



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER:  
"HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES"

## TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

**ARTURO RUBICEL ROSAS VILLEGAS**

E

**INGRID CECILIA ORTEGA TORRES**

**DIRECTORA:**

LIC. CONCEPCIÓN CONDE ÁLVAREZ

**REVISORA:**

LIC. ISaura LÓPEZ SEGURA

MÉXICO DF

2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos de Arturo**

### **A mis Padres (Mi apá y amá):**

Por el apoyo incondicional que me dieron desde mi primer día de vida, los sacrificios que hicieron, por estar siempre ahí y no dejarme caer, por todos los momentos gratos que me han dado, por permitir que me desarrolle profesionalmente , Gracias por hacer de mi la persona que soy!!

### **Marco y Cecilia:**

Por apoyarme y sobre todo por tolerarme en esos momentos de estrés en los que ni yo me aguantaba, Gracias por todo lo que me han dado!!

### **Conchita:**

Gracias por las oportunidades de crecimiento profesional, gratos momentos y el apoyo en la Universidad, Gracias por aventarme a la guerra sin fusil, así medí mi potencial y me ayudó a crecer. Archirrequetereconragracias amiga!!

### **Ingrid:**

Por tu amistad y comprensión, por aceptar esta aventura que se llamó tesis, pero que tu y yo sabemos que más que trabajo fue un juego, no hubo un solo día en que no riéramos o jugáramos, gracias por hacerme saber que tengo una gran amiga, Gracias Piojito!!

### **Rosita y Cuauhtemoc:**

Por estar ahí en los momentos más gratos y también en los difíciles, siempre con una palabra de aliento, compartiendo aventuras desde la Prepa y en la Universidad, Gracias por su amistad, pero sobre todo, Gracias por cada risa que me robaron y las ridiculeces que me toleraron!!

### **Trinche tribu!!**

Gracias amigos por todos los momentos, aventuras y problemas en los que me metieron, por compartir la jardinera que fue nuestro centro de operaciones, y sobre todo por hacer muy divertida mi estancia en la Universidad, esas tardes en las que sin ningún pretexto nos quedábamos en la explanada para platicar, jugar o simplemente esperar... No imagino la Universidad sin ustedes, las bromas, los juegos y las broncas que tuvimos, esas tardes en las que no importaba que nos miraran feo o hacer el ridículo, solo importaba reír, Gracias amigos!!!

### **A mi Universidad:**

Por todo lo que me diste, por hacer de mi un profesional en tus aulas, por los amigos que me diste, las oportunidades de crecer como persona, pero sobre todo porque en ti comprendí la importancia de retarse a sí mismo todos los días. Gracias mi casa, mi Universidad!!

## Agradecimientos de Ingrid

A mis padres:

Por estar a mi lado apoyándome e impulsándome a realizar las cosas. Por haberme dado su cariño, tiempo y dedicación en todo momento, por ayudarme a alcanzar y lograr todas mis metas, motivándome y haciéndome creer que las noches de desvelo valían la pena. Gracias por todo lo que me han enseñado... gracias por estar conmigo en cada momento.

Arturo:

Muchas gracias por haber compartido este proyecto conmigo, por la paciencia y todo lo que me enseñaste en este trayecto que emprendimos y finalizamos juntos. Aprendí mucho, pero sobre todo valoré la confianza y el fortalecimiento de nuestra amistad.

También quiero agradecer a todas y cada una de las personas que hicieron posible con su apoyo y motivación, consciente o no, que este proyecto se cumpliera. Lic. Concepción Conde gracias por habernos dado toda tu experiencia, tiempo y sugerencias, al igual que la Lic. Isaura López y a nuestros sinodales Dr. Samuel Jurado Lic. Jorge García, y Lic. Guadalupe Osorio. Al Lic. Marco Verdejo por ayudarnos con la parte estadística. Lic. Blanca Vargas por habernos permitido trabajar con sus grupos y habernos permitido trabajar con sus grupos y habernos permitido vivir esa experiencia con sus alumnos.

Gracias a todos los chicos de la E.N.P. No. 5 que decidieron tomar el Taller de Habilidades Sociales e hicieron que este proyecto concluyera.

## **CAPITULO 1**

1. Habilidades sociales	
1.1. Concepto	1
1.2. Estudio de las habilidades sociales	3
1.2.1. Modelo de aprendizaje social	3
1.2.2. Feedback en el aprendizaje interpersonal	4
1.2.3. Modelo cognitivo aplicado a las Habilidades sociales	5
1.3. Componentes de las habilidades sociales	5
1.3.1. Conductuales	6
1.3.1.1. Comunicación verbal	6
1.3.1.2. Comunicación no verbal	10
1.3.2. Componentes cognitivos	19
1.3.3. Componentes fisiológicos	21
1.4. Entrenamiento en habilidades sociales	22
1.5. Consecuencias de las habilidades sociales	27
1.5.1. Ansiedad social	28
1.5.2. Timidez	29
1.5.3. Depresión	29
1.5.4. Baja autoestima	29
1.6. Cuadro de conceptos	31

## **CAPÍTULO 2**

2. Asertividad	34
2.1. Concepto	34
2.2. Variables de la asertividad	37
2.3. Género y asertividad	40
2.4. Entrenamiento asertivo	42
2.4.1. Contenido del entrenamiento	43
2.5. Teorías psicológicas aplicadas al entrenamiento asertivo	43
2.6. Tópicos del entrenamiento asertivo	45
2.7. Autoestima	55
2.7.1. Variables que afectan la autoestima	56
2.7.2. Autoestima y asertividad	58

2.8. Cuadro de conceptos	61
--------------------------	----

### **CAPITULO 3**

3. Adolescencia	63
3.1. Desarrollo biológico	63
3.2. Desarrollo psicológico	67
3.3. Desarrollo social	71
3.4. Género	80

### **CAPÍTULO 4**

4. MÉTODO	85
4.1. Justificación	86
4.2. Objetivo general	86
4.2.1 Objetivos específicos	86
4.3 Diseño experimental	87
4.4 Hipótesis	87
4.5 Variables	87
4.6 Procedimiento	88
4.7 Muestra	88
4.8 Escenarios	89
4.9 Instrumento	89

### **CAPÍTULO 5 RESULTADOS**

5 Resultados	92
5.2 Interpretación de resultados	106
5.3 Sugerencias y limitaciones	110

### **CAPÍTULO 6 ANEXOS**

6 Anexos	111
7 Bibliografía	130

## INTRODUCCION

Las habilidades sociales son el marco de referencia de la calidad de nuestras relaciones interpersonales. Estas cobran gran importancia durante la adolescencia puesto que la independencia de los padres hace que se tenga un mayor contacto social con personas externas a la familia, debido a la búsqueda de la identidad e intereses.

Este proceso inicia desde la niñez con el desarrollo social y la incorporación de los padres como modelos de aprendizaje, obteniendo retroalimentación de los padres y de las personas que se encuentran fuera de la familia, quienes van a reforzar o extinguir los diversos comportamientos del niño de acuerdo a si son conductas positivas o negativas, con lo cual se dará un valor y se incorporarán o no al repertorio conductual.

En la adolescencia se pueden modificar más fácilmente comportamientos que dificultan la adecuada interacción con las demás personas (depresión timidez, ansiedad social, baja autoestima), debido a que estos problemas apenas son incipientes y no en la adultez en donde nuestro comportamiento ya está definido a ciertas pautas y afecta a más esferas de nuestra vida. Esto es especialmente importante porque estos comportamientos son la base definitiva de nuestra conducta con los demás, pudiendo ser el inicio de muchas satisfacciones o de muchos fracasos en las relaciones con los otros.

El entrenamiento de habilidades sociales es especialmente importante en la adolescencia porque permitirá negociar con familiares y amigos sobre aspectos relevantes para ellos. Este entrenamiento abarca diversos temas como el hacer peticiones o iniciar una conversación, poder defender nuestros derechos o puntos de vista sin caer en la agresividad, esto es, siendo asertivos, rechazar peticiones o recibir cumplidos, haciendo un manejo adecuado de la comunicación verbal y no verbal, así como de la expresión de las emociones.

Debido a lo anterior la investigación se desarrolló con alumnos de 4°, 5° y 6° grado de la Escuela Nacional Preparatoria No. 5 del turno matutino trabajando con ellos la asertividad, autoestima, comunicación verbal y no verbal, rechazo y petición de favores, derechos humanos básicos y expresión de emociones y sentimientos mediante un Taller de Habilidades sociales con la finalidad de aumentar o fortalecer estas conductas en los alumnos que ya las presentaban y de incorporar comportamientos adecuados en quienes no los poseían o su repertorio era bajo.

A lo largo del primer capítulo encontraremos fundamentos teóricos, los componentes conductuales, cognitivos y fisiológico, así como las características, los modelos implicados, y el procedimiento del Entrenamiento en Habilidades Sociales como las estrategias. También se presentan las consecuencias tanto positivas como negativas como la autoestima, ansiedad social, timidez y depresión.

Debido a los objetivos del trabajo el segundo capítulo se centra en la asertividad, tomando en cuenta los orígenes del concepto y sus variantes, describiendo las características de las personas que son asertivas, pasivas y agresivas; relacionando el género con este tema. Se estudian los contenidos, características y las teorías psicológicas en las que se apoya el entrenamiento asertivo, tocando las estrategias de defensa y de ataque, así como la defensa de derechos y las implicaciones que tiene la autoestima con relación a la asertividad.

Dentro del tercer capítulo se da cuenta de los fundamentos teóricos y las características que acompañan al periodo de la adolescencia, de la autoestima y el autoconcepto como conceptos importantes que dan pie a la asertividad. Se revisan cambios biológicos, psicológicos y sociales como las formas de relacionarse con la familia y las personas externas a ella. También se hace mención del género y conceptos relacionados, con lo que esperamos de los adolescentes que también influyen su asertividad y habilidades sociales.

En el capítulo cuatro se dan a conocer los aspectos metodológicos que integraron la investigación y en el quinto se evidencian los hallazgos estadísticos encontrados respecto de la asertividad en la pre y post evaluación en los adolescentes. Por último, en el capítulo seis se encontrará el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, el cronograma del taller, así como el material que se usó en diversas sesiones y algunos de los comentarios de los participantes hacia el taller.





# CAPÍTULO 1

## 1. HABILIDADES SOCIALES

La mayor parte del tiempo las personas tienen algún tipo de contacto social, lo que pone en evidencia qué tanta habilidad tienen o no en sus relaciones personales y que tan satisfactorias pueden ser.

A lo largo de la historia del hombre encontramos que es un animal social; desde la antigüedad, se ha reunido en grupos con fines de sobrevivencia debido a que sus habilidades no se han desarrollado por completo y no puede valerse por sí mismo, lo que lo hace dependiente de otros durante determinado tiempo, denotando la necesidad del contacto social adecuado. A partir del nacimiento, su destino es convivir con otros, con lo que puede obtener felicidad o dolor emocional (González Núñez, 2004). El desarrollo social del individuo se inicia desde el nacimiento y a lo largo del ciclo vital este repertorio de conductas se tornan más complejas.

Por lo tanto, entendemos que la conducta social es un proceso de continuo aprendizaje que se realiza durante toda la vida, en donde tienen mucho que ver los patrones de conducta previos del individuo y el contexto en que se encuentre en determinado momento.

### 1.1 Concepto

En la década de los 70<sup>s</sup> Secord, Backman, Libert, Lewistsohn, Hersen y Bellack principalmente se enfocaron en el estudio de las habilidades sociales desde un punto de vista objetivo, es decir la manifestación de éstas. Libert y Lewistsohn (1973) denominaron a la Habilidad Social como la capacidad para emitir una conducta que se vea favorecida positivamente por el entorno social, y que evita que haya consecuencias sociales desagradables o negativas. Secord y Backman (1976) bajo la influencia de una teoría psicosocial de roles, la definen como la habilidad para actuar el rol, es decir, que cubre satisfactoriamente las expectativas sociales que caen sobre. Bellack y Hersen (1976) la definen como: una capacidad para expresar sentimientos, emociones, afectos y realizar demandas de una manera socialmente aceptada, logrando con ello, que la persona adquiera reforzamiento social por las conductas emitidas al realizar estas expresiones o demandas.

Por otra parte en la década de los 80<sup>s</sup>, Blanco (1982) las denominó como la capacidad para percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás, mientras que en la década de los 90<sup>s</sup> Furnham (1992), bajo los supuestos de diversos investigadores en la materia, hace referencia a las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas. Más adelante se abordan los modelos teóricos que sustentan las definiciones antes mencionadas. De los conceptos antes mencionados podemos decir que la habilidad social es un conjunto de conductas aprendidas socialmente por medios diferentes, que persiguen una adaptación al medio en el que se desenvuelve que además sirve como una herramienta de ajuste social, pero en

ambos casos siempre buscando los reforzadores sociales que obtiene por sus conductas, independientemente de la valoración positiva o negativa que le atribuya el sujeto a ellos.

Se han determinado 4 componentes donde los investigadores coinciden que las habilidades sociales son:

- a) Conductas y repertorios adquiridos principalmente a través del aprendizaje, siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende la persona. Ninguna persona nace sabiendo relacionarse adecuadamente con los demás.
- b) Contienen componentes motores y manifiestos (por ejemplo conducta verbal), emocionales y afectivos (ansiedad o alegría) y cognitivos (percepción social, atribuciones, auto lenguaje, etc.).
- c) Respuestas específicas a situaciones específicas. Esto nos lleva al tema de la especificidad situacional. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser, o no, hábil en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relación, intereses) y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia, antro).
- d) Se manifiestan en contextos interpersonales, siempre en relación a otra persona (iguales o adultos), por lo que es importante tener en cuenta a los otros ya que la conducta de relación interpersonal es interdependiente de la de otros participantes. Para que se produzca una interacción es necesario: 1) iniciación por una persona y 2) respuesta de la otra. Las conductas de iniciación de la interacción son muy importantes ya que cuanto más hábiles y adecuadas sean, más probabilidades hay de que se produzca una respuesta de la otra persona.

De acuerdo con lo anterior, la Habilidad social busca básicamente los reforzadores sociales que se obtienen. Las funciones que cubren son:

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

## **1.2 Estudio de las Habilidades Sociales**

El estudio de las habilidades sociales es reciente, relativamente; sin embargo, los adelantos en la investigación son muchos y centrados principalmente en la aparición y extinción de conductas. La probabilidad de ocurrencia de una respuesta socialmente competente en cualquier crítica está determinada por factores ambientales, personales y sobre todo, por la interacción de ambos (Caballo 1993), de esta manera se ha presentado diferentes teorías sobre la adquisición de dichas habilidades.

### **1.2.1 Modelo de aprendizaje social**

Este modelo se basa en los supuestos de que la conducta es aprendida por los modelos sociales que le son presentados desde la infancia al sujeto.

Bandura en su teoría del Aprendizaje Social (1965), sostiene que el funcionamiento psicológico se explica por la interacción del sujeto con otros entes de su ambiente social y características personales, por lo tanto, si se conoce la historia personal del sujeto así como el medio social al que ha sido expuesto, se podrá determinar el tipo de interacciones sociales que presenta. La imitación, se exterioriza sin que exista algún tipo de reforzamiento. Esta Teoría hace mención de la importancia de los factores externos que motivan al aprendizaje de determinadas conductas; sin embargo, también se toma en cuenta la experiencia personal del sujeto, éste es capaz de establecer límites personales, tanto positivos como negativos, dependiendo de la interacción personal con los reforzadores que ha obtenido. El comportamiento de terceros, funciona como un retroalimentador para la persona, en donde las conductas de respuesta recibidas son el parámetro positivo o negativo del sujeto. Así mismo, las expectativas de éxito o fracaso del sujeto juegan un papel muy importante, mientras los reforzadores determinan la conducta, las expectativas personales guían hacia la meta de las conductas mostradas. Éstas expectativas permiten a la persona decidir si se involucra o se mantiene o no, en una situación social. Los reforzadores son de gran importancia, independientemente de que sean o no, directos, puesto que se definen en un papel funcional, el sujeto les atribuye a título personal el valor positivo o negativo, éstos pueden ser palabras de ánimo, felicitaciones, acordar encuentros, recibir premios materiales, etc. Si los reforzadores no son adecuados a la situación personal del sujeto, las conductas tienden a desaparecer gradualmente. También se destaca la importancia del aprendizaje vicario, mismo que se da por la observación de un modelo. Puede tener principalmente tres efectos:

- a) Al observar al modelo, se puede crear una nueva conducta en el repertorio del observador.
- b) Al observar al modelo, se puede aumentar la frecuencia de aparición de una conducta en el observador, es decir, reforzar la conducta que ya existía aumentando el índice de emisión de la misma.
- c) Al observar al modelo, el observador puede inhibir una conducta, provocando que una conducta que ya estaba en el repertorio del observador, desaparezca.

Los niños y adolescentes desarrollan competencias para manejar nuevas situaciones sociales, tomando como modelo de comportamiento a las personas que los rodean: amigos, conocidos, hermanos y padres, de ahí la importancia de la experiencia social que se tiene en la adolescencia en la formación de la identidad propia. Para los niños, los modelos principales de aprendizaje son los hermanos mayores y padres; sin embargo, con el desarrollo biológico y psicológico, los modelos van cambiando; un sujeto con mayor experiencia de interacción social tendrá más probabilidad de éxito interpersonal que una persona que ha vivido de manera “solitaria” la mayor parte de su vida.

Según Gil, Francisco, León José M<sup>a</sup> (1998), la adquisición de las habilidades sociales podría ser el resultado de varios mecanismos de aprendizaje: consecuencia del refuerzo directo, resultado de la experiencia observacional, efecto del feedback interpersonal y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a situaciones interpersonales.

La incompetencia social, vista desde el modelo de aprendizaje social, se puede explicar por la carencia de conductas adecuadas, debido a una socialización deficiente (desde el punto de vista de lo socialmente aceptable) o debido a las experiencias sociales.

### **1.2.2 Feedback en el aprendizaje interpersonal**

El feedback es un mecanismo importante para el ajuste y refinamiento de las habilidades sociales. En contextos sociales es la información por medio de la cual otra persona comunica su reacción ante la conducta emitida, la mirada, gestos, postura corporal etc. éstas herramientas de la comunicación nos permiten percibir si las conductas son adecuadas o no, determinan el rumbo de la conducta futura. Por ejemplo, un adolescente en su primera cita, puede determinar si su plática, conducta o expresiones son adecuadas a la situación social en base a las respuestas faciales o gestuales recibidas de su acompañante. En la medida en que la interacción social aumenta, la retroalimentación es mayor. Por lo que las respuestas recibidos a diversas conductas sociales, se modifican paulatinamente, sumado al efecto de los reforzadores positivos o negativos, por ejemplo: un alumno que ingresa a una escuela nueva a la mitad del año escolar se comportará torpemente los primeros días, pareciendo tímido y reaccionando lentamente a las variadas situaciones sociales del medio; sin embargo, con las respuestas obtenidas del medio en 1 o 2 semanas la conducta se habrá modificado, reaccionando con mayor efectividad a los estímulos. Debido principalmente a la retroalimentación gestual o facial recibida por parte del medio social que le rodea.

Debido a la importancia del feedback del medio social, la exposición a diferentes situaciones sociales es la que dota de un amplio repertorio de conductas, por lo que un sujeto con un limitado contacto social no responderá a las expectativas conductuales atribuidas.

### **1.2.3 Modelo cognitivo aplicado a las Habilidades sociales**

Julian, Rotter (citado en Kelly 2002) plantearon el supuesto del valor subjetivo del reforzador, al igual que en diversos modelos de aprendizaje se refiere a la importancia que éste tiene para el sujeto, mismo que atribuye el valor positivo o negativo y la jerarquía; puede tener variados reforzadores positivos, pero siempre hay uno que sobresale. Rotter introdujo además la expectativa cognitiva del sujeto, que se genera por la experiencia que el sujeto tiene en situaciones similares, así como por los resultados obtenidos en éstas. Un sujeto que ha tenido éxito en el contacto interpersonal con individuos del género opuesto tendrá una expectativa positiva al afrontar una situación similar, mientras que otro con experiencias desfavorables en la misma situación tendrá una expectativa menos optimista. El modelo cognitivo aporta la idea de que no solo basta con la experiencia social a que es expuesto el sujeto, sino a los resultados obtenidos de éstas, la expectativa de éxito está relacionada directamente con los resultados positivos obtenidos en las situaciones expuestas, mientras que la expectativa de fracaso depende de los resultados aversivos que obtiene de las situaciones.

### **1.3 Componentes de las Habilidades Sociales**

Las habilidades sociales son conductas compuestas de diferentes elementos, que interactúan de manera interdependiente, por lo que sería imposible concebir que se presente alguna conducta social sin la presencia de los siguientes componentes:

- Conductual
- Cognitivo
- Fisiológico

Muchos autores han defendido las posturas que sostienen la conducta observable es la base para medir o evaluar cualquier expresión social. Según Caballo (1993), la parte cognitiva está presente al igual que la fisiológica, por ejemplo: Cuando una persona llega a saludar a otra, existen cambios fisiológicos que dan como resultado una emoción o afecto, de igual manera ese afecto o emoción está ligado a una cognición relativa a la persona, lo que genera una respuesta motora, tal como dar la mano, sonreír o emitir alguna palabra de saludo. Así, en la expresión de la conducta social más sencilla se ve la interacción de los tres componentes de la habilidad social.

#### **1.3.1 Conductuales**

Gran parte de la investigación que se ha realizado sobre las habilidades sociales se enfoca básicamente en los aspectos conductuales, debido principalmente a la factibilidad de medir estos aspectos, además de la gran variedad de aspectos diferentes que existen en esta categoría.

Caballo (1993) realizó un estudio sobre los aspectos evaluados en diferentes investigaciones en habilidades sociales, sus resultados fueron que la mayor parte de los estudios que hacen énfasis en la parte conductual se centran en los siguientes aspectos:

1. Mirada
2. Latencia de la respuesta
3. Sonrisas
4. Gestos
5. Expresión facial
6. Postura

Una de las desventajas que encontró a la centralización del estudio conductual de las habilidades sociales, es la nula atención a los aspectos de organización y la sincronización de señales sociales con el compañero de interacción. Es importante, señalar que el aspecto conductual de las Habilidades Sociales no se presenta de manera aislada, por lo que al manifestar alguna respuesta motora social se presentan diferentes conductas de manera paralela, acompañadas de los otros dos elementos: cognitivo y fisiológico.

Dentro de los componentes conductuales podemos encontrar 2 aspectos principales: componentes verbales y componentes no verbales, de esta manera simplificamos el campo de estudio de la conducta social. El componente verbal: es aquel que usa la palabra como medio principal en la comunicación, expresión de afectos, emociones y demandas, mientras que el aspecto no verbal, se basa en expresiones corporales como gestos, mirada, posturas corporal, entre otras.

#### 1.3.1.1 Comunicación Verbal

El habla es la herramienta más usual en la comunicación. Por medio de ella se expresan sentimientos, opiniones, demandas etc. La comunicación verbal se compone de elementos que permiten regular la información, así como los significados expresados en ellos. Por ejemplo, cuando se emite una palabra con volumen bajo tiene un significado diferente a cuando se hace con volumen alto.

Las palabras por sí mismas expresan una idea; sin embargo, al aplicar ciertos tonos, timbres y tiempos en la expresión de las palabras el significado es variable. Así, la misma palabra o frase expresada en diferentes tonos como sarcasmo, amabilidad, duda, sorpresa, etc. puede causar una reacción diferente en el receptor del mensaje verbal. Los elementos paralingüísticos no se presentan de manera aislada, son resultado de conductas y códigos verbales que son evaluados por la persona que los emite, además de ser interpretados por el receptor. Cabe mencionar que la interpretación puede o no, ser la misma que dio el emisor. Los componentes paralingüísticos son los elementos que permiten que por medio de variaciones en la voz, el significado de las palabras pueda variar. Estos elementos se aprenden desde los primeros años de vida, por ejemplo: un bebé emite ciertas variaciones en el llanto, mismo que es detectado y codificado por la madre principalmente. Los grupos sociales poseen también ésta característica dentro del idioma, por ejemplo, el castellano posee las mismas palabras; sin embargo, el acento en cada una de ellas es variable, la expresión verbal la misma palabra entre un mexicano, un argentino y un español no se escucha igual.

La latencia es el silencio que se hace entre el último sonido de la última palabra emitida por un individuo y el primer sonido de la primera palabra pronunciada por un segundo sujeto, es decir, el tiempo de espera de respuesta entre emisor y receptor. Es una habilidad social que se manifiesta entre dos o más personas, la importancia de ésta radica en el tiempo de espera, por que sirve al receptor para interpretar el mensaje. Si una persona termina de hablar e inmediatamente empieza con la respuesta el receptor, corre el riesgo de haber codificado de manera diferente el mensaje. Por el contrario, si la respuesta del receptor es lenta, el emisor del mensaje puede interpretar ese silencio como una falta de atención o grosería. En una plática convencional, el tiempo adecuado entre el fin del mensaje y la respuesta, es el necesario para codificar el mensaje, sin llegar al caso extremo de analizar cada una de las palabras.

En ocasiones una palabra requiere un énfasis determinado, no es lo mismo decir “Te oí” con un volumen bajo que con uno fuerte, mientras que el primero se interpreta como sumisión y el segundo como agresión. Cuando el volumen empleado es menor al necesario el emisor tiende a ser ignorado, pero cuando el volumen es superior al requerido, el receptor se irrita con facilidad. La función principal del volumen es que el mensaje llegue al receptor de manera clara tiene diferentes interpretaciones psicológicas, tanto para el emisor como el receptor del mensaje. En el siguiente cuadro veremos el significado de cada tipo de volumen:

Tipo de volumen	Interpretación psicológica
Volumen alto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresividad.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intento de dominancia</li> <li>• Ira</li> <li>• Tosquedad</li> <li>• Mal humor</li> </ul>
Volumen Bajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sumisión</li> <li>• Tristeza</li> <li>• Inseguridad</li> <li>• Introversión</li> <li>• Timidez</li> </ul>
Volumen medio (en situaciones adecuadas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alegría</li> <li>• Proactividad</li> <li>• Seguridad en sí mismo</li> </ul>

Los cambios de volumen dentro de una conversación son necesarios para hacer énfasis en una idea o palabra, el uso adecuado de estos cambios se aprende básicamente por la interacción social y la retroalimentación recibida de ésta. Existen personas que no mantienen estos cambios de manera adecuada, son las que podemos decir que carecen de la habilidad social, elevan el volumen sin motivo aparente, resultando una interpretación de agresividad por parte del receptor u oyente.

El ritmo se refiere a la fluidez verbal con que se expresa la persona. En una conversación normal el ritmo lento o entrecortado es interpretado con frecuencia como una tendencia al rechazo del contacto social, generando que el oyente se aburra y la interacción social sea deficiente, además de un deseo de huida o tristeza e inspira una frialdad en la interacción. Por otra parte, el ritmo acelerado generalmente es interpretado como un síntoma de ansiedad, no permite entender claramente las ideas expresadas, deteriorando la interacción social. El ritmo adecuado en cualquier conversación es el que permite emitir claramente las palabras, logrando con ello que el oyente preste mayor atención a la interacción.

Dentro de la fluidez al hablar existen tres tipos de perturbaciones, éstas generan interrupciones en la expresión verbal, cuyas consecuencias generalmente son dirigidas a deteriorar la confianza del sujeto para futuras oportunidades:

- La primera es la presencia de muchos periodos de silencio sin rellenar: con extraños o conocidos casuales podrían interpretarse negativamente, especialmente como ansiedad, enfado o incluso una señal de desprecio.
- La segunda es el excesivo empleo de palabras de relleno como "ya sabes", "bueno" o sonidos como "uhm" "eh". Demasiadas pausas rellenas provocan percepciones de ansiedad o aburrimiento.
- Por último, la que incluye repeticiones, tartamudeos, pronunciaciones erróneas, omisiones y palabras sin sentido.

En el momento en que se establece algún tipo de comunicación verbal, la conversación que emana de ella posee características específicas. Con éstas particularidades se pueden identificar los siguientes tipos de habla (Caballo 1993):

- Habla egocéntrica: es el tipo de habla en que siempre está dirigida a la primera persona, omitiendo el efecto que se tiene en terceros.
- Instrucciones: dirigidas específicamente a influir en la conducta de los otros. Aunque el énfasis en éstas puede variar desde órdenes hasta exigencias, los efectos en terceros son generalmente negativos.
- Preguntas: uno de los objetivos de éste tipo de habla es modificar la conducta verbal, provocando respuestas apropiadas. Funciona como un catalizador en las conversaciones, las inicia y el uso adecuado de ellas permite mantener la plática. En la percepción de terceros, la preguntas denotan interés en algún tema o persona, por lo que se debe regular el uso y estructuración de las preguntas, puesto que pueden invadir aspectos íntimos de las personas, provocando el alejamiento de ellas.
- Charla informal: a éste tipo de conversación se le identifica por el uso de bromas o comentarios ocasionales, en donde el flujo de información es escaso sin afectar la conducta.
- Expresiones ejecutivas: en éste elemento las consecuencias sociales son inmediatas, siendo ésta su característica principal, está constituido por promesas, emitir juicios, opiniones, sentencias, pedir disculpas, etc.
- Costumbres sociales: aquí se ubican los saludos, despedidas, agradecer, dado que este tipo de habla se aprende y manifiesta como una costumbre general. Son elementos estandarizados y su significado puede ser ambiguo, ya que se pueden emitir ese tipo palabras, pero el significado afectivo puede variar. Por ejemplo, cuando saludamos a una persona puede ser por compromiso, buenos modales o simpatía.

La conversación consiste en el intercambio de información verbalmente; sin embargo, durante éste proceso se inicia una interacción social, y de ahí la importancia en el estudio de las habilidades sociales. Para mantener una conversación se deben reunir diferentes elementos como el manejo adecuado del lenguaje verbal, expresión adecuada del lenguaje no verbal, conocimiento del tema de conversación, uso adecuado de preguntas y tiempos de espera entre oración y respuesta. También debe existir retroalimentación para hacer saber al otro que se le presta atención; estas señales pueden ser miradas, movimientos de cabeza o palabras. Las señales no verbales regulan el flujo de una conversación, de manera que cada persona hable cuando es su turno y se produzcan pocas interrupciones o silencios incómodos prolongados (Caballo 1993). Por otra parte, el que oye debe poseer la capacidad de interpretar todas las señales que vienen del emisor, ya que sin esta capacidad las señales emitidas se pierden al igual que la conversación. Los contenidos de las mismas varían de acuerdo al tipo de persona con quien se establezca la interacción, así como los intereses de las personas involucradas.

La conversación es el elemento fundamental de las habilidades sociales, ya que de ella derivan las interacciones y encuentros con nuevas personas, además de ser el elemento más sencillo de detectar cuando hay deficiencias, es el soporte de nuevos encuentros y esencial para que se manifiesten la mayor parte de las técnicas y estrategias sociales.

### 1.3.1.2 Comunicación no verbal

La comunicación no verbal se produce cuando se utilizan recursos propios del cuerpo, omitiendo las vocalizaciones. Siempre está presente haya o no un intercambio verbal, proporciona información más confiable cuando no podemos confiar en las palabras. La comunicación no verbal es inevitable en presencia de otras personas; incluso el no decir nada está comunicando algo. Algunas veces los mensajes no verbales también son recibidos de forma no consciente y también provocan conductas no verbales en el otro. La comunicación no verbal permite:

- Repetir
- Aumentar o acentuar
- Destacar
- Sustituir
- Ilustrar
- Contradecir
- Regular la comunicación

Corrace (1980) define la comunicación no verbal como “el conjunto de medios de comunicación existentes entre individuos vivos que no usan lenguaje humano o sus derivados no sonoros”. Mehrabian, (1972) tiene una definición en sentido restringido y otra en sentido más amplio:

- a) En sentido restringido, la comunicación no verbal hace referencia a un conjunto de comportamientos no lingüísticos.
- b) En sentido más amplio, incluye algunos aspectos mucho más sutiles del lenguaje, como errores lingüísticos, entonación, etc.

Knapp, 1972 (citado en Musitu, 1993) conceptualiza a la comunicación no verbal como todas aquellas respuestas humanas que no se describen como palabras explícitamente manifiestas. Ahora se revisarán los elementos de comunicación no verbal más importantes así como sus funciones y características.

La mirada es un elemento muy importante en la comunicación no verbal por su capacidad de proyección, debido a que no solo entran en juego los ojos, sino también todo alrededor de ellos (las cejas, el parpadeo). Mirar a otro en mayor o menor medida puede indicar el interés /desinterés, agrado /desagrado, franqueza /engaño. La mirada nos ayuda para expresar actitudes interpersonales, recoger información del otro, regular el flujo de la conversación entre los interlocutores, establecer y consolidar jerarquías entre los individuos, manifestar conductas de poder, desencadenar conductas de cortejo, actuar de feedback, expresar el grado de atención, etc. Es el elemento más estudiado dentro de las habilidades sociales. Se define como mirar a la otra persona en o entre los ojos, o en la mitad superior de la cara. Es un canal (receptor) como una señal (emisor). Generalmente con un periodo de contacto ocular se inicia una interacción. Una de sus funciones es sincronizar, acompañar o comentar la palabra hablada. El exceso y falta de miradas puede constituir conductas desadaptativas en la comunicación. La ausencia de contacto visual frecuentemente se toma como desinterés o que se tiene pocas ganas de implicarse con el otro. Una intensa mirada fija indica sentimientos de amistad, hostilidad o temerosidad; el desviar la mirada va unido a la timidez, superioridad ocasional o sumisión, todo esto dependiendo del contexto en que se esté. La gente mira más a las personas que le agradan y éstas son vistas como más agradables y el mirar fijamente puede ser vista como signo de hostilidad y/o dominancia, lo que suele provocar una reacción de lucha o huida.

El hacer contacto visual es signo de implicación y depende de con quien estamos hablando, sobre qué y dónde. Cuando no podemos mirar a la persona es difícil poder mantener una conversación. La desviación de la mirada puede transmitir tristeza, nerviosismo, falta de confianza en sí mismo, sumisión, sensibilidad, personas que están a la defensiva, cautelosos e inmaduros. Para Knapp (1972) se mira más cuando:

- Se está físicamente lejos del compañero.
- Se habla de temas triviales, impersonales.
- No hay nada mas que mirar.

- Se esta interesado en las reacciones del interlocutor, o sea, se está implicado interpersonalmente.
- Existe interés en el compañero; nos gusta o lo queremos.
- Se posee un estatus superior al compañero.
- Se pertenece a una cultura que enfatiza el contacto visual.
- Se es extravertido.
- Se tienen grandes necesidades de afiliación o de inclusión.
- Se es dependiente del compañero.
- Se esta escuchando en vez de hablando.
- Se es mujer.

Las pupilas se dilatan o contraen según la luz que les llega, aunque también los cambios emocionales afectan su tamaño. Cuando se observa algo que nos interesa las pupilas se dilatan. Contrariamente las pupilas se contraen cuando observamos algo que rechazamos. Las señales de la pupila no solo se emiten de forma no consciente, sino que también se reciben de forma no consciente. Se presenta cuando existe interés positivo con cierta carga sexual y otras señales de satisfacción e interés hacia la persona que lo percibe. De forma contraria, las pupilas se contraen indicando indiferencia o reducción en la excitación.

La cara es el principal sistema de señales para mostrar las emociones, además de ser el área más importante, observada y compleja para la comunicación no verbal. Por medio de la expresión facial regulamos la interacción y podemos reforzar al emisor. Hay tres teorías que explican la expresión facial:

- A. Teoría fisiológica de la expresión facial. Este tipo de comunicación es el resultado de procesos biológicos y la expresión de las emociones básicas es mediatizado filogenéticamente y subcorticalmente.
- B. Teoría de la aproximación dimensional. Trata de aislar las unidades que caracterizan la expresión facial como expresiones asociadas a las emociones.
- C. Teoría de la aproximación categorial. Es una variante de la aproximación dimensional. Esta teoría define la expresión facial como una categorización de la emoción que efectúan los interlocutores dentro de la comunicación.

Para Argyle (1969) la expresión facial juega varios papeles en la interacción social:

1. Muestra el estado emocional de un interactor.

2. Proporciona una retroalimentación continua sobre si comprende, se esta sorprendido, se esta de acuerdo, etc., respecto a lo que se esta diciendo.
3. Indica actitudes hacia los demás.
4. Puede actuar de metacomunicación, modificando o comentando lo que se esta diciendo o haciendo al mismo tiempo.

Existen seis principales expresiones de las emociones y tres áreas de la cara responsables de su manifestación. Las seis emociones son: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y asco/ desprecio, y las tres regiones faciales, la frente/ cejas, ojos/ párpados y la parte inferior de la cara, éstas expresiones son universales e innatas.

