



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA:
DE MEXICO

19

CAMPUS IZTACALA

*"EVALUACION DE HABILIDADES SOCIALES Y
PROBLEMAS DE CONDUCTA EN ADOLESCENTES DE
NIVEL MEDIO SUPERIOR"*

287304

REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
MA. DOLORES CAMPA NAJERA
ROSA ITZEL RAMOS MADRIGAL

ASESORA: MTRA. MA. REFUGIO RIOS SALDAÑA





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.

AGRADECIMIENTO

A MI MADRE

*Con su amor incondicional y apoyo
en todo momento he logrado superarme
en el aspecto profesional y personal
y porque me enseñó que ésto se
logra aprendiendo a superar
los obstáculos en el camino.*

A MI PADRE

*Se ha dado tiempo de
dar un abrazo, una caricia y
una palabra de consejo que
en otro tiempo me faltó.*

A MIS HERMANOS Y HERMANAS

*Por la compañía y amistad con todos ustedes
porque sé que en los momentos alegres, hermosos
angustiantes, de hambre y de frío siempre estuvo y
estará su presencia, y nuestro cariño y respeto
por sobre todo lo que pase.*

A MI HERMANA LUCILA

*Especialmente para ti, que aparte de ser mi hermana
Eres mi amiga y me has apoyado en todo, sin pedir
Algo a cambio, y porque me has dado consejos muy valiosos
Con personas como tú se llega muy lejos. LUCILA*

¡FELIZ!

*La primera vez que te vi
pensé que eras una niña
eso fue hace mucho tiempo, al transcurrir
él, me doy cuenta que eres una persona
en la que se puede confiar y con quien
se puede contar, por eso te puedo llamar
sin temor a equivocarme: AMBA*

¡Al fin terminamos! CON CARAÑO, POPY

EDUAR

*Siempre pensé que algún día llegaría
alguien especial, alguien
en quien pudiera confiar y me apoyara
y me amara como soy, que desvaneciera
lo opaco de la vida y le diera luz, calor
y color. Llegaste tú, unimos nuestras
vidas y hoy Te Amo, TE AMO SIEMPRE.*

M. J. ANGELITTO

*Está aún dentro de mi, pero
dentro de poco, primero Dios
estará conmigo y
le conoceré, miraré y tocaré sus
manitas, su rostro, sus piecitos
le amaré más de lo que ahora le
amo. Mi Angelito, te esperamos con
gran amor, te vamos a cuidar
mucho.*

CON AMOR. POPY.

A MIS PADRES:

JOSE Y ROSY

*Ustedes son la mejor motivación
para lograr mis objetivos,
gracias a su comprensión, apoyo, confianza
y ante todo, ese inmenso amor que me brindan
y que se transforma en la guía de mi vida.*

A MI HERMANO:

JOSE ANTO

*Porque me rodeas con tus bromas,
ocurrencias, apoyo y cariño,
construyendo en mi vida momentos singulares.
Porque me permites enseñarte y aprender de ti.
Sencillamente por ser mi hermano,
mi vida no la imagino sin ti.*

MI AMO: JESUS

*A MIP ABUELOS:
CELIA Y ENRIQUETA*

*A través de sus ojos,
se refleja el amor incondicional que me tienen.*

*Les dedico mi trabajo, porque ustedes son
el mejor ejemplo de superación en mi vida.*

CON RESPETO, CARLINO Y ADRIANA.

*A MIP TÍOS Y PRIMOS: FERNANDO, PAPA,
ALEXIS Y ROBERTO*

*Por todos los momentos alegres
que hemos compartido.*

POPA.

*Hemos caminado juntas muchas veces
y compartido momentos especiales de nuestras vidas.
Recuerdo las travesuras que hacíamos y esos sucesos
inesperados en el camino hacia nuestras casas.
No puedo olvidar momentos felices, divertidos y
en otros casos tristes o difíciles, en los cuales
tu amistad y apoyo nunca han faltado.*

CELEP M.I. MEGOR A.M.I.S.A.

**"Puedo ver en ti
lo grande y lo pequeño
Puedo ver en ti
despierto lo que sueño..."**

ALMA V. G. V.

*Descubrir que uno puede ver lo que no existe,
oler y sentir lo que no se permite,
es vivir con la magia de tu ser.*

*Gracias por compartir conmigo
tu inteligencia, tenacidad, tu gran corazón
y sobre todo por llenarme de felicidad.*

T.C. ALM.

***Puedo ver en ti
mi futuro y mi pasado
Puedo ver en ti
el amor imaginado..."***

Blanco/Pecanins

ALMA

A NULCOPRODAP DEPRODAP

Ms. Refugio:

*Por tu ejemplar profesionalismo;
por brindarnos tu orientación,
cooperación, apoyo y sobre todo,
tu gran amistad.*

A NORMAD Y OFEPROD.

*Por su apoyo y cooperación
para la realización de este trabajo.*

DOSSIDA & IZEL

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO UNO. Adolescencia y Problemas de conducta.....	1
Aproximaciones teóricas..	5
1.1. Teoría biogenética.....	5
1.2. Teoría psicoanalítica.....	8
1.3. Teoría cognoscitiva o de Piaget.....	10
1.4. Teoría conductista.....	13
1.5. Teoría del aprendizaje social.....	14
1.6. Teoría antropológica.....	16
2. Problemas de conducta en adolescentes.....	19
2.1. Definición de conductas problema.....	19
2.2. Conductas problema.....	20
CAPÍTULO DOS. Habilidades sociales en adolescentes.....	31
1. Antecedentes de las habilidades sociales.....	32
2. Enfoques y modelos de estudio de las habilidades sociales.....	36
2.1. Enfoque cognitivo.....	36
2.1.1. Modelo antropomórfico.....	37
2.1.2. Modelo de los scripts.....	37
2.1.3. Modelo del aprendizaje social.....	37
2.1.4. Modelo generativo.....	38

2.1.5. Modelo de análisis de tareas	39
2.2. Enfoque conductual.....	41
2.2.1. Modelo etológico.....	41
2.2.2. Modelo de los rasgos.....	42
2.2.3. Modelo molecular.....	43
3. Definiciones de las habilidades sociales.....	43
4. Déficit de habilidades sociales y diversos problemas de conducta en adolescentes.....	48

CAPÍTULO TRES. Reporte de investigación “Evaluación de habilidades sociales y problemas de conducta en adolescentes de nivel medio superior”..... 55

3.1. Metodología.....	55
1. Variables.....	55
2. Estudio.....	58
3. Población de estudio.....	58
4. Materiales.....	58
5. Escenario.....	61
6. Procedimiento.....	61
7. Resultados.....	62
7.1. Habilidades sociales en ambos grupos (canalizados y no canalizados).....	63
7.2. Conductas identificadas como problema por los profesores.....	66
7.3. Relación entre habilidades sociales y las variables consideradas para el estudio.....	67

CAPÍTULO CUATRO. Discusión y conclusiones..... 72

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

ANEXO A: Proyecto general donde se inserta la investigación

ANEXO B: Escala de evaluación de habilidades sociales para adolescentes (EEHSA) de Ríos, 1994.

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar las habilidades sociales que reportan poner en práctica los adolescentes de nivel bachillerato, que han sido frecuentemente canalizados al Departamento de Orientación Educativa por problemas de conducta; y compararlos con un grupo de alumnos que no han sido llamados por ninguna situación; y analizar la relación existente entre habilidades sociales y problemas conductuales.

Los dos grupos, canalizados y no canalizados fueron evaluados con el Inventario de habilidades sociales de Ríos (1994) que evalúa 50 habilidades agrupadas en seis categorías generales.

En los resultados se encontraron diferencias significativas de habilidades sociales entre los grupos; en cuanto a género, las habilidades sociales avanzadas tuvieron una relación positiva ($r= 0.21$, $P< .05$); las habilidades de inicio con la edad ($r= 0.20$, $P<0.05$); habilidades avanzadas y promedio ($r=0.21$, $P<0.05$) y la ocupación con las habilidades alternativas a la agresión ($r=-0.19$, $P<0.05$) y con habilidades de planeación ($r= -0.22$, $P<0.05$). Se concluye que las conductas que reportan los profesores como problema, son en realidad conductas disruptivas que presentan los adolescentes, y en éstas no se encontró relación con las habilidades sociales.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa que da paso a la adultez, la persona que se encuentra en ella experimenta cambios sociales, emocionales y físicos. Es importante el conocimiento y orientación acertado para cada uno de estos cambios para que el proceso de adaptación biopsicosocial de los adolescentes sea armónico y saludable evitando problemas posteriores.

