendo en dicha escala 3 dimensiones (conductual, personal y situacional), misma que permite apreciar la distribución de las mismas en dicha población y pueden conducirse a estudios encaminados a la prevención de trastornos conductuales característicos de dicha población.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- * Readaptar la escala original para que sea contestada por los adolescentes y no por el profesor como se propuso inicialmente.*
- * Aplicar dicha escala a una muestra proporcional de adolescentes entre 12 y 20 años como una prueba piloto de la misma.*
- * Hacer un análisis de reactivos de dicha escala para medir consistencia interna.*
- * Realizar una segunda aplicación piloto para probar la consistencia interna de la escala ya modificada.*

- * Probar la efectividad de la escala aplicándola en una muestra proporcional de adolescentes de los niveles de secundaria., preparatoria, tanto oficiales como privadas; técnicas y no técnicas, distinguiendo aquellos que estudian y trabajan y aquellos que sólo están dedicados al estudio.*
- * Medir la confiabilidad y validez de la escala.*

METODOLOGIA

De acuerdo con los objetivos planteados anteriormente el método constará de 6 etapas:

En la primera etapa, se hará la traducción y readaptación de la escala original para que sea contestada por los adolescentes.

En la segunda etapa se aplicará el instrumento en un estudio piloto a una muestra proporcional de chicos del Distrito Federal, cuyas edades oscilan entre los 12 y 20 años de edad.

En la tercera etapa se llevará a cabo un análisis de reactivos para medir la consistencia interna de cada uno de los ítems con la escala total y de cada reactivo con el área al que pertenece (se corregirán aquellos cuyas correlaciones resulten bajas o negativas).

En la fase 4 se realizará una segunda aplicación piloto, para medir la consistencia interna de la escala ya corregida.

Por lo que respecta a la quinta fase, se probará la efectividad de la escala aplicándola a una masa proporcional de adolescentes de niveles académicos de secundaria y preparatoria, tanto oficiales como privados del Distrito Federal, distinguiendo aquellos que trabajan y estudian, de aquellos que únicamente se dedican a estudiar.

Por último en la fase 6, se medirá la confiabilidad y validez de la escala.

I.- Traducción y readaptación de la escala original.

El objetivo de esta etapa es:

Readaptar cada reactivo dirigido al maestro por otros, dirigidos al adolescente y Redactar los reactivos a un lenguaje apropiado a nuestra cultura de tal forma que pueda ser comprendido por ellos.

II.- Primera aplicación piloto

Una vez readaptada la escala, se llevará a cabo una primera aplicación piloto, para después evaluar la consistencia interna de los reactivos de la escala.

Sujetos: Muestra proporcional de adolescentes de ambos sexos, cuyas edades fluctúen entre los 12 y 20 años de cualquier nivel académico.

Equipo y materiales: Equipo de computo, la escala y hojas de respuestas.

Ambiente: La aplicación de la escala se realizará en las escuelas secundarias y preparatorias del D.F.

PROCEDIMIENTO

En la sesión 1 se harán los trámites burocráticos y administrativos para insertarse en las escuelas. En la segunda sesión se llevará a cabo la aplicación grupal con una duración aproximada de una hora por grupo.

III.- Análisis de reactivos de la escala

Después de haber hecho la aplicación piloto de la escala, se procederá a elaborar un análisis de reactivos.

-Medidas:

- 1) Una vez llevada a cabo la aplicación de reactivos de la escala se medirá la consistencia interna de cada reactivo con la escala total y de cada reactivo con el área correspondiente mediante el coeficiente Alfa de Crombach.
- 2) A continuación se calculará la consistencia interna de cada reactivo mediante el procedimiento ítem-escala, calculando las respuestas obtenidas en cada reactivo y el puntaje total de la escala.
- 3) Enseguida se aplicará el coeficiente de correlación r de Pearson, tomando en cuenta los reactivos cuyas correlaciones sean positivas, eliminando r reelaborando aquellos que arrojan correlaciones muy bajas o negativas (menores de 0.30).

IV.- Segunda aplicación piloto con la escala ya corregida

Se realizará una segunda aplicación piloto de la escala, tal y como se llevó a cabo en la etapa 2. Además es importante aclarar que este procedimiento se seguirá haciendo hasta que la escala tenga una consistencia interna.