Las cejas proporcionan información muy valiosa que sería (Argyle, 1978):

POSICIÓN DE LAS CEJAS	INTERPRETACIÓN
Completamente elevadas	Incredulidad
Medio elevadas	Sorpresa
Normales	Sin comentarios
Medio fruncidas	Confusión
Completamente fruncidas	Enfado

Fuente: Argyle (1978)

Desde pequeños se nos enseña a prestar atención a las expresiones faciales aunque sean muy sutiles, debido a que son muy significativas. Las expresiones faciales son más fácilmente controlables que otro tipo de señales no verbales.

Dentro del campo de la especialización hemisférica en el contexto de la expresión y reconocimiento de las emociones, se ha señalado que las dos mitades de la cara son asimétricas, en donde la parte derecha es la “cara pública” que expresa emociones neutrales o agradables; y la parte izquierda es la “cara privada”, que demuestra más fiablemente la expresiones verdaderas.

También existen estilos inapropiados de las expresiones faciales (Ekman y Friesen, 1975):

- a) Retraídos. La expresión facial no varía y muestra poca o ninguna expresión.
- b) Reveladores. Se revela todo lo que se siente a través de las expresiones faciales.
- c) Expresivos involuntarios. Personas que no saben que muestran lo que sienten cuando tienen una emoción determinada (limitado a una o dos emociones por lo general).
- d) Expresivos en blanco. Gente que se encuentra convencida que muestra una emoción en el rostro cuando parece neutra o ambigua ante los demás.
- e) Expresivos sustitutos. Personas que manifiestan una emoción cuando piensan que muestran otra.

- f) Expresivos de afecto congelado. Gente que muestra una emoción aun cuando no sienten ninguna.
- g) Expresivos “siempre preparados”. Personas que inicialmente muestra la misma emoción para todos los acontecimientos.
- h) Expresivos inundados de afecto. Gente que la mayor parte del tiempo muestra una o dos emociones claramente.

La sonrisa es la expresión que suele presentarse en mayor medida para ocultar cualquier emoción. Algunas razones son que forma parte de los saludos y se necesita en la mayoría de las interacciones sociales. Es la expresión que se puede manejar con mayor facilidad. Mediante la sonrisa se puede transmitir el agrado hacia cierta persona u objeto, se coquetea, abre los canales de comunicación y propone el tipo de comunicación deseada, además puede atenuar la tendencia hacia un rechazo. Es utilizada de manera intencional dentro de las relaciones sociales. Desde el punto de vista de la etología, las sonrisas tiene una función adaptativa, expresiva y regulativa, algunas veces se utiliza para disfrazar emociones y actitudes. Su ausencia es motivo de preocupación en las relaciones sociales entre amigos, curiosidad entre conocidos y motivo de crítica y especulación en los encuentros entre extraños.

La postura es la disposición del cuerpo o sus partes en relación con un sistema de referencia que puede ser el mismo o en relación con otro cuerpo. La postura nos proporciona información sobre el contenido afectivo hacia la otra persona. Dentro de la postura encontramos la orientación, que es el ángulo que una persona forma con otra cuando están en interacción. Cuando más de frente se encuentran mayor es el nivel de implicación existente. Existen 3 tipos de postura corporal: de pie, sentado, agachado o arrodillado y acostado. La postura depende del contexto cultural y la actitud hacia la otra persona. Algunas posiciones o cambio en ellas, pueden ser interpretadas como una señal de interés, cortesía, rechazo o aversión. Las posturas congruentes se presentan cuando una persona imita la misma postura del otro o en forma inversa, como si se estuviera reflejando en el espejo. Cuando una persona cambia de opinión generalmente cambiará también su postura. Las posturas congruentes pueden interpretarse como acuerdo, la no congruente como distancia psicológica. Para Mehrabian (1972) existen cuatro categorías de postura:

- a) Acercamiento. Hay una inclinación hacia delante.
- b) Retirada. Es una postura negativa, de rechazo o repulsión. Se retrocede o se vuelve hacia otro lado.
- c) Expansión. Demuestra orgullo, engreimiento, arrogancia o desprecio. Hay expansión del pecho, el tronco se presenta erecto o inclinado hacia atrás, cabeza erecta y hombros elevados.

- d) Contracción. Es una postura depresiva, cabizbaja o abatida. El tronco se inclina hacia delante, la cabeza hundida, hombros que cuelgan y un pecho hundido.

De acuerdo con Trower, Bryant y Argyle (1978) las posiciones como posturas sirven para comunicar:

- a. Actitudes.
- b. Emociones.
- c. Acompañamiento del habla.

La orientación corporal es el grado en que los hombros y piernas de la persona se dirigen o se desvían de la persona con que se está comunicando. Puede señalar el estatus o el agrado hacia la otra persona. Mientras más directa sea la orientación, más positiva es la actitud y hay un grado de mayor de intimidad. La orientación frontal modificada (entre las personas existe un ángulo de 10 a 30 grados) es la más adecuada para muchas situaciones, sugiere mucha implicación, pero sin tener contacto ocular total.

Los gestos se realizan involuntariamente y son espontáneos, es cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador. Principalmente se da con movimientos de las manos, cabeza, piernas y pies. Pueden llegar a donde las palabras no y pueden expresar con mayor fidelidad los estados de ánimo, además de que refuerzan y clarifican las ideas y mantienen la atención de los demás. Constituyen un segundo canal de comunicación, y sirven demasiado cuando lo que se trata de decir es difícil de verbalizar. Pueden apoyar el mensaje verbal o bien, contradecirlo. Ekman y Friesen (1969) proponen cinco tipos de gestos:

- 1) Gestos emblemáticos o emblemas. Son señas intencionales con un significado específico que se traduce en palabras. La mayoría es única de la cultura y solo pueden ser interpretados dentro de ella. Los que son descifrables más fácilmente son los que:
  - Indican dirección.
  - Dan órdenes.
  - Informan de un estado emocional.
  - Contienen un insulto.
  - Indican una respuesta.
  - Describen emociones.
  - Ofrecen una descripción.
  - Piden un favor.



- 2) Gestos ilustrativos o ilustradores. Son gestos conscientes e ilustran lo que se dice. Pueden utilizarse para recalcar una frase o palabra, indicar una relación, hacer dibujos en el aire o imponer un ritmo a la palabra hablada.
- 3) Gestos que expresan estados emotivos. Ayudan a mantener la atención de los oyentes. Le dan dinamismo y energía a la conversación.
- 4) Gestos reguladores de la interacción. Estos movimientos son producidos por quien habla o por quien escucha, con la finalidad de regular las intervenciones dentro del diálogo. Los más utilizados son las indicaciones con la cabeza y las miradas.
- 5) Gestos de adaptación o adaptadores. Son aprendidos. Son movimientos, gestos y otras acciones usados para manejar nuestros sentimientos o controlar nuestras respuestas. Generalmente se usan en situaciones de tensión.

Según Argyle (1967), las manos son la parte más expresiva, después de la cara y tienen cuatro funciones principales:

1. Ilustradores, acompañando al habla, enfatizando o ilustrando las ideas presentadas por medio de palabras.
2. Para reemplazar el habla (por ejemplo el lenguaje de los sordomudos).
3. Como muestra de los estados emocionales que generalmente no son intencionales.
4. Autoacicalamiento. También llamados autoadaptadores .

Los gestos tienen que interpretarse como parte de un todo y se dan como el resultado del origen cultural y ocupacional, la edad, sexo, salud, etc. El acompañar el mensaje verbal con la gesticulación adecuada puede agregar énfasis y franqueza, además puede proyectar seguridad en uno mismo y espontaneidad.

La información que se transmite mediante la cabeza es escasa, a pesar de la cantidad de movimientos que se realizan. Se ha encontrado que cuando se tiene un estatus superior, la posición de la cabeza es elevada y cuando el estatus es inferior, la posición es más baja. El voltear se realiza para contemplar a otra persona u objeto cortando así, el contacto visual. De acuerdo con la cultura los movimientos expresan diferentes cosas. En nuestra cultura el asentir con la cabeza significa estar de acuerdo, el permitir que el otro siga hablando actuando como reforzadores y también, el deseo de finalizar una conversación.

La conducta de autocontacto se presenta cuando se toca el cuerpo propio. Pueden definirse como movimientos que proporcionan bienestar, constituyen actos mímicos inconscientes de ser tocados por algún otro (Morris, 1977). También se llaman autoadaptadores y su intención no es

comunicar. Aumentan con la incomodidad psicológica y la ansiedad, excepto por las personas que quedan inmóviles.

La proxémica es el estudio de la estructuración inconsciente del microespacio humano. El espacio imaginario que la persona crea a su alrededor y puede definir su proximidad y distanciamiento del otro es un concepto que tiene su base en la noción de espacio vital de Lewin. La tolerancia que alguien puede tener a la proximidad depende de factores como la intensidad grupal, el contexto y los roles sociales experimentados. Cuando se percibe que la proximidad es demasiada, se adoptan estrategias para aumentar la distancia: la movilidad es poca o nula, se evita el contacto visual; y si llega a haber contacto hay tensión muscular.

Se distinguen cuatro fenómenos básicos:

1. Retiro. Tiene a su vez cuatro funciones distintas: autonomía personal, liberación emocional, auto evaluación y limitación y protección frente a la comunicación.
2. Espacio personal. Es el área en la cual no pueden entrar los intrusos, rodea al cuerpo, como una especie de burbuja protectora.
3. Territorialidad. El territorio personal es un área sobre la cual el sujeto tiene un uso exclusivo o que puede controlar. Generalmente los ocupamos en periodos cortos y se marcan simbólicamente con objetos personales.
4. Hacinamiento. Se tiene menos espacio del requerido y se percibe una inadecuación espacial, es un fenómeno psicológico y se experimenta subjetivamente. Puede producir tensión, sobreactivación fisiológica, hostilidad e incomodidad.

El grado de proximidad está relacionado con el tipo de relación que se tiene con la otra persona. La cercanía sugiere intimidad en la relación. Se prefiere estar más cerca de las personas que nos agradan y más lejos de quienes nos causan molestia. La distancia se ha clasificado en cuatro zonas:

- Íntima (0-45 cm). Se encuentra en las relaciones íntimas, en donde el contacto corporal es fácil, se puede oler y sentir el calor del otro
- Personal (45 – 1.20 m). Se da en las relaciones cercanas, pero no participa el olfato.
- Social (1.20 –3.65 m). Se observa en las relaciones más impersonales y el volumen de voz aumenta.
- Pública (a partir de los 3.65 m). Podemos verlo en ocasiones públicas y en muchos actos formales.

El contacto físico es el tipo más básico y primitivo de la conducta social y la forma más íntima de comunicación. Es muy directa e intensa, comparada con otras conductas. La intensidad de la presión ejercida y las zonas de contacto pueden indicarnos estados emocionales.

Existen distintas clases de tacto:

- a. Tacto funcional/profesional. Se considera a la otra persona como un objeto y no hay mensaje íntimo o sexual.
- b. Tacto cortés/social. El otro es percibido como una persona, pero no hay mucha compenetración.
- c. Tacto amigable. Se expresa afecto hacia la otra persona.
- d. Tacto íntimo /de amor. En donde en la otra personas depositamos nuestros sentimientos de amor e intimidad.

Hay diversos tipos de contactos que no comunican actitudes interpersonales como:

1. saludos y despedidas.
2. felicitaciones.
3. señales de atención hacia una persona con la que se quiere empezar una interacción.
4. guía del cuerpo. Se presenta con ligeros cambios de la dirección del cuerpo o en tomar el brazo o el codo.

Henley (1977) señala que hay más probabilidad de un contacto cuando:

1. Se da información o consejo, pero no cuando lo pide.
2. Se da una orden.
3. Se pide un favor.
4. Se intenta convencer a alguien.
5. La conversación es profunda.
6. Los acontecimientos son sociales y menos en los laborales.
7. Se reciben mensajes de preocupación.

El contacto indica proximidad emocional cuando hay reciprocidad y estatus; poder cuando es unidireccional. La gente de mayor estatus promueve un mayor contacto hacia los de menor estatus.

La apariencia personal se refiere al aspecto exterior de una persona y que podemos modificar. La ropa y los accesorios forman parte de ésta apariencia, además del físico, la cara, el cabello y las manos. Nos da información y por medio de ella juzgamos y nos formamos una idea acerca de la persona a la que observamos. Por si misma, no puede hacer socialmente competente a una

persona, pero si puede facilitar el desempeño. Ejerce un poderoso efecto sobre las percepciones de los otros. Ofrece impresiones sobre el atractivo, el estatus, inteligencia, personalidad, clase social, gusto, estilo, género y edad. Es lo más notable y fácilmente accesible a los demás en todas las interacciones sociales, sobre todo cuando la acabamos de conocer, aunque sigue siendo un factor importante a lo largo de la relación.

Las personas que son calificadas como físicamente atractivas son percibidas por las demás con mayor cantidad de cualidades positivas, es más fácil que se les preste ayuda y que los demás quieran ganarse su aprobación, puesto que la sociedad ve a los sujetos atractivos como sobresalientes en comparación con los sujetos de menor atractivo físico. Debido a esto son personas más seguras y asertivas. Pero pueden sufrir más por el hecho de hacerse viejas y que su atractivo ya no funcione como antes. Supuestamente las personas atractivas físicamente tienen un mayor grado de destrezas sociales son el sexo opuesto, quizá se deba a una mayor práctica.

### 1.3.2 Componentes cognitivos

Las situaciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y actos de las personas. Se buscan algunas situaciones y se evitan otras. Las situaciones en las que nos encontramos nos afectan, pero a su vez nosotros afectamos y modificamos las situaciones en las que nos encontramos. En éste proceso es de gran importancia la forma como se seleccionan las situaciones, estímulos y acontecimientos y cómo éstos son percibidos, se construyen y evalúa sus procesos cognitivos.

Para Knapp, 1984, (citado en Caballo, 1993) existen distintas clases de percepciones:

1. Percepciones de formalidad. Cuando aumenta la formalidad, es más probable que la comunicación pierda libertad y profundidad.
2. Percepciones de un ambiente cálido. Cuando se percibe un ambiente relajado y cómodo es probable que la comunicación sea efectivo y espontánea.
3. Percepciones de ambiente privado. Cuando se percibe discreción en el ambiente la conversación es más profunda y se da una gran amplitud en los temas tratados.
4. Percepciones de familiaridad. Los contextos no familiares al igual que las personas desconocidas conducen a desarrollar una comunicación precavida, torpe y difícil de establecer; sucede todo lo contrario en ambientes ya conocidos.
5. Percepciones de restricción. Parte de la reacción aun ambiente nuevo se basa en la facilidad de huir o no. Cuando se percibe esta restricción física y/o psicológica hay una lenta revelación de información.
6. Percepciones de la distancia. Esta se basa en la proximidad física y psicológica, fundamentada en la visibilidad o contacto ocular. De acuerdo a como disminuya la

distancia se aumenta la intimidad en la relación, relacionándose con el amor, la protección y la comodidad.

Mischel 1973 (citado en Caballo, 1993), sugirió que los procesos cognitivos, en la interacción del individuo con el ambiente se debían discutir en términos de competencias cognitivas, estrategias de codificación y constructos personales, expectativas, valores subjetivos de los estímulos y sistemas y planes de autorregulación.

Las competencias cognitivas están basadas en la capacidad para transformar y emplear la información de forma activa y para crear pensamientos y acciones. Dentro de éstas se pueden mencionar:

1. Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada.
2. Conocimiento de las costumbres sociales.
3. Conocimiento de las diferentes señales de respuesta. En donde la persona debe saber cuándo y dónde poner en práctica ciertas conductas y como realizarlas
4. Saber ponerse en el lugar de la otra persona.
5. Capacidad de solución de problemas.

Las transformaciones cognitivas de los estímulos, situaciones, ambiente, etc, de acuerdo con la atención, interpretación y categorización cambian el impacto que ejerce el estímulo sobre la conducta. La forma en que codificamos y atendemos las situaciones también influye en lo que aprendemos y podemos hacer. Para poder responder a los demás de una manera adecuada es necesario percibirlos correctamente, al igual que sus actitudes y sus emociones. Cuando nos formamos impresiones de otras personas podemos cometer algunos errores como:

- a) Suponer que la conducta de una persona es principalmente un producto de su personalidad, aunque puede ser más en función de la situación en que se encuentra
- b) Atribuir nuestra conducta a causas situacionales o externas
- c) Darnos puntos por las conductas o los resultados positivos, pero atribuir a causas externas los negativos
- d) Suponer que la conducta es debida a la persona, en vez de a su papel
- e) Dar mucha importancia a las señales físicas.
- f) Ser afectado por los estereotipos sobre las características de los miembros de ciertas razas, clases sociales, etc.

Las expectativas son las predicciones de las personas sobre las consecuencias de la conducta, éstas guían la selección del repertorio de conductas del individuo, de acuerdo con la situación. Una clase de expectativas son las de relaciones conducta - resultados. En donde generamos respuestas de acuerdo a la probabilidad de obtener resultados más valiosos para cada individuo.

Las relaciones estímulo-resultado, son en las que los resultados esperados dependen de muchas condiciones del estímulo. Los significados que le atribuimos a los estímulos dependen de las asociaciones aprendidas entre las señales y los resultados conductuales. Hay dos tipos de expectativas:

- Expectativas de autosuficiencia. Es la seguridad que una persona tiene sobre una conducta que puede realizar.
- Expectativas positivas sobre las posibles consecuencias de la conducta. Probablemente las respuestas habilidosas sean inhibidas si se consideran socialmente inaceptables o si se esperan consecuencias negativas

Aunque la conducta depende de los factores externos, también debemos tomar en cuenta que las personas regulan los sus objetivos, autorrecompensa, autocrítica por alcanzar o no los objetivos autoimpuesto. Mediante la autorregulación podemos influir en nuestro ambiente, tomando así el poder de la situación. Cuando no podemos cambiar el ambiente físicamente, lo podemos transformar psicológicamente con ayuda de las autoinstrucciones y de la imaginación. La atención que prestamos a nuestros actos nos conduce a una autoevaluación. Si en la evaluación hay una diferencia entre la conducta y los objetivos la persona siente incomodidad y deseos de retirarse de la situación, si no lo puede lograr, trata de reducir la diferencia intentando con otra conducta, lo anterior es conocido como autoobservación apropiada.

Autoverbalizaciones negativas. Las autoverbalizaciones también se conocen como el habla consigo mismo, diálogos internos o pensamientos automáticos. Pueden ser inventadas por uno mismo, aprendidas o a partir de deducciones realizadas sobre las interacciones con los demás o a través de consejos o mensajes.

Patrones de actuación excesivamente elevados. Existen personas que además de ser demasiado críticas y exigentes con ellas mismas lo son también con los demás, culpándolos de sus defectos reales o percibidos.

### 1.3.3 Componentes fisiológicos

Los componentes fisiológicos de las habilidades sociales, comprenden los estudios en los que se demuestra la existencia de alteraciones en los ritmos cardiacos en el momento justo de la interacción social, el flujo sanguíneo cambia, así mismo la presión es distorsionada. Los efectos de las alteraciones dan como resultado una variación en el comportamiento social.

Los aspectos fisiológicos de las habilidades sociales son los menos estudiados dentro del ámbito, debido a la dificultad; sin embargo, los estudios que se realizan con mayor frecuencia se centran en los siguientes aspectos:

1. Tasa cardiaca
2. Presión sanguínea
3. Flujo sanguíneo
4. Respuestas electrodermales
5. Respuesta electromiográfica
6. Respiración

Las variaciones en los ritmos biológicos modifican la conducta, dependiendo del afecto que este asociado el estímulo y la experiencia, se debe recordar que los elementos conductual, cognitivo y fisiológico no actúan de manera aislado, cuando el estímulo evoca un afecto negativo la alteración en los ritmos biológicos es diferente de cuando es positiva la asociación.

#### **1.4 Entrenamiento en Habilidades Sociales**

Un Entrenamiento en Habilidades Sociales es un procedimiento de intervención que integra un conjunto de técnicas derivadas de las teorías de aprendizaje social, de la psicología social, de las terapias conductuales y de la modificación de conducta, que se aplica para que las personas adquieran habilidades que permitan mantener interacciones satisfactorias en las diferentes áreas sociales de su vida (Gil, Francisco y Maria, José León, 1998). Es una estrategia conductual que sostiene que las conductas sociales aprendidas, pueden ser modificadas por medio de ejercicios teórico prácticos, generando conductas socialmente aceptadas, mismas que traen consigo reforzadores sociales que mantienen la conducta en un nivel esperado.

Un entrenamiento en habilidades efectivo, debe tener en cuenta las necesidades específicas de la persona, con el objetivo de desarrollar estrategias de intervención con alto grado de éxito. Además de dotar al sujeto de un amplio repertorio de conductas generales, que la persona debe adaptar a situaciones específicas, siempre de manera socialmente adecuada. Al tratarse de comportamientos de interacción social las habilidades sociales constituyen respuestas específicas a las exigencias que plantean las situaciones, por lo que se demuestra la necesidad de desarrollar en las personas repertorios flexibles y variados de conductas sociales en lugar de patrones rígidos y uniformes. Las áreas de entrenamiento de habilidades sociales deben incluir siempre un apartado especial para los tres componentes de las habilidades sociales: motores, cognitivos y psicofisiológicos, aunque no por esto se deben abordar de manera independiente, la conducta social siempre esta compuesta por estos tres elementos, por ejemplo: un simple saludo combina

los tres elementos, al ver a la persona que se va a saludar, se realiza un proceso cognitivo de reconocimiento de la persona, mismo que genera algún afecto, que surge de un proceso fisiológico, y finalmente, emitir el saludo estirando la mano o verbalmente constituye la parte conductual.

Existen diferentes tipos de intervenciones dentro de la psicología, así como diferentes teorías que sustentan cada una de ellas, siempre basadas en supuestos teóricos aceptados dentro del ámbito profesional, así mismo las técnicas y materiales empleados en ellas obedecen a una justificación pedagógica, igualmente el entrenamiento en habilidades sociales posee características que lo diferencian de otras:

- Tienen como objetivo principal dotar de un repertorio conductual al sujeto, con herramientas adaptables a las diferentes situaciones sociales, pero con un panorama general de tipos de respuesta en la solución de problemas para la vida cotidiana.
- La participación activa de las diferentes personas que interactúan en el entrenamiento es de suma importancia, proporcionan diferentes puntos de vista de una situación específica, misma que ayuda al sujeto a crear un repertorio conductual amplio.
- En el entrenamiento en habilidades no existen técnicas terapéuticas, los procedimientos empleados son de formación educativa, por lo que su utilización se lleva más allá del ámbito clínico, se aplica a la vida diaria del sujeto.
- Las técnicas empleadas son sencillas, breves e incluyen a diferentes sujetos dentro de una misma sesión.
- La terminología empleada con los sujetos es sencilla y adaptada al lenguaje propio de la población con la que se trabaja.
- El entrenador de habilidades sociales está en aprendizaje continuo, a la vez que expresa sus puntos de vista de una situación, los participantes le muestran otros diferentes, ampliando la visión conductual del entrenador.

Importancia del grupo dentro del Entrenamiento en Habilidades Sociales. El grupo es un lugar natural de aprendizaje de las habilidades sociales, por ello la mayor parte de los entrenamientos en habilidades sociales se planean así, pues existe una mayor participación de los sujetos, con una mayor probabilidad de éxito, las ideas son espontáneas además de proporcionar diferentes puntos de vista de una misma situación, con lo que el repertorio conductual del sujeto se nutre de manera importante, al mismo tiempo que permite que los otros participantes del entrenamiento multipliquen sus posibilidades conductuales. El grupo es un contexto social donde de forma natural se pueden practicar las habilidades aprendidas, de manera que si una persona manifiesta una conducta en su grupo de entrenamiento, que sirve al grupo de referencia con respecto a ese comportamiento, aumenta la probabilidad de que lo haga en otros grupos sociales de su vida



cotidiana (Gil, Francisco y Maria, José León 1998). Cuando las personas sienten que forman parte de un grupo y que hacen algo con otros para solucionar sus problemas eficazmente, se facilita que se expresen emocionalmente, desarrolle vínculos de cooperación, promuevan relaciones sociales en un clima social agradable etc.

Las estrategias de aprendizaje que se presentan a continuación son las que se emplean con mayor frecuencia dentro de los entrenamientos, sin embargo en numerosas investigaciones y estudios, se ha demostrado que la aplicación aislada de un tipo de estrategia logra efectos a corto plazo y poco duraderos, mientras que la combinación de diferentes estrategias tienen efecto a corto plazo con una consolidación real en el sujeto, logrando modificar la conducta social del sujeto.

Las estrategias de aprendizaje conductuales, giran sobre la teoría del reforzador, en donde el reforzamiento es la base del aprendizaje, éste puede ser material o social, sin embargo el efecto sobre la conducta varía en función del valor subjetivo atribuido por el sujeto. Las estrategias conductuales son:

1.- Instrucciones. Consiste en explicar de manera clara y concisa la conducta que se desea que lleve a cabo el sujeto, especificando la forma de actuar y realizar la conducta. Para que sean efectivas se deben explicar al inicio del entrenamiento. Cuando tienen un carácter correctivo reciben el nombre de aleccionamiento y pretenden mostrar al sujeto la distancia que queda entre la conducta emitida y la conducta meta del entrenamiento (Luca Tena, Et al 2001). Al proporcionar las instrucciones, se debe tomar en cuenta la información conceptual que se presenta, es decir, explicar teórica y operacionalmente el concepto y/o conducta que se estudiará, la brevedad de éstas, así como el énfasis en conceptos o palabras clave que permiten una mejor asimilación. De igual manera se deben determinar las ventajas y desventajas sociales (si existen) que conlleva la conducta, así como la importancia social atribuida a ésta. Es de suma importancia que los participantes colaboren en la definición de las habilidades aportando ejemplos o vivencias, debido a que permiten una retroalimentación primaria para el individuo.

2.- Modelado. Consiste en exponer al sujeto a modelos en vivo realizando la conducta que se quiere, con la finalidad de que el sujeto imite la conducta del modelo, logrando un aprendizaje vicario, creando una nueva conducta en el repertorio del observador o mejorándola si ya existe en él. Sin embargo el simple hecho de que el observador vea la conducta no quiere decir que la imitará, un sujeto a diario mira miles de conductas y no por ello las imita. El modelo debe cubrir ciertos aspectos para ser de utilidad, como se explicará en el siguiente cuadro:

<b>RECOMENDACIONES PARA EL MODELAMIENTO CONDUCTUAL</b>		
<b>PRESENTACIÓN DE LAS CONDUCTAS</b>	<b>TIPO DE MODELO</b>	<b>OBSERVADOR</b>
Deben ser claras, precisas y breves.	Debe tener similitud en varios factores sociales al observador, edad, género, etc.	Poseer la capacidad de mantener la atención en el estímulo.
El grado de complejidad de las conductas debe ir en grado creciente.	Debe ser simpático y carismático para el observador.	Capacidad de autocrítica
La conducta se debe repetir las veces que el observador requiera para poder emitir la conducta.	Poseer una conducta amistosa y amable hacia el observador.	Desarrolla una conducta favorable al modelo.
Evitar distractores ambientales, a fin de captar la atención total del observador.	Posea un amplio repertorio conductual.	Ser recompensado por imitar a modelo.
		Grado normal de tolerancia a la frustración.

Fuente: Gil, Francisco y Maria, José León, 1998.

3.- Dramatización / Ensayo de conducta / Role Playing. En este tipo de estrategia de aprendizaje, el sujeto asume un papel dentro de una situación social, con el objetivo de que el sujeto experimente el ambiente definido, mostrando la conducta que habitualmente emite, para después moldearla y retroalimentarla. La representación de papeles se ha definido como una situación en la que un individuo se le pide que desempeñe un papel, por lo general no de él mismo y si éste es el caso, en un lugar diferente al habitual (Luca Tena, Et al 2001). Los ensayo se pueden realizar de manera real o encubierta, en la forma real, el sujeto es parte de una dramatización, con un rol establecido, mientras que la forma encubierta consiste en pedir al sujeto que imagine una situación determinada y en ella emita las conductas que considera adecuadas. La forma encubierta tiene la ventaja de generar un nivel mínimo de ansiedad en el sujeto, y se recomienda para personas ineficientes en la dramatización real. Para realizar la dramatización se debe tener en cuenta lo expuesto en el siguiente cuadro:

<b>RECOMENDACIONES PARA DRAMATIZACIÓN / ENSAYO CONDUCTUAL / ROLE PLAYING</b>	
<b>SUJETO</b>	<b>DRAMATIZACIÓN</b>
Debe contar con suficiente información sobre la situación social que representará	Se debe resolver solo un problema por dramatización, especificando que hará el sujeto, cómo lo hará, y cuando lo hará.
Debe estar de acuerdo en participar	La dramatización no debe durar más de tres minutos, para evitar el aburrimiento.
Tener en claro que es una situación dramatizada, evitando problemas posteriores.	Las situaciones deben ser accesibles al sujeto que las representará
Se debe recompensar al sujeto	El entrenador conductual debe mantener bajo control la situación dramatizada.
	La retroalimentación de la dramatización se debe hacer por parte del entrenador conductual, de los otros participantes y del sujeto que representó la conducta.

Fuente: Gil, Francisco y Maria, José León, 1998.

4.- Reforzamiento. La tesis básica del reforzamiento es que los organismos buscan lo bueno y evitan lo malo, comportándose en forma racional, usan las contingencias aprendidas en el ambiente y seleccionan el comportamiento que posibilita la aparición del reforzador. Consiste en administrar al sujeto consecuencias cuando el sujeto ha emitido la conducta, a fin de mantener o eliminar aspectos de la conducta, para ello es importante que el reforzador sea entregado lo más pronto posible a la culminación de la conducta. Existen tres tipos básicos de reforzador:

- Material: son los artículos entregados al sujeto tales como: golosinas, comida, artículos significativos, dinero, etc.
- Social: es el más utilizado dentro de los entrenamientos, así como uno de los más importantes, consiste en la aceptación y reconocimiento por parte del entrenador y los otros participantes del entrenamiento.
- Autorrefuerzo: es la aprobación y evaluación positiva que el sujeto realiza de sí mismo.

Los reforzadores pueden ser entregados por el entrenador o por los otros participantes, lo que fomenta la interacción entre los mismos, así mismo los reforzadores pueden estar sujeto a programas específicos: continuo, intermitente y programas de intervalo variable o fijo. Los resultados que se hacen contingentes con el comportamiento pueden ser aversivos o deseables.

5.- Retroalimentación. Consiste en hacer notar al sujeto sus puntos a favor y en contra al término de la conducta, para que sea posible modificar y afinar los detalles de la misma. La

retroalimentación la puede realizar el entrenador conductual o los participantes del taller, puesto que emiten juicios diferentes de la misma conducta, con lo que el margen de opciones de respuesta se amplía. La retroalimentación verbal es importante para el sujeto, le permite escuchar la opinión de otros, asegurando un grado de objetividad mayor a que si fuere una sola persona, la retroalimentación videográfica, permite que el sujeto analice su propia conducta, aunque la combinación de las dos estrategias logra que la retroalimentación sea más completa.

6.- Tareas. Para que una conducta logre la consolidación, es importante que sea practicada constantemente, para ello las tareas son indispensables. Se le pide al sujeto que las conductas aprendidas y ensayadas en la sesión, sean ejecutadas fuera del área de entrenamiento en un escenario real y con personas ajenas al grupo de trabajo. Las tareas se deben ajustar a las necesidades del sujeto, tomando en cuenta la edad, género y situación social, asegurando la probabilidad de éxito del sujeto, si se fracasa en las tareas su ánimo y disposición del sujeto irá en decremento, así mismo se deben ajustar al interés del sujeto, ya que mantener una conversación con una persona mayor no tendrá la misma importancia que invitar a salir a un joven del género opuesto, de la misma manera que el interés, las habilidades actuales del sujeto se deben tener en cuenta, pedir una tarea que requiera un nivel de dificultad alto a un sujeto, logrará generar ansiedad en el sujeto aumentando la probabilidad de fracaso.

Las técnicas cognitivas en el entrenamiento de Habilidades Sociales, se centran principalmente en la reducción de ansiedad, y reestructuración cognitiva. La ansiedad se presenta con mayor frecuencia en los participantes, generando que los resultados no sen favorables al aprendizaje, existe una amplia gama de estrategias para reducir la ansiedad, algunas como la relajación muscular, desensibilización sistemática, imagería conductual, etc.

Así cualquier tipo de estrategia para reducir la ansiedad debe cumplir los siguientes requisitos:

- Ser breve y sencilla
- Instrucciones claras y precisas
- Adecuada al ámbito social, de género y edad para los participantes.

### **1.5 Consecuencias de las Habilidades Sociales**

Las habilidades sociales son una herramienta básica para la interacción social, por lo que el buen uso de éstas promueve un mayor contacto social, mientras que la carencia de las mismas puede derivar en un asilamiento social. Las consecuencias son variadas, mientras que un sujeto socialmente hábil posee una autoestima normal o alta, una persona con carencias en el área generalmente tiene baja autoestima.

La carencia de habilidades generalmente desencadena una serie de consecuencias en las actitudes de las personas, genera más verbalizaciones negativas, con ideas irracionales que derivan en un autoestima baja y disminuyendo la confianza en sí mismos, la motivación es baja, debido a las expectativas negativas que posee, de la misma manera que evalúa las situaciones de manera ilógica. Por otra parte, se le dificulta dejar de lado los fracasos anteriores que siempre están presentes antes de iniciar cualquier actividad. En sus interacciones sociales la mirada no es directa, debido a que se pierde en otros estímulos, el ritmo de la conversación se ve cortado por las deficiencias verbales, utiliza demasiados silencios, su postura se ve rígida y sin variaciones.

Una persona con buen manejo social se comunica con mayor asertividad, expresando de manera adecuada sus sentimientos y demandas, además de utilizar de manera apropiada el lenguaje no verbal como señas y gestos, con buena postura, mayor contacto ocular generando interés en quien le escucha. Durante las conversaciones realiza preguntas abiertas, motiva la conversación por medio de la retroalimentación, su lenguaje verbal es adecuado en cuanto a palabras y componentes paralingüísticos, destacando las palabras e ideas que quiere comunicar. Genera expectativas positivas sobre las otras personas, las expectativas de éxito son mayores con lo que la motivación aumenta radicalmente antes de iniciar cualquier actividad, amplía las perspectivas de las situaciones, lo que le permite generar más opciones de intervención, se muestra más tolerante ante las situaciones de conflicto y demás personas y confía más en resultados basados en conductas que ellos controlan y no externas.

Las habilidades sociales marcan la diferencia en la interacción de las personas. Son de gran importancia en el ajuste psicosocial del sujeto, ya que influyen en el autoestima de las personas y en su vida diaria. Dentro de las consecuencias de la carencia de habilidades sociales se encuentran la ansiedad social, timidez, baja autoestima y depresión como las más usuales.

### 1.5.1 Ansiedad social

Es la respuesta de miedo, temor o ansiedad que surge en situaciones de interacción social. Surge como una percepción amenazante del contacto social, debido a experiencias negativas anteriores, sentimientos de invasión al espacio íntimo. Los primeros miedos a los desconocidos surgen al año de vida, sin embargo este temor tiene una función adaptativa, a medida que pasa el tiempo las experiencias sociales negativas, generan un miedo a la invasión y aumenta por la retroalimentación recibida, misma que logra que la persona se angustie fácilmente, por ejemplo por anticipaciones catastróficas. La ansiedad provoca que la persona esté hiperalerta a sus propios procesos, de modo que esta más centrada en ella misma y en los demás que en la tarea que está realizando, aumentando las probabilidades de fracaso o incompetencia social.

### 1.5.2 Timidez

Se ha definido como una experiencia subjetiva, caracterizada por aprensión y nerviosismo en los encuentros interpersonales, denotando un comportamiento inhibido, reticente, evitativo y no exitoso. Ha sido conceptualizada como una respuesta emocional a ciertas situaciones sociales o como una disposición de personalidad relativamente permanente.

El tímido es el prototipo de una persona vulnerable en cuanto a la necesidad exagerada de aprobación, aceptación y afiliación, evitan encuentros sociales, participan menos, son juzgados por los demás como menos amistosos y por ello buscan menos su compañía. La soledad hace que las personas sean extremadamente sensibles a la evaluación que los demás hacen de ella viendo cada oportunidad social como una oportunidad para hacerse de amigos (Zimbardo 1977).

Las características principales de las personas tímidas son:

- Problemas para conocer a otras personas, hacerse de amigos y atreverse a cambiar de ambientes sociales.
- Estados afectivos negativos tales como ansiedad, soledad y depresión
- Falta de asertividad y dificultad para expresar opiniones.
- Excesiva autoconciencia.