En este trabajo se parte del supuesto de que los jóvenes en los diferentes ámbitos de interacción social, tales como el hogar, la calle, la escuela; necesitan aprender un comportamiento acorde con las normas sociales. Por ejemplo, en el ámbito escolar es de gran importancia que el adolescente desarrolle habilidades para escuchar, participar, dirigirse a compañeros, entre otras; la inexistencia de esas habilidades puede resultar un obstáculo para su desarrollo académico y sus calificaciones pueden ser bajas o reprobatorias, así como desencadenar otros problemas de conducta, y por ellos ser sancionados, castigados y hasta expulsados de las escuelas.

De ahí la importancia de conocer el tipo de relación entre los problemas de conducta que presentan estos jóvenes y habilidades sociales que ponen en práctica, para de esta manera, dar alternativas de intervención que potencien el desarrollo de las habilidades sociales alternativas para modificar las conductas problema y de esta manera, favorecer el éxito en lo que emprendan.

Se considera que el tema de la presente investigación es de interés e importancia fundamental, ya que ha sido encaminada hacia el conocimiento de las habilidades sociales que poseen y no poseen los adolescentes, para analizar su relación con problemas de conducta específicos, de tal forma que se favorezca el desarrollo de programas de

entrenamiento más acordes con las necesidades de esta población, que permitan además la prevención oportuna de problemas de conducta y de inadaptación social a mediano y largo plazo. El entrenamiento en habilidades sociales alternativas a las conductas inadecuadas permitirá el aprendizaje de un comportamiento más acorde con las normas escolares y sociales; aspecto que además puede aumentar la probabilidad de un aprovechamiento más exitoso, beneficiando así su relación con el entorno social al que pertenecen.

Para ello, los objetivos de este trabajo fueron comparar las habilidades sociales que reportan poner en práctica un grupo de adolescentes que han sido frecuentemente canalizados al Departamento de Orientación Educativa por problemas de conducta, con alumnos que no han sido llamados por ninguna situación, y analizar la relación existente entre habilidades sociales y problemas conductuales a través de un inventario de habilidades sociales aplicado a adolescentes de entre 15 a 20 años de nivel bachillerato.

De esta forma, en el contexto de este trabajo se abordan los aspectos subyacentes al estudio de la adolescencia y los problemas de conducta que con mayor frecuencia se presentan en la adolescencia; mismos que se abordan en el capítulo uno. En el capítulo dos se describe de manera general a las habilidades sociales, donde se hace referencia también a los modelos teóricos, conceptos y hallazgos empíricos que dan cuenta de su importancia como alternativa de prevención de los problemas de conducta. En el capítulo tres se reportan los resultados obtenidos en esta investigación, en donde se describen los resultados de habilidades sociales, trastornos de conducta y su relación en dos grupos de adolescentes: los que han sido canalizados al departamento de Orientación Educativa de la Escuela Preparatoria Oficial No. 22, comparados con aquellos que no han sido canalizados a dicho

departamento. Finalmente, en el capítulo cuatro se abordan las conclusiones del trabajo, así como la discusión que se generó en el mismo.

CAPÍTULO UNO

Adolescencia y problemas de conducta

CAPITULO UNO

ADOLESCENCIA Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

La adolescencia, ha sido considerada como un periodo de transición entre la niñez y la vida adulta; sin embargo, han surgido algunos problemas al intentar unificar o coincidir con la terminología o conceptualización con respecto a ésta etapa de la vida.

"Sociológicamente, la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma.

Psicológicamente, es una "situación marginal" en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones, aquellas que, dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto.

Cronológicamente, es el lapso que comprende desde aproximadamente los doce o trece años hasta los primeros de la tercera década, con grandes variaciones individuales o culturales"(Muss, 1995).

Estas definiciones, permiten identificar algunos elementos que pueden especificar a esta etapa de la vida. Ya Ausubel (1954) había incorporado el término de "pubescencia", para separar los cambios biológicos y fisiológicos que se asocian con la maduración sexual del término adolescencia que hace referencia a un concepto más amplio, el cual abarca tanto los cambios de conducta como el status social.

Stone y Church (1957; citado en Muss, 1995) fueron los primeros en reconocer e introducir una distinción entre pubertad y pubescencia, donde la primera se refiere al logro de la madurez sexual y la segunda, al periodo de aproximadamente dos años que precede a la pubertad.

Desde este punto de vista, se entiende como el lapso del desarrollo fisiológico durante el cual maduran las funciones reproductoras; y corresponde al periodo de la primera adolescencia, misma que termina con los cambios en los caracteres sexuales secundarios y la madurez reproductora. Esos cambios se producen en un periodo de aproximadamente dos años, con muchas variaciones interindividuales.

En la civilización occidental, la pubescencia como periodo evolutivo corresponde a la temprana adolescencia o preadolescencia. La aparición de la pubescencia puede observarse en los cambios corporales específicos que se producen y que se pueden observar incluso en individuos retrasados o precoces. Algunos de estos cambios se mencionan a continuación:

En el caso de las mujeres, pueden observarse crecimiento del esqueleto, desarrollo de los senos, pelo pubiano pigmentado lacio, máximo aumento anual de crecimiento, pelo pubiano pigmentado ensortijado, la menstruación, aparición del pelo axilar, ensanchamiento de las caderas y forma adulta de genitales.

En los hombres, se pueden apreciar cambios tales como crecimiento del esqueleto, agrandamiento de testículos, pelo pubiano pigmentado lacio, primera mutación de la voz, la eyaculación, pelo pubiano pigmentado ensortijado, aumento máximo del crecimiento anual, aparición del bozo, aparición del vello axilar, mutación ulterior de la voz, aparición de la barba pigmentada, aparición del vello pectoral, producción de espermatozoides y forma adulta de genitales.

Los cambios fisiológicos y corporales que se producen en estos años se deben en parte, al aumento de la producción de hormonas gonadotrópicas, de la glándula pituitaria anterior. Esta glándula, situada en el encéfalo, gobierna y controla el equilibrio hormonal del cuerpo. La hormona gonadotrópica estimula la actividad de la gónadas, o glándulas sexuales, por lo

cual aumenta la producción de hormonas sexuales y el desarrollo de espermatozoides y de óvulos maduros. Estas hormonas sexuales (la testosterona en los hombres y el estrógeno en las mujeres) en combinación con otras hormonas del cuerpo, estimulan el crecimiento general (Papalia, 1990).

En consecuencia, durante la adolescencia se observa una aceleración del aumento de la estatura y del peso. Este aumento varía en cuanto a su intensidad, duración y edad según el individuo, y como es variable, puede estar relacionada con factores socio-económicos y geográficos. (Ausubel 1954; citado en Muss, 1995).

Pero sin importar la región, es un hecho que el impacto de la pubertad engendra diferencias sociales y emocionales en los hombres en comparación con las mujeres y en promedio ambos tienden a seguir sendas muy distintas en cuanto al concepto de sí mismo, interacción social y expectativa (Horrocks, 1996).

La edad en que un adolescente llega a la pubertad, sea anterior o posterior a la edad de la mayoría, tiene una importancia particular; es decir, el sujeto que madura antes tiene varias ventajas sociales y físicas. En algunas ocasiones esa aceleración, puede sobrevenir en una época en que el adolescente se encuentra en el proceso de lograr un concepto satisfactorio de sí mismo y esto puede ser reforzado por la aceptación social; mientras que el que madura después posiblemente se encuentra perturbado emocionalmente mientras se esfuerza por aprender nuevos papeles, y se enfrenta al nuevo estatus y experimenta el advenimiento de la pubertad. A pesar de lo difícil que pueda resultar esa aceleración del crecimiento, representa una desviación acentuada de lo que sucede al resto del grupo de adolescentes. Esto puede dar lugar a la alteración de la autoestima; es decir, en un sentido real, al cuerpo se le puede considerar como el cúmulo del yo. Cuando ocurren cambios físicos que requieren de una

revisión radical en el propio concepto del yo físico, suele ser difícil ajustarse a la nueva realidad física.

Posiblemente al adolescente le resulte más difícil ajustarse a los cambios físicos que el adulto, ya que es menos probable que el joven esté preparado para los cambios o para reconocer el verdadero significado de éstos.