V.- Fase para probar la efectividad de la escala

El objetivo que persiga esta etapa será el de medir la efectividad de la escala aplicándola a las diferentes muestras de adolescentes.

Sujetos: La escala se aplicará a muestras proporcionales de adolescentes de ambos sexos de los niveles académicos de secundaria y secundaria técnica, preparatoria y nivel bachillerato técnico, adolescentes que estudian y trabajan y aquellos que sólo están dedicados al estudio y aquellos que ni estudian ni trabajan, pero que cubren el requisito de la edad antes mencionado.

Equipo y materiales: La escala corregida, hojas de respuestas y lápices.

Ambiente: La aplicación del instrumento se llevará a cabo en algunas secundarias y preparatorias oficiales y privadas, de diferentes zonas del Distrito Federal, así como en instituciones de formación técnica tales como CONALEP, CECYT, entre otras. La distinción entre la escuela oficial y privada será contemplada debido a que probablemente los adolescentes de escuelas privadas tienen un nivel económico mayor a los de escuelas oficiales, contemplando así este aspecto en la muestra.

Por lo que respecta a la distinción en cuanto a escuelas técnicas y oficiales, son tomadas bajo la premisa de que frecuentemente, los jóvenes que ingresan al CONALEP, Colegio de Bachilleres, por ejemplo, han sido rechazados en un primer momento de otras instituciones, tales como la UNAM o el IPN, aspecto que los orilla a la búsqueda de un plantel educativo que les permita continuar con sus estudios para no seguir perdiendo el tiempo sin estudiar, hecho que en muchas de las veces origina la desmotivación para el estudio por no haber sido aceptados inicialmente en el plantel educativo de su preferencia o porque en su afán por ser aceptados en una escuela, no toman en cuenta si ésta les queda retirada de su hogar o no, conformándose así planteles de educación técnica con poblaciones heterogéneas de estudiantes.

ANALISIS POSTERIOR

Después de que la escala sea considerada consistente y se haya aplicado a los adolescentes de los diferentes niveles académicos antes señalados, se describirán y analizarán los resultados en cuanto a la forma en que las habilidades evaluadas se distribuyen en la población estudiada. Se describirán las distribuciones de habilidades sociales en toda la escala y por cada una de las áreas, estableciendo diferencias en cuanto al sexo, nivel de estudio, procedencia (oficial-particular-técnica) académica y edad.

A continuación se llevará a cabo una comparación de distribución teórica contra distribución empírica de los resultados por edad, escolaridad y sexo. Después se compararán las habilidades

sociales entre grado y grupos de edad. Finalmente, se hará un análisis discriminante para medir la efectividad de la escala.

Cálculo de la confiabilidad y validez de la escala

En esta etapa se calculará la confiabilidad del instrumento mediante el método por mitades, correlacionando los ítems pares de los pares. La validez de la misma se realizará mediante un análisis de validez de contenido y de constructo.

VINCULACION DEL PROYECTO PARTICULAR CON EL GENERAL

Como se mencionó anteriormente, el proyecto general consta de 5 fases principales; la primera fase tuvo como objetivo traducir y readaptar la escala original de habilidades sociales de Goldstein, para aplicarla a nuestra cultura. Una vez realizado esto, en la segunda fase se llevó a cabo la primera aplicación piloto para evaluar la consistencia interna de los reactivos de los cuestionarios. Posteriormente, en la tercera etapa, se analizaron nuevamente los reactivos de la escala para readaptarlos y después hacer una segunda prueba piloto de la escala ya corregida. Finalmente, la fase 5 tendrá como objetivo probar la efectividad de la escala, aplicándola a poblaciones heterogéneas de adolescentes, como son preparatorias oficiales y no oficiales, y técnicas y no técnicas.

El objetivo de la presente investigación se inserta en esta última etapa ya que en ésta se probará la efectividad de la escala de habilidades en adolescentes que asisten a preparatorias técnicas como son los CONALEP's, con el fin de conocer de qué manera se distribuyen éstas en esta población; así como también indagar si existe relación entre las habilidades sociales de los adolescentes y una adecuada elección de carrera.