### 1.5.3 Depresión

En el modelo operante de Lewinsohn (1974) se establece que la depresión es ocasionada en la mayor parte de los casos por la deficiencia en las habilidades sociales, les impide recibir el refuerzo social que requieren. Con lo que se retroalimenta la evitación y aislamiento así como la no efectividad de las conductas sociales siendo cada vez menos reforzados. La depresión genera esquemas y supuestos cognitivos depresogénicos, a través del aprendizaje desde etapas tempranas del desarrollo, junto a esto, las características del procesamiento de información y los pensamientos automáticos determinan una percepción de sí mismos negativa, del mundo y del futuro. Estos procesos cognitivos interfieren en el desempeño social adecuado.

### 1.5.4 Baja autoestima

La baja autoestima es el resultado de un proceso que ocurre muy ligado al desarrollo de la imagen de sí mismo y la identidad personal, una mala imagen de sí mismo se va formando a través de un interjuego de retroalimentación, entre evaluaciones y conocimientos de otros sobre la persona, como del autoconocimiento y autoevaluación que la persona hace de sí mismo. Se identifica por las verbalizaciones y perspectivas negativas del sujeto sobre sí mismo. Con lo que la conducta social se ve influenciada por las ideas de inferioridad, percibido como callado y aversivo para otras

personas, Alejándose así de la retroalimentación social requerida. Este apartado se abordará con mayor amplitud en el capítulo 2.

A continuación se presentarán los conceptos más relevantes en este capítulo con su definición y la forma en como fueron aplicados dentro de esta investigación.

**CONCEPTOS CLAVE HABILIDADES SOCIALES (CAP 1)**

<b>CONCEPTO</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>APLICACIÓN</b>
Habilidades sociales	Es el conjunto de conductas que persiguen una adaptación, sirve como una herramienta de ajuste social motivada por los reforzadores sociales, independientemente de la valoración positiva o negativa que les atribuya el sujeto.	Se considera como uno de los temas centrales de la investigación, en base a éste concepto gira la estructuración de contenidos. Fortaleciendo sus diferentes elementos por medio del entrenamiento
Entrenamiento en Habilidades Sociales	Es una estrategia conductual basado en el supuesto que las conductas sociales aprendidas, pueden ser modificadas por medio de ejercicios teórico prácticos, generando conductas socialmente aceptadas.	Es el eje práctico de la investigación, basado en las estrategias conductuales y cognitivas, así como en los supuestos teóricos inherentes al concepto, se desarrollarán y fortalecerán las habilidades sociales de los adolescentes



Comunicación verbal	Es la herramienta que se basa en elementos sonoros (volumen, ritmo, latencia, etc.) para regular la información, así como los significados expresados en ellos	Son elementos que en la práctica se utilizarán como herramientas para los facilitadores en el proceso pedagógico de la investigación, además de abordarse como tópicos propios del curso, con la finalidad de desarrollar y fortalecerlos en los adolescentes por medio de ejemplos vivenciales, trabajo en equipo entre otras estrategias de entrenamiento.
Comunicación no verbal	Se denomina así al conjunto de medios de comunicación existentes entre individuos vivos que no usan lenguaje humano y sus derivados no sonoros	
Componentes paralingüísticos	Son los elementos que permiten que por medio de variaciones en la voz que el significado de las palabras pueda variar, así como regular la expresión de afectos y sentimientos por medio de cambios en la voz.	
Dramatización	Estrategia de entrenamiento en la que el sujeto asume un papel dentro de una situación social, con el objetivo de que experimente el ambiente definido, mostrando la conducta que habitualmente emite, para después moldearla y retroalimentarla	Es la principal técnica utilizada dentro del entrenamiento por medio de representaciones de situaciones relacionadas con el tema que se desarrolla, además de combinarse con otras estrategias para consolidar el aprendizaje
Ansiedad social	Es la respuesta de miedo, temor o inquietud que surge en situaciones de interacción social. Surge como una percepción amenazante del contacto social, debido a experiencias negativas	Será un tópico del curso, además de emplear técnicas de reducción de ansiedad antes de cada dinámica de entrenamiento con la finalidad

	anteriores, sentimientos de invasión al espacio íntimo.	de reducir tensiones y proporcionar una herramienta para que el adolescente la emplee e futuras situaciones fuera del curso.
Reforzamiento social	Son los reforzadores no materiales que se entregan al sujeto, consisten en aprobación social, felicitaciones por el trabajo, aceptación del grupo, sonrisas, etc. Son todos aquellos que proporciona el medio social al sujeto	Se utilizarán para mantener, reducir o extinguir respuestas o conductas aplicables dentro del curso y en situaciones cotidianas
Retroalimentación	Es la crítica constructiva que se realiza después de realizar la tarea asignada con la finalidad de hacer conscientes los puntos a favor y en contra en la ejecución de la misma.	Consiste en hacer notar al sujeto sus puntos a favor y en contra al término de la conducta, para que sea posible modificar y afinar los detalles de la misma
Conversación	El intercambio de información de manera verbal, del que derivan las interacciones y encuentros con nuevas personas.	Son elementos que en la práctica se utilizarán como herramientas para los facilitadores en el proceso pedagógico de la investigación, además de abordarse como tópicos propios del curso, con la finalidad de desarrollar y fortalecerlos en los adolescentes por medio de ejemplos vivenciales, trabajo en equipo entre otras estrategias de entrenamiento.

<p>Contacto físico</p>	<p>Es el tipo más básico y primitivo de la conducta social y la forma más íntima de comunicación. Es muy directa e intensa, comparada con otras conductas. La intensidad de la presión ejercida y las zonas de contacto pueden indicarnos estados emocionales.</p>	<p>Son elementos que en la práctica se utilizarán como herramientas para los facilitadores en el proceso pedagógico de la investigación.</p>
<p>Instrucciones</p>	<p>Consiste en explicar de manera clara y concisa la conducta que se desea que lleve a cabo el sujeto, especificando la forma de actuar.</p>	

## CAP. 2 ASERTIVIDAD

A finales de los 40's y principios de los 50's, surgió en los Estados Unidos el concepto de asertividad, mientras que la conducta asertiva surge del libro de Andrew Salter en 1949, llamado "Conditioned Reflex Therapy" (Flores Galaz, 1994). Wolpe en 1958 desarrolla el concepto de asertividad.

En la década de los setenta surgieron varios enfoques: el enfoque humanista; que toma la asertividad como una técnica para el desarrollo de la realización del ser humano, el enfoque conductual basado en el aprendizaje social de Bandura; que propone que la conducta asertiva o no asertiva se aprende de los modelos significativos para el sujeto, el enfoque cognoscitivo representado por Lange y Jakubowski que proponen 4 procedimientos básicos dentro del adiestramiento asertivo: enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad; identificar y aceptar los derechos propios y de los demás; reducir obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar asertivamente y reducir las ideas irracionales, ansiedades, culpas y desarrollar técnicas asertivas a través de la práctica

### 2.1 Concepto

Etimológicamente, aserción proviene del latín *assertio-tionis*, que es la acción y efecto de afirmar alguna cosa. Y ser una persona asertiva es aquella que es afirmativa.

En sus inicios, la asertividad era entendida por Wolpe y otros autores (1958) como una habilidad para contradecir y atacar verbalmente, lograda fundamentalmente a través del entrenamiento. La primera publicación importante relacionada con la asertividad fue *Conditioned Reflex Therapy*, publicado por Salter en 1949, misma en que se hacía énfasis en las virtudes del comportamiento asertivo. Rimm y Masters (1981) argumentaron que los escritos de Wolpe tuvieron un mayor impacto, prueba de ello es que en a finales de la década de los 50<sup>s</sup> muchas instituciones de psiquiatría y psicología preferían basar sus terapias en el enfoque propuesto por Wolpe, pues según este autor, la finalidad de la conducta asertiva se fundamentaba en la función de extinguir hábitos de respuesta de ansiedad presentados fundamentalmente en la interacción social. Con base en este principio, Wolpe (1958) define a la conducta asertiva como "la expresión adecuada dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad " (p. 399). Otro de los principales referentes en el tema es Lazarus (1973) quien define a la conducta asertiva en términos de componentes que pueden dividirse en cuatro patrones de respuesta:

1. La habilidad de decir "no"
2. La habilidad para pedir favores y hacer demandas
3. La habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos

#### 4. La habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

Para Alberti y Emmons (1974) la asertividad es una conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros, sin embargo Dawley y Wenrich (1976) sugieren que la emisión de una conducta asertiva pretende disminuir la ansiedad y hostilidad, incrementar el entendimiento interpersonal y la habilidad para establecer relaciones cercanas y en esa misma década Cotler y Guerra (1976) consideran que la asertividad involucra el conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades expectativas y disgustos de un individuo. Lo cual también involucra cómo se interactúa con otras personas. Para Rich y Schroeder (1976) la asertividad es una habilidad para buscar, mantener o aumentar el reforzamiento en una situación interpersonal, a través de la expresión de sentimientos o deseos. Bartolomé Carboles, Costa del Ser (1979) describen la conducta asertiva como la conducta de los individuos capaces de expresar directa o adecuadamente sus opiniones y sentimientos en situaciones sociales e interpersonales. Ya en la década de los 80 Aguilar Kubli (1987) conceptualiza la asertividad como la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimiento, creencias u opiniones propias o de los demás de una forma honesta, oportuna profundamente respetuosa y su meta fundamental es lograr una comunicación satisfactoria. La definición más citada es la propuesta por Jakubowski y Lange (1978) afirman que actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada, respetando los derechos de la otra persona. Su mensaje básico es: "Esto es lo que pienso, esto es lo que yo siento y ésta es la forma en que yo veo la situación. Lange (1985) propone que hay cinco tipos de conducta asertiva:

- Asertividad básica. Es una simple expresión de entendimiento de los derechos, las creencias y sentimientos personales. También expresa el afecto o aprecio a otra persona.
- Asertividad empática. Se hace un planteamiento, en donde hay un reconocimiento sentimental de otra persona. Se toma en cuenta al otro, pero la mayor importancia es hacia uno mismo.
- Asertividad escalonada. Se comienza con un nivel mínimo de respuesta asertiva. Cuando la otra persona falla, el que inicia la conversación gradualmente escala las respuestas asertivas y se incrementan firmemente.
- Asertividad confrontativa. Cuando las palabras de otra persona contradicen sus actos. Se describe objetivamente lo que dijo y lo que hizo para confrontarlo con los hechos.
- Asertividad de lenguaje. El lenguaje es usado como una guía para expresarse asertivamente en los sentimientos negativos y difíciles.

A finales de la década de los 80, Aguilar (1988) definió a la asertividad como la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias y opiniones propias de manera

honesto, oportuno, respetuoso y que tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana haga necesario.

Ser asertivo implica procesar sentimientos, reconocerlos, nombrarlos, aceptarlos y expresarlos, tomar decisiones con firmeza y seguridad, con la finalidad de elevar la autoestima y desarrollar la autoconfianza para expresar acuerdos y desacuerdos cuando sea importante. Así podemos decir que la Asertividad es una característica de la comunicación efectiva, que se va aprendiendo como resultado de la interacción con el medio y la forma como se interpreta. Consiste en la expresión de opiniones y emociones de manera socialmente adecuada, en la que se toma en cuenta al medio social que rodea al sujeto, respetando sus intereses, opiniones y derechos, pero a la vez expresando los suyos.

Los componentes de la persona asertiva según el manual de Tipps (citado en García 1999) se plantean en base a las conductas y metas del sujeto:

- Respeto a sí mismo. Tener ideas positivas y constructivas de lo que se es, reaccionando solo a las exigencias racionales de otros, jerarquizando las propias necesidades, anteponiendo siempre el bienestar e integridad propios.
- Respeto por los otros. Cada persona tiene derecho a sus creencias, conductas y actitudes, la persona asertiva evita anteponer etiquetas sociales, ejerce sus derechos sociales sin interferir con los de terceros.
- Es directo. Desarrolla la capacidad de emitir un mensaje sin rodeos, con un contenido claro y respetuoso.
- Es honesto. Es congruente en lo que dice, cree, siente y hace, sin faltar a la verdad, la importancia radica en diferenciar la sinceridad de agresividad disfrazada.
- Es oportuno. Reconoce la mejor ocasión para expresar un mensaje, sin perder de vista los derechos asertivos, teniendo en cuenta el contexto y desarrolla un sentido de la oportunidad y prudencia para saber cómo y cuándo decir las cosas, mantener la firmeza en la transmisión del mensaje para negociar o aclarar la situación.
- Conoce las propias emociones. Juegan un papel muy importante en la comunicación, pueden dominar la conducta del sujeto tanto positiva como negativamente, cuando se tiene el control sobre ellas se pueden dirigir a ser una herramienta de protección en situaciones concretas.
- Sabe escuchar. Consiste en entender lo que el otro trata de comunicar.
- Posee una congruencia entre el lenguaje verbal y el no verbal, lo que dice va de la mano con lo que manifiesta.
- Ve y acepta la realidad.
- Actúa y habla en base a hechos y objetivos concretos.
- Toma decisiones por voluntad propia.

- Utiliza las capacidades personales con gusto.
- No siente vergüenza de usar sus capacidades personales.
- Es autoafirmativo, siendo al mismo tiempo gentil y considerado.
- No es agresivo, esta dispuesto a dirigir así como a que otros tomen el mando.
- Puede madurar, desarrollarse y tener éxito sin sentir resentimiento.

Con base en las anteriores características, Ocampo (2000) menciona la importancia del autoconocimiento para poseer la seguridad absoluta de que todas las estructuras de la personalidad mantengan su balance y estabilidad, ya que son las bases del autoamor incondicional, dirigido a la autorrealización y actualización personal.

Los componentes antes mencionados hacen referencia a las habilidades comunicativas que las involucran, comunicación verbal: y sus componentes paralingüísticos, volumen, ritmo y fluidez, así como la comunicación no verbal. La asertividad representa una compleja estructura, que si es debidamente reforzada se convertirá en una actitud y por ende en relaciones estrechas, cordiales y armoniosas.

## 2.2 Variantes de la asertividad

La asertividad es una característica del comportamiento, por lo que cuando ésta no se presenta en una persona, por lo general muestra alguna de las desviaciones hacia los polos en la Asertividad. Cada uno de los extremos en el concepto de la asertividad posee características que le impiden al sujeto expresar adecuadamente sus necesidades e intereses. A continuación se presentan dichas variantes:

**1.- Pasividad.** Se considera así a la expresión débil de los sentimientos, opiniones y creencias propias, ya que no se responde a la situación interpersonal de manera adecuada, permite que se violen los derechos personales. Con este comportamiento se impide el enriquecimiento de la interacción social, así como el fortalecimiento de la autoestima, provocando inevitablemente efectos negativos tanto hacia su persona como a terceros, ya que entorpece el desempeño social de ellos. Como personas no asertivas o pasivas se considera a quienes no pueden decir sobre lo desagradable de una situación y tratan de no tomar en cuenta sus sentimientos y deseos. Con lo que evita conflictos con otros, pero queda decepcionado de sí mismo, perdiendo el respeto de otros y sobre todo hacia el mismo. Las personas pasivas tienen un nivel bajo de autoestima, se devalúan y tienen sentimientos de inferioridad. De acuerdo con esto Gutiérrez (1994) menciona:

- Son personas demasiado complacientes con los demás, puesto que temen ofenderlos.
- Creen que los derechos de los demás son más importantes que los propios
- Se sienten tímidos ante los superiores y representantes de la autoridad

- Fácilmente se ofenden por lo que otros dicen y/o hacen
- Son pasivos y débiles.
- Toman las discusiones con dos únicas alternativas: ganar o perder.
- No expresan adecuadamente lo que sienten y quieren y esperan a que sean adivinados sus pensamientos.
- Tienen miedo al éxito.
- Sufren una dependencia que no se atreven a romper.
- Su tónica general es de frustración, depresión, soledad, bloqueo, culpa, resentimiento, inhibición y falta de control.
- Se sienten obligados a dar explicaciones o justificaciones ante lo que hacen o dejan de hacer.
- Permiten que otros los dominen.
- Se sienten solos porque no tienen relaciones afectivas íntimas.
- Permiten que otros los involucren en situaciones que no son de su agrado

Las causas que llevan a las personas a actuar no asertivamente son:

- Falta de control emocional, predominio del temor y la ansiedad.
- Mensajes sociales. No seas egoísta, por lo que se cree que actuando así se ayudará a la otra persona.
- Creer que no valen lo suficiente.
- Falta de habilidad social.
- Ignorar o no aceptar los derechos propios.
- Confundir la no asertividad con buena educación.
- Evitar consecuencias negativas.

**2.- Agresividad.** Se expresan los sentimientos, creencias u opiniones tratando de hacer lo propio atacando o intimidando y no considerando la autoestima, dignidad, sensibilidad o respeto por los demás. Se incluye la violencia verbal y la física. Para las conductas agresivas se han encontrado las siguientes razones:

- Falta de control emocional, predominio de la inseguridad e irritación.
- No reconocer los derechos de los demás o los propios.
- Previa conducta no asertiva.
- Éxito previo al haber actuado agresivamente.
- Errores en la forma de expresión.
- Intolerancia a la frustración.
- Sentirse vulnerable, anticipando el ataque de otra persona.
- Creer que la agresión es un aspecto de sobrevivencia.



La meta de la agresión es la dominación y el vencer, forzando a la otra persona para que pierda, humillándola, degradándola, empequeñeciéndola; debido a que se debilita y minimiza la expresión y defensa de las necesidades y los derechos de los otros. En este tipo de conducta se defienden en exceso los derechos o intereses personales sin embargo se defienden de manera no adecuada, teniendo como consecuencia el rechazo o huida por parte de los demás, o crear un círculo vicioso donde fuerce a los demás a ser hostiles y así aumentar en ellos cada vez más su agresividad, con lo que sus relaciones humanas se enfrentan a la desintegración.

**3.- Asertividad.** Uno de los primeros investigadores en utilizar el término asertividad, fue Andrew Salter en 1949, quien la describía como un simple rasgo de la personalidad del sujeto, sin embargo Wolpe a finales de la década de los 50 la definió como la expresión de cualquier tipo de emoción, excepto ansiedad, dirigido a cualquier otra persona. Wolpe siempre se centró en el estudio de las consecuencias de las relaciones interpersonales. La asertividad implica:

- 1) Defensa de los derechos.
- 2) La habilidad para iniciar, terminar, continuar conversaciones.
- 3) Iniciativa para la resolución de problemas y satisfacción de las necesidades.
- 4) Habilidad para resistir la presión grupal o individual.
- 5) Liderazgo, dirección e influencia de otros.

Para Rodríguez y Serralde (1991) las características de la persona asertiva son:

1. Se siente libre para manifestarse.
2. Puede comunicarse con personas de todos los niveles y su comunicación es abierta, directa, franca y adecuada.
3. Tiene una orientación activa en la vida.
4. Actúa de un modo que juzga respetable.
5. Acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas con delicadeza, pero con firmeza
6. Se siente emocionalmente libre para expresar sus sentimientos

A continuación se presenta un cuadro en el que Jakubowski (1979) hace una comparación entre las conductas Inasertivas (pasivas), asertivas y agresivas:

	<b>No ASERTIVA</b>	<b>ASERTIVA</b>	<b>AGRESIVA</b>
<b>Características de</b>	No expresa lo que	Expresa lo que quiere,	Expresan lo que quiere, ideas

<b>la conducta</b>	quiere, ni las ideas y tampoco sus sentimientos, se manifiestan para ellos en una forma auto despreciativo. Intenta: complacer	ideas y sentimientos en una forma directa y de manera apropiada. Intenta: comunicar	y sentimientos, pero a expensas de otros. Intenta: dominar o humillar
<b>Sentimientos que presentan cuando se actúa de esta forma</b>	Ansioso, decepcionado consigo mismo, después enojo frecuente y resentimiento al final se siente culpable o superior	Confiable, se siente bien acerca de si mismo en ese momento y después. Es respetado	Autoritario, superior. Algunas veces avergonzado al final humillado, dolido
<b>Sentimientos de otras personas acerca de ti cuando se actúa de esta forma</b>	Irritación, lástima, disgusto	Usualmente respetado	Enojo, vengativo
<b>Resultado</b>	Si no obtiene lo que quiere el enojo crece	Frecuentemente obtiene lo que quiere	Frecuentemente obtienen lo que quieren a las expensas de otros. Otros se sienten justificados al desquitarse
<b>Resultado final</b>	Evita situaciones no deseadas, evita conflictos, tensiones, confrontación.	Buenos sentimientos respetados por otros, improvisados, autoconfiable. Las relaciones personales son improvisadas	Desahogo, enojo, siente superioridad

Fuente: Tomado de Galvez Ordóñez, 1999.

### 2.3 Género y asertividad

Antes de iniciar con este apartado es importante definir el concepto género para después retomar algunos elementos y abordar los estudios realizados en el marco de estas dos variables.

Dio (1984) denominó al género como una construcción psíquica-cultural, ya que bajo el sustantivo de género, donde se agrupan todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la

feminidad/masculinidad, reservándose entonces y de manera exclusiva la palabra sexo para los componentes o conjunto de características biológicas, anatómicas y fisiológicas del ser humano, que lo ubican como mujer o varón, así como también para designar el intercambio sexual. Con esto la adquisición de género implica el aprendizaje de ciertas normas que informan a la persona de lo obligado, lo prohibido y lo permitido. Estas normas además de ser introyectadas por las personas, transmitidas mediante el proceso de socialización en que participan. Un año más tarde Bleichmar (Citado en Morales y Oviedo 2002). Indicó que existen tres elementos constitutivos del género:

- Atribución del género: es la identificación más importante del ser humano, porque es la que le da pertenencia a la categoría grupal; una confusión de atribución puede acarrear problemas de identidad sexual.
- La identidad de género: es el proceso en donde se registra una pertenencia a un grupo sexual y no al otro el factor biológico genital es esta etapa es más determinante. Desde el nacimiento el niño va teniendo percepciones sensoriales de sus órganos genitales, fuente biológica de su futura identidad de género. Luego entonces, les pareciera que la identidad genital determina el comportamiento de los seres humanos, situación que esta profundamente influida por la cultura y la moral patriarcal.
- El rol de género: definido como el conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo determinado.

En este sentido, los factores de identidad y atribución del rol de género, no pueden verse al margen de los procesos de socialización y culturización ya que proporciona el toque final a la pertenencia.

Por otra parte Díaz Loving, Díaz Guerrero, Helmeirch y Spence (1981) consideran que en el proceso de socialización, en donde al varón se le enseña a presentar más rasgos de machismo que la mujer, se espera que los niños sean más activos, hostiles y agresivos, mientras que la mujer debe ser más abnegada, pasiva, vulnerable, hogareña y preocuparse más por los sentimientos y bienestar de los demás, un ejemplo es que los niños aprenden acerca de su masculinidad por medio de la televisión, donde la imagen típica del hombre es un deportista y competitivo, el hombre violento o criminal y el alcohólico o drogadicto, así como caricaturas que muestran un alto grado de agresividad y que los niños adoptan, mostrando siempre la diferencia que debe existir entre el hombre y la mujer, con ello las expectativas de desarrollo son diferentes como se menciona antes, Es decir, las mujeres esperan consecuencias negativas para la asertividad y consecuencias positivas para la pasividad. Algunos estudios demuestran que la conducta asertiva es más problemática para las mujeres que para los hombres, mientras que la asertividad esta relacionada positivamente con la popularidad y el autoconcepto en los hombres, no es así para las mujeres. Esto indica que se debe a que las mujeres tienden a recibir un menor reforzamiento por la expresión asertiva.

Al estudiarse la asertividad en relación al género se han encontrado resultados tanto a favor como en contra. Diversas investigaciones han demostrado fuertes efectos del género mientras que otros demuestran una mínima afección. Una posible explicación puede ser atribuida a la actitud de los sujetos hacia el papel del hombre y de la mujer dentro de la sociedad y las formas de presentación de los estímulos, ya que éstas pueden ser consideradas como variables que influyan la inconsistencia de los resultados. En 1985 Kern et al (citado en Egozcue 1997) agregó el nivel socioeconómico a los elementos que afectan la asertividad y género, pues en una de sus interpretaciones a la variabilidad de resultados en este tipo de estudios sugiere que puede ser atribuida a la actitud de los sujetos hacia el papel del hombre y la mujer dentro de la sociedad; además de las diferencias en las variables sociodemográficas de los sujetos y las formas de presentación de los estímulos, ya que éstas pueden ser consideradas como variables que influyan en la inconsistencia de los resultados.

## **2.4 Entrenamiento asertivo**

Se define como un conjunto de conductas orientadas a la mejora de las interacciones sociales, dentro de situaciones específicas de la vida cotidiana, por medio de un intento directo y sistemático, enseñando estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, abarca los aspectos conductuales, cognitivos y fisiológicos.

Inicialmente fue una aplicación del condicionamiento pavloviano a los trastornos neurótico y posteriormente se exportó al tratamiento de las relaciones personales. Lazarus (1971) y Wolf (1969) son considerados como impulsores del entrenamiento asertivo que innovaron dentro de su terapia conductual. Salter (1949) retomó los conceptos pavlovianos de excitación e inhibición. Bandura en 1965, basado en la teoría del aprendizaje social menciona que la conducta asertiva y la no asertiva se aprende por medio de la observación de los modelos significativos que la presentan.

El entrenamiento asertivo incluye a diversas técnicas terapéuticas destinadas a incrementar el desempeño efectivo de conductas aceptadas socialmente, así la asertividad permite al sujeto expresar sus emociones de manera efectiva, así como respetar los derechos básicos de terceros. En una etapa inicial, es importante que el paciente reconozca la necesidad de aprender nuevos patrones de conducta, acepte el tratamiento conductual, es decir, el sujeto debe estar conciente de las carencias sociales y los efectos negativos de la misma, es importante que las consecuencias sean consideradas negativas por el paciente independientemente de las consideraciones positivas o negativas del terapeuta. La retroalimentación es una de las partes más importantes del entrenamiento, ya que por medio de ésta es como se realiza la modificación

de la conducta, en situaciones reales a la vida cotidiana del sujeto. Un supuesto de este tipo de entrenamientos es, que el sujeto a comportarse de manera asertiva los beneficios sociales recibidos por ello, le motivarán e incrementarán la tasa de frecuencia de emisión de las conductas, con lo que se logra un mejoramiento constante en el desempeño social del sujeto.

#### 2.4.1 Contenido del entrenamiento

Caballo (1993) sostiene que para lograr un entrenamiento efectivo se deben cubrir de manera estructurada cuatro elementos fundamentales para el aprovechamiento efectivo del taller.

- a) Entrenar de manera conductual las habilidades, por medio de ejemplo cotidianos, además de pedir al sujeto que interprete diferentes roles dentro de las dinámicas de aprendizaje, con la finalidad de lograr diferentes puntos de vista de una misma situación.
- b) Realizar ejercicios para reducir la ansiedad en determinadas situaciones, donde el nivel de estrés sea grande, debido a las consecuencias emotivas y conductuales que conlleva la ansiedad.
- c) Crear estrategias de reestructuración cognitiva, modificando los valores, creencias, cogniciones, éstas deben ser indirectas para evitar una resistencia de la persona.
- d) Solución de problemas, donde el sujeto es dotado de un repertorio conductual para afrontar situaciones específicas, de acuerdo a los valores, creencias y cogniciones del paciente, con la finalidad de que las soluciones presentadas sean asertivas y socialmente aceptadas.

### 2.5 Teorías psicológicas aplicadas al entrenamiento asertivo

El entrenamiento asertivo se ha visto desde diferentes perspectivas teóricas, en las que se implementan técnicas basadas en los supuestos de cada teoría.

La aproximación conductual sugiere que la asertividad puede facilitarse si es vista como un grupo de clases de respuesta de situación específica. Es decir, el adiestramiento busca conseguir por medio de premios y castigos, habilidades que tienen como objetivo mantener y reafirmar reforzamientos y que ocurren en situaciones interpersonales que implican el riesgo de pérdida de reforzamiento o la posibilidad de castigo.

Aproximación Cognitiva. En este tipo de intervención se utiliza generalmente la Terapia Racional Emotiva (TRE) de Ellis, en la que se basa sobre el supuesto de que no son las cosas las que perturban al sujeto, sino la visión que éste tiene de ellas, así se propone que las perturbaciones

humanas, si no median factores físicos que alteren la estructura orgánica, son producidos por el propio hombre a partir del valor que él le asigne a los eventos con los que esta en contacto.

Ellis (Compas 2002) afirma que las creencias irracionales o interpretaciones poco realistas de las personas acerca de los acontecimientos en sus vidas son las que llevan a las personas a deprimirse, aislarse o sentir ansiedad. Cuando una persona experimenta un acontecimiento negativo o desagradable tiene creencias lógicas y racionales acerca de ese hecho, sin embargo también se involucra automáticamente en una serie de creencias irracionales o disfuncionales acerca del suceso. Cuando se experimentan esas emociones más disfuncionales debe también estar sosteniendo una serie de creencias irracionales acerca del fracaso. Las ideas que se presentan comúnmente en las personas fueron identificadas por Ellis y plasmadas en la siguiente lista:

- Debo recibir amor absolutamente sincero y aprobación casi todo el tiempo de todas las personas significativas en mi vida.
- Debo ser minuciosamente competente, adecuado y tener logros en todos los aspectos.
- Las personas que me lastiman o que me hacen una cosa mala son individuos totalmente malos o perversos y yo debo culparlos y castigarlos por sus pecados y fechorías.
- Cuando las cosas no resultan como yo quisiera la vida es atroz, terrible, horrible y catastrófica.
- La infelicidad es producto de acontecimientos externos sobre los cuales casi no tengo control también tengo poca capacidad para controlar mis sentimientos o para librarme de los sentimientos de depresión y hostilidad.
- Algunas cosas son peligrosas o aterradoras, de modo que debo preocuparme mucho de ellas y alterarme por ellas.
- Encontraré que es más sencillo evitar que enfrentar las dificultades y responsabilidades de la vida que enfrentarlas.
- Mi pasado sigue siendo importante y como algo tuvo alguna vez una fuerte influencia en mi vida, debe continuar determinando mis sentimientos y conducta en la actualidad.
- La gente y las cosas deberían resultar mejor de lo que son: para mi es atroz y horrible si no encuentro con rapidez buenas soluciones a las complicaciones de la vida.
- Puedo encontrar felicidad siendo pasivo y no comprometido en la vida.
- Siempre hay una única solución correcta a los problemas humanos y si esa solución o se encuentra debo alterarme bastante.
- Me doy mi mismo una calificación global como ser humano, mi valor general y autoaceptación dependen de lo bueno que sea mi desempeño y del grado en que la gente apruebe.

El entrenamiento asertivo bajo la influencia de la TRE se basa en identificar las ideas irracionales que sostienen la conducta no asertiva del sujeto, en donde se cuestionan las ideas y la persona

aprende a enfrentar esas ideas y finalmente las sustituyen por ideas racionales, las que le permitirán desenvolverse asertivamente en el medio social.

## **2.6 Tópicos del entrenamiento asertivo**

El entrenamiento asertivo abarca los tópicos que permiten al sujeto desarrollar habilidades adecuadas para expresar sus intereses, necesidades y opiniones, sin embargo antes de iniciar un entrenamiento se debe realizar un diagnóstico de la persona, para así tener en cuenta las necesidades específicas de la persona o grupo con el que se trabajará. La conversación es la herramienta principal de las relaciones sociales, de ella deriva la aplicación de todas las demás estrategias conductuales. Los resultados positivos o negativos permiten obtener retroalimentación de la conducta para futuras interacciones. La carencia de habilidades en la conversación limita la interacción social así como el correcto desarrollo de las estrategias de conversación, el hecho de no estar habituado a iniciar conversaciones elimina cualquier posibilidad de consolidar una amistad real, una relación afectiva o lazos sociales duraderos. El desconocimiento de códigos conductuales impide que las personas se acerquen a otras, a veces la gente no comprende lo que está transmitiendo con la simple apariencia física, por mostrar o no mostrar determinadas conductas, así el no comprender las señales que se enviamos, tampoco se interpretan de manera correcta las que nos son enviadas, de ahí la importancia de conocer estrategias que permitan el contacto verbal profundo. En seguida se explican los tópicos básicos de un entrenamiento asertivo:

Iniciar conversaciones. Depende del contexto. El acercarse con algún pretexto a una persona es una forma muy segura para iniciar la relación, pudiendo esconder de forma adecuada los verdaderos motivos, pues generalmente cuando una persona suele ser directa en sus intenciones, la otra persona siente temor al enfrentarse a estas peticiones. Gambrill y Richey (1985) proponen 8 maneras de iniciar conversaciones:

1. Hacer una pregunta o un comentario sobre la situación o una actividad en las que se está implicado.
2. Hacer cumplidos a los demás sobre algún aspecto de su conducta, apariencia o algún otro atributo.
3. Hacer una observación o pregunta sobre lo que esta haciendo alguien.
4. Preguntar si puede unirse a otra persona o pedir a otra persona que se una a la actividad.
5. Pedir ayuda, consejo, opinión o información a otra persona.
6. Ofrecer algo a alguien.
7. Compartir las experiencias, sentimientos u opiniones personales.
8. Saludar y presentarse.

Debemos tomar en cuenta la conducta no verbal de la persona a la que debemos dirigirnos. El primer paso es el contacto visual y hablar, acompañando de una actitud de interés y agrado. Para Garner (1981) en el acercamiento hay 3 temas para escoger:

1. La situación.
2. La otra persona.
3. Uno mismo.

También señala 3 maneras de empezar: 1) Hacer una pregunta, 2) Dar una opinión y/o 3) Señalar un hecho.

Gambrill y Richey (1985) proponen algunas reglas para iniciar conversaciones:

- a. Ser positivo.
- b. Ser directo.
- c. Anticipar una reacción positiva.
- d. Sacar provecho del humor.
- e. Utilizar frases iniciales cortas.
- f. Preguntarse a uno mismo como respondería.
- g. Hacer preguntas con final abierto.
- h. Sacar provecho de la libre información.
- i. Insistir.
- j. Acercarse a la gente que parece amigable.
- k. Cultivar la curiosidad.
- l. Seleccionar objetivos alcanzables.
- m. Sacar provecho del estilo propio.
- n. Sonreír y mirar a la gente.
- o. No intimidar.
- p. Recompensarse los esfuerzos.

Debemos tomar en cuenta la posibilidad de un rechazo y no necesariamente es que se haya realizado mal el acercamiento, sino que a veces la otra persona no está de humor o no le caemos bien y no por ello debemos dejar de intentarlo en ocasiones subsecuentes.

Después que se ha iniciado la conversación lo importante es mantenerla. Algunas maneras son: pedir el punto de vista sobre algún tema, las autorrevelaciones, evitar contestar con un si o un no, ampliar las respuestas y cambiar el tema de la conversación. Para terminar una conversación lo debemos de hacer de manera amable y si queremos ver de nuevo a la persona debemos aclarar que nos agradó la conversación e intercambiar números telefónicos para un encuentro posterior.



Una de las habilidades asertivas que con mayor frecuencia se encuentra, es la conversación. Existen personas a las que se les dificulta iniciar una conversación y otros a mantenerlas, algunos generan ansiedad en los momentos en los que existe un silencio en la conversación, cambian de un tema a otro sin orden aparente, este problema crea expectativas negativas en el sujeto para próximos encuentros. Para que la conversación fluya libremente hay algunos procedimientos:

1. Preguntas con final cerrado o abierto. Para obtener información de la otra persona es necesario hacer preguntas. Las preguntas con final cerrado son aquellas en las que la respuesta es la solicitada por el que pregunta. Las preguntas con final abierto son las que pueden contestarse de diferente manera, su ventaja es que puede llevar a distintos niveles de comunicación.
2. Libre información. Es la información que no fue requerida específicamente por la pregunta. Podría decirse que es una invitación para hablar sobre lo que la persona piensa que es apropiado.
3. Autorrevelación. Es el acto de compartir verbal o no verbalmente con otra persona aspectos de lo que te convierte en una persona, aspectos que el otro individuo no conocerá o comprenderá sin tu ayuda (Stewart, 1977, citado en Hargie, 1986, p. 223). La autorrevelación ayuda a que la otra persona se implique en la relación, conociendo aspectos más íntimos de con quien se relaciona.

Hay cuatro niveles de profundización creciente en la comunicación:

- a. Clichés. Son frases hechas cuya función es abrir los canales de comunicación, pero no están hechos para intercambiar información.
  - b. Hechos. Se realizan después de los clichés. Cuando las relaciones son nuevas el intercambio es de hechos sencillos; cuando las relaciones son de tiempo, generalmente se habla de hechos recientes.
  - c. Opiniones. Proporcionan a los demás nuestros puntos de vista sobre diversos temas.
  - d. Sentimientos. Además de decir que sucedió y como lo percibimos, también transmitimos nuestra reacción emocional ante los hechos. Con esto, las personas pueden darse cuenta de cómo somos en verdad.
4. La escucha. Para responder adecuadamente a los que se nos dice, debemos poner atención. La escucha activa se da cuando en una persona se observa una clara atención ante lo que se dice y anima al interlocutor para que siga hablando, entrando en juego la comunicación verbal y la no verbal. Algunos indicadores de comunicación no verbal dentro de la escucha activa son: asentimientos de cabeza, sonrisas, contacto ocular directo, imitar la expresión facial del otro, adoptar una posición atenta, limitar el uso de

gestos distractores, entre otros. La escucha pasiva se presenta cuando la persona asimila información, pero no muestra señales que manifiesten que está escuchando.