Así, en resumen la adolescencia es una época de crecimiento y de cambios físicos, y a menudo esos cambios físicos pueden ser repentinos y ofrecer un contraste sorprendente con el estado de cosas que anteceden al cambio. La terminación de esta etapa, es menos clara de identificar que la del comienzo, puesto que no existe fenómeno fisiológico objetivo que permita dar cuenta de su terminación.

De esta suerte, en cuanto al límite superior de la edad de la adolescencia es menos claro de identificar a comparación del comienzo de la pubescencia, puesto que no existen fenómenos fisiológicos objetivos que puedan utilizarse para identificar su terminación. A pesar de ello, son útiles algunos hechos sociales que pueden ser observables, tales como la independencia económica, el trabajo exitoso y el casamiento. Pero, no indican necesariamente independencia y madurez psicológicas, ni tampoco hay acuerdo acerca de su importancia relativa; en consecuencia, la significación psicológica e incluso sociológica de estos fenómenos difiere según el ambiente socio-cultural: los criterios para fijar en qué momento se ha alcanzado la edad adulta, la madurez, la autodeterminación y la independencia, este hecho dependen de la definición que cada medio social otorgue a cada uno de esos términos. A continuación se describen algunas perspectivas teóricas y diversos puntos de vista sobre la adolescencia.

1. Aproximaciones Teóricas.

La adolescencia es un fenómeno complejo y, por esto, numerosos autores se han abocado a su estudio y lo han definido e interpretado desde muy distintos puntos de vista teóricos. En los primeros estudios sobre el niño, el desarrollo de los adolescentes se plantea con referencia en el ajustamiento vital, en donde se puntualizaba, que el adolescente debería de ser adulto ideal, se establecieron normas de ajuste, ilustraron cuáles eran las experiencias que acumulaban en la madurez y se supuso que los adolescentes progresarían directamente de la inmadurez a una edad madura estandarizada y bien definida (Smith, 1968).

Durante mucho tiempo, se creyó que esta manera de ver las cosas era la mejor; pero como muchos adolescentes no lograban esos ideales de la sociedad adulta, se culpó a la adolescencia, y muchos sintieron desconcierto frente a ésta como una etapa de transición a la vida adulta. Como puede observarse han sido diversas las aproximaciones teóricas que se han abocado a su estudio, y la han entendido desde diversos puntos de vista, en los siguientes apartados se mencionan algunos de ellas.

1.1. Teoría Biogenética.

El enfoque de la psicología genética representada por Stanley Hall (1904) habla de la pubescencia como el periodo durante el cual un individuo entra a la pubertad, y se caracteriza por el crecimiento de la estatura, que se produce en las niñas entre los 8 y los 13 años, y en los niños entre los 10 y 16 años. Inmediatamente después de que termina este crecimiento, la persona logra la madurez sexual. Para las niñas, la menarquía significa el comienzo de la menstruación. La presencia de semen en la orina masculina puede indicar la

madurez sexual de los niños; y para ambos sexos la aparición de vello púbico pigmentado, es un signo de madurez sexual (Schmeck, 1976).

Durante esta época ocurren cambios internos denominados como características sexuales primarias, para reforzar a aquellas directamente relacionadas con los órganos sexuales, tales como el aumento gradual de los ovarios, el útero y la vagina en la mujer, y de los testículos, la glándula y las vesículas seminales en los varones. Las características sexuales secundarias incluyen otros signos fisiológicos de maduración, tales como el desarrollo de los senos en las niñas y ensanchamiento de los hombros en los niños. Otras características son el cambio de voz, cambios en la piel y crecimiento de vello púbico, facial, axilar y corporal.

A lo anterior, Stanley Hall (1904), aportó datos de sus investigaciones para la creación de su obra denominada "Adolescence". Su concepto sobre la adolescencia, se deriva lógicamente de sus principios básicos de la psicología genética. Para este autor, los instintos importantes en la infancia, son recapitulados y llegada la adolescencia, ceden contra las presiones de la sociedad, fijó su atención sobre las tareas de interpretar y sugerir cambios en esas nuevas influencias. Por consiguiente, en "adolescence", recalcó: "el niño, tan antiguo, tan racialmente, era el padre del adolescente y que, para hacer madurar al adolescente, era preciso fomentar con gran cuidado los periodos nacientes de cada etapa del desarrollo.

Hall tomó el concepto darwiniano de la evolución biológica para explicar este proceso y elaboró una teoría psicológica de la recapitulación. Según esta teoría la historia de la experiencia del género humano se ha incorporado a la estructura genética de cada individuo. la ley de la recapitulación sostiene que el organismo individual, en el transcurso de su desarrollo, atraviesa etapas que corresponden a aquellas que se dieron durante la historia de la humanidad.

Hall suponía que ese desarrollo obedece a factores fisiológicos. Suponía además que tales factores fisiológicos estaban determinados genéticamente y que fuerzas directrices interiores controlan y dirigen predominantemente el desarrollo, el crecimiento y la conducta. De esta teoría se desprende que el desarrollo se produce de acuerdo con pautas inevitables, inmutables, universales e independientes del ambiente socio-cultural. Los antropólogos culturales y los sociólogos atacaron este punto de vista y mostraron, a la luz de las pruebas acumuladas, que la posición de Hall era extrema e insostenible. Refutaron además la afirmación de que las predisposiciones de conducta de los impulsos fisiológicos, tal como las expresadas en la teoría de la recapitulación, fueran predominantemente específicas. Hall sostenía que algunos tipos de conducta socialmente inaceptables deben ser tolerados por padres y educadores, puesto que son etapas necesarias del desarrollo social, pero para tranquilidad de padres y educadores aseguró también que esa conducta intolerable desaparecería espontáneamente en la etapa siguiente del desarrollo, por lo que los esfuerzos educacionales o disciplinarios que se hicieran por corregirla eran innecesarios.

Hall postuló, que durante los primeros 20 años de vida ocurrían cuatro etapas principales: a) infancia (primeros cuatro años); b) niñez (de los cinco a los siete años); c) mocedad (de los ocho a los doce años), y d) pubertad (de los trece a los veinticuatro años), así consideró, que la pubertad era un periodo de gran desequilibrio y desajustes emocionales, pero que tenía ciertos factores compensatorios.

Pero la atención de la adolescencia según esta teoría, fue aceptada superficialmente, hasta que, los nuevos conocimientos hicieron evidente su caducidad.

Para entender los motivos, las aspiraciones, las actitudes, los valores y las relaciones en el ser humano se necesitaba una teoría que fuera más completa; así los teóricos empezaron a

fijar su atención en la obra de Sigmund Freud, misma que fue reconocida como Teoría Psicoanalista.

1.2. Teoría Psicoanalítica.

Aunque las sucesivas interpretaciones de la adolescencia se han ido modificando a través de los años, las ideas básicas de Freud continúan influyendo en muchos analistas del comportamiento del adolescente.

Según la visión psicoanalista, el niño hedonista y narcisista se transformará durante la etapa tormentosa de la adolescencia en el adulto socializado y orientado hacia la realidad.

Se dice que el adolescente, pasa por estadios de "autoconciencia y de existencia fragmentada". Este proceso, va acompañado por sentimientos de aislamiento, soledad y confusión. Unas veces lucha contra sus impulsos, mientras que en otras los acepta. Freud (1962) mencionó al respecto que: "Es más idealista, generoso, amante del arte y altruista que lo será jamás en adelante, pero es también egoísta, centrado en sí y calculador" (p. 43).

Freud (1953) consideraba la etapa genital de la maduración sexual como el principio fundamental de la adolescencia. Ésta, desde su punto de vista, es un despertar de los impulsos sexuales de la etapa fálica, la cual ahora se orienta por canales aprobados socialmente: relaciones heterosexuales con personas ajenas a la familia. Debido a los cambios fisiológicos de la maduración sexual, los adolescentes ya no reprimen su sexualidad como lo hacían en la etapa de latencia en la niñez media porque sus necesidades biológicas hacen esto imposible.

Por otro lado, Anna Freud (1946), consideraba a la adolescencia como la etapa más importante para la formación del carácter, haciendo más hincapié en este aspecto del que

establecía su padre. Los cambios glandulares que producen cambios fisiológicos también afectan el funcionamiento psicológico. La *libido*, (energía básica que abastece el impulso sexual) vuelve a despertarse y amenaza el equilibrio *id-ego*, mantenido los años de latencia. Los conflictos resultantes causan ansiedad, así como posibles temores y síntomas neuróticos que ponen de manifiesto defensas de represión, negación y desplazamiento.