5. Las pausas terminales. Después de una plática superficial llega el momento en el que no hay más que decir, con lo que llegamos a una pausa final. Para retomar la conversación se puede retomar un tema anterior o utilizar una frase de transición para introducir un nuevo tema.
6. Los silencios. Todas las conversaciones tienen silencios, algunas veces éstos pueden ser molestos, pero en otras ocasiones pueden ser refrescantes, pues sirven para reflexionar, cuestionar, cambiar el tema, etc.

También se debe desarrollar la habilidad de introducirse en conversaciones ya iniciadas. A veces se tienen que esperar a una pausa en la cual podemos hacer un comentario, levantar ligeramente la voz, hacer preguntas para confirmar lo que se está escuchando, etc. La comunicación no verbal también es muy importante, por ejemplo, hacer gestos con la mano, mover el cuerpo hacia la otra persona, mirar directamente a los miembros del grupo, etc.

Los cumplidos son conductas verbales que resaltan características positivas de una persona. Funcionan como reforzadores sociales y hacen más agradables las interacciones. Para Galassi (1977), el hacer cumplidos es importante porque:

1. Los demás disfrutan oír expresiones positivas, sinceras, sobre cómo nos sentimos con respecto a ellos.
2. El hacer cumplidos ayuda a fortalecer y profundizar las relaciones entre dos personas.
3. Cuando se hacen cumplidos a los demás es menos probable que se sientan olvidados o no apreciados.
4. Cuando hay que expresar sentimientos negativos o defender los derechos ante alguien, es menos probable que se produzca un enfrentamiento emocional si esto ocurre en una relación en la que previamente se haya realizado un cumplido sobre otros aspectos del individuo.

Al hacer y recibir cumplidos debemos de tomar en cuenta que:

- a. Las respuestas reforzadas se repiten.
- b. La manera más común de expresar admiración es ofreciendo una expresión positiva directa. Pueden realizarse sobre la conducta, la apariencia y las posesiones de la otra persona.
- c. Los cumplidos son sobre cosas específicas que nos agradan.
- d. Al hacer cumplidos es mejor hacerlo en términos de nuestros propios sentimientos.

- e. A muchas personas les es difícil aceptar cumplidos, por lo que se recomienda hacerlos seguidos de una pregunta, de manera que solo pueda agradecer y contestar la pregunta.
- f. Los cumplidos pueden ser más creíbles cuando los hacemos de vez en cuando y posteriormente aumentamos la frecuencia, cuando no queremos pedir un favor a la otra persona y no devolver el cumplido a la otra persona porque puede verse como una obligación adquirida.

Cuando hacemos cumplidos a los demás, es más probable recibir cumplidos. Lo más adecuado es contestar con un “Gracias” para seguir manteniendo la conducta.

Hacer peticiones incluye el pedir favores, pedir ayuda y pedir a la otra persona que cambie su conducta. Una petición se realiza de forma que no se facilite el rechazo por parte de la otra persona, y quien hace la petición espera que sea aceptada. Cuando se realiza una petición y no ha quedado clara o no sabe si aceptar o no, sus respuestas pueden ser confusas; lo más apropiado es realizar de nuevo la petición o clarificar hasta que haya quedado entendida. En el momento en que la respuesta es clara se debe dejar de realizar la petición, porque si es una negativa sería inapropiado volverla a realizar, debido a que podría tomarse como forzar o manipular a la otra persona. Para realizar peticiones se recomienda ser directo; no es necesario justificarla, aunque dar explicaciones puede ayudar; no es necesario disculparse ni tomar las negativas como una cuestión personal y respetar las decisiones de los demás. Para rechazar peticiones es necesaria la capacidad de decir no sin sentirse mal posteriormente. El decir no es importante porque:

1. Ayuda a no implicarnos en situaciones que más tarde lamentaríamos
2. Ayuda a evitar situaciones en las que sentiríamos que se han aprovechado de nosotros o de manipulación

Antes de rechazar una petición hay que asegurarnos que la entendimos y si quedan dudas, pedir que las clarifiquen. Cuando rechazamos la petición apropiadamente podemos dar razones, pero nunca excusas. Una razón es un hecho que si cambia, también cambiaría la respuesta. Para que una petición sea rechazada adecuadamente debe ser expresada de forma clara concisa y sin excusas (citado en Caballo, 1993). Para rechazar una petición se puede: decir no, sin la obligación de justificar su respuesta; pedir tiempo para pensar sobre la petición; pedir más información o clarificación.

Todos tenemos el derecho de expresar nuestros sentimientos de una forma socialmente aceptada, pero también con la responsabilidad de no humillar a la otra persona. Lo indicado es

comunicar lo que sentimos sin agredir, lo que ayudará para que la otra persona se de cuenta de lo que no nos agrada y también a que no se acumulen estos sentimientos y puedan salir en un momento inadecuado. Para que la reacción de la otra persona sea tranquila se recomienda:

- a. Determinar si vale la pena criticar una conducta determinada
- b. Ser breve
- c. Evitar hacer acusaciones, criticando la conducta y no a la persona
- d. Pedir un cambio de conducta específico
- e. Expresar los sentimientos negativos en términos de nuestros propios sentimientos
- f. En la manera de lo posible, iniciar y terminar la conversación en un tono positivo
- g. Disponibilidad para escuchar el punto de vista de la otra persona.

Gambrill y Richey (1985) proponen cinco componentes para la expresión de sentimientos negativos:

1. Cuando. Describir la conducta que nos molesta.
2. Siento. Describir nuestros sentimientos.
3. Porque. Explicar como nos afecta la conducta.
4. Gustaría o preferiría. Describir lo que queremos.
5. Porque. Describir como nos sentiríamos.

Independientemente de lo buenas que sean nuestras relaciones, algunas veces vamos a ser criticados, pero la forma en que las afrontamos determinan la calidad las interacciones. Booraem y Flowers, 1978 (citado en Caballo 1993), piensan que cuando se recibe una crítica, la conducta más adecuada consiste en dejar que la crítica siga su curso sin añadir información. Cuando la crítica ha terminado tenemos que expresar lo que deseamos. No debemos defendernos si estamos equivocados. Si pensamos que tenemos la razón, la defensa tiene que empezar cuando haya terminado la crítica.

Los procedimientos defensivos son defensas verbales que intentan proteger a la persona sin aislarlo de la retroalimentación y de la comunicación. En las relaciones interpersonales se pueden suscitar problemas de comunicación, en la mayor parte de ellos ambas partes creen tener la razón, sin embargo las discusiones conducen a las acciones violentas, los procedimientos defensivos se suelen utilizar cuando se pretende rechazar algo o simplemente defenderse de un ataque verbal. Cuando se encuentra un persona agresiva con una pasiva, la discusión tiene una sola dirección, si en la discusión se encuentran dos personas agresivas la discusión se vuelve circular, ya que no tiene salida, sin embargo cuando se encuentra una persona asertiva con una agresiva, la discusión se encuentra un muro, la discusión puede ser detenida por las estrategias

de la persona asertiva, expresando sus ideas y permitiendo que el otro lo haga de igual manera. Cuando esto no resulta se emplean los procedimientos defensivos, esto para rechazar algo, defendernos de otro o para interrumpir un patrón de interacción destructivo e injusto, reemplazándola por una comunicación justa y respetuosa. Algunas técnicas de defensa son:

- El disco rayado. Se emplea para hacer peticiones y/o rechazar peticiones poco razonables o a la que no queremos acceder. El procedimiento es la repetición continua del punto principal que queremos expresar. No debemos dar razones, excusas o explicaciones acerca del por que de nuestro interés. La frase clave es “si, pero...” o “pero el hecho es que...”.
- Banco de niebla. En este procedimiento se emplea un método pasivo-agresivo, pues el sujeto adopta un papel exageradamente pasivo en la interacción, Consiste en dar la razón a la otra persona en lo que se considere puede haber de cierto en sus críticas, pero negándose, a la vez a proporcionar toda la razón a la otra persona, Smith (1977) sostiene que ésta técnica nos enseña a aceptar las críticas manipulativas reconociendo serenamente ante nuestros críticos la posibilidad de que haya parte de verdad en lo que dicen, sin que por ello abdicuemos de nuestro derecho de ser nuestro único juez. Ésta conducta esta justificada bajo el supuesto de que si se permite que la otra persona sigue atacando solo se esta reforzando la conducta, mientras que si atacamos, se esta violando el derecho de la otra persona a expresarse.
- La aserción negativa. Se emplea cuando el se es blanco de un ataque porque se ha equivocado. Implica hacer que el sujeto admita su error y cambie a autoverbalizaciones positivas, la implementación de ésta técnica requiere el ensayo continuo, pues implica ir contra la tendencia natural del ser humano a defenderse cuando se le ataca, ésta técnica enseña al sujeto a aceptar sus errores y faltas de manera asertiva, mediante el reconocimiento decidido y comprensivo de las críticas hostiles y constructivas.
- El recorte. Se aplica cuando estamos siendo atacados y no estamos seguros de haber cometido un error, pensamos que estamos siendo atacados por señales no verbales, pero el contenido no es claro. Cuando recortamos contestamos si o no, esperando que la otra persona aclare el asunto. Ésta técnica permite un tiempo libre para analizar la situación por la que surge el ataque, así como elegir una estrategia diferente para enfrentar la situación.

- Ignorar selectivamente, Es atender o no selectivamente a aspectos específicos del contenido del habla de la otra persona. La naturaleza humana obliga al sujeto a defenderse cuando se le ataca e ignorar los aspectos positivos que acompañan a los ataques, en ésta técnica se pide al sujeto que trate de ignorar los ataques destructivos y responder a las críticas constructivas, con el fin de no reforzar la conducta del atacante
- Separar los temas. Al hacerlo, tenemos mayor capacidad de discriminar lo que la otra persona nos esta pidiendo de modo que podemos formular una respuesta adecuada. Estas situaciones se presenta cuando la otra persona malinterpreta o asocia situaciones a la discusión central, desviando la discusión a otros temas. Por ello es importante discriminar el tema que se esta tratando, así como identificar las *palabras llave* para otros temas que no se relacionan con lo que se esta tratando.
- Ofrecer disculpas. La idea es disculparnos por la conducta que fue injusta o molesta para la otra persona. Permite un reconocimiento de los sentimientos de la otra persona y permite que sepa que nos hemos dado cuenta de lo sucedido.
- Preguntas. Son una herramienta que permite que la otra persona se dé cuenta de las acciones y palabras que esta empleando en la discusión. Interrogar a la otra persona sobre los motivos de su reacción o de las sensaciones que experimenta durante la discusión requiere la tolerancia y aceptación de la respuesta que pueda emitir, así como la responsabilidad de utilizar otra técnica cuando le persona se haya hecho consciente de sus acciones.

Las estrategias de ataque se emplean cuando la discusión se torna totalmente agresiva. El ser humano posee un instinto de defensa cuando se siente acorralado o atacado, cuando se manifiesta, suele ser agresivo tanto física como verbalmente impidiendo un control adecuado de impulsos, los procedimientos de ataque asertivos permiten que la persona defienda sus derechos y la otra persona exprese los suyos, de ahí la importancia de éstos. Para poder emplear adecuadamente éstas técnicas, el sujeto debe estar conciente de que en una discusión se pierden fácilmente la tolerancia y paciencia, por lo que al emplear éstas se debe controlar los impulsos, cuando una persona se ve superior a la otra en una discusión la tendencia natural es humillar y hacer sentir mal, por lo que de la asertividad se pasa muy rápido a la agresividad, la paciencia y conocimiento de los derechos humanos básicos es importante para el uso adecuado del ataque asertivo.

- La inversión. Cuando se pide un favor, las personas que pretenden dar una respuesta negativa tienden a expresar muchas razones por las que no lo hará, algunas son justificables y otras son simplemente *rodeos*, en ésta técnica el sujeto debe pedir directamente un *si* o un *no*, evitando la pérdida de tiempo, además de que sea más probable que la próxima vez obtenga un *si*, ya que la gente parece recordar mejor sus contestaciones negativas directas que las indirectas y en sus intentos de ser justo con los demás equilibrarás las contestaciones *si* o un *no*. (Flowers, citado en Caballo 1993)
- La repetición. Se emplea cuando se siente que la otra persona no está poniendo atención en lo que se está expresando o simplemente no entiende lo que se dijo, en esta técnica se pide al sujeto que repita lo que se dijo, aunque para hacer esta petición se debe manejar con sutileza pues la petición puede tomar un matiz negativo.
- Reforzamiento en forma de sándwich. Consiste en expresar una idea positiva sobre la persona antes de expresar la idea de desagrado, con la finalidad de suavizar el golpe cognitivo que representa la expresión de una idea negativa sobre la conducta o ideas de la otra persona.

La implementación de las técnicas de ataque y defensa requiere el conocimiento de cada una de ellas, así como las diferencias entre asertividad, pasividad y agresividad, pues la línea que separa a cada una de ellas es muy delgada y frecuentemente no se es conciente de que se ha violado ésta. El conocimiento de la otra persona es importante, pues algunas de éstas técnicas se presta a la frustración de la otra persona al ver sus intentos de ataque cortados.

En diferentes situaciones una persona tímida pasiva se siente obligada a callar cuando sus derechos son violados, por otra parte las personas agresivas no ven en sus semejantes los derechos humanos básicos. Cada uno de los derechos enunciados abajo, hacen referencia a la libertad de expresar sentimientos opiniones e intereses, sean correctos o equivocados. Las personas asertivas defienden sus derechos y necesidades, es posible tener confianza en ellos. Las violaciones más frecuentes de los derechos se presentan en situaciones cuando se es el consumidor y los productos no satisfacen las expectativas que se tenían, dentro de la familia o amigos cuando por la relación parental no se expresa lo que realmente se quiere o ante la autoridad donde las decisiones que nos afectan de manera importante no son analizadas con la cautela necesaria. La conducta de defensa de los derechos debe ser moderada, pues existen personas muy sensibles que a la menor señal de violación de los derechos propios o de los otros tiende a exigir de manera no asertiva el respeto, convirtiéndose en una persona *correctiva agresiva*. Existe una postura que sostiene que en determinados momentos no es recomendable defender los derechos, aunque son escasas, existen momentos en los que se puede ser blanco

de un ataque físico violento. Para expresar el desacuerdo con la violación de nuestros derechos se requiere hacerlo de manera firme y decidida, sin presionar a los otros. Expresar los derechos es importante cuando éstos son ignorados o violados. Algunos de los derechos más importantes son (Caballo, 1993):

1. Derecho a mantener tu dignidad y respeto comportándote de forma habilidosa o asertiva – incluso si la otra persona se siente herida- mientras no violes los derechos humanos básicos de los demás.
2. El derecho a ser tratado con dignidad y respeto
3. El derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable o egoísta.
4. El derecho a expresar y experimentar tus propios sentimientos
5. El derecho a detenerte y pensar antes de actuar
6. El derecho a cambiar de opinión
7. El derecho a pedir lo que quieres (dándote cuenta de que la otra persona tiene el derecho a decir que no)
8. El derecho a hacer menos de lo que humanamente es posible hacer
9. El derecho a ser independiente
10. El derecho a decidir qué hacer con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad
11. El derecho a pedir información
12. El derecho a cometer errores y ser responsable de ellos
13. El derecho a sentirse a gusto consigo mismo
14. El derecho a tener tus propias necesidades y que esas necesidades son importantes como las necesidades de los demás. Además tenemos el derecho de pedir (no exigir) a los demás que nos respondan a nuestras necesidades y de decidir si satisfacemos las necesidades de los demás
15. El derecho a tener opiniones y expresarlas
16. El derecho a decidir si satisfaces las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo tus intereses –siempre que no violes los derechos de los demás
17. El derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo, en casos límite en que los derechos no están del todo claros
18. El derecho a obtener aquello por lo que pagas
19. El derecho a escoger no comportarte de manera asertiva o socialmente habilidosa
20. El derecho a tener derechos y defenderlos
21. El derecho a ser escuchado y a ser tomado en serio
22. El derecho a estar solo cuando así lo escojas
23. El derecho a hacer cualquier cosa mientras que no violes los derechos de otra persona

Es importante defender nuestros derechos en las situaciones en que hayan sido violados, pero la defensa tan feaciente puede llevarnos a mostrarnos agresivos, molestos y desproporcionados a



la situación. La asertividad permite reconocer la importancia de defender el derecho a tomar las propias decisiones. Cuando no se tiene un equilibrio en función de la asertividad, se presentan los extremos, pasividad y agresividad, que por un lado imposibilita a tomar las propias decisiones y por el otro conduce a relaciones de poder.

## 2.7 Autoestima

William James es conocido como el pionero dentro del estudio de la autoestima, debido a que sus estudios fueron de los primeros en aportar una definición aceptada por estudiosos del área, sus estudios se remontan a el año 1890, en una de sus primeras definiciones la denominó como el sentimiento de autovalía de una persona, determinado por el ratio de sus actuales logros en tres supuestas potencialidades, para lo cual utilizó la siguiente fórmula:

$$\text{Autoestima} = \text{logros} - \text{éxito} / \text{pretensiones}$$

Ésta fórmula se resume como: la autoestima equivale al éxito y a las pretensiones de una persona.

Después de los estudios de William James, la autoestima quedó relegada en la mayor parte de las investigaciones, hasta la década de los 60<sup>s</sup> cuando Morris Rosenberg (Murk 1998) desde la perspectiva de la psicología social, aborda el tema en su libro *Sociedad y autoimagen del adolescente*, en el que determina la importancia de la autoestima para el ser humano, debido a que implica el desarrollo de patrones de conducta, define el establecimiento de comparaciones entre los individuos y la comprensión de quien es uno como persona basada en el resultado. En ésta misma década Coopersmith (1967) denominó a la autoestima como la evaluación que realiza el sujeto de sí mismo, atribuyendo valores positivos y negativos a ésta, así como manifestando los sentimientos y creencias con respecto a sí mismo, mientras que para Branden (1969) la autoestima cuenta con dos aspectos, vincula un sentido de eficacia personal y un sentido de merecimiento personal, que constituye la suma integrada de autoconfianza y autorespeto. El concepto no sufrió grandes cambios en los años siguientes, hasta la década de los 80<sup>s</sup> cuando se le da importancia a la comparación que realiza el sujeto entre lo que es y lo que desearía ser. Musitu (1983) consideró a la autoestima como la parte final de un proceso de autoevaluación; primero se origina el autoconcepto o la idea acerca de nosotros mismos, después es la evaluación de ese autoconcepto y finalmente valorarlo, para llegar a la conclusión de que es positivo o negativo ese valor, y con ello determinar la distancia que existe entre lo real y lo ideal en nuestra imagen. Fajardo (2001) identificó seis componentes que son comúnmente utilizados en las definiciones entre la década de los 60<sup>s</sup> y mediados de los 90<sup>s</sup>, dichos componentes son afectivo, cognitivo, conductual, social y contextual: el evaluativo; se refiere al conjunto de las valoraciones que se hacen respecto a las características de uno mismo, el afectivo; enmarca los sentimientos y emociones que se le atribuyen a esas características y valores definidos, el cognitivo; relaciona las operaciones y procesos psicológicos involucrados, el conductual; esta relacionado con las

competencias y habilidades de la persona, el social; se refiere a la retroalimentación recibida por las personas significativas de su ambiente, y finalmente el contextual; es el conjunto de creencias y valores que prevalecen en el entorno social del individuo.

El autoconcepto y la autoestima se han usado como sinónimos, sin embargo algunos autores las separan siendo la autoestima el factor evaluativo del autoconcepto. Con las definiciones anteriores podemos decir que la autoestima es el conjunto de juicios valorativos que surgen de un primer análisis de las características de uno mismo, denominado como autoconcepto, mientras que el valor que se le atribuye a éste autoconcepto y la aceptación positiva o negativa de cada una de las características determinan la autoestima del sujeto.

### 2.7.1 Variables que afectan la autoestima

La autoestima se va desarrollando a lo largo del ciclo vital, es el resultado de la personalidad del individuo y la interacción con el medio. Coopersmith (1967) estableció la importancia del núcleo familiar en el desarrollo de la autoestima, donde la aceptación de las cualidades y defectos del sujeto, así como el respeto de sus intereses determinan el nivel de autoestima, sugiere que una de las consecuencias de buena autoestima es que los padres posean una buena autoestima ya que sirven como modelo. Branden (1969) estableció que los padres juegan un papel muy importante en el desarrollo de la autoestima, la relación existente entre la madre y el niño principalmente es primordial, pues la autoestima del niño esta directamente relacionada con el nivel de aprobación así como la libertad de expresión que posee el niño dentro del núcleo familiar, dentro de ésta línea

La educación, cultura y religión también son consideradas como factores que influyen en la formación de la autoestima, por ejemplo cuando al niño sus padres le hacen saber lo que está bien y lo que no, le inculca juicios de valía, de lo cual va aprendiendo para comportarse correctamente ante la sociedad en la que vive. Parece que la autoestima proviene de esa educación que recibe y de las circunstancias de la vida, estas circunstancias están influidas por la propia autoestima. La interacción conlleva una serie de aspectos como las normas y valores que son regidores del comportamiento, así como las actitudes y los roles que asumen y desempeñan los que no son significativos (Hernández 2005). Se plantea que uno de los mayores y más frecuentes obstáculos que enfrenta un sujeto en el desarrollo de su autoestima, son las personas que transmiten al sujeto la idea de que es inferior, lo castigan por expresar sentimientos "inaceptables", lo ridiculizan o humillan, transmiten la idea de que sus pensamientos o sentimientos no tienen valor y en consecuencia obstaculizan su normal aprendizaje y creciente confianza en sí mismo. Lo educan sin ninguna norma, sin estructura de apoyo o normas de crecimiento normal. Con lo anterior cada individuo hace juicios duros y negativos sobre sí mismo,

ocasionando sufrimiento y baja autoestima, y cuando se presentan en la infancia el niño no posee los medios para comprender y reflexionar sobre las situaciones que le causan dolor. Cuando el niño piensa "soy malo, no merezco nada" y actúa de manera que demuestre que tiene la razón. Es muy distinto el autoconcepto de un niño al que constantemente se le dice que es tonto y se le trata como tal, al autoconcepto de un niño que se le estimula y se le dice que es muy listo, ya cada uno de ellos, por su misma condición infantil creará lo que le dicen que es y por consiguiente tratará de ser lo que han creído que es. El reconocimiento y la aceptación social son dos variables que influyen en el desarrollo del ser humano, pues permiten realimentar su comportamiento y ayudarlo a conformar el concepto de sí mismo. De esta manera, la interacción con el ambiente y la retroalimentación que recibe desempeñan un papel muy fundamental en el desarrollo de la autoestima.

La escolaridad del sujeto juega un papel muy importante en el nivel de autoestima, se ha encontrado que entre mayor sea el grado escolar se produce un incremento en la autoestima. El rendimiento académico es un aspecto que se relaciona directamente con la capacidad de logro y el grado escolar de manera positiva con la autoestima. Algunos autores opinan que durante los primeros años de la escuela, la autoestima generalmente aumenta. Esto sucede a medida que el niño obtiene éxito en las relaciones con sus compañeros y en otros aspectos que le importan, por ejemplo: en los últimos años de la educación primaria, se observa una gran estabilidad de la autoestima en los niños cuyo ambiente y el grupo social de comparación permanecen bastante estables. En la aparición de la autoestima, tan importantes son las experiencias que el niño recibe en la familia, como aquellas vivencias en sus relaciones con sus compañeros en la escuela y otros ambientes.

Coopersmith (Citado en Corral 2005) sugirió cuatro factores que contribuyen al desarrollo de la autoestima:

1. El valor que el niño percibe de los otros hacia sí mismo, expresado en afecto elogios y atención.
2. La experiencia exitosa de los niños, es estatus o posición percibidos del medio ambiente
3. La definición individual de cada niño respecto al éxito o fracaso.
4. El estilo del niño de manejar la crítica y retroalimentación negativa.

Fajado (2001) sostiene que cada experiencia que vive el ser humano pasa a formar parte de su historia personal que será la responsable de la manera que interpreta una situación así como las emociones que le evoca. La asimilación y apropiación de esas experiencias le permitirán al sujeto afrontar con éxito las situaciones futuras. Para los jóvenes en desarrollo, la autoestima puede derivarse de los sentimientos de auto-valía y la satisfacción personal que resultan de las experiencias escolares y familiares. Otras fuentes de autoestima incluyen varios aspectos de las

relaciones con los compañeros o pares, así como los atributos que son valorados dentro de la cultura de los pares tales como el atractivo físico y éxito como atletas.

La autoestima alta esta relacionada con afectos positivos como el gozo, la confianza el placer, el entusiasmo y el interés. La autoestima baja soporta afectos negativos como el dolor, la angustia, la duda, la tristeza, el sentirse solo, la apatía y la venganza. Contar con una autoestima alta, no asegura un estado permanente de éxito total, por lo que reconoce las capacidades y imitaciones. Una persona con autoestima alta, vive y comparte con compromiso, razón y amor, tiene confianza en su propia competencia al aceptarse y respetarse consigue la capacidad de respetar a los demás. Tiene muchas más herramientas para vivir adaptándose a la sociedad. Cuando se tiene un autoestima alta, se esta bien consigo mismo, siente que esta al mando de su vida, es flexible e ingenioso, disfruta con los desafíos que la vida presenta, siempre esta preparado para abordar la vida de frente, se siente poderoso y creativo. Se considera que una autoestima alta es una visión saludable de sí mismo. Sentirse satisfecho de uno mismo no significa que no se desee mejorar en algún sentido. Es un factor importante en el ajuste emocional y social. La autoestima es la causa y consecuencia del comportamiento en distintas situaciones de la vida.

### **2.7.2 Autoestima y asertividad**

La autoestima influye en varios aspectos del desarrollo de la persona, uno de ellos es la asertividad, la baja autoestima está íntimamente relacionada con la falta de asertividad así como la alta autoestima se relacionada directamente con la asertividad adecuada. La falta de autoestima y por consecuencia de adecuada asertividad provoca que el sujeto se localice en alguno de los polos opuestos a la conducta asertiva, agresividad o pasividad.

Bandura (1983) considera que las creencias sobre si mismo contribuyen a la calidad psicosocial del sujeto en tres aspectos:

- Tipo de conducta: en las situaciones que se le presentan en la vida cotidiana, el sujeto debe tomar decisiones con efecto a corto, mediano y largo plazo, que lo alejan o acercan a la meta de cada conducta.
- Persistencia: si el sujeto tiene claramente establecida su meta tendrá que emplear una serie de esfuerzos que requieran persistencia, cuando las creencias sobre sí mismo son positivas, estará más motivada a mostrar una persistencia conductual. Así mismo, aumentan los esfuerzos cuando la meta no es alcanzada.
- Patrones de pensamientos y reacciones emocionales: cuando la autoestima es negativa las dificultades toman una dimensión mayor, el sentimiento de ineficacia genera estrés y ansiedad en el sujeto, con lo que la generación de ideas para solucionar los problemas se ve entorpecida. Cuando la autoestima es positiva, las soluciones se desarrollan con mayor efectividad.

Cuando la imagen propia es positiva y alentadora, los comportamientos serán creativos y efectivos, siendo capaz de relacionarse efectivamente con otras personas, tener una alta autoestima es sentirse apto para la vida, competente y merecedor del respeto de otros, por lo que realiza demandas efectivas y adecuadas. Tienden a tener un sentido de pertenencia con otros, cuando se enfrentan a problemas responden con confianza y tienen éxito en la solución de ellos, mientras que una persona cuya imagen propia es negativa por lo común se sienten inapropiados en cualquier ambiente, se dejan influir fácilmente por la opinión de terceros, tienden al aislamiento social, se sienten indeseables, presentan conductas de evitación y pasividad, así como miedo irracional, los pensamientos, sentimiento y comportamientos recurrentes de éstos polos son (Sánchez 2000):

PENSAMIENTOS	
ALTA AUTOESTIMA	BAJA AUTOESTIMA
Creo en mi mismo	No creo en mi mismo
Confío en mi intuición	No merezco nada
Merezco lo mejor	No me respeto a mi mismo
Me respeto a mi mismo	Soy una víctima
Respeto a los demás	Soy ineficaz
Puedo hacer que ocurran cosas	Soy un fracaso
Puedo cambiar	No valgo nada
Tengo éxito	No puedo cambiar
	Soy demasiado joven
SENTIMIENTOS	
Soy espontáneo	Soy nervioso
Soy libre	Soy inseguro
Soy afectuoso	Soy antisocial
Soy optimista	Soy depresivo
Soy agradecido	Soy culpable
Soy equilibrado	Soy inquieto
Soy consciente de mis emociones	Soy temeroso
COMPORTAMIENTOS	
Decidido	Sin decisión
Efectivo	Con temor
Confiado	Criticón
Abierto	Defensivo
Activo	Pasivo

Fuente: Tomado de Sánchez (2000)

Maslow (1988) propone que el sujeto necesita una autoestima adecuada para alcanzar la plenitud, autorrealización, productividad y creatividad de sí mismo. Por ello se dice que la autoestima es la suma de confianza y respeto hacia sí mismo, refleja el juicio que cada persona hace respecto de sus habilidades para enfrentar los desafíos de su vida. Lo que implica; superar problemas, el derecho de ser feliz, respeto a sí mismo y la defensa de sus intereses y necesidades, así como conocer sus derechos y manifestarse. Es decir, la autoestima es la opinión que tiene la persona de sí misma, en esa medida expresa su opinión del mundo que le rodea.

Con relación a lo anterior Gutiérrez (1994) sostiene que una persona con baja autoestima se muestra demasiado complaciente ante las peticiones de terceros, por lo que creen que los derechos de otros son más importantes que los propios, se sienten intimidados por sus superiores y representantes de cualquier autoridad, se sienten fácilmente ofendidos por lo que otros opinan de ellos, a pesar de ello no expresan su desagrado, se muestran pasivos y débiles, permiten que otros los dominen pues creen que los otros tienen la razón, no se sienten capaces de mantener una relación afectiva adecuada. Con estas expectativas la interacción social se vuelve cada vez más torpe y con ello la conducta asertiva.

<b>CONCEPTOS CLAVE HABILIDADES SOCIALES (CAP 2)</b>		
<b>CONCEPTO</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>APLICACIÓN</b>

Asertividad	Característica de la comunicación efectiva, que se aprende como resultado de la interacción con el medio y la forma como se interpreta.	Son elementos que en la práctica se utilizarán como herramientas para los facilitadores en el proceso pedagógico de la investigación, además de abordarse como tópicos propios del curso, con la finalidad de desarrollar y fortalecerlos en los adolescentes por medio de ejemplos vivenciales, trabajo en equipo entre otras estrategias de entrenamiento.
Pasividad	Se considera así a quienes no pueden decir sobre lo desagradable de una situación y no toman en cuenta sus sentimientos y deseos	
Agresividad	Se expresan los sentimientos, creencias u opiniones tratando de hacer lo propio atacando o intimidando y no considerando la autoestima, dignidad, sensibilidad o respeto por los demás. Se incluye la violencia verbal y la física	
Género	Construcción psíquica-cultural que agrupa todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la feminidad/masculinidad.	En base al inventario de Gambrill y Richey se categorizarán a las características iniciales y finales de los sujetos como asertivos, pasivos y agresivos, determinando las diferencias entre la pre y post prueba.
Entrenamiento Asertivo	Conjunto de conductas orientadas a la mejora de las interacciones sociales, dentro de situaciones específicas de la vida cotidiana, por medio de un intento directo y sistemático, enseñando estrategias y habilidades interpersonales a los individuos.	Es el eje práctico de la investigación, basado en las estrategias conductuales y cognitivas, así como en los supuestos teóricos inherentes al concepto, se desarrollarán y fortalecerán las habilidades sociales de los adolescentes
creencias irracionales	Interpretaciones poco realistas de las personas acerca de los acontecimientos en	Se considera como uno de los temas de la investigación,

	sus vidas	en base a éste concepto gira la estructuración de contenidos. Fortaleciendo sus diferentes elementos por medio del entrenamiento
Habilidades en la conversación	Técnicas empleadas para desarrollar y mejorar la calidad de la conversación	Son elementos que en la práctica se utilizarán como herramientas para los facilitadores en el proceso pedagógico de la investigación
Procedimientos defensivos	Técnicas empleadas para defender una agresión verbal dentro de una discusión	Se considera como uno de los temas de la investigación, en base a éste concepto gira la estructuración de contenidos. Fortaleciendo sus diferentes elementos por medio del entrenamiento
Procedimientos de ataque	Técnicas asertivas empleadas para atacar verbalmente en el desarrollo de una discusión.	
Derechos humanos básicos	Conjunto de premisas básicas que permiten la expresión de demandas, peticiones y obligaciones de manera asertiva.	
Autoestima	Es la evaluación que realiza el sujeto de sí mismo, atribuyendo valores positivos y negativos a ésta, así como manifestando los sentimientos y creencias con respecto a sí mismo	
Autoconcepto	Conocimiento profundo de cada una de las estructuras físicas, sociales y psicológicas del self.	



## Capítulo 3 Adolescencia

En muchos sentidos, éste el mejor y peor momento para el ser humano, su mundo les ofrece posibilidades y perspectivas que eran inconcebibles en la infancia.

En general se considera que la adolescencia inicia con la pubertad, el proceso que conduce a la maduración sexual. La adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la vida adulta, caracterizado por la búsqueda de identidad y la transformación extrema en lo biológico, social y emocional. El sujeto experimenta ansiedad, miedo, sorpresa y duda sobre todos estos cambios. La personalidad y el tipo de vida que adopta el sujeto en este periodo es determinante para el resto de su vida, pues los cambios llevan consigo toma de decisiones que afectan a corto y largo plazo, entre ellos destaca la elección de compañeros y hábitos. La separación del núcleo familiar hacia el mundo exterior es tomada como una aventura o un reto del que surgirán las experiencias que le formarán una identidad personal, la interpretación que obtenga como resultado de éstas determinará su modo de interactuar con el medio.

La OMS (manual tips 2001) considera a la adolescencia como un periodo crucial del desarrollo del ciclo vital en que los individuos toman una dirección de su desarrollo, alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo, recuperando para sí las funciones que les permitan elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propio, por otra parte Velazco (citado en Rodríguez 2006) define la adolescencia como la etapa del desarrollo humano que tiene comienzo y duración variables, la cual marca el final de la niñez y crea los cimientos para la edad adulta, esta marcada por los cambios interdependientes en las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales del ser humano.

### 3.1 DESARROLLO BIOLÓGICO

Los cambios físicos que señalan el final de la niñez incluyen el repentino crecimiento del adolescente, el comienzo de la menstruación en las niñas, la presencia de esperma en los varones, maduración de los órganos reproductores y el desarrollo de las características sexuales secundarias. Entre los 10 y 11 años en la vida del ser humano, el nivel de hormonas empieza a diferenciarse entre hombres y mujeres. La pubertad inicia con un momento biológico determinante, la glándula pituitaria envía un mensaje a las glándulas sexuales del joven, las cuales empiezan a segregar hormonas.

La pubertad consta de dos fases que está vinculadas a los cambios hormonales: la adrenarquía y la gonadarquía. La adrenarquía se asocia a cambios hormonales en las glándulas suprarrenales, que están situadas encima de los riñones. Estos cambios ocurren rápidamente entre los 6–9 años, ocurren de manera repentina. Las glándulas suprarrenales secretan andrógenos suprarrenales

durante la adrenarquía y sigue haciéndolo durante el resto de la pubertad. La gonodarquía es en lo que la mayor parte de la gente piensa cuando se menciona pubertad, y suele ocurrir aproximadamente dos años después de la adrenarquía. La gonodarquía consiste en la maduración sexual y el desarrollo de la madurez reproductora, suele iniciar entre los 9-10 años en las niñas de raza blanca no latinas y entre 8-9 años en las niñas afroamericanas (Grumach y Styne citado en Santorck John (2004)), en los niños empiezan aproximadamente en entre los 10-11 años. La culminación de la gonodarquía se denomina monarquía en las niñas y espermarquía en los varones. La pubertad se presenta como respuesta a los cambios en el sistema hormonal del cuerpo el cual se dispara mediante la señal psicológica, en las niñas los ovarios inician la producción del estrógeno mientras que en los varones los testículos aumentan la producción de andrógenos, principalmente la testosterona. El estrógeno estimula el crecimiento de los genitales femeninos y el desarrollo de los senos, mientras que los andrógenos estimulan el crecimiento de los genitales masculinos el vello corporal.

La primera señal de maduración es el crecimiento repentino, un aumento significativo en estatura y peso que las niñas comienzan, generalmente entre los 9-14 años y en los niños entre los 10-16 años. Por regla dura dos años y poco después de éste crecimiento termina, la persona alcanza su madurez sexual. El aumento de estatura queda virtualmente completo hacia los 18 años. Antes del crecimiento repentino, los varones son casi 2% más altos que las niñas, sin embargo cuando éstas crecen, lo que suele ocurrir antes que en los niños, durante un lapso de varios años las niñas son más altas, fuertes y pesadas que los niños, después del crecimiento en los niños, esto suelen ser más latos hasta en un 8%. La masa corporal se considera un signo importante para el adolescente, pues se sostiene que el niño debe tener determinada cantidad de masa corporal antes de que llegue la pubertad, especialmente antes de la menarquía, dicho peso debe oscilar entre 48.81kg +/-1.36kg para lograr el estirón del adolescente y la maduración sexual sin consecuencias físicas

El crecimiento físico del adolescente comprende desde las características sexuales primarias, que son los órganos necesarios para la reproducción, los ovarios, útero y vagina para la mujer y testículos, próstata, pene y vesículas seminales para el hombre, los cuales presentan cambios notables en cuanto a dimensión, el alargamiento gradual de éstos elementos se presenta durante la pubertad y la maduración sexual.

El principal signo de maduración sexual de la mujer consiste en la presencia de la menstruación y esperma en la orina en el caso de los hombres. La menarquía es la primer menstruación y aparece cerca de los 12 años.

Las características sexuales secundarias se diferencian de los primarios por su carácter indirecta a los órganos sexuales, en las mujeres empieza un crecimiento de los senos, mientras que para

los hombre el crecimiento de vello púbico y facial. En ambos casos la piel se torna más grasosa y gruesa, la actividad de glándulas sebáceas origina la formación de barros y espinillas, además de acné, aunque éste último es más común en hombre que en mujeres, relacionado con la producción de testosterona. La voz se vuelve más grave como consecuencia del crecimiento de la laringe. Los cambios más significativos se resumen en el siguiente cuadro (Papalia, Diane y Wendkos Rally 2001)

<b>CAMBIOS FÍSICOS DEL ADOLESCENTE</b>	
<b>MUJER</b>	
Cambio	Edad aprox. de aparición
Crecimiento de los senos	8 – 13
Crecimiento de vello púbico	8 – 14
Aumento de estatura	9.5 - 14.5
Menarquía	10 - 16.5
Vello axilar	2 años después del vello púbico
Aumento en la producción de las glándula sebáceas y sudoríparas	Paralelo al vello axilar

<b>HOMBRE</b>	
Crecimiento de testículos y saco escrotal	10-13.5
Crecimiento del vello púbico	10-15
Aumento de estatura	10.5-16
Crecimiento de pene, próstata y vesículas seminales	11-14.5
Cambio de la voz	Casi al mismo tiempo que crecimiento de pene
Primer eyaculación de semen	Casi un año después del crecimiento del pene
Vello facial y axilar	Casi 2 años después de la aparición del vello púbico
Aumento en la producción de las glándula sebáceas y sudoríparas	Casi al mismo tiempo que la aparición del vello axilar

Fuente: Papalia, Diane y Wendkos Rally 2001

La apariencia física en la adolescencia es una de las principales preocupaciones, las mujeres desean imitar los estándares de belleza de la sociedad moderna, mientras que los varones se preocupan por la competencia corporal y física con sus similares. Algunos estudios demuestra que las mujeres se muestran más insatisfechas que lo varones de la misma edad, esta característica esta relacionada íntimamente con los patrones culturales en los que esta inmersa. Los varones están más satisfechos pues la sociedad moderna hace más énfasis en la belleza femenina, pues la mujer adolescente se siente gorda, fea, alta o baja. En el caso particular de las mujeres, se sienten incómodas por e desarrollo de sus caderas y mamas, igual que por la aparición de la menarquía, debido principalmente a los tabúes culturales, que refuerzan la idea negativa de ésta, experimentarla como algo penoso y desagradable, una crisis higiénica que les genera ansiedad,

pero no reduce el orgullo por su feminidad. Otros autores como Whisnant Zegans (citados en Papalia 1992) señalan que algunas adolescentes experimentan como positiva y natural la menstruación, un aspecto normal en su desarrollo y no como un suceso penoso o una enfermedad. Para el hombre, las erecciones involuntarias como respuesta a algún estímulo erótico, les resultan perturbadoras para el adolescente menor. El cambio de voz y falta de control sobre la misma le genera cierta incomodidad evitando a veces hablar en público por temor a ponerse en evidencia. Una gran parte de la población adolescente da mucha importancia a la apariencia física, se preocupan mucho por su peso complexión y rasgos faciales, suelen mostrarse intolerantes ante las *desviaciones* como ser demasiado gordo o flaco, madurar antes o después de sus compañeros, se sienten avergonzados por las erupciones cutáneas, barros, puntos negros, acné y se comparan constantemente con los modelos sociales establecidos.

Muchas investigaciones orientadas a la relación que existe entre la socialización y la apariencia física llegan al mismo punto: la adolescencia como un determinante de esto.

Los varones que maduran más rápido y antes que el promedio poseen un mayor equilibrio, tranquilidad, disposición, populares entre sus iguales, con una mayor tendencia al liderazgo y con un grado menor de impulsividad que los que maduran más lentamente. Por el contrario los que maduran más tarde que el promedio se sienten mal, rechazados, dependientes, agresivos e inseguros, con una tendencia a desafiar las reglas (Mussen y Jones, citado en Papalia, Diane y Wendkos Rally 2001) otros estudios determinan que quienes maduran primero mantienen una ventaja inicial en el desempeño intelectual durante lo que queda del periodo de adolescencia y la edad adulta.

Las mujeres presentan una situación especial, los estudios demuestran una tendencia diferente a la existente entre los varones, pues a las niñas el cambio físico no representa una ventaja o desventaja la maduración tardía o temprana, pues mientras a algunas mujeres les genera popularidad y bienestar la maduración temprana, para otras es un problema por la separación biológica de sus similares. Otros estudio señalan que las niñas que maduran pronto tienden a ser menos sociables expresivas y equilibradas, son más introvertidas, tímidas y con una actitud negativa hacia la menarquía. Así la autoestima que se generada por los cambios físicos y el periodo de aparición de éstos implica seguridad o inseguridad en el adolescente, de la que se valdrá para establecer sus relaciones afectivas y del la dependerá la calidad de las mismas.

### **3.2 DESARROLLO PSICOLÓGICO**

La adolescencia trae consigo cambios físicos, mismos que desarrollan inquietudes y la aparición de nuevas conductas y pensamientos. Algunos son de duda y otros de sorpresa, pero siempre están dirigidos a la asimilación de éstos cambios y subsecuentemente a la búsqueda de identidad

que desarrolle su personalidad y la satisfacción de sus necesidades. La adolescencia desde el punto de vista psicológico es una etapa ambivalente, pues mientras para algunos es una etapa de conocimiento y sorpresas, para otros es una etapa muy dura y difícil por los cambios que trae consigo.

Un factor importante que se modifica durante la adolescencia es el establecimiento de relaciones, debido a que éstas le permitirán encontrar los elementos y herramientas que le permitan crear y reestructurar su nueva identidad. En la sociedad en que está inmerso el adolescente existen diferentes cambios y dicotomías que debe enfrentar, un ejemplo claro es la actitud sumisa que presentaba ante los padres, frente a la actitud agresiva y de reto que presenta ante los padres y figuras de autoridad, se cambian algunas percepciones sexuales que tenía restringidas en la infancia y empieza a ejercer un ejercicio sexual activo, siempre en la búsqueda de identidad personal (Mead, 1961). La expansión social e identificación le permite al adolescente tener experiencias en varios grupos de convivencia, obteniendo con ello la oportunidad de descubrir las normas y costumbres que se juegan entre ellos, éstos encuentros muchas veces conducen al adolescente a confrontar sus propios valores ante los del grupo.

El adolescente se encuentra en un periodo de adaptación y transición, por lo que se hace notorio que se encuentran muy sensibles a críticas que se hagan respecto a su aspecto físico, su forma de relacionarse con otros o consigo mismo. Tales situaciones provocan que sea más complicado el manejo de emociones en este periodo. El idealismo es una característica siempre presente en el individuo, pero se acentúa en este periodo, Hall (citado en Muuss 2001) sostiene que el joven construye esperanzas, ideales y anhelos de sí mismo que a menudo están lejos de su realidad, dado que sobreestima sus propias capacidades y estructura una valoración exagerada de su persona. El conflicto radica cuando el adolescente genera una visión desproporcionada de sus metas y los medios con los que cuenta para alcanzarlas, así, cuando estas metas no se alcanzan se enfrenta el fracaso y las consecuencias en la seguridad que resulta.

Cuando las estructuras de su cerebro han madurado y su ambiente educativo es propicio, muchos adolescentes alcanzan muy buen nivel intelectual, las operaciones formales, caracterizadas por la habilidad de pensamiento abstracto que posibilita al sujeto pensar términos de lo que podría ser verdadero y no solo lo que se ve desde una perspectiva concreta, puede pensar en términos de *¿qué pasaría si?* puede generar hipótesis en torno a un problema dado, considera relaciones entre sus elementos, comprueba dichas hipótesis mediante la experimentación y soluciones alternas. La aparición del pensamiento abstracto proporciona un mayor empleo del aprendizaje teórico sobre el aprendizaje práctico, utiliza cada vez más palabras con sentido abstracto, enriqueciendo así su vocabulario y comprensión del significado. Operan cada vez más con enunciados verbales referidos a la realidad y menos con contenidos concretos de los objetos, obtienen herramientas

para fomentar sus destrezas metacognoscitivas que posibilitan una mejor planificación, organización y estructuración de las estrategias de aprendizaje, reflexiona sobre su pensamiento, examina sus procesos mentales para elaborar, controlar y aplicar estrategias de aprendizaje más adecuadas para cada tarea. Desarrolla habilidades más complejas para resolver problemas en distintas formas. Elkind (citado en Papalia 1992) identificó algunos elementos y actitudes durante la transición del adolescente hacia el pensamiento abstracto:

- Tendencia discutir, como una forma de demostrar su capacidad de razonamiento.
- La indecisión, debido a abanico de posibilidades que se le presentan.
- Búsqueda de fallas en las figuras de autoridad.
- Hipocresía evidente.
- Autoconciencia. Propiciado por la preocupación de su estado mental, el adolescente cree que los demás piensan lo mismo que ellos reflejado en sí mismo, Elkind lo denomina *audiencia imaginaria*, creer que existe un observador que esta preocupado como él por sus pensamientos y acciones. Ésta fantasía es especialmente fuerte durante los primeros años de la adolescencia.
- Suposición de invulnerabilidad. Aquí se emplea en término de *fabula personal*, refiriéndose a la creencia del adolescente y por tanto su experiencia es única por lo que no están sujetos a las normas que gobiernan el resto del entorno social.

**La construcción del yo y la identidad.** La comprensión de sí mismo es la representación que tiene el adolescente de su yo: la sustancia y el contenido de dicha representación. (Santrock, 2004). Los adolescentes son capaces de construir su yo ideal, a parte del yo real y esto puede crearles confusión, debido a la discrepancia que puede existir entre ellos. Generalmente muestran su falso yo en las citas románticas y con sus compañeros de clase con la intención de impresionar, ejercer nuevos roles o son reforzados a comportarse así, muestran su verdadero yo solo con amigos íntimos. Los amigos son la fuente principal en la que se basan para hacer autoevaluaciones, convirtiéndose en su espejo social. Conforme van creciendo van adquiriendo conciencia de sus características sin tener que apoyarse en las evaluaciones de los demás y se dan cuenta de la inconsistencia de sus evaluaciones. James Marcia (1996), para entender mejor éstos cambios los divide en 3 fases:

- Inicial (De construcción)
- Intermedia (Reconstrucción)
- Tardía (Consolidación)

Donde el adolescente inicialmente enfrenta sus descripciones contradictorias, después trata de resolverlos y finalmente integra todos los aspectos del yo para así formar su identidad.

Erickson (Citado en Gotwald y Holtz 1983) determina que una de las tareas del desarrollo psicosexual del adolescente, es el inicio de la búsqueda de identidad, al preguntarse quién es y cómo desea ser, para contestarse ensaya una serie de comportamientos rebelándose ante todo aquello que no le permita decidir por sí mismo. Plantea que si el adolescente está confundido sobre su habilidad sexual, el resultado será una gran confusión de papeles de los prototipos ocupacionales del momento y quizá hasta trastornos emocionales graves. Para E. Erickson la adolescencia se encuentra en el estadio Identidad versus Confusión de la identidad, en la cual el individuo se enfrenta al descubrimiento de quién es, que hace y hacia donde se dirige. Los adolescentes adquieren nuevos roles y adquieren el estatus de adulto. Si se exploran diferentes roles de forma saludable y encuentra un camino positivo, desarrollará una identidad positiva. Si los padres imponen una identidad y no permiten la exploración de distintos roles y no encuentra un camino positivo habrá confusión de la identidad. Cuando no resuelven eficazmente esta etapa pueden: aislarse o, perder su identidad al diluirse en la masa.

Todas las personas tienen 6 aspectos del yo diferentes (Rice, 2000):

1. Lo que realmente son
2. Lo que piensan que son
3. Lo que piensan otros
4. Lo que creen que piensan los demás de ellos
5. Lo que quieren llegar a ser
6. Las expectativas que creen que otros tienen sobre ellos

Los adolescentes intentan definir y describir los atributos de su yo, así como hacer una evaluación de éstos atributos, formando así el autoconcepto y la autoestima.

La meta de la adolescencia es llegar a ser un adulto independiente. Esto se logra mediante el proceso de separación-individuación, en el cual hay una separación de los padres, y el adolescente forma un concepto de individualidad y establece nuevos vínculos con los padres (Grotevant y Cooper, 1985), buscando una relación diferenciada, manteniendo la comunicación, afecto y confianza. La individuación implica que la persona se comprenda a sí mismo y la elaboración de una identidad. En esta etapa se necesita obtener autonomía e identidad para así asumir los roles y responsabilidades de un adulto. La autonomía involucra dos aspectos:

1. autonomía conductual, que implica llegar a ser independiente y libre para actuar sin la excesiva ayuda de otros.
2. autonomía emocional, que es desprenderse de los vínculos emocionales que existían en la niñez con los padres.

Esta autonomía debe darse de forma gradual, en la medida en que los jóvenes aprenden a usarla adecuadamente, además que la libertad concebida de forma abrupta puede interpretarse por el adolescente como una situación de rechazo o falta de interés. Algunos padres fomentan la dependencia, generalmente caen en esta situación quienes son infelices en su relación de pareja, suelen volverse exigentes en demasía y dominantes, situación que suele ser aceptada y llevada hasta la edad adulta. La autonomía y el sentido de responsabilidad del adolescente puede crear confusión y conflicto en muchos padres, aumentando el control hacia sus hijos. En algunos de ellos hay frustración por que esperaban que siguieran sus consejos y estuvieran más tiempo con la familia como en épocas pasadas. Al ser consciente de su libertad, siente la necesidad de rebelarse contra las expectativas que están sobre él. Se opone a las normas familiares y escolares, rechaza consejos y opiniones que le ofrece el medio. Manifiestan su oposición negándose a salir de paseo con la familia, asistir a reuniones familiares, es decir, todo lo que le vincule con su etapa anterior. Se cierra a manifestar sus sentimientos con los familiares como una forma de rebeldía, disfruta mantener en secreto todo aquello que siente como realmente suyo. En el proceso de autonomía emocional realiza una regresión obligatoria hacia sus vínculos afectivos tempranos trayendo al presente de la relación con los padres, los conflictos no solucionados en la infancia, con ello manifiesta cierto grado de rebeldía.

En el siguiente cuadro se presentan un resumen de las características del desarrollo psicológico en la adolescencia: (OPS 1992, citado en Hermenegildo 2006).

Etapas	Independencia	Identidad	Imagen
Adolescencia temprana (10-13 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor interés en los padres</li> <li>• Intensa amistad con adolescentes del mismo género</li> <li>• Ponen a prueba la autoridad</li> <li>• Necesidad de privacidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentan las habilidades cognitivas y el mundo de la fantasía</li> <li>• Estado de turbulencia</li> <li>• Carencia en el control de impulsos</li> <li>• Metas vocacionales irreales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupación por los cambios físicos</li> <li>• Incertidumbre acerca de la apariencia</li> </ul>
Adolescencia media (14-16 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periodo de máxima interrelación con los pares y del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformidad con los valores de los pares</li> <li>• Sentimiento de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupación por la apariencia</li> <li>• Deseo de poseer un cuerpo más</li> </ul>



	conflicto con los padres <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de la experimentación sexual</li> </ul>	invulnerabilidad <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas omnipotentes generadoras de riesgo</li> </ul>	atractivo y fascinación por la moda
Adolescencia tardía (17-19 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emocionalmente próximo a los padres y sus valores</li> <li>• Las relaciones íntimas son prioritarias</li> <li>• El grupo de pares se vuelve menos importante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de un sistema de valores             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas vocacionales reales</li> </ul> </li> <li>• Identidad personal y socialización con capacidad de intimar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación de la imagen corporal</li> </ul>

Fuente: Tomado de Hermenegildo, 2006

### 3.3 Desarrollo social

El crecimiento de los hijos es determinante para replantear las reglas de la familia. Una de las etapas críticas en la familia es la llegada de la adolescencia. La adolescencia representa una de las etapas más críticas del ser humano, puesto que es el momento anterior a asumir una responsabilidad social adulta. Lo que implica una definición de un rol en el ámbito laboral, familiar, sexual y cultural. Hay cambios en su cuerpo y un despertar en las sensaciones sexuales que hasta el momento le eran desconocidos. Las relaciones interpersonales adquieren mayor importancia debido a que se retiran los lazos amorosos que en la infancia se tenía con los padres. En esta etapa, buscará nuevos intereses y personas externas a la familia para depositar el goce emocional. Sus sentimientos son ambivalentes, a veces se siente niño y otras adulto y con esta misma ambivalencia es tratado por los adultos. Esta separación normal de los padres, les proporciona nuevas experiencias, pero también provoca muchos miedos. Fluctúa entre la dependencia y la independencia extrema, quiere autoafirmarse, pero también necesita la seguridad que le dan sus padres. Debe renunciar a sus primeros objetos de amor que eran sus padres y para ello se aleja de éstos a la vez que se acerca a amigos, hermanos, novios y otros adultos con los cuales se identifica. El sentimiento de amor que estaba centrado en los padres ahora se vuelve sobre si mismo o hacia el mejor amigo del mismo sexo. Idealiza, admira y ama las características que quisiera tener y considera que otros tienen. Conforme el ser humano crece y se incrementa el desarrollo social, tiene 6 necesidades importantes (Rice, 2000):

1. Necesidad de formar relaciones afectivas significativas, satisfactorias

2. Necesidad de ampliar las amistades de la niñez conociendo a personas de diferente condición social, experiencias e ideas.
3. Necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos.
4. Necesidad de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez a los intereses y las amistades heterosociales.
5. Necesidad de aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social, a la selección inteligente de pareja y un matrimonio con éxito
6. Necesidad de encontrar un rol sexual masculino o femenino aceptable y aprender la conducta apropiada al sexo.

La adolescencia proporciona a sujeto una necesidad de relacionarse con otros, se vuelven más sensibles al contacto interpersonal, críticos de las normas establecidas, el principal detonador de ello es la entrada de la pubertad y la diferencia emocional que trae consigo la interpolación de la motivación sexual, no solo en las relaciones con el mismo sexo, sino en general. Cuanta con una nueva habilidad para contemplar el mundo en términos más teóricos e hipotéticos. Los amigos íntimos representan un nuevo interés por otras personas como seres humanos a medida que el adolescente inicia el esfuerzo de interesarse analíticamente por sí mismo como persona y conforme trata de definirse a sí mismo. Los amigos le proporcionan una oportunidad para tratar y llegar a conocer bien a una persona de su edad y sexo que se convierte en un laboratorio interpersonal.

Con frecuencia se considera que los adolescentes son poco realistas en sus percepciones sociales de sí mismos, especialmente en su habilidad para evaluar sus respuestas de los otros hacia ellos, los que son bien aceptados por sus iguales parecen menospreciar el grado de aceptación, mientras que los que no son aceptados o rechazados tienden a sobreestimarse. Los adolescentes realizan una comparación entre ellos y el grupo al que pertenecen, con ello al grado de aceptación que les proporciona. Aguilar (2004) sostiene que el adolescente se esfuerza por desarrollar una conducta social abierta, no basada en sus sentimientos. Para ser aceptados por el grupo de iguales trata de comportarse según las expectativas del grupo, desarrolla una fachada, tras la cual esconde sus verdaderos sentimientos, valores y actitudes, aunque están subordinados a los del grupo. El esconder sus sentimientos íntimo no es solo debido al grupo, en muchos casos no sabe cuáles son sus verdaderos valores. Las conductas que presenta el adolescente son parte de un medio social y por ello influidos por los estereotipos,

**El adolescente y su familia.** El núcleo familiar le proporciona al sujeto un sistema de socialización primario en el que enfrenta un moldeamiento de conductas disciplinarias y afectivas. Las experiencias que le proporciona la familia son de gran importancia para la definición de la

personalidad, proporciona las raíces, continuidad y un sentido de pertenencia, la adolescencia es una recapitulación de las actitudes de los padres hacia su infancia. Si en la infancia fue capaz de aprender a tener confianza, armonía y un sentido de identidad, cabe esperar que la transición a la adolescencia y edad adulta sea fácil. Pero si los padres han impedido al niño la búsqueda de la autonomía, es de esperarse que el adolescente recurra a métodos rebeldes cuando emprenda la transición a la edad adulta. Cuando llega la adolescencia, el hogar ya no es la única fuente de influencia en su vida diaria, aunque siente la necesidad del apoyo familiar para su desarrollo emocional, mientras exista un contacto con la familia se verá influenciado por ella. En los aspectos de la vida del adolescente, caracterizados por los problemas con la autoridad, el hogar se vuelve una de las fuentes restrictivas. La aparición de la pubertad desencadena más o menos infaliblemente una crisis agresiva y abierta, se trata de un periodo de confusión necesario para la evolución de la personalidad y el carácter, permite que el adolescente reafirme su cambio de niño a adolescente, un sujeto semiautónomo, defiende gustosamente lo contrario a lo que quieren los otros, en algunas ocasiones se levanta de manera violenta contra las ideas, moral y tradiciones.

La relación con los padres es importante, puesto que los padres son modelos que permanecen por toda la vida e influyen en la construcción de otras relaciones (compañeros, amigos y parejas). Sin embargo durante la adolescencia los padres ya no son sobrestimados, son criticados, sus debilidades, defectos, su sentimentalismo se convierte en inoportuno, la solicitud, intrusión y firmeza son vistos como una amenaza a la independencia del sujeto, en general los adolescentes tienden a ver a sus padres con ojos externos, no como los del hijo, sino como los de sus iguales quienes se han convertido en el modelo a seguir, aquí surgen movimientos contradictorios el alma juvenil y de las dificultades que acarrea la necesidad de dar la espalda al pasado y de rechazar las imágenes parentales: por una parte el adolescente que frente a su medio presume de originalidad e independencia, es preso de un nuevo conformismo, el del grupo. El inicio de la adolescencia marca un aumento en los conflictos entre padres e hijos, todos ellos relacionados con los cambios biológicos, cambios cognitivos, cambios sociales e incumplimiento de expectativas por parte de padres e hijos. Generalmente estos conflictos disminuyen con el transcurso de los años. La mayoría de las personas piensa que el conflicto de los padres con el adolescente es lo más común durante ésta etapa, pero esto no sucede en todos los casos ni los jóvenes son rebeldes. La comunicación con los padres se deteriora un poco debido a que pasan menos tiempo juntos del que estaban acostumbrados y dan menos información a sus padres. Algunos padres no escuchan a sus hijos, no toman en cuenta sus opiniones y tampoco intentan entender sus sentimientos y puntos de vista (Rice, 2000).

La comunicación es un punto importante para que exista relaciones armoniosas entre padres y adolescentes. Cuando los padres se niegan a hablar y no aceptan las ideas de sus hijos y no intentan dar razones cierran los canales de comunicación. La relación de los adolescentes con

sus padres es ambigua, debido a que quieren alejarse de ellos, pero también se dan cuenta de cuanto dependen de ellos. Los padres también se encuentran en una situación ambigua, en la cual pueden decir una cosa y hacer otra diferente. El adolescente se rebela contra la autoridad de sus padres y rechaza los modelos que éstos le imponen. Ahora, estas figuras son criticadas y juzgadas. Los padres que no tienen confianza en sus hijos, proyectan sus miedos, ansiedad y culpa en el adolescente.

En general, los conflictos de los adolescentes con sus padres giran alrededor de los trabajos escolares, los quehaceres, los amigos, la hora de llegada, las citas, la apariencia personal y el consumo de alcohol y de las preguntas ¿cuánto? y ¿a qué edad?. Así, en la mayoría de los casos éstos conflictos se resuelven con una complacencia mutua y los padres continúan teniendo cierta influencia en los valores del adolescente. Cuando se entra en la adolescencia los jóvenes reclaman mayor independencia y muchas familias lo toman como rebeldía. Lo más sano es que la familia se adapte a la incipiente independencia del adolescente tratándole de una forma más adulta y haciendo que tome parte en las decisiones familiares. Ahora, los adolescentes quieren más atención y compañía de sus padres, pero no de forma excesiva, debido a que también desean pasar tiempo con sus amistades. Algunos padres no se percatan de cómo piensan y sienten sus hijos y actúan sin tomarlo en consideración, cuando éstos se sienten mal emocionalmente no logran entender el porqué de la situación. Muchos de los jóvenes que son tratados de esta forma, también tienden a no tomar en cuenta los sentimientos u opiniones de los demás.

El apoyo por parte de los padres está relacionado con el alta autoestima, éxito académico y desarrollo moral avanzado (Argyle y Henderson, 1985), por el contrario, la falta de apoyo puede tener el efecto opuesto: baja autoestima, bajo rendimiento académico y laboral, impulsividad, poca adaptación social y conducta desviada y antisocial. Los adolescentes con padres divorciados presentan más problemas de adaptación que los que provienen de familias que no se han desintegrado, así como problemas académicos, problemas de conducta y problemas psicológicos, menor responsabilidad social y menos relaciones íntimas satisfactorias (Santrock, 2003). Así como mayor probabilidad de abandonar los estudios, relaciones sexuales a temprana edad, consumo de drogas, conducta antisocial y baja autoestima. Un adolescente puede desarrollarse eficazmente cuando sus padres (Small, 1990):

- Son afectuosos y respetuosos con el
- Manifiestan interés por las cosas que le preocupan
- Reconocen y aceptan su desarrollo cognitivo y socioemocional
- Le transmiten expectativas y motivación de logro elevadas
- Afrontan los conflictos de forma democrática y constructiva

Existen diferentes tipos de padres, el más común dentro de las familias disfuncionales es el padre rechazante, las relaciones con el hijo son hostiles, poco afectuosos, desaprobador y distante emocionalmente, le resulta muy difícil mostrar una conducta comprensiva ante el adolescente, el hogar es desajustado, caracterizado por peleas violentas y resentimiento entre los padres y los hijos con carencia notable de relaciones sociables afectuosas ya que entre los miembros de la familia o entre esta y el mundo exterior. Dentro de éste ambiente el adolescente tiende a ser ignorado en sus opiniones, ideas e intereses, se les considera sin importancia y cuando se esfuerza por externarlos a la atención de los padres o afirmarse a sí mismo se topa con negaciones arbitrarias, coerción e incluso castigo físico. Por ello surge una negación a expresar ideas o expresarlas de manera agresiva frente al medio que le rodea.

En las familias con ingresos económicos bajos el adolescente suele pasar más tiempo fuera del hogar y por lo común pasa las primeras horas de la noche así, satisface su necesidad de seguridad y aceptación uniéndose a un grupo que a menudo incluye muchachos mayores que él, ésta norma se ve acompañada de un historial creciente de delincuencia, sin embargo en algunos casos el rechazo por parte de los padres es activo desde el comienzo, no sienten simpatía por sus adolescentes, establecen reglas muy estrictas, insisten en la observancia y obediencia estricta, en un ambiente hogareño así surgen la mayor parte de los adolescentes inadaptados, con problemas de conducta y autoestima, aunque el número de adolescentes que parecen encontrar afecto y seguridad en otra parte y puede convertirse en adultos ajustados a pesar de sus padres, aumenta con cada generación.

Con sus hermanos el adolescente compite constantemente por el amor de los padres, experimentando celos y envidia. Aun así, en la mayoría de los casos las relaciones con los hermanos mejoran y establecen con ellos vínculos interpersonales profundos y duraderos. En éste tipo de relaciones se ayuda, comparte, enseña, pelea y juega, pueden fungir como apoyo emocional, rivales y confidentes. Así, los hermanos son los precursores directos de los amigos íntimos deseados y de los no deseados. La relación con los hermanos es la mejor oportunidad para aprender a rivalizar, a celar, a ser cómplices, a apoyarse y a socializar. Una relación normal entre hermanos está matizada de sexualidad deserotizada, es decir, siente mucho placer por la relación, pero sin experimentar ninguna sensación erótica hacia el. Cuando un hermano está cercano de edad al adolescente puede entenderlo mejor y hay una mayor apertura en temas que no puede hablar con sus padres. Por otra parte, si el hermano es mayor, el adolescente puede sentirlo como fuente de apoyo. A pesar de lo anterior son las personas con quien existe mayor conflicto, quizá debido a la asimetría de poder. Con el tiempo aprenden a relacionarse de una manera más igualitaria resolviendo con mayor eficacia sus problemas.

Las diferencias sexuales desempeñan un papel importante en la conducta de dependencia, la conducta de dependencia viola los estándares del papel social para los varones y a medida que crecen reciben presiones para inhibir la expresión abierta de sus sentimientos de dependencia, por otra parte, la sociedad no presiona igual a las mujeres para ser independientes aunque las tendencias actuales sobre el papel de la mujer en el mundo pueden recompensar su inhibición de conducta agresiva.

**El adolescente y sus iguales.** Una tarea social en la adolescencia es ampliar el círculo de amistades y aprender a relacionarse y llevarse bien con muchos tipos de personas. Al crecer el número de amistades se hacen concientes del grupo al que pertenecen. Los compañeros son una fuente de información del mundo externo a la familia y proporcionan retroalimentación de sus habilidades. El grupo de iguales regulan las emociones de los adolescentes, aquellos que muestran emociones y actitudes negativas son más rechazados que aquellos que manifiestan aspectos positivos. Cada individuo se ve influido profundamente para lograr, a través de sus amistades, el pleno desarrollo de sus facultades sociales, afectivas y espirituales (citado en González, Núñez, 2004). Para los adolescentes, en este momento la amistad es un elemento fundamental. Para Gottman y Parker (1987) las amistades en éste periodo cumplen con seis funciones:

1. Compañerismo
2. Estimulación
3. Apoyo físico
4. Autoestima
5. Comparación social
6. Intimidad y afecto

Para que se de una amistad entre adolescentes es necesario que haya una identificación, es decir, deben de tener actitudes similares hacia los estudios, aspiraciones educativas y niveles de rendimiento parecidos, además que deben parecerse en edad, sexo, etnia, actividades de ocio, etc. Con los amigos se establece una relación íntima con quienes hay desinhibición y se comparten los más profundos sentimientos. Se experimentan lealtades muchas veces mayores que con la familia, puesto que el amigo entiende, comprende y hace que el otro se sienta comprendido, siendo importantes confidentes que ofrecen apoyo emocional y consejos. Los amigos son una fuente de afecto, simpatía y comprensión y un punto de apoyo para lograr la autonomía y la independencia de los padres, así como la autoestima y autoconcepto. Estableciendo relaciones estrechas, que son la base para la intimidad de la edad adulta. Al igual que con los hermanos, es una relación sexualizada, pero deserotizada. Los amigos comparten más que secretos y planes, comparten sentimientos y se ayudan mutuamente a resolver problemas y conflictos interpersonales (Werebe, 1987). La razón de las amistades es que los

adolescentes se sienten inseguros y ansiosos, por lo que el grupo es un resguardo seguro bajo el cual pueden desarrollar sus capacidades.

En los adolescentes se favorece el ideal del Yo con características narcisistas, idealizando la amistad, volviéndolo un eje central en su vida. Así, creen que sus amigos deben ser iguales a ellos, sobre valorando sus capacidades, no tomando en cuenta las opiniones de los demás y esperando que el amigo les reconozca su omnipotencia, puesto que aún no hay un verdadero interés hacia el otro. Buscan en sus amigos un eco y una reproducción del propio ideal del Yo, con sus valores y aspiraciones. Así, cuando sienten deseos de tener a una persona como amiga es porque ya han captado inconscientemente que ciertos aspectos corresponden a su ideal del Yo, aspiraciones semejantes y los mismos valores. Con los amigos no existe la idealización, mas bien, hay un entendimiento profundo encontrándose en una situación en la cual puede comprender las circunstancias externas y las motivaciones que lo hacen actuar de cierta forma. La naturaleza de la amistad en los adolescentes es de aceptación del otro.

La pertenencia a un grupo es importante para el joven, debido a que éste satisface sus necesidades de afecto, son reforzados, obtienen información, eleva su autoestima y adquiere una identidad, así como satisfacción de la necesidad de afiliación y compañerismo. Los adolescentes encuentran aceptación del grupo de 2 maneras:

1. Desarrollando y mostrando cualidades personales que otros admiran
2. Aprendiendo habilidades sociales que aseguran su aceptación

Generalmente los adolescentes son aceptados por su apariencia, sociabilidad y carácter. Ya han desarrollado adecuadamente las habilidades sociales y les agrada participar en actividades con otros. Tienen buena reputación y tienen una moral que es admirada por los demás, su autoestima es alta y su autoconcepto es positivo.

**El adolescente y relaciones de pareja.** El primer intento de un chico para acercarse a una persona del sexo opuesto es molestando, intentando algún tipo de contacto físico y es su primer contacto heterosocial con un significado emocional, gradualmente estos contactos se vuelven mas sofisticados, ahora son más confiados, tranquilos, amables y cuidadosos en las situaciones sociales. Las primeras relaciones de pareja sirven como contrato para que los adolescentes se den cuenta de lo atractivos que son, que significa mantener una relación íntima con alguien y cómo influye todo esto sobre el grupo de iguales. Inicialmente en las relaciones de pareja las salidas son en grupos mixtos debido a que los adolescentes se sienten protegidos por el grupo. Para la mayoría de los adolescentes las relaciones de pareja son el punto central de ésta etapa. Las citas con miembros del sexo opuesto poseen ocho funciones diferentes (Paul y White, 1990):

- Es una forma de pasarla bien

- Fuente de estatus y éxito social
- Parte del proceso de socialización propio de la adolescencia
- Aprender a establecer relaciones íntimas y una oportunidad para establecer relaciones de pareja
- Contexto adecuado para la experimentación y exploración sexual
- Establecimiento de relaciones de compañerismo y amistad
- Contribuyen al desarrollo y formación de la identidad
- Forma de elegir pareja, manteniendo la función original del cortejo

Cuando los adolescentes pierden una relación amorosa son muy sensibles a esa pérdida, debido a que el concepto de si mismo apenas está evolucionando y sus habilidades de afrontamiento aun no se han desarrollado por completo. Su vulnerabilidad ante estas pérdidas se ve favorecida porque fantasean sobre el futuro con su pareja. Hay quienes expresan su dolor en una depresión, los síntomas y duración indican cuan severa es. Se puede producir baja en el rendimiento académico, problemas de salud, descuido en las obligaciones del hogar, trabajo y la vestimenta, puede haber aislamiento y desesperanza. Esta pérdida de la pareja también se ha identificado como un factor que lleva al suicidio en los adolescentes

**Autoestima y autoconcepto.** La autoestima es la dimensión global mediante la que se evalúa el yo, conocida también como autovalía o autoimagen. El autoconcepto se refiere a las evaluaciones del yo en un ámbito o dominio específico.