Por otro lado, otro autor importante en esta teoría, fue Erik Erikson (1963, 1964, 1968), quien estudió la secuencia del desarrollo en ocho etapas, según él conforme la persona atraviesa por éstas adquiere una identidad de su ego y cada etapa aporta influencias positivas o negativas, según el éxito en la resolución de problemas o conflictos derivados de dicha etapa. Así cada una de las etapas presenta una serie de tareas psicosociales, cada una de las cuales debe ser dominada en el tiempo adecuado, para que las tareas de las etapas siguientes no presenten dificultades adicionales. Así Erikson, mencionó dos postulados. El primero se refiere al aumento de la edad de un individuo, ya que el ego, dice, se desarrolla sistemáticamente en una serie secuencial de etapas. Estas etapas se caracterizan por el desarrollo de actitudes psicosociales que se relacionan con los procesos de la libido y la maduración. El escenario para que surjan las actitudes es el amplio medio social del niño.

El segundo postulado es que, a medida que se desarrolla el ego, se enfrenta a crisis psicosociales ocasionadas por las actitudes que surgen en cada etapa.

Las ocho etapas son: a) el logro de confianza (confianza básica contra desconfianza básica), b) logro de autonomía (autonomía contra vergüenza y duda), c) logro de iniciativa (iniciativa contra sentimiento de culpa), d) logro de laboriosidad (laboriosidad contra inferioridad), e) logro de identidad (identidad contra difusión de la identidad), f) logro de intimidad (intimidad contra aislamiento), g) logro de creatividad (creatividad contra estancamiento) h)

logro de la integridad del ego (integridad del ego contra desesperanza). Las primeras tres etapas representan la infancia y la niñez; la cuarta, la latencia; la quinta, la pubertad y la adolescencia; la sexta, la edad del joven adulto; y las dos restantes, la edad adulta y los últimos años.

La etapa a la que prestaremos más atención será a la quinta, ya que Erikson plantea un concepto interesante; la cual se refiere a que la adolescencia, es un periodo de moratoria, es decir, es un periodo en donde la persona puede desempeñar varios papeles sin escoger ninguno de ellos en forma definitiva. Aquí el elemento fundamental, es obtener una identidad personal y evitar la confusión de papeles. Aunque el individuo haya adquirido confianza y autonomía en los estadios precedentes, este periodo puede estar lleno de conflictos, agitación y ansiedad. Cambian rápidamente los papeles y actos preferidos. El adolescente suele rebelarse en contra de las figuras de autoridad por pensar que le impiden descubrir y ser lo que realmente desea ser.

Si se le permite al adolescente libertad de acción y se le alienta para que se encuentre a sí mismo, estará en condiciones de resolver su confusión mediante experimentación y el descubrimiento de valores actitudes que consideran son los adecuados, y así dar paso a la siguiente etapa; algo similar sucede en la teoría cognitiva, la cual se basa también en etapas y considera que la inteligencia sigue patrones regulares y predecibles de cambio.

A continuación se plantean los rasgos generales de esta teoría.

1.3. Teoría Cognoscitiva o de Piaget.

El punto de vista cognoscitivo tiene gran aceptación entre los psicólogos y pedagogos. Piaget es su representante más conocido, ya que en su obra se destaca el desarrollo del

individuo. Piaget subrayó la importancia de la maduración biológica en el proceso del pensamiento. El pensamiento y la capacidad de conocer dependen del grado de desarrollo. El organismo humano se adapta al ambiente por medio de mecanismos biológicos. De esa manera, el individuo se debe adaptar al ambiente en el proceso del crecimiento intelectual. Piaget hace énfasis en la función del aprendizaje al igual que en la biología, la adquisición de las capacidades cognoscitivas es, una interacción del nivel de madurez del niño y de sus experiencias de aprendizaje.

Piaget (1973) formuló cuatro grandes etapas en el proceso continuo del crecimiento y del cambio que se observan en el desarrollo cognoscitivo durante la niñez.

El primer período que llega hasta los 14 meses, es el de inteligencia sensorio-motriz, anterior al lenguaje, que a continuación se explica.

Primer Período

Por una parte, el niño incorpora los nuevos objetos percibidos a unos esquemas de acción ya formados (asimilación), pero también los esquemas de acción se transforman (acomodación) en función de la asimilación y acomodación por el que el niño se acomoda a su medio.

Al finalizar el primer año será capaz de acciones más complejas, como voltearse para tomar algún objeto, utilizar objetos como soporte o instrumentos para conseguir sus objetivos o para cambiar la posición de un objeto determinado. Posteriormente esas acciones son mucho más elaboradas hasta llegar a los seis años, para ubicarse en el siguiente período.

Período Preparatorio

Este período llega aproximadamente hasta los seis años.

Al cumplir los 18 meses el niño ya puede imitar modelos con algunas partes del cuerpo ya que el niño puede realizar los llamados actos "simbólicos". Es capaz de integrar un objeto cualquiera en su esquema de acción como sustituto de otro objeto. Piaget habla del inicio del simbolismo.

La función simbólica tiene un gran desarrollo entre los 3 y los 7 años. Por una parte se realiza en forma de actividades lúdicas en las que el niño toma conciencia del mundo, aunque deformada. Para el niño el juego simbólico es un medio de adaptación tanto intelectual como afectivo. No es sino hasta la siguiente etapa donde se empieza a apreciar la necesidad lógica en ciertas relaciones causales; la cual mostramos a continuación.

Período de las Operaciones Concretas

El período de operaciones concretas se sitúa entre los 7 y los 11 ó 12 años. Este período señala un avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento. Mediante un sistema de operaciones concretas (Piaget habla de estructuras de agrupamiento), el niño puede liberarse de los sucesivos aspectos de lo percibido, para distinguir a través del cambio lo que permanece invariable. Todavía no puede razonar fundándose exclusivamente en enunciados puramente verbales, ni sobre hipótesis ya que esta capacidad la adquirirá en el estadio de pensamiento formal, durante la adolescencia, y es en ésta, como etapa final de desarrollo, donde la persona puede conceptualizar variables que interactúan simultáneamente; lo anterior se plantea más detalladamente a continuación.

Período de las Operaciones Formales: *la adolescencia*

Piaget atribuye a este periodo una gran importancia, debido al desarrollo de los procesos cognitivos y a las nuevas relaciones sociales que éstos hacen posibles.

Según Piaget, aquí aparece el pensamiento formal. Esto hace posible su integración en un sistema de conjunto que Piaget describe detalladamente haciendo referencia a los modelos matemáticos. La principal característica del pensamiento a este nivel es la capacidad de prescindir del contenido concreto para situar lo actual en un más amplio esquema de posibilidades. Frente a unos problemas por resolver, el adolescente utiliza los datos experimentales para formular hipótesis, ya que toma en cuenta lo posible. Por otro lado, el adolescente puede manejar ya unas proposiciones, incluso si las considera como probables. Las confronta mediante un sistema reversible de operaciones, lo que le permite pasar a deducir verdades de carácter cada vez más general.

1.4. Teoría Conductista.

Esta corriente sostiene que el investigador debe considerar el comportamiento del organismo desde afuera; el contexto más adecuado para la investigación es el que se encuentra en el laboratorio, donde pueden controlarse las variables. Por lo cual sus explicaciones de la conducta se logran mediante experimentos cuidadosamente controlados acerca de aspectos de la conducta aparentemente simples (Horrocks, 1996).

Por lo cual, la crítica más rigurosa al conductismo se alza contra las posiciones epistemológicas que sustentan esta teoría y contra sus aplicaciones prácticas en el campo de la enseñanza y de la modificación de la conducta. Es en estos aspectos cuando el condicionamiento se presenta como teoría explicativa y normativa, cuando manifiesta toda

su radical debilidad sus posiciones teóricas carecen de consistencia epistemológica. Al reducir sus investigaciones a las relaciones extrínsecas entre estímulo y respuesta para comprobar la regularidad de correspondencia entre ciertas entradas y determinadas salidas, estímulos y respuestas, limita voluntariamente su campo de estudio y necesariamente deberían restringir del mismo modo sus pretensiones de interpretación y generalización universal.