INDICADORES POSITIVOS	INDICADORES NEGATIVOS
1.- Da órdenes o directrices a los demás	1.-se mete con los demás, los descalifica,
2.- Utiliza un timbre de voz apropiado para la situación	les insulta o cotillea sobre ellos
3.- Expresa sus opiniones	2.- gesticula excesivamente o fuera de contexto
4.- Se sienta con otros durante las actividades sociales	3.-toca de forma inapropiada o evita el contacto corporal
5.- trabaja cooperativamente en grupo	4.- se excusa por los errores
6.- mira de frente a los demás cuando habla o le hablan	5.- Mira a todas partes para controlar lo que hacen los demás
7.- Mantiene contacto ocular durante las conversaciones	6.- presume en exceso sus logros, habilidades y aspecto físico
8.- inicia interacciones amistosas con los demás	7.- se descalifica verbalmente; se desprecia a si mismo
9.- mantiene una cierta distancia ente si mismo y los demás que resulta cómoda	8.- habla demasiado alto, con brusquedad o de forma dogmática



10.- no duda al hablar, habla con fluidez	9.- no expresa sus opiniones o puntos de vista, aunque se lo pidan
	10.- adopta una postura de sumisión

Fuente: Tomado de Santorck John (2004)

Las relaciones que se tiene con los padres y con el grupo de iguales son importantes como apoyo social que influye en el adolescente. Se relaciona con un alta autoestima que los padres expresen afecto y den libertad a los hijos con límites claros. Las opiniones de los iguales también son importantes debido a que es una fuente más objetiva para validar la autoestima.

La autoevaluación crítica es acompañada del sentimiento de vergüenza que hace a los adolescentes vulnerables al ridículo, tratando de conciliar el yo real del yo ideal. El ser aceptado por otros y aceptarlos tiene que ver con la valoración de autoestima de uno mismo. La baja autoestima puede estar en el origen de problemas como la depresión, el suicidio, la anorexia nerviosa y la delincuencia (Fenzel, 1994). Cuatro formas para elevar el autoestima en los adolescentes es:

1. Identificar las causas de la baja autoestima y los ámbitos de competencia importantes para el yo
2. Apoyo emocional y aprobación social
3. Motivación de logro
4. Habilidades de afrontamiento

Al inicio de la adolescencia la timidez aumenta, debido a la mayor conciencia de uno mismo, desarrollo de intereses sexuales y el deseo de ser aceptado en un grupo social. La timidez tiene sus raíces en el miedo a la evaluación negativa por parte de otros, tiene su origen en un deseo de aprobación social, en una baja autoestima y el miedo a ser rechazado (Connolly, White, Stevens y Burstein, 1987). Algunas reacciones fisiológicas de la timidez son: ruborizarse, sentir cosquillas en el estomago, aceleración dl pulso, temblores, palpitaciones y sudoración. Pueden resultar impacientes, ansiosos, evitan el contacto ocular, tartamudean y su volumen de voz es muy bajo. Atribuyen su timidez a su personalidad, pierden la confianza en sí mismos y evitan el contacto social, reforzando de esta forma su experiencia y expectativas negativas. Otro de los problemas frecuentes es la soledad. Pueden estar solos porque tienen problemas para relacionarse con otros, una pobre imagen de sí mismos, por problemas emocionales, depresión etc. Los adolescentes independientes se enfrentan a la soledad implicándose en propósitos individuales; los adolescentes dependientes se apoyan bastante en fuentes de apoyo externo.

### 3.4 Género y adolescencia

Género son las dimensiones socioculturales y psicológicas asociadas al hecho de ser hombre o mujer. La perspectiva de género permite analizar y comprender determinadas características que definen a las mujeres y hombres de manera específica, tanto en conductas, valores, actitudes y sentimientos, esta diferenciación es producto de un largo proceso histórico y de construcción social que a la vez que ha producido diferencias en el género masculino vs femenino, también ha producido jerarquías que implican desigualdades sociales, políticas y jurídicas principalmente.

El rol de género es un conjunto de expectativas que describen como deberían pensar, actuar y sentir los hombres y las mujeres. En diferentes culturas milenarias se marca una comparación automática entre masculino y femenino, tal y como existe en las dicotomías grande-pequeño, bueno-malo, fuerte-débil, superior-inferior, así, se estereotipó masculino-femenino, este tipo de pensamiento ha dominado la historia reforzada por el hecho de que la mayor parte de las sociedades poseen un pensamiento dicotómico, que tiende a ser jerarquizar dichas diferencias. Desde el punto de vista de las influencias sociales, las mujeres tienen menos poder y menos estatus que los hombres y controlan menos recursos. Según este enfoque, la jerarquía entre los géneros y la división sexual del trabajo son causas importantes de las diferencias existentes entre el comportamiento de los hombres y el de las mujeres. La teoría socio cognitiva hace hincapié en la importancia de la adopción del comportamiento apropiado. El tema de la desigualdad entre los sexos en la educación sigue siendo motivo de preocupación. A pesar de las mejoras que han tenido lugar, la televisión sigue mostrando a los hombres como más competentes que las mujeres.

La tradición social a lo largo de las generaciones es una de las principales causas de la diferenciación de género dentro de la mayor parte de los ámbitos sociales en los que se desenvuelve el sujeto, la primera atribución de género que se realiza es por el médico, quien basado en los genitales atribuye sexo y automáticamente determina el rol de género que deberá seguir el sujeto, éste rol se ve reforzado a lo largo del ciclo vital por la sociedad, quien posee determinadas expectativas para cada género, desde el color de la ropa que llevará el bebé: rosa la niña y azul el niño, hasta los sentimientos, conductas y actitudes que debe tomar para expresarse.

Bleichmar (citado en Álvarez Estrada 2001) se refiere a la atribución de género como la primera identificación, de la que surgen los estereotipos que lo definirán a lo largo de su ciclo vital, la asignación de género sigue principalmente:

- Especializar a las personas basado en su sexo biológico.
- Convertir a las personas en especialistas dentro de las actividades que realizará.
- Con lo anterior continuar con la estructura jerárquica de la sociedad.

Bleichmar define a la identidad de género como el esquema ideo-afectivo consciente o inconsciente de la pertenencia de un sexo u otro por medio de un proceso sociocultural, con lo que las actitudes e intereses son aceptados por el sujeto.

Muston y López (citados en Álvarez Estrada 2001) resumieron el desarrollo de la adquisición de género mediante la influencia social y los aspectos biológicos:

Edad	Conducta
1½ - 2	Los infantes representan juegos y adoptan actitudes en las que se nota la diferenciación sexual, dos géneros: masculino y femenino
2	Se da una autclasificación de género, cada uno sabe a cual pertenece dependiendo de las actitudes e influencia del medio. Manifestando así sus preferencias en juegos y actitudes. El niño juega con otros niños con los que comparte actitudes propias del rol.
3	Se toman actitudes propias del rol que se le atribuyó mostrando una negativa a tomar conductas, vestimentas o actitudes estereotipadas al género opuesto.
5 – 8	Resisten la presión de las propias inquietudes, manteniéndose firmes en su idea de que serán niños o niñas (hombre o mujer) dentro de su desarrollo personal. Adquiriendo así la permanencia de su identidad de género.
8 – 9	Se priorizan las diferencias anatómicas como base de las diferencias existentes entre hombres y mujeres, como elementos de identidad de género, es decir, <i>lo correcto e incorrecto</i> para cada género, designando la identidad de género y sexual, aunque no se exterioriza de manera verbal.
9 – 12	En este periodo la distinción entre elementos anatómicos se hace más patente, pues en ella se basa la identidad sexual y de género que se hace presente en este periodo.
Adolescencia	Como resultado de los cambios cognitivos y físicos del individuo surge e cuestionamiento del significado del rol de

género, siendo crítico de sus propias acciones, sentimientos y actitudes.

Fuente: Tomado de Álvarez Estrada 2001

Algunos de los factores que se han asociado con la identidad de género y sexual, son, la edad, sexo, familia, nivel de desarrollo, cultura y sociedad. Cuando se ha consolidado la identidad de género, algunos autores sostienen que es casi imposible que se cambie, es por ello que la adolescencia es un periodo determinante en la adquisición de la identidad de género, pues de ella depende la ruta que tomará su ciclo vital.

La teoría de los esquemas de género afirma que los individuos desarrollan esquemas de género influidos por los modelos y estereotipos socioculturales.

Grinder (1998) menciona que dentro de la familia se generan expectativas recíprocas de los roles a desempeñar, lo cual establece las pautas del comportamiento de cada integrante, en este sentido los padres están interesados en indicar y enseñar a los hijos los gustos y acciones esperadas o apropiadas de acuerdo a su sexo biológico, con ello se pretende transmitir los roles más adecuados a su condición.

Los estereotipos de género son categorías amplias que reflejan nuestras impresiones y creencias sobre los hombres y las mujeres y enfatizan especialmente sobre el poder del hombre y la capacidad de cuidar de la mujer.

Las mujeres se sienten más cómodas utilizando el habla relacional, mientras que los hombres prefieren el habla informativa. Los hombres son físicamente más agresivos, más activos y controlan menos sus emociones que las mujeres. En algunas áreas académicas y algunos ámbitos profesionales existen diferencias entre ambos géneros, pero no en otras. Estos estereotipos influidos principalmente por los roles de género que se le atribuyen al sujeto desde el momento de su nacimiento. Corona (1993) propone que el rol de género es todo aquello que una persona hace o dice para indicar a los demás o a sí mismo el grado en que es hombre o mujer, incluye, pero no se restringe a ella, es la estimulación y respuesta sexual, muchos estudios, basados en esta definición confirman que el papel de género se forma a partir del conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino, extendiendo variante de acuerdo a la cultura, clase social, grupo étnico e incluso a nivel generacional de las personas, por esto, la expresión de género se refiere a las normas vigentes de la sociedad.

Camennha (citada en Arellano, 1994) sostiene que por la socialización del rol de género, las mujeres han elegido desempeñar actividades propias del estereotipo, no simplemente por ser mujeres, sino porque socialmente se les ha inculcado la forma en que los hombres y las mujeres deben actuar, además el núcleo familiar exige a los adolescentes actividades actitudes propias del rol, imponiendo diferentes tareas, juguetes, juegos amigos e incluso colores de la vestimenta, así los hombres muestran gran resistencia a realizar tareas que no están dentro del estereotipo social, tales como: planchar, coser, trabajo doméstico.

La trascendencia en los roles de género en los hombres y mujeres se ve claramente reflejada en el hecho de que aún hoy existe un número considerable de mujeres que terminan desempeñando el papel que le atribuyó la sociedad. Actualmente existe una gran controversia sobre las similitudes y las diferencias existentes entre hombres y mujeres en diversas áreas.

El contexto es un factor importante para entender las diferencias y similitudes existentes entre ambos géneros.

Tradicionalmente, un hombre bien adaptado se suponía que debía ser masculino (fuerte, duro, asertivo, etc), y una mujer bien adaptada debía ser femenina (afectuosa, emotiva, orientada hacia las relaciones, etc). Históricamente se han valorado más los rasgos masculinos que los femeninos, y el sexismo ha sido una constante en la inmensa mayoría de las sociedades.

Los atributos que definen la masculinidad tradicional en algunas culturas occidentales incluyen comportamientos que pueden resultar problemáticos para muchos adolescentes que tienen niveles elevados de masculinidad presentan comportamientos problemáticos, tales como dificultades en los estudios, consumo de drogas y delincuencia. Se han hecho recomendaciones para mejorar el rol masculino.

La hipótesis de la intensificación del género afirma que las diferencias psicológicas y conductuales entre ambos sexos se exageran durante la adolescencia debido a las presiones de la socialización para que los adolescentes se conformen a los roles de género tradicionales.

En el momento en que el sujeto entra en la pubertad la identificación con su rol de género se fortalece y ratifica mediante las conductas que adopta como propias dentro del gran repertorio que le proporciona su estereotipo, debido principalmente a las experiencias que adquiere fuera del núcleo familiar, la masculinidad se define principalmente por el negativo de la femineidad, así, un varón para sentirse adecuadamente masculino debe defenderse del contacto con las mujeres, lo que favorece su ruptura del vínculo primario con su madre y rápida eliminación del Edipo.

Las expectativas que percibe el adolescente de los demás se basan en su propia experiencia y si no las satisface, muestra una preocupación por la adaptación que pueda mostrar, gran parte de los roles quedan definidos desde la infancia influenciados por la motivación recibida en el núcleo familiar. Sin embargo la familia es una institución inmersa dentro de otros sistemas y en interacción con estos, es por ello que la historia y las tradiciones influyen en los patrones de conducta que exige la familia.

# MÉTODOS

## 4.1 Justificación

En la actualidad la necesidad de emplear adecuadamente las habilidades sociales es de suma importancia, debido principalmente a los avances tecnológicos, que fomentan una sociedad cada vez más individualista, derivando en una interacción social deficiente: la Internet, servicios de mensajería instantánea, videojuegos, son solo algunos ejemplos. Por otra parte, los adolescentes son las personas más susceptibles, por tratarse de productos y servicios tecnológicos modernos. La moda y el estatus juegan un papel importante para hacer uso de ellos, sobre todo para la aceptación social, aunque suene contradictorio, debido que al tratar de ser aceptado socialmente, debe tener una comunicación virtual o digital, que ignora la interacción social directa. De igual forma la adolescencia es una etapa muy importante en la definición de la identidad del ser humano, que se forma en gran medida con la socialización y comparación de ideas, así como el contacto con diferentes grupos sociales. Con base en Caballo (1993) se determinó la importancia de desarrollar el entrenamiento de habilidades sociales en grupo, pues permite una mayor interacción y enriquecimiento conductual del sujeto, además sostiene que para lograr un entrenamiento efectivo se deben cubrir de manera estructurada cuatro elementos fundamentales:

- a) Entrenar de manera conductual las habilidades
- a) Realizar ejercicios para reducir la ansiedad
- b) Crear estrategias de reestructuración cognitiva
- c) Solución de problemas

Por lo que se diseñó un Taller de habilidades sociales para adolescentes que cubriera los puntos anteriores con la finalidad de aumentar el comportamiento asertivo en cada uno de los participantes.

## 4.2 Objetivo General

Dotar de herramientas básicas de comunicación verbal y no verbal, así como de interacción social, favorables a los estudiantes de nivel medio superior, por medio de contenidos teóricos y reforzados con ejercicios prácticos.

### 4.2.1 Objetivos específicos.

- Determinar si existió diferencias significativas respecto a la asertividad entre hombres y mujeres, antes de la intervención, con base en la preevaluación.



- Establecer si existieron cambios significativos en asertividad en la muestra a la que se le aplicó el taller, respecto a la postevaluación.
- Determinar si existió diferencia significativo en cuanto a género antes y después de la intervención.

### **4.3 Hipótesis**

La hipótesis central de la investigación supone que la implementación del Taller de Habilidades sociales para adolescentes aumentaría de manera estadísticamente significativa la asertividad de los alumnos que participaron en él, de igual manera un mejor empleo del repertorio conductual en situaciones de interacción social.

H<sub>0</sub>: No habrá cambio significativo después de la implementación del taller de habilidades sociales para adolescentes.

H<sub>a</sub>: Habrá una diferencia significativa en la frecuencia de los alumnos asertivos después de la implementación del Taller de Habilidades Sociales para Adolescentes.

### **4.4 Diseño Experimental**

Debido a las condiciones del estudio se utilizarán grupos consecutivos, tal como se ha realizado en otras investigaciones (Morales, Medina, Jurado, 1998). De esta manera se trabajó con la misma población, misma que antes de la intervención se le aplicó una preevaluación con el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey.

### **4.5 Variables**

Variable Independiente

- Taller de Habilidades sociales para Adolescentes. Definido como un procedimiento de intervención que integra un conjunto de técnicas derivadas de las teorías de aprendizaje social, de la psicología social, de las terapias de conducta y de la modificación de conducta, que se aplica para que las personas adquieran habilidades que permitan mantener interacciones satisfactorias en las diferentes áreas sociales de su vida

Variable dependiente

- Habilidad social. Definida como el conjunto de conductas emitidas en un contexto interpersonal, que manifieste sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos del sujeto, emitidas de un modo socialmente adecuado, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas

Variable asociada.

- Género. Entendido como las dimensiones socioculturales y psicológicas asociadas al hecho de ser hombre o mujer

#### **4.6 Muestra**

Fue una muestra No probabilística con muestreo accidental, debido a que se tomaron las muestras disponibles (Kerlinger, 2002), es decir, los 6 grupos ya conformados.

En la fase de preevaluación se utilizó una muestra de 298 alumnos, 173 mujeres y 125 hombres. Todos ellos provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria No 5, dependencia de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuya edad oscilaba entre los 15 y 19 años principalmente, 89 mujeres y 55 hombres, divididos en 6 grupos asignados por la institución, 1 grupo de 4º año, 4 grupos de 5ª año y 1 grupo de 6º. Debido al carácter optativo del taller, se asignaron a los grupos nombres para conservar el anonimato.

#### **4.7 Escenarios**

El taller, tanto en su parte teórica como práctica, se llevó a cabo en las aulas del edificio "A" de La Preparatoria 5, cuya ventilación e iluminación era adecuada, así como el espacio suficiente para desarrollar las dinámicas y explicación teórica de los tópicos, a uno de los grupos asignados se le impartieron 2 sesiones en el auditorio Nabor Carrillo ubicado dentro de las instalaciones de la Preparatoria, por tratarse de una indicación institucional.

## 4.8 Instrumento

El inventario de Asertividad de Gambrell y Richey (1975) fue creado con fines de investigación, aplicable a la población en general, esta constituido por 40 reactivos que se dividen en 8 categorías, en las que se indaga sobre las características de las relaciones sociales respecto a la incomodidad que les generan, así como la probabilidad de respuesta que posee cada reactivo, las categorías que componen los reactivos son:

- Rechazar peticiones
- Aceptar limitaciones personales
- Iniciar contactos sociales
- Expresar sentimientos positivos
- Afrontar la crítica de terceros
- Discrepar de opiniones ajenas
- Realizar conductas asertivas en lugares públicos
- Expresar sentimientos negativos.

En la versión original los reactivos fueron desarrollados en base a reportes de estudiantes y pacientes, apoyada por fundamentos teóricos que describían las situaciones catalogadas con mayor frecuencia como no asertivas. Los ítems se responden en dos ocasiones de manera independiente, asignando valores en una escala likert, con lo que se obtienen los valores de las dos subescalas: GI (grado de incomodidad) donde se indaga sobre la ansiedad que les genera la situación descrita en la oración y se asigna un valor numérico, que equivale a 1=nada y 5=demasiado, PR (probabilidad de respuesta) en la cual se pregunta la probabilidad de que emita una respuesta positiva o negativa de acuerdo a la situación presentada y se le asigna un valor numérico que equivale a 1=siempre lo haría y 5=nunca lo haría. En la última parte del Inventario el sujeto debe seleccionar uno de los 40 reactivos que le represente mayor problema en su vida cotidiana. Al sumar las puntuaciones de cada una de las subescalas, se obtiene un total por subescala que al compararse con las tablas de puntajes se obtiene un nivel, al combinarse los niveles de ambas subescalas se determina la clasificación del individuo en los grupos:

Criterios para la delimitación de los grupos propuestos por Gambrill y Richey		GRADO DE INCOMODIDAD	
		Bajo (hasta 87, Niveles: Inferior al promedio, bajo muy bajo)	Alto (111 en adelante Niveles: Superior al promedio, alto y muy alto)
PROBABILIDAD DE RESPUESTA	Alto (Hasta 92 Niveles: superior al promedio, alta y muy alta)	<b>ASERTIVOS</b>	<b>ACTORES ANSIOSOS</b>
	Bajo (1114 en adelante Niveles: inferior al promedio, baja y muy baja)	<b>INDIFERENTES</b>	<b>INASERTIVOS</b>

(Tomado de Guerra 1996)

En su versión original, Gambrill y Richey obtuvieron una media de 94-96 en GI y 102-08 en PR, además de un coeficiente de estabilidad temporal de 0.87 para la subescala de GI y de 0.81 para la subescala de PR.

La traducción y adaptación del lenguaje del inventario la realizó María Teresa Guerra, en la tesis Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey para población de la Ciudad de México (Guerra 1996), en este estudio el coeficiente de consistencia interna para la subescala GI fue de 0.9213 y de 0.8879 para la subescala PR, el valor obtenido para el inventario en general fue de 0.9921. Mientras en el índice de homogeneidad de la estructura interna alfa adquirió valores de 0.8998 para GI, 0.8816 para PR y .9247 para el Inventario en forma integral. El grado de correlación entre las 2 subescalas fue de  $r=0.5074$  ( $p=0.0001$ )

Los materiales que se emplearon en el desarrollo de las dinámicas, fueron hojas de papel bond blanco, plumas, lápices y como reforzador se utilizaron dulces a petición de los sujetos. Las aulas de clase contaban con pizarrón bancas y mesas, que se emplearon en las dinámicas. El material didáctico diseñado para determinadas dinámicas, consta de tarjetas enjicadas con instrucciones para cada situación, 1 grabadora y 2 discos de música instrumental como apoyo a las dinámicas de relajación, además de revistas comerciales, cartulina, tijeras y pegamento para 1 tópico en particular (en la sección de anexos se especifica el material empleado para cada sesión)

## **Procedimiento**

La primer parte del estudio se centró en el diseño y estructuración del taller en cada una de sus sesiones, para lo que se emplearon los fundamentos teóricos del capítulo 1, 2 y 3, de igual manera se iniciaron las pláticas con las autoridades de la Institución.

La segunda fase de la investigación se desarrollo en la Preparatoria 5 de la UNAM, se aplicaron las preevaluaciones utilizando el Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey, al calificar las pruebas se clasificaron a los alumnos en las 4 categorías del inventario: asertivo, inasertivo, indiferente y actor ansioso. Los alumnos escogieron el reforzador, en esta fase se modificaron las estrategias pedagógicas debido al número de alumnos por grupo.

La tercer fase fue la implementación del taller, en la primer sesión se les comentó que era optativo y que no influiría en su calificación de asignatura, además de establecer las reglas y la forma de trabajo habiendo una parte teórica y otra práctica. El taller estuvo dividido en 9 sesiones de aproximadamente 45 minutos cada una (Ver anexos). En la última sesión se aplicó nuevamente el Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey para el análisis de resultados. Se les proporcionó una dirección de correo electrónico para darles retroalimentación.

# RESULTADOS

En la fase de preevaluación se utilizó una muestra de 298 alumnos, 173 mujeres y 125 hombres. Todos ellos provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria No 5, dependencia de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuya edad oscilaba entre los 15 y 19 años principalmente, 89 mujeres y 55 hombres, divididos en 6 grupos asignados por la institución, 1 grupo de 4º año, 4 grupos de 5ª año y 1 grupo de 6º. Debido al carácter optativo del taller, se

asignaron a los grupos nombres para conservar el anonimato. Los grupos con los que se trabajó en la intervención estaban integrados de la siguiente manera

Nombre	Grado	Total de alumnos
Alfa	6°	27
Beta	4°	12
Gamma	5°	28
Delta	5°	39
Omega	5°	29
Psi	5°	9

Para el estudio final se tomó en cuenta a los alumnos que entraron a 7 sesiones o más, debido a que al inicio del taller se les informó del carácter optativo del taller y el contenido del mismo, con la finalidad de que los participantes estuviesen conscientes de las características del estudio. En la evaluación post de taller, se presentaron dos alumnos que no realizaron la evaluación pre, por lo que las evoluciones no fueron tomadas en cuenta para el análisis final.

Para la fase de análisis de resultados se realizó con una muestra de 144 alumnos, 55 hombres y 89 mujeres, divididos en los diferentes grupos debido a la muerte experimental y a que el día de la evaluación post algunos alumnos no se presentaron por tener exámenes parciales de otras asignaturas optando por estudiar en las horas asignadas al taller.

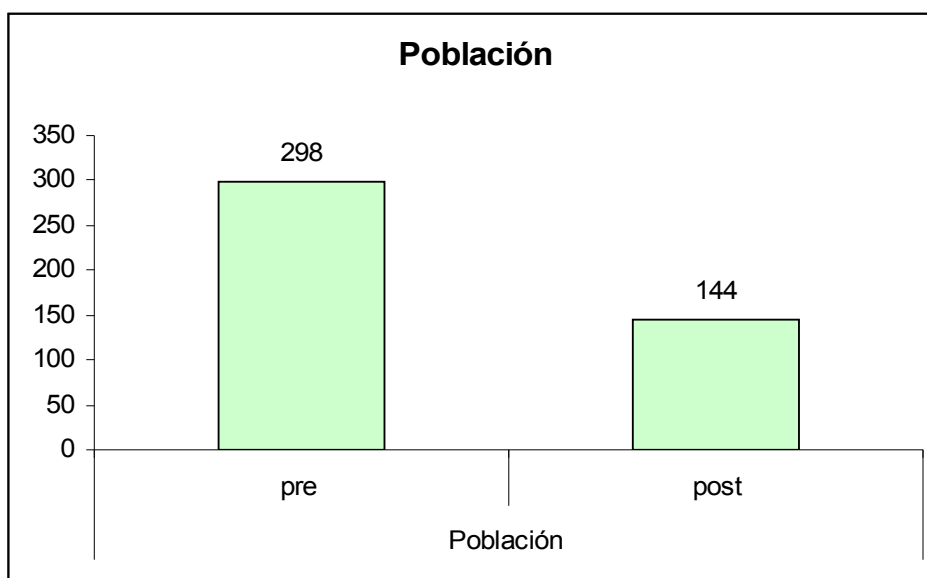


Figura 1

Para el estudio se trabajó con una muestra inicial de 298 alumnos, a los que se les aplicó el Inventario de Asertividad de Gambill y Richey y se les planteó la situación optativa del taller; sin embargo, durante la fase de implementación la población se redujo y no se tiene una cifra exacta pues no se tomaba asistencia, al finalizar el taller la población fue de 144 alumnos debido a la aplicación de exámenes de otras asignaturas. (Fig.1)

Nivel académico

Nombre	Grado	Total de alumnos	%
Alfa	6°	27	18,75%
Beta	4°	12	8,33%
Gamma	5°	28	19,44%
Delta	5°	39	27,08%
Omega	5°	29	20,13%
Psi	5°	9	6,25%
Total		144	100%

Figura 2

La población se dividió en 6 grupos asignando nombres para respetar el anonimato, así se trabajó con 1 de la población

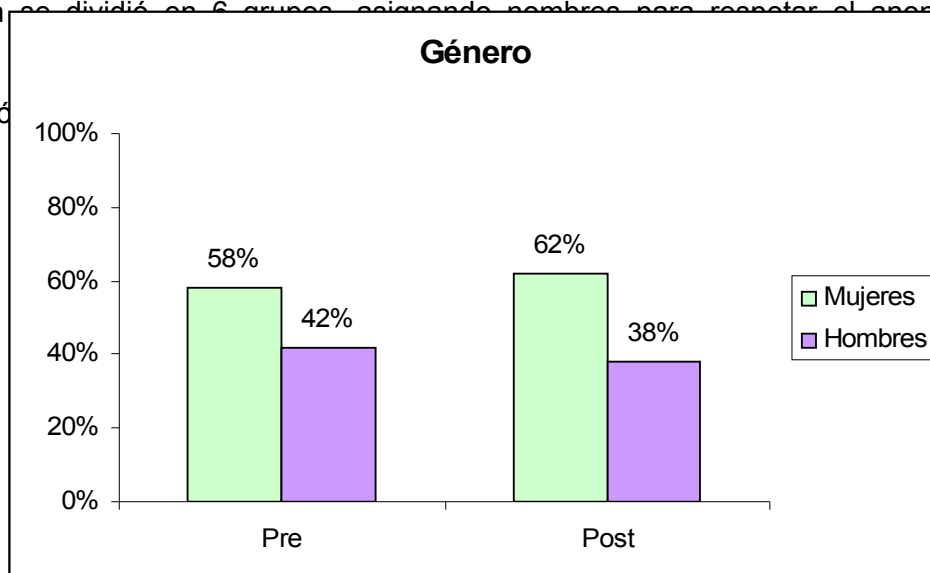




Figura 3

La población pre se componía principalmente de mujeres, después de la muerte experimental y en el análisis de resultados la muestra mostraba un porcentaje mayor de mujeres 62%, poco menos del doble sobre el de hombres 38%. (Fig. 3)

Edad de la población							
Grupo							
Edad	Alfa	Beta	Delta	Gamma	Omega	Psi	Total
15	0	12	0	3	1	1	17
16	0	0	19	27	26	7	79
17	18	0	7	9	2	1	37
18	7	0	1	0	0	0	8
19	1	0	1	0	0	0	2
25	1	0	0	0	0	0	1
Total	27	12	28	39	29	9	144

(Fig. 4) La edad de la muestra varía desde los 15 hasta 19 años con la excepción de un sujeto de 25 años, el promedio de edad es de 16.35 años, con una desviación estándar de 1.8. Este promedio se considera normal, si se toma en cuenta que son alumnos de nivel medio superior, además de que la mayor parte de los grupos corresponden al 5<sup>a</sup> grado de preparatoria.

#### DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PRE

Evaluación Pre		
Clasificación	Total	Porcentaje
Inasertivo	11	7,64%
Actor Ansioso	15	10,42%
Indiferente	7	4,86%
Normal	48	33,33%
Asertivo	63	43,75%

Total	144	100,00%
-------	-----	---------

Figura 5

La Figura 5 se muestra los resultados obtenidos durante la fase de preevaluación, en los que los alumnos fueron clasificados en las categorías que determina el Inventario de Gambriell y Richey, los porcentajes enunciados en la tabla ubican a la categoría de Asertivo como la más alta (43.75%) y Normal (33.33%), mientras que Indiferente (4.86%) e Inasertivo (7.64%) como las categorías más bajas.

Figura 2

Evaluación Pre por Género				
Clasificación	F		M	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Inasertivo	8	8,98%	3	5,46%
Actor Ansioso	10	11,24%	5	9,09%
Indiferente	3	3,37%	4	7,27%
Normal	33	37,08%	15	27,27%
Asertivo	35	39,33%	28	50,91%
Total	89	100,00%	55	100,00%

Figura 6

En la figura 6 las clasificaciones fueron ordenadas por Género, con lo que el porcentaje más alto en el género Femenino fue Asertivo (39.33%) y Normal (37.08%) mientras que en Masculino fueron Asertivo (50.91%) y Normal (27.27%), esto muestra la tendencia general de la población, donde los porcentajes más altos se encuentran en estas dos categorías, los porcentajes más bajos en ambos casos fueron Indiferente (3.37%) e inasertivo (8.98%) para Femenino e Indiferente (7.27%) y e Inasertivo (5.46%) para Masculino. Estos de igual manera que la tendencia general que marca a estas dos categorías como las de menor porcentaje.

Evaluación Pre por Edad						
Edad	Inasertivo	Actor Ansioso	Indiferente	Normal	Asertivo	Total
15	0	1	2	8	6	17
16	6	11	4	20	38	79
17	4	2	1	16	14	37
18	1	1	0	3	3	8
19	0	0	0	1	1	2
25	0	0	0	0	1	1
Total	11	15	7	48	63	144

Figura 7

La figura 7 muestra las clasificaciones ordenadas por edad; sin embargo no se puede obtener porcentajes significativos debido a la población de cada edad, donde las diferencias son importantes y por ello los porcentajes no arrojarían datos objetivos.

La tabla únicamente se muestra como referencia, para determinar la incidencia por edad.

Evaluación Pre Por Grupos

Clasificación	Grupo											
	Alfa		Beta		Delta		Gamma		Omega		Psi	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Inasertivo	4	14,81%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	17,24%	2	22,23%
Actor Ansioso	3	11,11%	1	8,33%	3	10,72%	5	12,82%	3	10,35%	0	0,00%
Indiferente	1	3,71%	2	16,67%	1	3,57%	1	2,56%	1	3,45%	1	11,11%
Normal	12	44,44%	5	41,67%	7	25,00%	15	38,47%	6	20,68%	3	33,33%
Asertivo	7	25,93%	4	33,33%	17	60,71%	18	46,15%	14	48,28%	3	33,33%
Total	27	100,00%	12	100,00%	28	100,00%	39	100,00%	29	100,00%	9	100,00%

Figura 8

La clasificación ordenada por grupos se muestra en la figura 8. La tendencia general de la población aún por grupos indica que los porcentajes más altos se ubican en las categorías Asertivo y Normal, aunque los puntajes varían entre los grupos, en algunos casos como Beta, Delta y Gamma obtienen puntajes de 0% en algunas categorías.

Para el grupo Alfa, el mayor porcentaje ubicó en la categoría de Normal (44.44%), seguida Asertivo (25.93%). En Beta, de igual manera el puntaje más alto se encontró en la categoría Normal (41.67%) y de (33.33%) en la categoría de Asertivos.

En Delta, Gamma y Omega los mayores porcentajes se encontraron en las categorías de Asertivos, seguidas de la categoría Normal. Así, se en Delta los porcentajes fueron de 60.71% para Asertivos y 25% para la categoría Normal. En Gamma los porcentajes fueron de 46.15% y 38.47% para Asertivos y Normal, respectivamente. En el grupo Omega, la clasificación de Asertivos obtuvo 48.28%, mientras que la categoría Normal fue de 20.68%.

Para Psi las categorías Normal y Asertivo tuvieron la misma incidencia (33.33%), seguidos de la categoría Inasertivo (22.23%)

#### DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN POST

Evaluación Post		
Clasificación	Total	Porcentaje
Inasertivo	5	3,50%
Actor Ansioso	10	7,00%

Indiferente	1	0,60%
Normal	23	15,98%
Asertivo	105	72,92%
Total	144	100,00%

Figura 9

La figura 9 muestra los porcentajes obtenidos tras la evaluación post del Taller de Habilidades Sociales para adolescentes, donde la categoría Asertivo (72.92%) guarda una diferencia significativa con Normal (15.98%) que es la segunda más alta, mientras que la categoría Indiferente (0.6%) es la más baja, seguida de Inasertivo (3.5%) y Actor Ansioso (7%).

Evaluación Post por Género				
Clasificación	Femenino		Masculino	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Inasertivo	4	4,50%	1	1,80%
Actor Ansioso	7	7,86%	3	5,50%
Indiferente	0	0,00%	1	1,80%
Normal	16	17,98%	7	12,72%
Asertivo	62	69,66%	43	78,18%
Total	89	100,00%	55	100,00%

Figura 10

La figura 10 muestra la Evaluación por Género, en la que la tendencia general se mantiene para ambos géneros, pues Asertivo se muestra como la más alta en porcentaje 69.66% para mujeres y 78.18% para hombres, en ambos casos guardan una diferencia importante respecto a la segunda más alta en porcentaje Normal con 17.98% para Femenino y 12.72% para Masculino. En el Género Femenino el porcentaje más bajo se encuentra en Indiferente (0%) mientras que Masculino tiene dos categorías con el mismo porcentaje Indiferente e Inasertivo con 1.8% para ambas categorías.

Evaluación Post por Edad						
Edad	Inasertivo	Actor Ansioso	Indiferente	Normal	Asertivo	Total
15	0	1	0	4	12	17
16	3	5	0	9	62	79
17	1	4	1	9	22	37
18	1	0	0	1	6	8
19	0	0	0	0	2	2
25	0	0	0	0	1	1
Total	5	10	1	23	105	144

Figura 11

La Figura 11 muestra de manera descriptiva las clasificaciones por edad, no puede obtener porcentajes objetivos debido a la diferencia en la población por edad, aun así, en todas las edades el mayor número de personas caen en la clasificación Asertiva.

Evaluación Post Por Grupos

Clasificación	Grupo											
	Alfa		Beta		Delta		Gamma		Omega		Psi	
	Tota l	%	Tota l	%	Tota l	%	Tota l	%	Tota l	%	Tota l	%
Inasertivo	1	3,70%	0	0,00%	0	0,00%	3	7,68%	0	0,00%	1	11,11%
Actor Ansioso	0	0,00%	0	0,00%	4	14,26%	5	12,82%	1	3,46%	0	0,00%
Indiferente	0	0,00%	0	0,00%	1	3,60%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Normal	9	33,33%	3	25,00%	2	7,14%	2	5,10%	6	20,68%	1	11,11%
Asertivo	17	62,97%	9	75,00%	21	75,00%	29	74,40%	22	75,86%	7	77,78%
Total	27	100,00 %	12	100,00 %	28	100,00 %	39	100,00 %	29	100,00 %	9	100,00 %

Figura 12

La Figura 12 muestra las clasificaciones por grupo, en las que la tendencia general se mantiene, los porcentajes más altos están en las categorías de Asertivo y Normal, aunque la diferencia entre éstas es importante, excepto en el grupo Alfa donde es alrededor del 50%. Los porcentajes más bajos se Ubican en Indiferente y Actor ansioso, siendo incluso de 0% en algunos grupos.

Para el grupo Alfa, el mayor porcentaje ubicó en la categoría de Asertivo (62.97%), seguida Normal(33.33%). En Beta, de igual manera el puntaje más alto se encontró en la categoría Asertiva (75%) y de (25%) en la categoría de Normal.

En Delta y Gamma los mayores porcentajes se encontraron en las categorías de Asertivos, seguidas de la categoría Actor Ansioso. Así, se en Delta los porcentajes fueron de 75% para Asertivos y 14.26% para la categoría Actor Ansioso. En Gamma los porcentajes fueron de 74.40% y 12.82% para Asertivos y Actor ansioso, respectivamente. En el grupo Omega, la clasificación de Asertivos obtuvo 75.86%, mientras que la categoría Normal fue de 20.68%.

Para Psi la categoría Asertivo obtuvo el 77.78%, mientras que las categorías Normal e Inasertivo tuvieron la misma incidencia (11.11%).

### COMPARACIÓN DE RESULTADOS PRE Y POS

Para determinar los cambios obtenidos tras la implementación del Taller de Habilidades Sociales para Adolescentes, se aplicó un análisis estadístico para muestras relacionadas, la prueba

aplicada fue la T de Wilcoxon por las características de la muestra, mediante el paquete estadístico SPSS.

El análisis arrojó una T de -4.126, lo que determina que las diferencias encontradas entre la evaluación pre y la post son significativas, es decir, hubo una diferencia significativa en la frecuencia de los alumnos asertivos después de la implementación del Taller de habilidades sociales para adolescentes.

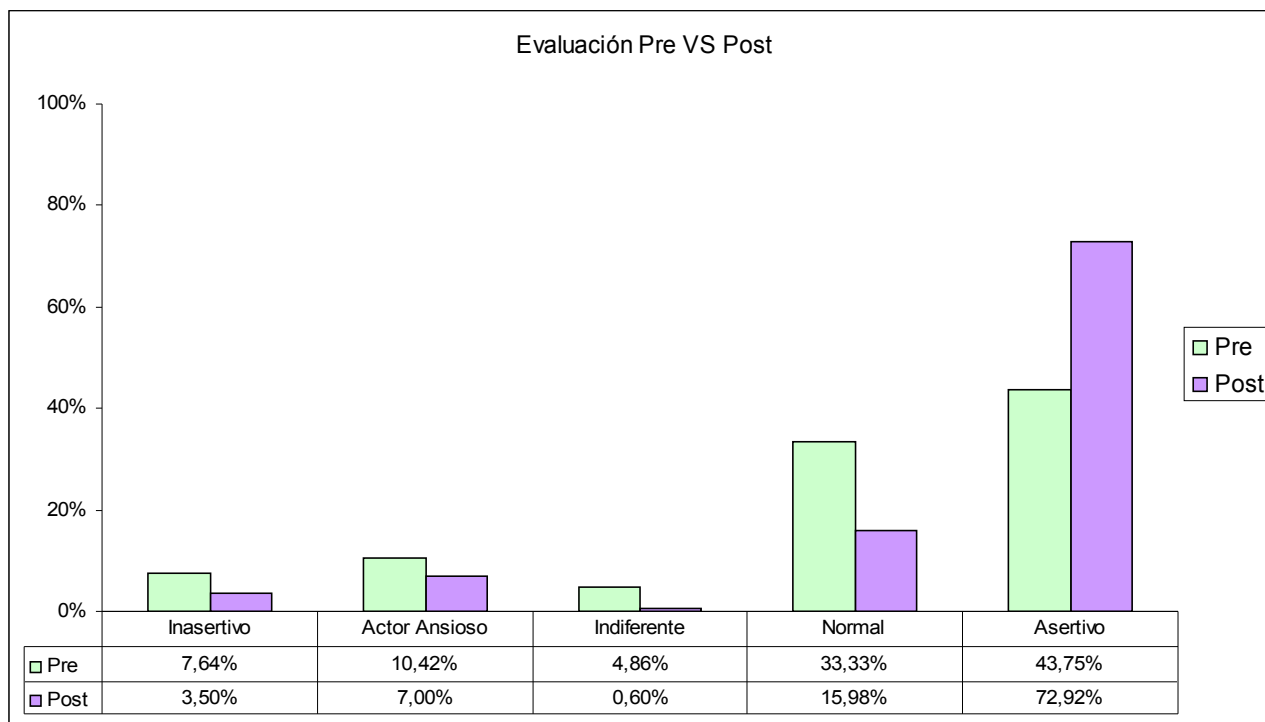


Figura 13

La figura 13 muestra de manera gráfica las diferencias encontradas entre la evaluación Pre y la Post, en esta gráfica se muestra que todas las categorías tuvieron una tendencia a disminuir, excepto en la categoría Asertivo en donde hubo un incremento en la evaluación Post respecto de la Pre. El decremento más importante se encontró en la categoría Normal, en donde la evaluación Pre obtuvo un 33.3% mientras que en la Post un 15.98%.

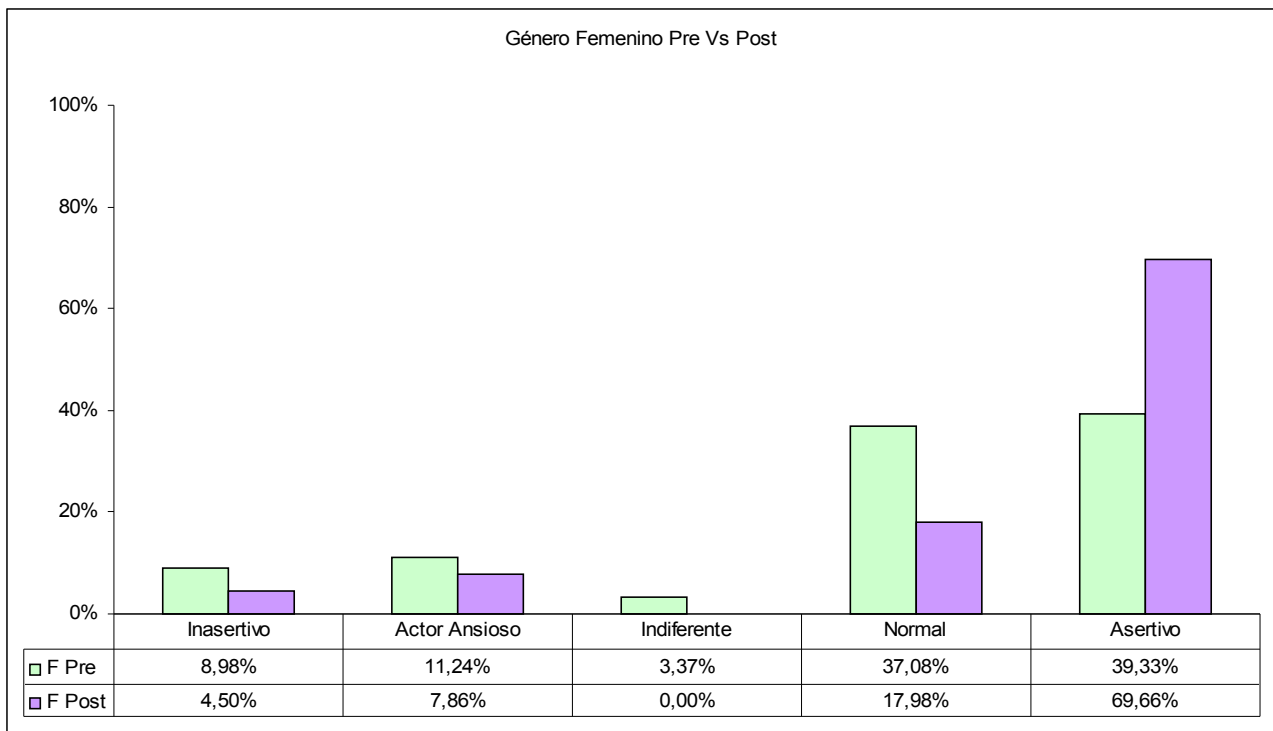


Figura 14

La figura 14 muestra la comparación por género femenino entre la evaluación Pre y la Post, en ésta se observa que la tendencia se mantiene, pues todas las categorías muestran un decremento en sus porcentajes en la evaluación Post respecto a la Pre, excepto en la categoría Asertivo en la que hubo un incremento en el porcentaje, en el caso de la categoría Indiferente se eliminó la categoría en la evaluación Post, pues de 3.37% en la Pre se redujo a 0% en la Post.

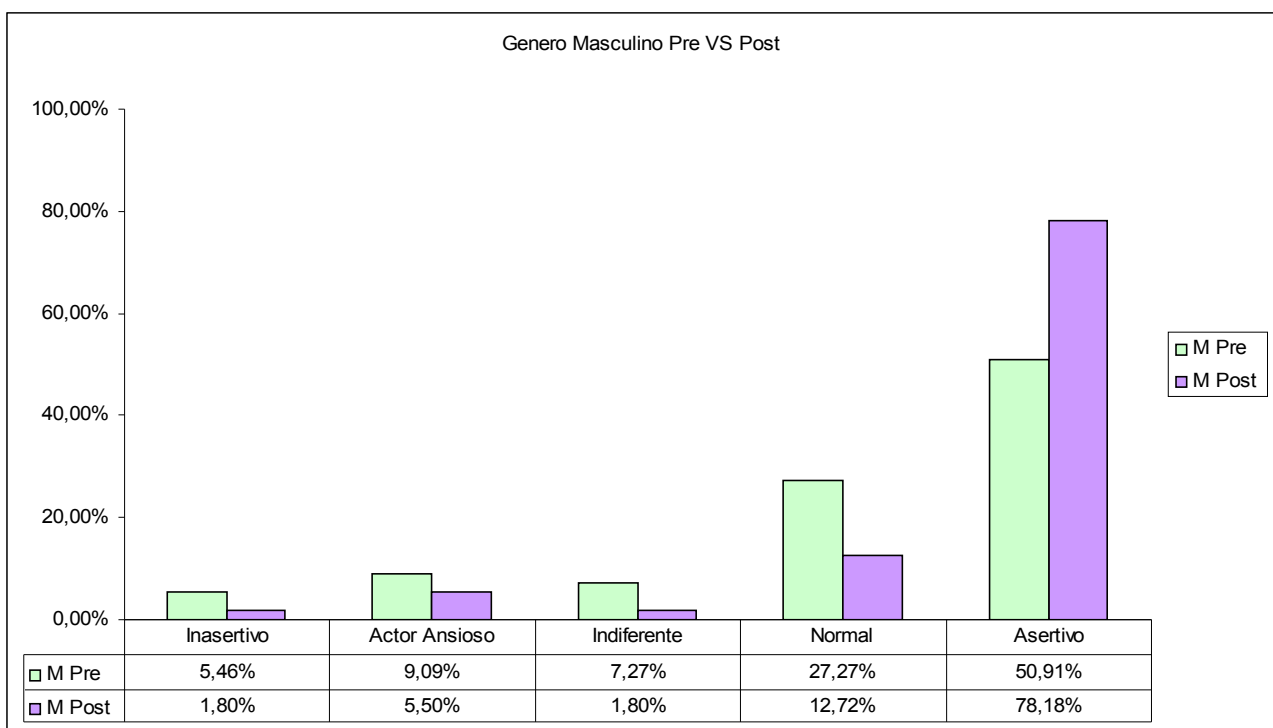


Figura 15

La figura 15 muestra las diferencias por género masculino entre la evolución Pre y Post, en esta gráfica la tendencia general se mantiene pues en todas las categorías hay un decremento en los porcentajes, excepto en Asertivo donde hay un incremento en la evaluación Post respecto de la Pre. Los decremento en el resto de las categorías muestran que Inasertivo e Indiferente son casi nulos, pues su porcentaje es de 1.8% en ambos casos.

### Comparación por grupos

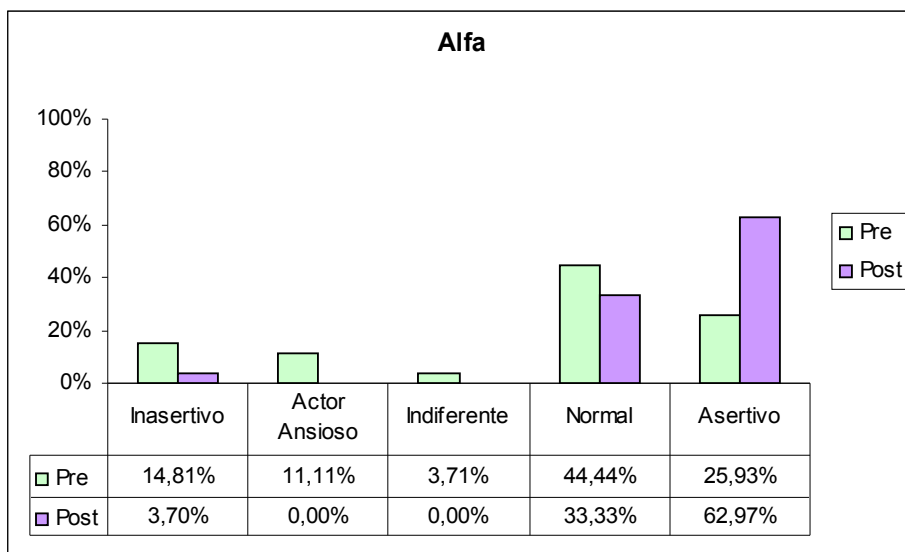


Figura 16

En la figura 16 Se observa que hubo una disminución en todas las categorías en el grupo Alfa, excepto en la de Asertivo en la cual existió un incremento. En las categorías Actor ansioso e Indiferente se logró llegar al 0% de casos presentados. En Inasertivo se disminuyó de 14.81% (en la fase pre) a 3.70% ( en la fase post). Normal disminuyó de 44.44% a 33.33% en la post evaluación. En la categoría Asertivo Hubo un incremento de 25.93% a 62.97% con la implementación del Taller.



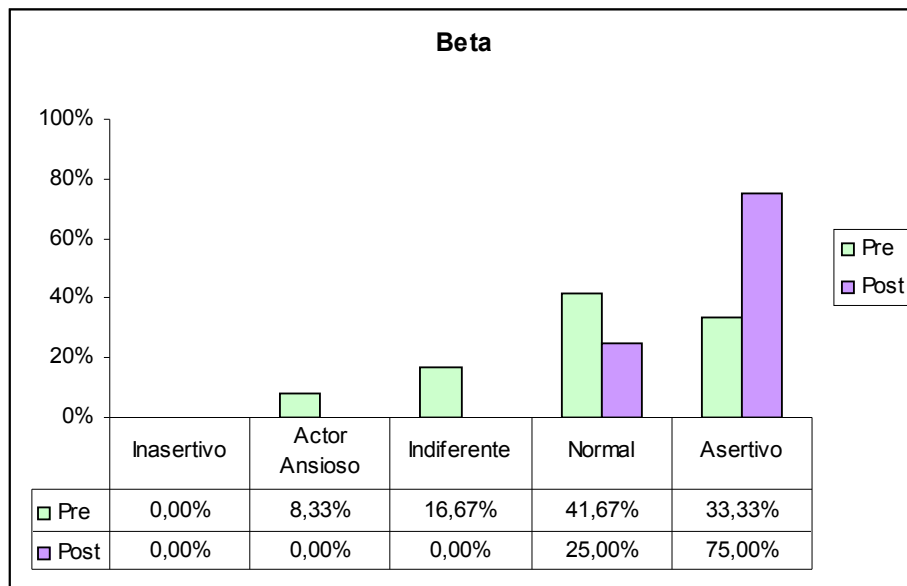


Figura 17

En la Figura 17, observamos que para el grupo Beta la clasificación Inasertivo no tuvo ninguna incidencia en ninguna de las dos fases. Actor ansioso e Indiferente se redujo a 0%. La categoría Normal disminuyó de 41.67% en la pre evaluación a 25% en la post evaluación y Asertivo aumentó de 33.33% a 75% en la post evaluación.

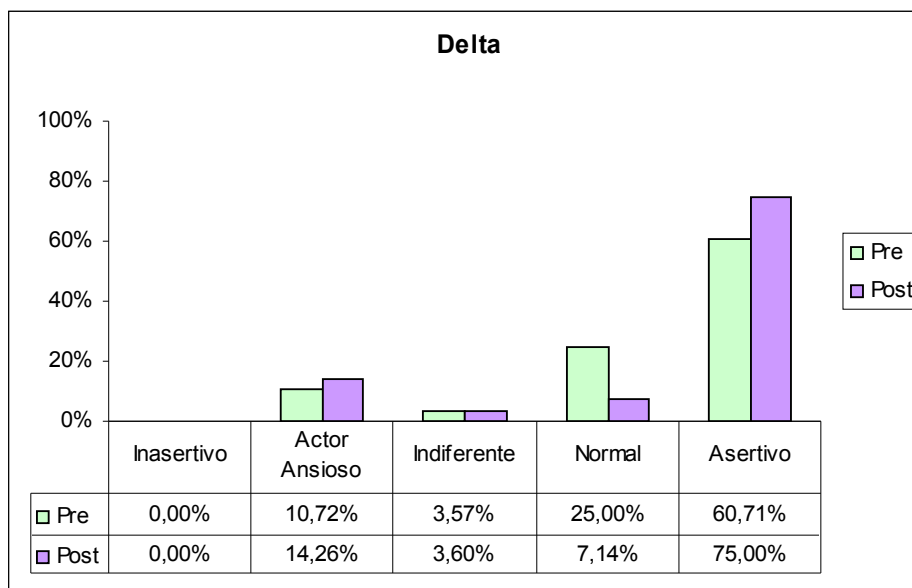


Figura 18

La figura 18 muestra que en el grupo Delta no hubo ningún caso de Inasertivo ni el pre ni en el post. Actor ansioso aumentó de 10.72% a 14.26% en la post evaluación; en Indiferente hubo un ligero aumento de 3.57% a 3.60%; Asertivo también aumentó de 60.71% a 75%, mientras que la categoría Normal disminuyó de 25% a 7.14%.

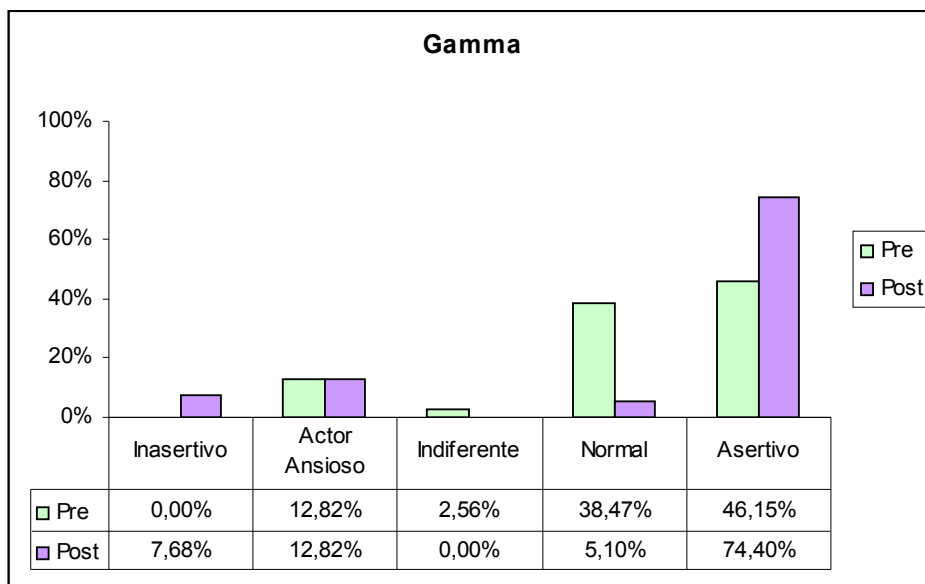


Figura 19

La figura 19 presenta que la categoría Actor ansioso se mantuvo en 12.82%, la categoría Indiferente y Normal disminuyeron de 2.56% a ningún caso en la primera y de 38.47% a 5.10% en Normal. Hubo un aumento de ningún caso a 7.68% en la clasificación de Inasertivo y de 46.15% en la pre evaluación a 74.40% en la post evaluación en la categoría de Asertivos.

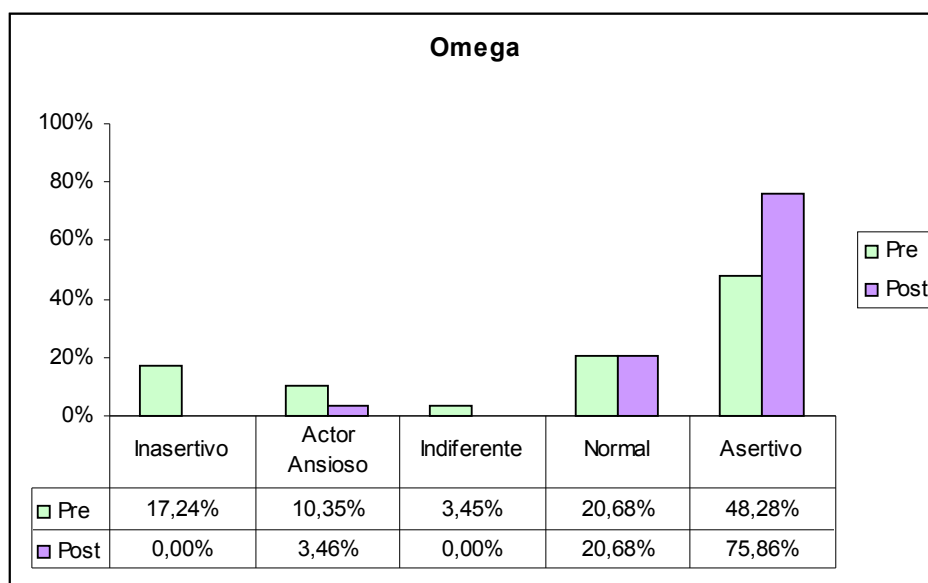


Figura 20

En la figura 20 observamos el comportamiento del grupo Omega. En éste encontramos que hubo en la clasificación Inasertivo de 17.24% a ningún caso, al igual que en la clasificación Indiferente. Actor ansioso también disminuyó de 10.35% a 3.46% en la fase post. La clasificación normal se mantuvo estable (20.68%) y los Asertivos aumentaron de 48.28% a 75.86%.

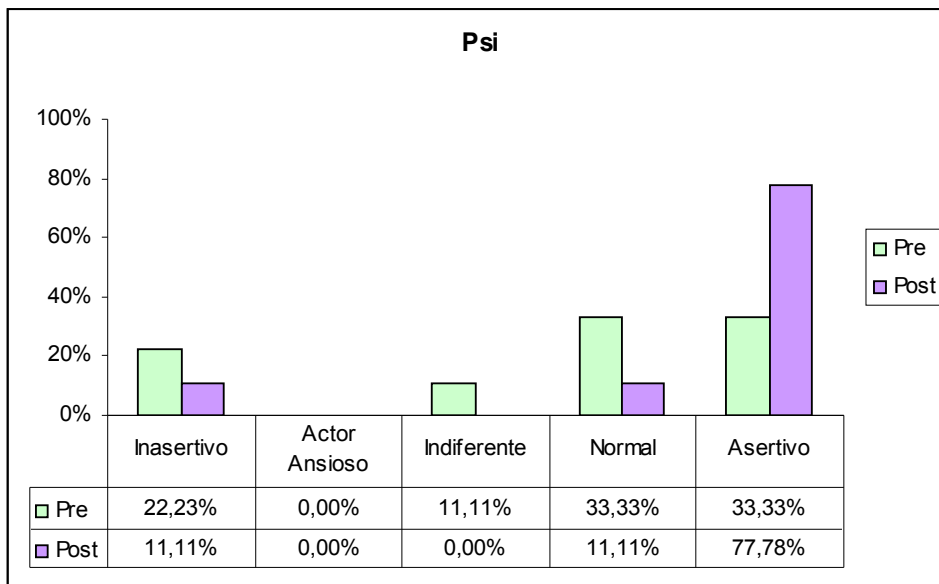


Figura 21

La figura 21 muestra el grupo Psi, en donde Actor Ansioso no tuvo ninguna variación (0%). Indiferente disminuyó de 11.11% a ningún caso. Inasertivo disminuyó de 22.23% a 11.11% en la post evaluación. Y también en Normal hubo una disminución de 33.33% a 11.11%. en donde hubo un aumento fue en la clasificación Asertiva de 33.33% a 77.78% con la implementación del Taller.

### INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los cambios que se encontraron después de la intervención fueron significativos de acuerdo a la prueba de Wilcoxon donde  $t = -4.126$ , lo que determina la significancia del cambio.

La característica principal de este estudio fue la asertividad definida como la forma socialmente aceptada de expresar demandas u opiniones, respetando los derechos de terceros. En la población con la que se trabajó hubo un incremento significativo de esta característica, pues mientras en la pre evaluación se obtuvo un 43.75%, en la evaluación Post, después de la intervención, se obtuvo un 72.92% lo que equivale a casi el doble de la población, éste incremento probablemente se presentó por las características del Taller; sin embargo, Bandura señala en su Teoría del Aprendizaje Social que el aprendizaje conductual se ve influido por el medio social que lo rodea, además de la historia personal de cada sujeto. También es importante la conducta de otras personas ya que funcionan como retroalimentadores, lo que hace que el sujeto pueda darle un valor, positivo o negativo.

En su teoría señala la importancia del reforzador social, el cual se dio a los alumnos al finalizar su participación por medio de un aplauso, retroalimentación y aceptación por parte del grupo. De igual manera, se entregó el reforzador material que fue propuesto por ellos en la primer sesión (dulces). Estos reforzadores le proporcionan al sujeto un sentido de pertenencia y estatus, lo que es reafirmado también por Erikson en su teoría de desarrollo psicosocial.

Estos reforzadores sirvieron para reafirmar sus conocimientos, desinhibirlos frente al grupo y para motivar a que surgieran nuevas y futuras participaciones.

Desde la perspectiva de género tratamos de identificar los factores socioculturales dentro de la asertividad, asociados al hecho de ser varón o mujer, que teóricamente tienden a colocar a la mujer en una condición de desigualdad social afectando negativamente su bienestar y a su familia.

El rol de género nos muestra que actitudes se esperan de los varones y cuales de las mujeres, tendiendo a establecer estereotipos y pautas morales diferentes para cada uno de los géneros, manifestándose también en una valoración desigual, en relaciones de dominio/subordinación y en la diferencia en cuanto al acceso y control de recursos que suponen desventajas en todos los ámbitos para las mujeres, además de que han sido educados para obedecer y no han desarrollado estrategias de asertividad que les permitan una adecuada toma de decisiones.

Dentro de la población estudiada no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la asertividad, tal vez debido a la mayor incorporación de la mujer al campo educativo y laboral, lo que ha disminuido la discriminación y desigualdad social.

Mediante el Taller de habilidades sociales a adolescentes de la Escuela Nacional Preparatoria No. 5 se trató modificar en los alumnos las conductas sociales no favorecedoras por medio de ejercicios teórico prácticos para generar, conductas socialmente aceptadas, manteniendo la conducta mediante reforzadores sociales y materiales para mantener el nivel adecuado.

El Inventario de Gambrill y Richey especifica una categoría para los sujetos que obtienen un grado de incomodidad promedio y una probabilidad de respuesta intermedio, estos sujetos son Normales, es decir, su nivel de asertividad no es el óptimo, sin embargo no les representa un problema importante esta situación, se considera como positiva esta clasificación porque el sujeto es capaz de expresar demandas aunque no con la seguridad que lo haría una persona asertiva. En la población con la que se trabajó el porcentaje de participantes antes de la intervención era de 33.33%, después de ésta se redujo a 15.98%, hubo una reducción importante, sin embargo todas las categorías redujeron sus porcentajes y solo Asertivo aumentó, por ello se puede determinar que este porcentaje que se disminuyó en la categoría Normal fue parte importante del Incremento de Asertivo, además de que fueron los alumnos que más rápido asimilaban los tópicos por su clasificación.

La muestra presenta una media de 16.35 años de edad, que los sitúa en la adolescencia, Según Rice (2000) una de las necesidades principales en este periodo es la de encontrar un rol sexual masculino o femenino aceptable al mismo tiempo que determina las conductas apropiadas al sexo, además de la aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos por ello los reforzadores empleados fueron funcionales a la población. Al permitir que los alumnos escogieran el reforzador material el sentido de compromiso con el grupo y el taller promovieron la participación activa de los alumnos, además de que los alumnos con un nivel de asertividad mayor funcionaron como motivadores y modelos a seguir por el grupo.

Las diferencias encontradas en género determinan que en este estudio no existe una diferencia importante en cuanto al aprovechamiento del Taller. Loving (1981) señaló que el varón tiene una tendencia mayor a la asertividad dentro de la sociedad, pues se le educa para expresar ideas y órdenes haciendo valer sus derechos, aun de manera agresiva, mientras que la mujer se presenta como abnegada e incapaz de expresar o demandar sus derechos, en la cultura contemporánea esto ha cambiado, la sociedad se muestra más abierta frente a la equidad de género, la mujer es independiente y con una mentalidad ganadora, con ello la autoestima y por ende la asertividad de la mujer se pone de manifiesto en este estudio.

El entrenamiento en Habilidades es una estrategia conductual que sostiene que las conductas sociales aprendidas, pueden ser modificadas por medios de ejercicios teórico prácticos, generando conductas socialmente aceptadas, cuando éstas otorgan reforzadores significativos

para el sujeto promueve la consolidación y generación de nuevos patrones conductuales, Francisco Gil y María, José León (1998) hacen referencia a las características de los entrenamientos en habilidades sociales, mismas que se tomaron en cuenta para el Taller de Habilidades Sociales para Adolescentes, ya que se enfocó en situaciones de la vida cotidiana del sujeto, con técnicas sencillas que interesaran al sujeto y motivaran al resto del grupo a participar, la característica que más se tomó en cuenta fue el lenguaje, pues a la población muestra una media de edad de 16.35 años, por lo que el lenguaje fue determinante para captar la atención y fomentar la participación de los sujetos, el lenguaje que se manejó estuvo adaptado a las características de la población y se les permitió que manejaran el lenguaje cotidiano (groserías, apodos, mexicanismos, etc), siempre y cuando no se utilizara para agredir a los otros participantes, los facilitadores mostraron apertura a las ideas, expresiones y sugerencias del grupo, permitiendo una crítica escrita y anónima para reestructurar las dinámicas y tópicos de ser necesario, ésta crítica solo mostró la actitud preactiva del grupo y el nivel de compromiso con el taller, al sugerir en la mayoría de los casos el cambio de la marca dulces (reforzador material) y la duración total del curso (alargar el temario y con ello el curso), las expresiones utilizadas y el nivel de participación activa en las dinámicas por parte de los facilitadores fueron probablemente valorado por los participantes al expresar acuerdos y desacuerdos de manera asertiva, con ello la confianza y nivel de participación del grupo se incrementó y por ello el nivel de asertividad del resto de la muestra.

Francisco Gil y José León (1998) presentan sugerencias en las técnicas de entrenamiento, éstas se siguieron con la finalidad de consolidar las conductas y fomentar la unión de grupo. Las dinámicas se basaron principalmente en Dramatización, en la que se entregaba de manera escrita u oral la situación específica que debían interpretar, dejando libertad para crear el clímax y desenlace de las situaciones, todas las representaciones se hicieron en grupo, y éstos de iban reestructurando dinámica tras dinámica, para fomentar la aparición de nuevas ideas y el sentido de pertenencia al grupo, las dramatizaciones abordaban situaciones de la vida cotidiana; familia, pareja, amigos, extraños, etc., y las problemáticas se resolvían una a la vez para evitar confusiones en los alumnos que representaban la situación y el resto del grupo, la duración de éstas era corta para dar oportunidad a la retroalimentación por parte del grupo, facilitador y los participantes, además de permitir que todos los alumnos tuvieran la oportunidad de realizar el ejercicio aunque con situaciones diferentes. Los alumnos mostraron resistencia a las primeras dramatizaciones probablemente por la incomodidad que éstas generan, después de las primeras representaciones el grupo mostró una desinhibición ante estas situaciones mostrando incluso desenlaces originales y cómicos.

La retroalimentación de las dramatizaciones se realizó principalmente por los alumnos que la realizaron, seguido del grupo mostrando los puntos a favor y en contra a cada situación y sus

respectivos desenlaces, los facilitadores cerraban esta retroalimentación integrando la experiencia y las opiniones del resto del grupo.

### **Sugerencias y Limitaciones**

Durante la implementación del Taller de Habilidades Sociales para Adolescentes se presentaron obstáculos que se pueden controlar y prevenir para siguientes investigaciones.

Las edades de los participantes variaron en cuanto a la frecuencia, pues la mayor parte de los alumnos oscilan entre los 16-17 años de edad, mientras que la población de 15, 18-25 años no presentaba una frecuencia para poder tomarse en cuenta para datos estadísticos objetivos, así, se sugiere que en futuros estudios se controle la edad como una variable importante, por otra parte los alumnos de 16-17 mostraron un grado mayor de asertividad, por lo que se puede tomar como un parámetro de comparación por edades. Por otro lado, el tiempo total del taller fue de 9 horas, originalmente estuvo diseñado para 20 horas cumpliendo un con un programa teórico y dinámico que se modificó por las horas disponibles de los participantes, el taller con 9 horas demostró ser efectivo en la población, por lo que un taller con la duración original y el contenido temático completo puede consolidar las conductas en los participantes, además de aumentar el índice de asertividad en la población. Los horarios de los alumnos no fueron tomados en cuenta al planificar las sesiones, solo se tomó en cuenta el horario de la materia de Historia que fue cedida para el taller, con lo que en la intervención surgieron horas libres de los alumnos, que al no tener nada que hacer se iban a sus casas o tenían otras actividades, por otra parte no se tomaron en cuenta los exámenes parciales de las otras asignaturas que coincidían con la fecha de la evaluación post.

Los resultados de las evaluaciones pueden ser cuestionados por la sensibilización que causa la prueba al tratarse de la misma en la evaluación pre y post, debido a la carencia de pruebas que exploren la asertividad en población mexicana, para tener un parámetro más objetivo es necesario tener una prueba diferente para la evolución pre y post, la estandarización de una prueba o la generación de una prueba nueva puede ser un importante proyecto de Tesis, Investigación, etc. Por el contrario, algunas ventajas de la evaluación pre y post es que "...deja ver cuán bien se van alcanzando los pasos sucesivos que se han establecido como hipótesis... entender cuáles son las relaciones que existen entre los servicios del programa y los progresos de los participantes, descubrir el grado en que dicho programa está produciendo la cantidad, la calidad y la extensión de servicios que se quieren conseguir y así se pueden proporcionar apreciaciones que ayudarán al programa a mejorar sus actuaciones." (Weiss, 1990)

Finalmente, durante la implementación del taller la asistencia no fue tomada de manera objetiva, algunos alumnos entraron a la primer sesión y a la segunda no o viceversa, de esta manera no se pudo llevar un registro de los alumnos que tomaron de manera integral el taller, además de mostrar un sentido de importancia implícito a los alumnos. Por el contrario muchos alumnos de otros grupos quedaron fuera de la muestra del estudio, sin embargo mostraron interés por participar en él, algunos pedían permiso para entrar como oyentes sin ser tomados en cuenta para el estudio, con la integración de estos alumnos la muestra total del estudio pudo ser más significativa, las autoridades de la Institución mostraron interés en este tipo de estudio por lo que



la invitación para la población general de la Preparatoria se puede hacer en una posterior investigación.