De tal forma, los teóricos que representan a esta postura, no están interesados en las teorías típicas de etapas, mucho menos en aquellas que sustituyen con explicaciones psicológicas las definiciones operacionales. A lo cual, es difícil encontrar bibliografía específica proveniente de fuentes conductistas acerca de la adolescencia, puesto que se considera que este periodo es tan sólo una época en el transcurso de la vida en la que ocurre la conducta, y que cabe esperar que ésta última siga las leyes universales del comportamiento en un contexto especial. Por lo tanto, la conducta del adolescente tal como se produce, es explicada al definir el contexto y aplicar las leyes de la conducta adecuadas. Es decir, esta teoría se caracteriza por procedimientos experimentales, en condiciones controladas y orientando la importancia del aprendizaje como base de la conducta.

En el siguiente apartado se aborda la teoría del aprendizaje social, que considera a la teoría conductista y al mismo tiempo se sustenta en el aspecto cognitivo.

1.5. Teoría del Aprendizaje Social.

La teoría del aprendizaje en función de un modelo social propuesta por Albert Bandura, es un enfoque desarrollado en la década de los años 60, que combina ideas y conceptos del conductismo pero que pone la mayor importancia en la mediación cognitiva. Este enfoque

acentúa el importante papel desempeñado por los procesos de situación, simbólicos y de auto-regulación del funcionamiento fisiológico. Según Bandura (1960) todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa pueden tener lugar por el proceso de sustitución, o sea, mediante la observación del comportamiento de otras personas; las consecuencias que ese comportamiento ocasiona en otra persona (o modelo) pueden ser transferidas al aprendiz.

El individuo puede, por lo tanto, adquirir patrones y respuestas intrínsecas simplemente por medio de la observación del comportamiento de modelos apropiados. Las respuestas emocionales pueden ser condicionadas a partir de la observación, gracias a las reacciones afectivas desencadenadas, por los modelos sometidos. Así el comportamiento de miedo y de fuga puede ser eliminado por sustitución mediante la observación del comportamiento del modelo frente a objetos adversos, sin consecuencias negativas para el observador. Esto ocurre con frecuencia cuando se enseña a los niños a no tener miedo de cosas que no asustan a los adultos. El niño observa la interacción del adulto con el objeto que le causa miedo y aprende a no tenerlo. A la inversa, ser testigo del comportamiento de otras personas que sufren un castigo puede ocasionar inhibiciones. Asimismo, la manifestación externa de respuestas bien aprendidas es controlada a través del estímulo del modelo. Cuando alguien no está seguro de si debe o no realizar determinado acto, observa el modelo para ver como actúa éste. Mientras que muchas teorías del aprendizaje describen a éste y a los cambios de comportamiento como procesos de asociación, Bandura considera que ellos ocurren por condicionamiento instrumental, condicionamiento clásico, extinción y punición, y que son controlados en gran parte por mediación cognitiva.

Uno puede regular su propio comportamiento, en gran parte, imaginando sus consecuencias, y no observando el comportamiento de otros.

La teoría del aprendizaje social, es compatible con muchos enfoques, y en particular, con enfoques humanísticos que hacen referencia al aprendizaje de los valores y de la moral. En la opinión de Bandura, el funcionamiento psicológico consiste en una interacción recíproca continua entre el comportamiento personal y el determinismo del medio ambiente. El término recíproco se utiliza en el sentido de acción mutua entre los sucesos. Bandura (1956) rechaza la posición conductista ortodoxa, la habitualmente representada como: " $C=f(Y, A)$ " donde C significa comportamiento, Y el individuo y A el ambiente" (p.30).

Lo que Bandura propone, es un determinismo recíproco donde los factores individuales, comportamentales y ambientales operan como factores determinantes entre sí. La interdependencia de esos factores provoca influencias recíprocas: hay situaciones en que los factores ambientales constituyen los determinantes más fuertes de un comportamiento, y hay otras en que los factores individuales determinan el curso de los sucesos ambientales. En esa perspectiva, el comportamiento no depende sólo de las fuerzas internas ni de los estímulos externos. Al contrario, el funcionamiento psicológico se explica en términos de continua interacción recíproca entre determinantes individuales y ambientales. En este enfoque, el proceso de regulación adquiere gran importancia.

1.6. Teoría Antropológica

La postura antropológica, surge posterior a las teorías de Hall y Freud; de tal forma que las comprobaciones alcanzadas por la antropología cultural, constituyeron un desafío a las

proposiciones de los autores ya mencionados. Además, las teorizaciones e investigaciones de los antropólogos culturales fueron estimulados por la influencia psicoanalítica.

Así, Benedict (1948; citado en Muss, 1995), es el representante de ésta teoría. En su obra *Continuidades y discontinuidades en el condicionamiento cultural*), ofrece una teoría explícita del desarrollo desde un punto de vista antropológico-cultural. "El ser humano muestra una plasticidad mucho mayor que los animales inferiores. Esto explica el progreso hecho por la especie así como las grandes diferencias entre culturas humanas. La constitución biológica humana no determina moldes particulares de conductas; las células germinativas no transmiten cultura. Casi no hay rasgo humano que sea universal; aunque existan características universales, pueden no estar determinadas por factores biogénéticos." (Muss, pag. 80).

De esta forma Benedict, ofrece los medios teóricos necesarios para vincular el modo de vida de una cultura determinada con el crecimiento y el desarrollo de la personalidad individual; así el cambio de modo en la relación interpersonal de una edad a otra provoca discontinuidad en el proceso de crecimiento.

Benedict en su obra, considera tres aspectos importantes de la discontinuidad en oposición a la continuidad en el condicionamiento cultural, éste referente a la adolescencia (en la sociedad occidental) y son los siguientes:

- a) Status responsable contra status no responsable.
- b) Dominación contra sumisión.
- c) Actitud sexual contraste.

Así, Benedict explica que la diferencia entre la conducta continua y la discontinua en el paso del status no responsable al responsable puede ser demostrada por medio del análisis de los conceptos de trabajo y de juego.

En cuanto a la sumisión y dominación en la adolescencia, a menudo transcurre poco tiempo entre el momento en que el adolescente abandona el hogar paterno y aquel en que crea su propia familia.

Y por último, con respecto a la continuidad en el papel sexual, Benedict la define en el sentido de que al niño no se le debe enseñar nada que deba olvidar más tarde, es decir lo que en edades tempranas se enseñó es base de la edad mayor.

La antropología cultural, se ocupa de estudiar la importancia de la diferencia de la conducta humana, de la influencia de las instituciones sociales, hábitos, rituales, costumbres, creencias religiosas, pautas económicas, de cada una de las sociedades en donde se encuentre.

De esta forma, el recorrido de las diferentes teorías, nos ha permitido observar los diversos cambios y concepciones de la adolescencia; sin embargo, cabe aclarar que la postura que en este estudio se retoma está basada en la teoría del aprendizaje social, ya que consideramos que en el individuo, el aspecto cognitivo y el aspecto conductual están relacionados con el aprendizaje y la habilidad social que se maneje; pudiendo haber por lo tanto, conductas que no son aceptadas en el ambiente social en que se desenvuelve; de esta forma consideramos la importancia de las conductas problema con relación a este aprendizaje social. Por lo cual, en el siguiente capítulo se considera las problemáticas conductuales que se presentan en la etapa de la adolescencia agrupadas en diversas áreas de acuerdo en la forma o lugar en que se presentan.

2. Problemas de conducta en adolescentes.

En la adolescencia, se pueden presentar algunos problemas de conducta que en muchas ocasiones se llegan a considerar como "normales" o característicos de ese periodo, sin embargo se ha comprobado que esto no siempre es cierto, ya que no todos los adolescentes presentan este comportamiento.

Por lo anterior, definir los problemas de conducta requiere de cuidado, además, de considerar diversos factores como son: el nivel de desarrollo, sexo, cultura y edad. Así que existen tantas definiciones de problemas de conducta como autores que las describen. A continuación, se hará una revisión sobre las conductas que se han encontrado en una gran cantidad de adolescentes considerados sanos.

2.1. Definición de conductas problema.

Hasta la actualidad, no existe alguna teoría única que abarque toda la diversidad de conductas consideradas problemáticas o anormales de los adolescentes; ya que cada uno de los autores clasifica a las conductas problemáticas como lo consideran necesario. A este respecto, hay que insistir en el hecho de que es imposible clasificar los trastornos psicológicos de los adolescentes basándose únicamente en los síntomas (Flavigni, 1981; Lahalle, 1990) ya que lo que para un contexto social determinado será considerado como síntoma podrá no serlo en otro, aún estando eventualmente en el origen de un progreso evolutivo (Lehalle, 1990).