# **ANEXOS**

## INVENTARIO DE ASERTIVIDAD

### GAMBRILL Y RICHEY

EDAD: \_\_\_\_\_

SEUDÓNIMO: \_\_\_\_\_

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

GÉNERO: M F

#### INSTRUCCIONES

En seguida se presenta una serie de oraciones, en las que deberás escribir el grado de incomodidad o probabilidad de respuesta que tienes cuando se presenta dicha situación. Primero inicia con la columna de la izquierda utilizando la escala indicada y posteriormente la columna de la derecha utilizando la escala asignada. Es importante que contestes la columna de la izquierda completa primero y después la de la derecha para evitar confusiones. Y finalmente marca con un círculo la oración que más problema le cause en su vida cotidiana

#### GRADO DE INCOMODIDAD

- 1 – Nada
- 2 – Un poco
- 3 – Regular
- 4 – Mucho
- 5 – Demasiado

#### PROBABILIDAD DE RESPUESTA

- 1 – Siempre lo haría
- 2 – Usualmente lo haría
- 3 – Lo haría la mitad de las veces
- 4 – Rara vez lo haría
- 5 – Nunca lo haría

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
	1. Decirle a alguien que le pide su coche prestado que no puede prestárselo	
	2. Halagar a un amigo(a)	
	3. Pedir un favor a alguien	
	4. Resistir la tentación de comprar algo e oferta	
	5. Pedir una disculpa	
	6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o cita	
	7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión	
	8. Decirle a una persona, con quien esta íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo	
	9. Pedir un aumento de sueldo	
	10. Aceptar que no sabe sobre algún tema	
	11. Negarse a prestar dinero	
	12. Hacer preguntas personales	
	13. Cortar la plática con un amigo que habla mucho	
	14. Pedir una crítica constructiva	
	15. Iniciar una conversación con un extraño	
	16. Halagar a una persona con la cual estás involucrado sentimentalmente o interesado en ella.	
	17. Solicitar una reunión o cita	
	18. Insistir al pedir una reunión o cita que le negaron la primera vez que la solicitó	
	19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración	
	20. Solicitar empleo	
	21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien	
	22. Decirle a alguien que le cae muy bien	
	23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo un restaurante	
	24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta	
	25. Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante	
	26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted esta hablando	
	27. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no esta interesad@	
	28. Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted	
	29. Aceptar una cita romántica	
	30. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy mal	
	31. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas	
	32. Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto que no tiene la razón	
	33. Renunciar a su trabajo	
	34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar	

	35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo	
	36. Solicitar la devolución de cosas prestadas	
	37. Recibir halagos	
	38. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted	
	39. Decir a un compañer@ de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted	
	40. Pedirle a una persona que lo esta molestando ante otras personas que deje de hacerlo	

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE TALLER DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES**

**Sesión 1**

<b>TIEMPO (MINUTOS)</b>	<b>TEMA</b>	<b>TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO</b>	<b>Objetivo</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>MATERIAL</b>
20	Presentación	Dinámica "Línea de la vida"	Interesar a los alumnos en el taller por medio de un dibujo libre tratando de darles algunas guías de aspectos de su personalidad con la finalidad de introducirlos en el tema de autoconcepto y autoestima	Los alumnos dibujaron los puntos más importantes de su vida, sobre su pasado, presente y futuro. Los dibujos deberían hablar por sí mismos. Los facilitadores explicaron aspectos relevantes sobre las formas de los dibujos y su relación con la personalidad del dibujante. Los alumnos mostraron sus dibujos, comentándolos y explicándolos. Para finalizar, se recogieron impresiones para lograr reflexión por parte de los participantes.	Hojas blancas Lápices Pizarrón Gis
10	Presentación	Exposición vivencial	Presentar la metodología de una manera breve y objetiva para informarlos de los contenidos teórico prácticos del taller	Los facilitadores se presentaron ante el grupo y se proporcionaron un panorama general del contenido, los objetivos del taller y el método de trabajo.	
5	Presentación	Reglas del taller	Determinar las reglas y dinámica de trabajo para evitar conflictos dentro del grupo y lograr una mecánica eficaz de trabajo.	Los alumnos, con ayuda de los facilitadores, acordaron el reglamento que se aplicaría dentro del taller.	Gis
15	Presentación	Dinámica "Equipos"	Desintegrar grupos ya existentes e integrar nuevos grupos para iniciar una interacción con personas ajenas a su grupo	Se pidió a los alumnos que caminaran por el salón y observaran a todos los participantes. Los facilitadores dirán un número y tendrán que reunirse con otras personas para formar un grupo. Los alumnos que quedaron sin grupo contestaron una pregunta sobre temas o expectativas sobre el taller o algún castigo propuesto por los compañeros de grupo.	Dulces

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE TALLER DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES**

**SESIÓN 2**

TIEMPO (MINUTOS)	TEMA	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	Objetivo	Metodología	MATERIAL
17	Autoestima Autoconcepto	Dinámica "El Espejo"	Expresar características físicas y de personalidad por medio de una introspección superficial para obtener una imagen de sí mismos	Se entregó una hoja blanca a cada alumno, en seguida, se les pidió que escribieran en la hoja " <i>mi físico es</i> " y " <i>mi carácter es</i> " al finalizar los alumnos que guardaron la hoja para una dinámica posterior	70 hojas blancas
4	Autoestima Autoconcepto	Exposición teórica	Explicar las características de autoestima y autoconcepto por medio de una exposición oral para que los alumnos determinen las diferencias entre ambos conceptos	Los facilitadores con ayuda de láminas de papel bond rotulados, explicaron a los alumnos las características de la autoestima y del autoconcepto, así como las diferencias existentes entre ambos. Se proporcionaron ejemplos de manera verbal.	Láminas de papel bond rotuladas
15	Autoestima Autoconcepto	Dinámica "Así me ven"	Estructurar con base en percepciones de otros una idea de sí mismos para compararla con la imagen de sí mismos	Se proporcionó una hoja blanca, un plumón de color y una tira de diurex, con ayuda de un compañero cada alumno se pegará la hoja blanca en la espalda. Los alumnos fueron con sus compañeros y pidieron que escribieran en una oración en la hoja blanca la primera impresión que tuvieron de ellos basados en la experiencia física, específicamente una característica de personalidad. Al finalizar los alumnos regresaron a su lugar y el entrenador pidió a los alumnos que leyeran las características que les atribuyeron sus compañeros y las evaluaran de manera individual.	70 hojas blancas 70 plumones de colores Diurex
10	Autoestima Autoconcepto	Exposición oral Retroalimentación	Integrar ideas, percepciones, críticas y comentarios sobre las dinámicas y los temas abordados en ellas para consolidar la información proporcionada	Los facilitadores explicaron la finalidad de las dos dinámicas de la sesión, se pidió a los alumnos que compararan las características que ellos de manera personal identificaron en la dinámica "El espejo" y la dinámica "Así como me ven" con ello tuvieron que asignar valores a cada una de las atribuciones como un ejemplo de autoestima y autoconcepto. Los alumnos expresaron de manera voluntaria su aprendizaje, las opiniones, dudas y ejemplos de las dinámicas y teoría expuestos en la sesión	

SESIÓN 3					
TIEMPO (MINUTOS)	Tema	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	Objetivo	Metodología	MATERIAL
5	Comunicación verbal	Exposición oral vivencial	Presentar los indicadores y herramientas verbales básicas de comunicación efectiva por medio de una explicación objetiva para aplicar esos indicadores adecuadamente en las sesiones posteriores	Los facilitadores con la ayuda de láminas de papel bond rotulado explicaron a los alumnos las características y los componentes de la comunicación verbal. Se proporcionaron ejemplos de manera verbal	Láminas de papel bond rotuladas
20	Comunicación verbal	Dinámica "Mi objeto"	Fomentar una desinhibición grupal por medio de la expresión afectos y sentimientos para hacer un diagnóstico a cerca de su comunicación verbal	Se les pidió a los alumnos previamente que llevaran al taller un objeto pequeño y que fuese significativo. Quienes no lo llevaron, se les pidió que buscaran entre sus objetos personales algo que tenga algún significado. Con ese objeto pasaron frente al grupo y explicaron porque era importante para ellos.	Un objeto significativo para los participantes Dulces
10	Comunicación verbal	Dinámica "Creando una historia"	Ejercitar las habilidades verbales apoyados en la imaginación para desinhibirlos y al mismo tiempo incrementar la calidad de la comunicación verbal	Se les pidió a los alumnos que cerraran los ojos e imaginaran la secuencia que se iría narrando. Los facilitadores iniciaron a frase "Un día en la prepa...", a partir de la cual se construyó una historia, tocarían del hombro a alguna persona que continuaría la historia añadiendo un elemento que concordara con lo que dijo la persona anterior.	
5	Comunicación verbal	Integración de experiencias Cierre	Integrar ideas, percepciones, críticas y comentarios sobre las dinámicas y los temas abordados en ellas para consolidar la información proporcionada	Los facilitadores explicaron la finalidad de la dinámica de la sesión, se pidió a los alumnos que compartieran la experiencia vivida en las dinámicas. Los alumnos pudieron expresar de manera voluntaria su aprendizaje, las opiniones, dudas y otros ejemplos de la dinámica y teoría expuestos en la sesión	

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE TALLER DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES**

**SESIÓN 4**

TIEMPO (MINUTOS)	Tema	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	Objetivo	Metodología	MATERIAL
10	Comunicación no verbal	Exposición oral vivencial	Presentar los indicadores y herramientas no verbales básicas de comunicación efectiva por medio de una explicación objetiva para aplicar esos indicadores adecuadamente en las sesiones posteriores	Los facilitadores explicaron a los alumnos las características y los componentes de la comunicación no verbal y sus usos.	
15	Comunicación no verbal	Dinámica "Mímica"	Ejercitar las habilidades de comunicación no verbal por medio de un juego que permite la desinhibición grupal con la finalidad de incrementar la calidad de la comunicación no verbal	Se dividió al grupo en 2 equipos y se llamó a un sujeto al azar, para entregar una tarjeta con la situación que debería actuar. El alumno contó con 40 segundos para actuar la situación sin emitir ningún sonido y el equipo tenía que identificar la situación. El ganador fue el equipo que obtuvo más puntos.	Tarjetas con títulos de películas, canciones y programas de TV. (ver anexos II) Gis Dulces
10	Comunicación no verbal	Dinámica "Que hable la mano"	Expresar estados de ánimo por medio del tacto para lograr un mayor autoconocimiento incrementando el nivel de comunicación no verbal.	Dentro del grupo se formaron parejas, quedando algunas parejas de hombres, mujeres y mixtas. Se les pidió que se sentaran, cerraran los ojos y que tocaran únicamente las manos de su pareja tratando de comunicarse con ella de acuerdo con las situaciones que los facilitadores narraron (ira, miedo, tristeza, dolor, sorpresa, amor, ternura, alegría). Posteriormente compartieron con el grupo que fue lo que lograron entender de lo que su compañero les expresó.	Grabadora Disco de música instrumental
5	Comunicación no verbal	Cierre	Integrar ideas, percepciones, críticas y comentarios sobre las dinámicas y los temas abordados en ellas para consolidar la información proporcionada	Los facilitadores explicaron la finalidad de las dinámicas de la sesión. Los alumnos expresaron de manera voluntaria su aprendizaje, las opiniones, dudas y ejemplos de la dinámica y la teoría expuestos en la sesión	

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE TALLER DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES**



<b>Sesión 5</b>					
<b>TIEMPO (MINUTOS)</b>	<b>TEMA</b>	<b>TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>MATERIAL</b>
5	Ansiedad	Exposición Teórica	Presentar de manera teórica a los alumnos los indicadores de ansiedad con la finalidad de que sean conscientes del momento en que se presenta	Los facilitadores explicaron a los alumnos como realizar adecuadamente peticiones y expresar sentimientos, emociones y opiniones, así como persuadir a la otra persona sin violar sus derechos y/o aceptar un rechazo.	
15	Ansiedad	Imaginería	Instruir a los alumnos una técnica de relajación por medio de la imaginación de historias estructuradas para reducir los niveles de ansiedad	Se pidió a los alumnos que se sentaran en una posición cómoda y que cerraran los ojos. Posteriormente se pondría el fondo musical y el facilitador narrará una historia.	Ropa cómoda Grabadora Disco con música relajante
10	Ansiedad	Técnica de respiración preparatoria	Enseñar a los alumnos una técnica de relajación por medio del control de la respiración para disminuir niveles de ansiedad en situaciones sociales	Se pidió a los alumnos que se sentaran en una posición cómoda y que cerraran los ojos. Se les pidió que dirigieran su atención hacia su respiración, inhalando profundamente. Exhalaban lentamente, de manera que la respiración fuera fácil, cómoda, regular y completa; tomándose cada quien su tiempo y poniendo atención en el ritmo tranquilo de la respiración.	Ropa cómoda
2	Ansiedad	Cierre	Integrar ideas, percepciones, críticas y comentarios sobre las dinámicas y los temas abordados en ellas para consolidar la información proporcionada	Los facilitadores explicaron la finalidad de la dinámica de la sesión. Los alumnos expresaron de manera voluntaria su aprendizaje, las opiniones, dudas y ejemplos de la dinámica y la teoría expuestos en la sesión	

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE TALLER DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES**

**SESIÓN 6**

TIEMPO (MINUTOS)	TEMA	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MATERIAL
8	Asertividad	Exposición teórica Vivencial	Presentar los indicadores y herramientas de asertividad, pasividad y agresividad por medio de una explicación objetiva para aplicar esas habilidades adecuadamente en las sesiones posteriores	Los facilitadores explicaron a los alumnos el concepto, las características, los tipos y consecuencias de la asertividad. Se proporcionaron ejemplos verbales	
15	Asertividad	Dinámica "El cartel"	Comprender las diferencias existentes entre la asertividad, pasividad y agresividad por medio de la integración de equipos en diferentes roles para corroborar los tres tipos de asertividad	Se pidió a los alumnos que formaran 6 equipos y se eligió a uno de ellos como representante. Se formaron 2 equipos de asertivos, 2 de pasivos y 2 de agresivos. Se les explicó que tenían que actuar de acuerdo al papel que se les dio. A todos los equipos se les proporcionó una cartulina en donde deberían hacer un cartel sobre "Violencia de género". El material restante lo tendrán los equipos pasivos y los demás equipos tendrán que obtenerlo para poder hacer el trabajo	Cartulinas Revistas Tijeras Pegamento
10	Ideas Irracionales de A. Ellis	Dinámica "Cambio de ideas"	Presentar las ideas Irracionales de A. Ellis implicando a los alumnos en la conversión de éstas ideas para hacerlos concientes de las ideas equivocadas que muchos tienen	Se leyeron una por una las ideas irracionales de A. Ellis, los alumnos tendrían que convertir la idea irracional por otra racional y tendrían que explicarla	Dulces Hoja con 10 ideas irracionales de Ellis
2		Cierre	Integrar ideas, percepciones, críticas y comentarios sobre las dinámicas y los temas abordados en ellas para consolidar la información proporcionada	Los facilitadores explicaron la finalidad de la dinámica de la sesión. Los alumnos expresaron de manera voluntaria su aprendizaje, las opiniones, dudas y ejemplos de la dinámica y la teoría expuestos en la sesión	

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE TALLER DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES**

<b>Sesión 7</b>					
<b>TIEMPO (MINUTOS)</b>	<b>TEMA</b>	<b>TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>MATERIAL</b>
3	Derechos Humanos Básicos	Exposición teórica	Explicar de manera verbal y de forma objetiva cuales son los Derechos Humanos Básicos de las personas para hacerlos concientes de cuales son y reafirmar su conocimiento	Los facilitadores explicaron a los alumnos cuales son los Derechos Humanos Básicos y a defenderlos, siendo asertivos sin caer en la agresión.	
15	Derechos Humanos Básicos	Dinámica "Derechos Humanos"	Interpretar de manera lógica y adecuada los Derechos Humanos Básicos a los cuales somos acreedores para ejercitar lo aprendido en la vida cotidiana, haciendo hincapié que los propios derechos terminan en donde inician los de otros	Se les pidió que formaran equipos, a los cuales se les proporcionó tarjetas en donde estaban escritos los derechos en desorden. Tenían que ordenarlos de forma que tuvieran sentido y explicarlo, dieron un ejemplo con la aplicación del derecho correspondiente. En caso de que la explicación o el ejemplo no fueran adecuados, los facilitadores intervendrían para clarificar lo que no haya sido comprendido.	Tarjetas con los derechos con las palabras desordenadas
20	Expresión de demandas, sentimientos, emociones y opiniones	Dinámica "Dramatización"	Ejercitar, con los conocimientos previos, las habilidades para expresar demandas, sentimientos, emociones y opiniones con la finalidad de poner en práctica todos los conocimientos obtenidos, basado en la asertividad, conocimiento de si mismo y la negociación.	Se dividió al grupo en 6 equipos. A cada equipo se le proporcionó una tarjeta con una situación a desarrollar. Con ayuda de algunos miembros del equipo actuaron la situación y a quien le tocase el papel de realizar la petición o de expresión de sentimientos, emociones u opiniones, tendrá que llegar al objetivo especificado en la tarjeta.	6 tarjetas situacionales con un objetivo (noviazgo, petición de permiso, consiguiendo amigos, buscando un amor, mal amigo, de bajada) dulces
2		Cierre	Integrar ideas, percepciones, críticas y comentarios sobre las dinámicas y los temas abordados en ellas para consolidar la información proporcionada	Los facilitadores explicaron la finalidad de la dinámica de la sesión. Los alumnos expresaron de manera voluntaria su aprendizaje, las opiniones, dudas y ejemplos de la dinámica y la teoría expuestos en la sesión	

SESIÓN 8					
TIEMPO (MINUTOS)	TEMA	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	Objetivo	Metodología	MATERIAL
10	Técnicas de ataque y defensa	Exposición Teórica	Explicar las características y realización de las técnicas de ataque y defensa de manera verbal, para que los alumnos sepan como manejar una situación en la que estan siendo agredidos y no caer en provocaciones actuando de manera asertiva	Los facilitadores explicaron a los alumnos cuales son las características de las técnicas de ataque y defensa, como realizarlas adecuadamente haciendo hincapié en las ventajas y desventajas de cada una de ellas.	Pizarrón Gis
30	Técnicas de ataque y defensa	Dinámica "Dramatización"	Practicar y ejercitar las técnicas de ataque y defensa así como la desinhibición grupal para obtener una mayor comprensión y manejo en situaciones poco favorables, pero que requieren de un manejo asertivo	Se dividió al grupo en equipos. A cada equipo se le pidió que escogiera una técnica para la cual deberán desarrollar una situación con sus elementos de y posteriormente actuarla.	Dulces
2	Técnicas de ataque y defensa	Cierre	Integrar ideas, percepciones, críticas y comentarios sobre las dinámicas y los temas abordados en ellas para consolidar la información proporcionada	Los facilitadores explicaron la finalidad de la dinámica de la sesión. Los alumnos expresaron de manera voluntaria su aprendizaje, las opiniones, dudas y ejemplos de la dinámica y la teoría expuestos en la sesión	

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE TALLER DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES					
SESIÓN 9					
TIEMPO (MINUTOS)	TEMA	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MATERIAL

5	Habilidades conversacionales	Exposición teórica	Explicar de manera verbal como iniciar, mantener y finalizar una conversación de manera adecuada, para poder llevarlas a cabo obteniendo una mayor aceptación logrando así, interacciones sociales favorables	Los facilitadores explicaron a los alumnos las características de las habilidades conversacionales (iniciar, mantener y finalizar conversaciones) y se proporcionaron ejemplos sobre como llevarlos a cabo.	
25	Habilidades sociales en general	Dinámica	Integrar y poner en práctica todas las herramientas de las habilidades sociales que aprendieron dentro del taller para obtener un parámetro de lo aprendido y dar retroalimentación sobre el aprendizaje.	Se les dijo a los alumnos que realizarían una actividad de integración de todos los temas del taller, para los cuales tendrían que ponerse en frente del grupo y se les pediría que actúen en cierta situación de manera asertiva.	Pedir informes Nueva escuela Trabajo Ligue Formado en una fila Fiesta
2	Habilidades sociales en general	Cierre	Integrar ideas, percepciones, críticas y comentarios sobre las dinámicas y los temas abordados en ellas para consolidar la información proporcionada	Los facilitadores explicaron la finalidad de la dinámica de la sesión. Los alumnos expresaron de manera voluntaria su aprendizaje, las opiniones, dudas y ejemplos de la dinámica y la teoría expuestos en la sesión	
15	Habilidades sociales en general	Aplicación de Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey	Obtener mediante el inventario de Asertividad de Gambrill y Richey la evaluación final de aprendizaje obtenido en el taller, con la finalidad de hacer una comparación entre los resultados obtenidos antes y después del taller.	Se les proporcionó a los alumnos un inventario de asertividad de Gambrill y Richey, se les pidió que lo contesten, poniendo el mismo número y pseudónimo que escribieron la primera vez. Si no lo recordaban, se pegaron listas con éstos datos	Inventario de Asertividad de Gambill y Richey

## Sesión 4

Material utilizado en la sesión 4, para la dinámica “mímica”.

Títulos		
Canciones	Películas	Programas
Amorcito corazón Ingrata La niña fresa Tu forma de ser Moscas en la casa Pobre diablo Hotel California La puerta negra El listón de tu pelo La camisa negra	Titanic El exorcista Blanca Nieves Santo contra las mujeres vampiro Mi encuentro conmigo Forest Gump Era de hielo La sirenita X – Men Hombres de negro	Otro rollo Noticiero (cualquiera) Los protagonistas Esposas desesperadas Dimensión desconocida Don gato y su padilla Almas perdidas Diálogos en confianza La parodia Los pitufos

## Sesión 6

Material utilizado en la sesión 6, para la dinámica cambio de ideas

Ideas irracionales de Ellis
Debo recibir amor absolutamente sincero y aprobación casi todo el tiempo de todas las personas significativas en mi vida.
Debo ser minuciosamente competente, adecuado y tener logros en todos los aspectos.
Las personas que me lastiman o que me hacen una cosa mala son individuos totalmente malos o perversos y yo debo culparlos y castigarlos por sus pecados y fechorías.
Cuando las cosas no resultan como yo quisiera la vida es atroz, terrible, horrible y catastrófica.
La infelicidad es producto de acontecimientos externos sobre los cuales casi no tengo control también tengo poca capacidad para controlar mis sentimientos o para librarme de los sentimientos de depresión y hostilidad.
Algunas cosas son peligrosas o aterradoras, de modo que debo preocuparme mucho de ellas y alterarme por ellas.
Encontraré que es más sencillo evitar que enfrentar las dificultades y responsabilidades de la vida que enfrentarlas.
Mi pasado sigue siendo importante y como algo tuvo alguna vez una fuerte influencia en mi vida, debe continuar determinando mis sentimientos y conducta en la actualidad.
La gente y las cosas deberían resultar mejor de lo que son: para mi es atroz y horrible si no encuentro con rapidez buenas soluciones a las complicaciones de la vida.
Puedo encontrar felicidad siendo pasivo y no comprometido en la vida.
Siempre hay una única solución correcta a los problemas humanos y si esa solución no se encuentra debo alterarme bastante.
Me doy mi mismo una calificación global como ser humano, mi valor general y autoaceptación dependen de lo bueno que sea mi desempeño y del grado en que la gente apruebe.

## Sesión 7

Material utilizado en la sesión 7, para la dinámica “Derechos Humanos”

<b>DERECHOS HUMANOS BÁSICOS</b>	
Tarjeta	Idea Original
demás violes a y Derecho derechos comportándote de o mantener básicos mientras tu asertiva no dignidad respeto habilidosa forma los humanos de los	Derecho a mantener tu dignidad y respeto comportándote de forma habilidosa o asertiva mientras no violes los derechos humanos básicos de los demás
El ser con y dignidad respeto tratando derecho a	El derecho a ser tratado con dignidad y respeto
que derecho sentirse rechazar El a peticiones egoísta tener culpable sin o	El derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable o egoísta
sentimientos derecho a y experimentar propios tus El expresar	El derecho a expresar y experimentar tus propios sentimientos
pensar derecho actuar detenerte El antes a y	El derecho a detenerte a pensar antes de actuar
de derecho opinión El a cambiar	El derecho a cambiar de opinión
persona decir El a pedir lo otra quieres derecho cuenta, de la el dándole derecho a que que que tiene no	El derecho a pedir lo que quieres dándote cuenta de que la otra persona tiene el derecho a decir que no
posible El de humanamente que menos hacer a hacer derecho lo es	El derecho de hacer menos de lo que es humanamente posible
derecho ser El independiente a	El derecho a ser independiente
a propio tiempo cuerpo propiedad decir qué derecho hacer El con tu, y	El derecho a decidir que hacer con tu propio tiempo, cuerpo y propiedad
derecho a información El pedir	El derecho a pedir información
ellos de responsable El errores ser a cometer derecho y	El derecho a cometer errores y ser responsable de ellos
El mismo derecho consigo a sentirse a gusto	El derecho a sentirse a gusto consigo mismo
tener y El opiniones expresarlas derecho a	El derecho a tener opiniones y expresarlas
tu siguiendo El a decir si de otras o si	El derecho a decidir si satisfaces las



te satisfaces comportas personas	expectativas de otras personas o si te
derecho intereses expectativas las	comportas siguiendo tus intereses
derecho sobre problema El persona	El derecho a hablar sobre el problema
hablar aclarando involucrada con el	con la persona involucrada y aclararlo.
con la y	
pagas El por aquellos derecho que	El derecho a obtener aquello por lo que
obtener a lo	pagas
asertiva El a comportarte derecho	El derecho a escoger comportarte o no
socialmente manera habilidosa	de manera socialmente habilidosa o
escoger no de o	asertiva
El a defenderlos tener derecho	El derecho a tener derechos y
derechos y	defenderlos
escuchados derecho El a ser serio	El derecho a ser tomado en serio y
ser tomado y a en	escuchados

## OBSERVACIONES:

Me gusta que el taller entente  
 acercarse a nosotros, con la forma de  
 alentar a expresarnos, a conectar mas entre  
 nosotros como compañeros y a conocernos  
 mucho mejor

Estas son algunas de las opiniones de los alumnos respecto al Taller

### A favor

- \* que las dinámicas fueron variadas
- \* que fueron divertidas
- \* las de relajación se parecieron muy bien
- \* El trabajo: teorías y dinámicas me parecieron muy buenas e interesantes

A mi se me hizo bueno, aunque cada quien lo aprendió  
 de manera diferente  
 Es divertido, educativo, nos ayudara en la vida  
 cotidiana, etc.  
 Tal vez si hizo falta un poco de tiempo para que  
 lo aprovechemos mas  
 Además de que nos ayudo a conocernos mejor  
 y a aceptarnos.

En general el taller esta muy bien


Favor

- Que sigan siendo abiertas
- Que tengamos la confianza

Contra

---

Todo esta bien

A verdad a mi me ha gustado todo lo que concierne al taller no quiero que cambie en nada me siento muy comodo trabajando con ustedes y creo que en realidad he cambiado un poco mi forma de ver ~~GRACIAS~~ 

Es un taller muy dinámico, entretenido y cool. Tienen muchas ideas geniales que motivan a uno a participar.

No estoy en contra del taller.

Creo en cosas que es para reflexion, "tips" si es que se puede decir así a sus experiencias para actuar etc...

¡GENIAL! "Más actividades menos teoría"







## REFERENCIAS

- Albert, Robert, Emmons Michael (1999) *Viviendo con autoestima*. México, Pax México.
- Alberti y Emmons (1974), *Your perfect right: A guide to asertive bahavior*. San Luis Obispo, C.A: Impact.
- Anderson, John (2001). *Aprendizaje y memoria, un enfoque integral (2ª edición)*. México, Mac Graw-Hill
- Argyle, M. (1969), *Social interaction*, Londres, Methuen
- Argyle, M., (1972), *Psicología del comportamiento interpersonal*, Madrid, Alianza
- Argyle, M. Y Henderson M. (1985), *The Anatomy of Relationships*, Harmondworth, Middlesex, England: Penguin.
- Argyle M. y Kendon, A. (1967). *The experimental analysis of social performance*. En L. Berkowitz (Ed). *Advances in experimental social psychology* vol. 3, New York, Academic. Press 55-98.
- Bandura (1965). *Influence of models, reinforcement contingencias on the adqisiton of imitative responses*. *Journal and social psychology*, vol. 1: 589-595.
- Bellack, A. S., Hersen, M. y Torner, S. M. ((1976) "Generalization effects of social skills, training in chronic schizophrenics: An experimental analysis". *Behavior Research and Therapy*, nº 14. 391 – 398
- Blanco (1982) "Evaluación de las habilidades sociales". En R. Fernández Ballesteros y Carboles, JAI (Eds): *Evaluación conductual*. Pirámide, Madrid.
- Booraem, C.D. y Flowers, J.V. (1978), *Approaches asertion training*, Monterrey, Calif., Brooks/Cole.
- Caballo, Vicente (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades Sociales*. España, Siglo Veintiuno Ediciones.
- Carneiro Leño (1982). *Adolescencia sus problemas y sus educación*. México, Unión Tipográfica Editorial.
- Carpio Cervantes Esther (2006). *La autoestima en el adolescente: propuesta de orientación educativa a los padres de familia*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coleman J. (1980) *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Morata.
- Compas E. Bruce (2002). *Introducción a la psicología clínica*. México, Mc Graw Hill.

- Connolly, J., White, D., Stevens, R, and Burnstein, S. (1987), “Adolescents” Self Reports of Social Activity: Assessment of Stability and Relations to Social Adjustment”, *Journal of Adolescence*, 10, 83-95.
- Coopersmith (1967) *The antecedents of self – esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Corraze, J. (1980) *Les communications non verbales*. París, PUF.
- Corral Guille, I (2005) *Autoestima en Adolescentes*. Tesis para obtener el grado de Licenciado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Craig, Grace (1996). *Desarrollo psicológico (7ª edición)*. México Prentice Hall.
- Del Prette, Zilda, Del Prette Almir (2002), *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación México, Manual Moderno*.
- Delval, Juan (1994). *El desarrollo humano*. México, Siglo Veintiuno Ediciones.
- Díaz Loving, Díaz Guerrero, Helmeirch y Spence (1981) *Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos)*, *Revista de la asociación Latinoamericana de Psicología social*. 1. 3 – 33
- Dio (1984) En la Rosa, J. (1986) *Escalas de locus de control y autoconcepto. Construcción y validación*. Tesis de doctorado en psicología social. Facultad de Psicología, UNAM
- Egozcue Romero Ma. Magdalena (1997). *La asertividad y el género en jóvenes estudiantes de Ciudad Universitaria*. Tesis para Obtener el grado de licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ekman, P., Friesen, W.W., (1969), “Non verbal leakage and clues to deception”, *Psychiatry*, 32, pp. 88-105
- Ekman, P., Friesen, W.W. (1975), *Unmasking the face*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall
- Enriquez Torres, Miguel Ángel (2005). *Psicología y género: repensando la masculinidad*. Tesis para obtener el grado de licenciado, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fenzel, L. M. (1994 February), *A prospective study of the effects of chronic strains on early adolescent self worth and school adjustment*. Paper presented at the meeting of the society for research on adolescence, San Diego
- Flores Galaz, Mirta Margarita (1994), *Asertividad, conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis de doctorado, UNAM.
- Friesen R.E. (1984). *Body fat, puberty and fertility*. *Biological Review*, 59, 161-188
- Galassi, J. P., y Galassi, M. D. (1977) *Assessment procedures for assertive behavior*, en R. E. Alberti (comp.), *Assertiveness: Innovations, applications, issues*, San Luis Obispo, California, Impact.

- Gambrill, E. D., y Richey, C. A. (1985), Taking charge of your social life, Belmont, California, Wadsworth.
- Garner, A., (1981), Conversationally speaking, Nueva York, McGraw-Hill
- Gil, Francisco, León José Ma (1998), Habilidades Sociales, Teoría investigación e intervención. España, Síntesis.
- González Nuñez, J de Jesús (2003) Interacción grupal y psicopatología. México, Plaza y Valores.
- González Nuñez, J de Jesús (2004). Relaciones Interpersonales. México, Manual Moderno.
- Grotevant, H. D., Cooper, C. R, (1985), "Patterns Interaction in Family Relationships and the Development of Identity Exploration in Adolescence", Child Development, 56, 415-428.
- Gottman, J.M. y Parker, J. G. (1987), Conversations with friends. New York, Cambridge University Press.
- Guerra Maria Teresa (1996). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey para población de la Ciudad de México. Tesis para obtener el grado de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutierrez F.M.R. (1994). Asertividad, Herramienta para mejorar la calidad de vida. Tesina para obtener el grado de licenciado, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hargie, O., Saunders, C. Y Dickson, D., (1986), Social skills in interpersonal communication, Londres, Croom Helm.
- Henley, N. (1973), "Status and sex: Sometouching observatins", Bulletin of the psychoeconomic society, 2, 91 –93.
- Henley, N. (1977), Body politics. Power, sex and non verbal communication, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Hidalgo, Carmen, Abarac Nureya (1999), Comunicación Interpersonal: Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (3ª edición). Colombia, Alfa Omega.
- Jakubowski y Lange (1978) The assertive option your right and assertive training. The Counseling psychologist, 4, 75 – 86.
- Kelly, Jeffrey (2002). Entrenamiento de las Habilidades sociales, Bilbao, Desclée De Broker.
- Knapp, M.L. (1972), Non verbal communication in human interaction. Nueva York, Rinehart & Winston.
- Knapp, M.L. (1984), Interpersonal communication and relationships. Boston, Allyn & Bacon.
- Knapp M.L. y Comadena, M.E. (1979) "Telling it like isn't: A review of theory and research on deceptive communicatines ". Human communication Research, 5, 270 – 285.
- Lazarus (1973), On assertive behavior: a bief nota. Behavior therapy, 4, 697 -699

- Lewinsohn P.M. (1974). A Behavior approach to depresión, in Eds R. Friedman and M. M. Katz. The psychology depression. Contemporary Theory and research. New York, Wiley
- Libert y Lewistsohn (1973), "Concept of social skills with special reference to the behavior of depressed persons". Journal of consulting and clinical psychology, n° 40: 304-12
- Luca Tea, Et al (2001). Programa de Habilidades Sociales de la enseñanza secundaria obligatoria. Málaga España, Aljibe
- Marcia, James (1996). Unpublished review of J. W. Santrock's Adolescence. 7a. Edición, (Dubuque IA: Brown and Benchmark)
- Maslow A. (1988) El hombre autorrealizado. México: Kairos.
- Mead, M (196i). Adolescencia y cultura en Samoa. Buenos Aires, Paidós.
- Mehrabian, A. (1972) Non verbal communication. Chicago, Aldine – Atherton.
- Morales, Karla y Oviedo Tannia (2002). Entrenamiento asertivo dirigido a padres: efecto conductual en los hijos. Tesis para obtener el grado de licenciado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morales Tlapanco, Medina Sañudo, Jurado Cárdenas (1998).. Efecto del tratamiento cognitivo conductual en los síntomas y bienestar subjetivo de pacientes con problemas de vértigo. Revista mexicana de Psicología Vol. 15
- Moreno Guevara Sonia (2004). Propuesta de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para mejorar el autoconcepto del adolescente. Reporte de investigación para obtener el grado de licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morris, D. (1977), Manwatching. A fiel guide human behavior, Londres, Cape
- Musitu, Gonzalo (1993), Psicología de la comunicación humana, Lumen, Buenos Aires
- Muuss R.E. (1984) Teorías de la adolescencia. México, Paidós.
- Pagano, Robert (1998). Estadística para ciencias del comportamiento (5ª edición), México, Thompson.
- Papalia, Diane (1992). Psicología del desarrollo. Santa Fe, Colombia, Mc Graw Hill.
- Papalia, Diane y Wendkos Rally (2001). Fundamentos del desarrollo humano. México, Mc Graw Hill
- Paul, E. L., White, K. M. (1990) "The Development of Intimate Relationships in Late Adolescence" , Adolescence, 25, 375-400
- Pick de Weiss, Susan, Et al. (1995). Planeando tu vida, programa de educación sexual para adolescentes (8ª edición) México, Editorial Planeta.
- Reymond-Rivier (1986). El desarrollo social del niño y adolescente. Barcelona, Herder



- Rice, Philip F. (2000), *Adolescencia*, Prentice Hall, Madrid.
- Rich, A.R. y Shroeder (1976). Aspectos investigativos del entrenamiento en Asertividad. *Research issues in assertiveness, training psychological Bulletin*, 83, 6.
- Rimm, D.C. Masters J (1981). *Terapia de la Conducta*. México Trillas.
- Rodríguez Lara Jaime (1999). *Entrenamiento Asertivo a mandos medios de Petróleos Mexicanos*. Tesis para obtener el grado de Licenciado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez , E-M- y SerraldeM. (199) *Asertividad para negociar*. México Mc Graw Hill(1992
- Sánchez Velasco Alejandra (2000). *Estilos de comunicación, habilidades sociales y su vinculación con la autoestima en adolescentes*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Modificación de la conducta. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México
- Santrock, Jonh W (2003), *Psychology*. 7a. Edición, New York, Mc Graw Hill
- Santorck John (2004). *Adolescencia (9ª edición)*. Madrid, Mc Graw Hill
- Secord y Backman (1976) *Psicología social*. Mc Graw Hill.
- Selman, R.L. and Adalbjarnarduttir, S. (2000) Developmental method to analyze the personal meaning adolescents make of risk and relationship: The case of “drinking” *Applied Developmental Science*, 4, 47 – 65.
- Smith, M. J., (1977), *Cuando digo no me siento culpable*, Barcelona, Grijalbo
- Tener, Lia (2003). *Del automaltrato a la autoestima*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Trower, P., Bryant, B., Argyle, M. (1978), *Social skills and mental health*, Londres, Methuen
- Vázquez Ana María (2002). *Efecto del programa de entrenamiento asertivo sobre la calidad de vida en estudiantes universitarios*. Tesis para obtener el grado de licenciado, Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vidal Martínez Martín (2006). *Autoestima y Asertividad como parte fundamental en la consolidación del proyecto de vida en la adolescencia*. Tesis para obtener el grado de licenciado. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weiss, Carol (1990). *Investigación evaluativo (2ª edición)*, Trillas, México,
- Werebe, M, J, G. (1987), “Friendship and Dating Relationships among French Adolescents”, *Journal of Adolecence*, 10, 269-289
- Wolpe (1958) *Psychoterapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford University Press.
- Zimbardo, P. G. (1977). *Shyess: what it is, what to do about it*. Reading MA: Addison Wesley.