Por otro lado, es importante tomar en consideración que el comportamiento considerado normal y anormal son partes de un mismo continuo de comportamiento (Mckinney, Fitzgerald; 1990).

Y no dos categorías dicotómicas e irreductibles. por consiguiente, con mucha frecuencia resulta difícil, decir que una conducta determinada sea realmente normal bajo cualquier circunstancia.

La normalidad se puede definir como aquello que ocurre frecuentemente en una población determinada, o lo que parece normal o apropiado en el adolescente puede ser algo no aceptado por el adulto y viceversa.

Es muy importante saber de los problemas que tienen que afrontar inclusive los adolescentes llamados "normales", sus diversas modalidades de reacciones ante ellos. De tal forma, a continuación se muestran algunos problemas que se han encontrado como característicos de la adolescencia.

2.2. Conductas problema.

La depresión.

Una de las conductas más reconocidas en esta etapa es la depresión, es considerada como una de las conductas que se presenta con mayor frecuencia y que se toma como una conducta normal en esta etapa de la vida. La teoría psicoanalítica por su parte, la interpreta como una reacción ante la pérdida del objeto, o de una dificultad de orden objetal; es decir, implica la aflicción de duelo que suele darse en el momento de la separación de los padres, cuando el adolescente logra su independencia (Mckinney, fitzgerald; 1990).

Al cumplir los 18 meses el niño ya puede imitar modelos con algunas partes del cuerpo ya que el niño puede realizar los llamados actos "simbólicos". Es capaz de integrar un objeto cualquiera en su esquema de acción como sustituto de otro objeto. Piaget habla del inicio del simbolismo.

La función simbólica tiene un gran desarrollo entre los 3 y los 7 años. Por una parte se realiza en forma de actividades lúdicas en las que el niño toma conciencia del mundo, aunque deformada. Para el niño el juego simbólico es un medio de adaptación tanto intelectual como afectivo. No es sino hasta la siguiente etapa donde se empieza a apreciar la necesidad lógica en ciertas relaciones causales; la cual mostramos a continuación.

Período de las Operaciones Concretas

El período de operaciones concretas se sitúa entre los 7 y los 11 ó 12 años. Este periodo señala un avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento. Mediante un sistema de operaciones concretas (Piaget habla de estructuras de agrupamiento), el niño puede liberarse de los sucesivos aspectos de lo percibido, para distinguir a través del cambio lo que permanece invariable. Todavía no puede razonar fundándose exclusivamente en enunciados puramente verbales, ni sobre hipótesis ya que esta capacidad la adquirirá en el estadio de pensamiento formal, durante la adolescencia, y es en ésta, como etapa final de desarrollo, donde la persona puede conceptualizar variables que interactúan simultáneamente; lo anterior se plantea más detalladamente a continuación.

Algunos estudiosos psicoanalíticos, opinan que la depresión es una agresión dirigida hacia sí mismo y que la base de ésta es la reacción a una pérdida actual o a una pérdida que se prevé.

La sintomatología de la depresión durante la adolescencia, se puede sintetizar en: insomnio, tristeza, inquietud, incapacidad para realizar cosas nuevas, muestra de aburrimiento e intranquilidad, fatiga y malestar corporal, dificultad para concentrarse, comportamiento afectado y aislamiento.

No obstante, las manifestaciones de depresión varían en función de la edad. Por lo cual, no es algo exclusivo de los adolescentes, es precisamente durante la adolescencia cuando este fenómeno toma sus formas características.

Por otro lado, los desórdenes endócrinos son un correlativo muy importante de algunos casos de depresión. La teoría de la depresión con bases biológicas supone monoaminas, las cuales hacen las veces de transmisoras de impulsos neurales en las sinapsis o uniones entre neuronas. Esta teoría afirma que se da una deficiencia de tales aminas en puntos neurales muy importantes (Mckinney, Fitzgerald; 1990).

Con todo lo anterior, también es necesario tomar en cuenta que puede existir relación entre esta conducta problema y algunas otras; por ejemplo, la ansiedad, y más en general, los desórdenes en el plano afectivo sobre todo en la adolescencia. Por lo que, si no es controlado el problema las consecuencias pueden llegar hasta el suicidio.

El suicidio.

De esta forma, el suicidio es considerado una de las conductas llamadas autodestructivas, ya que descansa en el hecho de que se trata de pasos al acto, con frecuencia dramático, en los que está implicado el cuerpo.

Las señales de alerta que son consideradas, son la presencia continua de un humor depresivo, de perturbaciones respecto del sueño o de la alimentación y de un declive de los resultados escolares (Conger, 1977; citado en Coleman, 1980), la separación del grupo social y aislamiento.

Así, el suicidio o intento de éste, tiene una utilidad, ya que se considera un medio eficaz de manifestar el deseo de que se ocupen de uno hasta los que testimonian una grave depresión o un repliegue sobre uno mismo.

La determinación del suicidio está a menudo ligada a una acumulación de factores en los que toman parte las dificultades escolares o profesionales e incluso problemas sentimentales. Lo cual, hace notar la distinción entre la causa final y explícita, que eventualmente desencadena el acto del suicidio, y los factores subyacentes que pueden haber contribuido a él.

Por otro lado, continuando con la revisión de conductas, encontramos a las que se consideran como problemas médicos, y que éstos lo llaman "trastornos nutricios" (Coleman, 1985) a los que recientemente se ha presentado atención especialmente a los factores psicológicos que los desencadenan. Así, las conductas que se consideran son: la bulimia y la anorexia nerviosa (se refiere al rechazo a alimentarse).

Anorexia y bulimia.

De igual manera es notable, que las personas que sufren con más frecuencia son los adolescentes y principalmente el sexo femenino.

Freud (1958) menciona, que el yo, por temor a ser devorado por las pulsiones, bloquea toda realización pulsional, incluso, las que corresponden a las necesidades fisiológicas elementales

(nutrición, sueño, bienestar corporal). Por lo cual se considera la anorexia mental, como un miedo de escapar a la angustia de convertirse en adulta y ser la rival de la madre en el plano edípico.

Coleman (1980) considera al respecto que la ingesta de alimentos pueda estar simbólicamente ligada a concepciones primitivas de la sexualidad de lo cual se derivaría el nexo entre anorexia y temor a la sexualidad.

En general, estas interpretaciones están relacionadas, directa o indirectamente al desarrollo somático y a la sexualidad.

Bruch (1974; citado en Coleman, 1980) considera también este tipo de interpretación, pero se plantea otras posibilidades. Ante todo, señala que los adolescentes anoréxicos parecen comprometidos en una lucha desesperada por su propia independencia y su terminación personal. Estos adolescentes han sido por lo general, niñas modélicas y obedientes durante su infancia, de ahí sus dificultades en el momento de la búsqueda de su identidad en la adolescencia. Bruch señala la importancia de la distorsión de la imagen del cuerpo, ya que considera que la anorexia va acompañada con frecuencia de una negación de la apariencia corporal.

La toxicomanía.

De manera semejante, es considerada a otra conducta problema conocida como toxicomanía. El problema fundamental del toxicómano no es la negación, y hay que dejarle una parte importante al placer ligado a la toma de drogas y al hecho de que la toxicomanía va acompañada con frecuencia de un discurso sobre el mundo. Desde el punto de vista psicoanalítico se considera que la toxicomanía se acerca más a la psicosis que al suicidio,

que sería una problemática del yo con imposibilidad de jugar el juego del adulto e incluso, la ausencia de deseo a este nivel (Lehalle, 1990).

Lehalle considera que son tres los tipos de problemáticas ligadas a la taxicomanía:

1.- La problemática que se dá pasivamente: el aburrimiento, la desvalorización de los padres, la despersonalización ligada a una desvalorización masiva.

2.- La problemática de la satisfacción inmediata del deseo.

3.- La problemática del grupo (el grupo es necesario en esta situación ya que se presenta una dependencia, una fusión en la colectividad) y la ausencia de una verdadera comunicación interpersonal (Lehalle, 1990).

Y por último, es importante distinguir la toma ocasional de alguna droga (que puede tener en última instancia , una función inicial, o situarse en el marco de las experiencias adolescente) de la toma habitual, sea cual sea la droga utilizada.

A continuación, se describen las conductas antisociales tales como la delincuencia, en donde es importante aclarar que son múltiples los puntos de vista sobre esta cuestión, se han valorado de forma teórica-práctica, desde perspectivas psicológicas, sociológicas hasta políticas.

Conductas antisociales.

Hay que subrayar que la delincuencia no es, en sí misma, un síntoma de naturaleza psicopatológica. Su análisis psicológico, según Sélosse (1978; citado en Lehalle, 1990) la sitúa en una perspectiva evolutiva, menciona por ejemplo que la delincuencia en adolescentes, debe interpretarse ante todo en el marco genético de un aprendizaje social. (que esta transmutación hacia la adolescencia se efectúe por ensayo y error). Al respecto,

este autor se plantea que ¿Por qué rechazar en el aprendizaje social lo que es reconocido para el aprendizaje intelectual?

De este modo apoyándose especialmente en los análisis de Erikson (La noción de moratoria psicosocial) Selosse, considera importante la experimentación de los roles y de las normas sociales en el marco de la búsqueda de una posición social y de una identidad personal. Al respecto señala que: "En la adolescencia sobre todo, es posible y no hay nada atrapado en una estructura delincuente " (Selosse, op. cit. p. 32)

Por otro lado, son consideradas cuatro categorías sobre la delincuencia en adolescentes:

- 1.- Las centradas sobre la noción de clases sociales, que consideran la desigualdad de distribución de los medios de prosperar socialmente.
- 2.- Las centradas en el fenómeno denominado "juventud"; en donde el acento se pone en las diferencias sociales en términos de clases de edad.
- 3.- Las que hacen intervenir la noción de patología individual, en la cual, por medio de la investigación se encuentran déficits que son considerados como rasgos de una personalidad criminal.
- 4.- Perspectivas interaccionista: la interpretación se busca no en una descripción de las características propias de los individuos o de los grupos sino en las relaciones entre grupos sociales. (Lehalle, 1990).

De lo anterior, se deduce que la delincuencia causa preocupación entre los especialistas de la educación y trabajadores relacionados con adolescentes.

Problemas académicos y/o escolares.

Pasando a otro punto los investigadores han cuestionado la importancia que tiene el medio escolar. La etapa de la adolescencia, se vé reforzada por el cambio de nivel escolar, siendo así, el bachillerato un momento crucial y decisivo, en cuanto a la relación que se establece entre la personalidad del adolescente y la escuela.

La dinámica escolar en este nivel, es activa ya que se presentan diversos cambios que solicitan una adaptación por parte del alumno, así, la complejidad de los estudios aumenta a medida que el alumno va cumpliendo grados escolares, va cambiando de profesores, aumento de conocimientos, importancia de establecimiento escolar, entre otras. Y de ésta forma, hay que considerar que no sólo es importante la enseñanza, sino que también tiene gran peso el marco afectivo que se vive en la escuela. De esta forma, la deficiencia de este medio afectivo en ocasiones puede ser responsable de la inadaptación escolar. Leif y Juif (1988) mencionan que es la desmoralización lo que ocasiona el fracaso en la mayor parte de los adolescentes. El sentimiento de fracaso, se ve dolorosamente incrementado con la comparación de los resultados de los compañeros más brillantes.

Otra problemática que es considerada, se refiere a el sentimiento que un adolescente tiene en el momento de valorizar a los esfuerzos, sacrificios o simplemente al apoyo que dá la familia y que en ocasiones el adolescente compara las posibilidades con otros compañeros, de esta forma, se considera el aspecto económico como un factor importante en el desenvolvimiento del estudiante. En consecuencia, el medio escolar esta íntimamente ligado al medio familiar.

Con todo, la relación maestro-alumno, es el elemento central de la relación educativa (en el aula). La comunicación es considerada un elemento importante que debe manejar el

con estos problemas de conducta. Por lo cual, el siguiente capítulo hace una revisión sobre la teoría de habilidades sociales, mostrando los antecedentes, así como su definición.

CAPÍTULO DOS

Habilidades sociales en adolescentes

CAPITULO DOS

HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES

Las relaciones interpersonales juegan un papel muy importante en la adquisición de refuerzo social, cultural y económico. Quienes carecen de los comportamientos sociales apropiados puede exponerse al rechazo social, al aislamiento y a menor felicidad. Las habilidades sociales son importantes en la relación con los compañeros de trabajo, de escuela, con los vecinos o familiares y ayudan a la asimilación de papeles y normas sociales.

La dirección de nuestra vida está determinada, al menos en parte, por la gama de nuestras habilidades sociales. En épocas pasadas la vida era más sencilla, porque existían menos sistemas de comunicación (computacionales, telefónicos, entre otros); la movilidad social era menor y las relaciones relativamente directas, con una serie de roles ya definidos por parte de cada persona.

En la actualidad, el ritmo de vida es más complejo en cuanto a las relaciones interpersonales debido a que las reglas varían en función del sistema en el que estemos operando en cada momento y también de acuerdo a la tecnología que nos esté acompañando en esos momentos; por ejemplo, con el incremento en el uso de máquinas se hace más distante el contacto interpersonal. Estos son los problemas de las sociedades de hoy. De aquí surge la importancia de estudiar las habilidades sociales, tema de este capítulo, en el cual se revisará el origen del estudio de las habilidades sociales, las diferentes aproximaciones teóricas subyacentes, las conceptualizaciones y la evidencia empírica relacionada con los problemas de conducta en los adolescentes.

1. Antecedentes de las Habilidades Sociales.

Las habilidades sociales tienen diversos orígenes, lo que ha dado como resultado que no haya un acuerdo unificado en cuanto a su definición; así, desde el punto de vista de la Reflexología, cuyo principio teórico se apoya en la conclusión experimental de que los actos de la vida psíquica son un reflejo y una reacción del cerebro a los estímulos externos (es decir, el estudio objetivo de las relaciones estímulo-respuesta; de sus bases fisiológicas, de su estructura y de su realización (Sarason, 1993). Su origen también se ha relacionado con la diferenciación del hombre y la máquina (Phillips, citado en Caballo, 1993), que más adelante se describirá con mayor detalle.

Partiendo de un estudio científico y sistemático, las habilidades sociales, se cree que proviene de tres fuentes (Caballo, 1993):

La primera de ellas se apoya en un trabajo realizado por Salter (1949) en su obra "Terapia de Reflejos Condicionados", que es influida por los estudios de Pavlov acerca de la Actividad Nerviosa Superior, que se refiere a las funciones superiores del psiquismo humano, a las cuales Pavlov les reconoció la capacidad de sintetizar señales que afectan el comportamiento en el nivel de los condicionamientos, en un sistema de signos abstractos e inseparables del lenguaje (Mueller, 1984). Al trabajo de Salter lo siguió Wolpe (1958), quien fue el primero en adoptar el término "*asertivo*" que después usó Lazarus (1966). A su vez, Albert y Emmons (1970) dieron impulso a las investigaciones sobre habilidades sociales que hablan acerca de la "*asertividad*". Otros autores como Eisler, Hersen y Goldstein en los años setenta, contribuyeron al desarrollo de las habilidades sociales en grupos de personas e individualmente, creando programas para entrenar y reducir déficits en esas habilidades.

La segunda fuente la conforman los estudios de Zigler y Phillips, quienes en los años setenta hablaban de "*competencia social*" con la cual trabajaron en población institucionalizada demostrando que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes (antes de llegar a una institución), que son internados en el hospital, menor era su estancia en él y a su salida, iba en decremento la tasa de recaídas de sus enfermedades.

La tercera fuente se relaciona con el concepto *Hombre-Máquina* donde el concepto de habilidad fue aplicado a esta relación; la analogía se relaciona a su vez, con características perceptivas, motoras y otras emparejadas al proceso de información. El concepto de habilidad en la relación *Hombre-Hombre* dió inicio al trabajo de habilidades sociales en Inglaterra; siendo las dos primeras fuentes las que dan origen a la investigación de habilidades sociales en Estados Unidos con convergencia a Inglaterra en temas, métodos y conclusiones en los dos países (Roth, 1986).

En sí los términos en Estados Unidos han evolucionado de tal manera hasta llegar al de "*habilidades sociales*" de la siguiente manera:

Salter (1949) utilizó el término de "*Personalidad Excitatoria*", que Wolpe (1958) cambió por "*Conducta Asertiva*", posteriormente se utilizan términos como el de "*Libertad Emocional*" con Lazarus (1971) o "*Efectividad Personal*" Liberman y cols. (1975) o "*Competencia Personal*", o aún otros, pero ninguno de ellos continuó. A mediados de los setenta tomó fuerza el término de "*Habilidades Sociales*" (ya usado en Inglaterra, pero con perspectiva diferente) (Caballo, 1993).

Para continuar con los antecedentes que dieron origen a las habilidades sociales como tales, es indispensable considerar tanto enfoques, sus modelos como los paradigmas que intervinieron en tal tarea, y así también llegar a una definición satisfactoria, posteriormente.

Trower (1980, citado en Roth, 1986) menciona que la investigación realizada en habilidades sociales ha entrado en una etapa de evaluación verdaderamente crítica, ya que se ha llegado a una abundancia empírica considerable. En la actualidad, los estudiosos de las habilidades sociales han coincidido en la existencia de problemas que no eran resueltos definitivamente: los problemas se reducen a cinco cuestiones importantes:

1. La ausencia de una definición de habilidad, destreza o competencia social que unificara el consenso acerca de esta cuestión, trayendo como consecuencia la confusión en cuanto a los procedimientos para su evaluación.
2. Las técnicas de evaluación no estaban construidas para obtener las respuestas convenientes a las preguntas planteadas.
3. No existía el conocimiento necesario sobre aspectos sociales normativos, relacionados a la conducta social.
4. En la concepción de interacción social prevalecían las nociones simplistas y mecanicistas respecto a su forma y características inherentes.
5. Había un marcado énfasis en los modelos que incorporan rasgos y otras entidades inferidas en la evaluación y el entrenamiento de las habilidades sociales (Roth, 1986).

Todos estos problemas son el resultado del uso de un modelo inadecuado para el estudio de las habilidades sociales. Las habilidades sociales habían sido estudiadas hasta la década de los 80's por el paradigma simplista y mecanicista que Harre y Secord (1978, citado en Roth, 1986) denominaron "*Paradigma Viejo*" el cual concibe al individuo como un ente pasivo, incapaz de actuar por sí solo, que depende de las fuerzas del exterior y que éstas lo manejan a su antojo e interpreta a la interacción social como un fenómeno de causalidad lineal, cuyas

partes se pueden estudiar aisladamente sin que por ello se esperen alteraciones de importancia en el todo.

Las consecuencias al adoptar un paradigma como éste en la investigación de las habilidades sociales, son la descontextualización de la interacción social. También, si se lleva a cabo una investigación a partir de este paradigma paramétrico, va a ocasionar una desconexión espacio-temporal de los componentes del fenómeno que se está estudiando, distorsionando el objeto mismo de estudio, al extremo de que no se llegue a dilucidar un problema que es dinámico por definición, como analizaremos posteriormente, y que su comprensión no depende del estudio de sus partes sino más bien del análisis del funcionamiento del sistema integrado. Otra consecuencia es que la actitud del terapeuta encargado de esta investigación sería de juez supremo, que decide qué es lo que le conviene al paciente y va a asumir un papel de unilateralidad en cuanto a la planificación de los objetivos del tratamiento, considerado como el más indicado de su propio punto de vista y el tipo de trastorno que manifiesta el sujeto (op cit).

En términos generales se puede hablar de dos enfoques teóricos que subyacen al estudio de las habilidades sociales, ambos marcados por teorías que, aunque antagónicas, han servido para formular diferentes modelos en la investigación de competencia social (Roth, 1986; Michelson, 1987), estos enfoques son el Cognitivo y el conductual.

En el enfoque Cognitivo se le concede al hombre un papel más activo en la modelación de su conducta. El hombre domina sus experiencias y no a la inversa. No es un mero reactor pasivo ante el ambiente, sino que lo estructura y lo interpreta. El enfoque Conductual se concentra en el influjo del ambiente externo que modela y estimula nuestra conducta y sostiene que el ser humano es una especie de "reactor" frente a los hechos de su pasado y de

su presente, además de negar que el hombre escoja libremente su forma de actuar (Sarason, 1993).

A continuación, se describirán a grandes rasgos estos dos enfoques y los modelos que se incluyen en cada uno en cuanto al estudio de las habilidades sociales.

2. Enfoques y modelos de estudio de las habilidades sociales.

En este punto hacemos alusión a dos enfoques psicológicos, dos visiones distintas en el estudio de las habilidades sociales. El primero es el enfoque cognitivo, que pone de relieve la manera en que el hombre procesa la información mentalmente, hace de ella una evaluación y reacciona basándose en lo que ésta planea. El segundo, es el enfoque conductual, el cual se centra en la importancia que tiene el ambiente externo y el que, según este enfoque, modela y estimula la conducta del hombre.

2.1. Enfoque Cognitivo

El adjetivo cognitivo proviene del verbo latino *cogito*, que significa “pensar”, que pone de manifiesto la manera en que el hombre hace un “procesamiento” de la información en su mente, hace una evaluación de ella y actúa de acuerdo a lo planeado. El hombre es un ser que soluciona problemas, donde sus funciones superiores le permiten pensar, planear y juzgar, siendo su conducta el resultado de esos procesos.

Por lo anterior, los modelos que Roth (1986) ha incluido dentro del enfoque cognitivo para el estudio de las habilidades sociales son el antropomórfico, el de los scripts, el del aprendizaje social, el generativo y el de análisis de tareas.

2.1.1. Modelo Antropomórfico

Este modelo fue formulado inicialmente por Harre y Secord (1972), para contrarrestar al “*Paradigma Viejo*” y se basa en el supuesto de que la persona como objeto de estudio es capaz de gobernar y dirigirse a sí mismo. El ser humano es un agente reflexivo que tiene la capacidad de escoger los medios más adecuados para lograr sus fines y satisfacer sus necesidades, considerándosele como ser observador, activo y crítico de su propia conducta.

En este modelo se enfatizan los procesos cognitivos llevados a cabo por el sujeto de investigación para llegar a una conducta.

2.1.2. Modelo de los Scripts

Próximo al modelo anterior, se encuentra el de los scripts o etogénico, propuesto por Harre (1977), cuyo supuesto básico se refiere a que nuestro conocimiento se organiza de acuerdo a situaciones estereotipadas de actividades rutinarias, adquiridas a su vez de estereotipos culturales tanto directos como vicarios.

Al utilizar la palabra “script” se está refiriendo a un estereotipo fijado en la memoria, ya que supone objetos, roles, condiciones, acciones y resultados al ejecutar actividades de una u otra manera, para transformarlo a lo real y pertinente de situaciones cotidianas (Roth, 1986).

2.1.3. Modelo del Aprendizaje Social

Este modelo se inserta en la teoría cognoscitiva de la interacción social con base en 5 sugerencias para comprender el proceso interactivo (Mishel, 1973; citado en Kelly, 1987):

a). El individuo adquiere información relevante por medio del aprendizaje observacional, presentándose de esta manera la posibilidad de organizar conductualmente la integración y el procesamiento de la información.

b). Las variables cognoscitivas que influyen en la respuesta del individuo, su atención y la interpretación de éste ante una situación social, la representan los constructos personales y las estrategias de codificación.

c). Recalcando la importancia de la variable expectativa, es considerada como una variable que determina la selección de la conducta de entre muchas otras opciones.

d). Los valores subjetivos de una persona tienen que ver con la emisión de una conducta, ya que constituyen un juicio valorativo para la elección de la conducta.

e). Existe un sistema regulatorio que hace a la persona capaz de reaccionar ante su propio comportamiento con crítica, aprobación o desaprobación (Roth, 1986).

Este modelo propone que el individuo aprende, primeramente a partir de la observación hacia otras personas que actúan como modelos, lo que observa lo traduce, para después ejecutarlo de manera positiva o negativa.

2.1.4. Modelo Generativo

Surge a partir de las formulaciones del modelo antropomórfico y del aprendizaje social (Trower, 1982). Las variables que sugiere de importancia son:

a). La capacidad de automonitoreo.

b). La capacidad de ejecución.

c). Las metas y los propósitos.

d). Las representaciones cognitivas y las funciones lógicas.

El supuesto en que se basa el modelo generativo es que cada vez que la atención se dirige al exterior, la naturaleza de la información es procesada para establecer una clasificación del conocimiento que contextualiza la información procesada con la ya existente con la finalidad de producir la conducta que se adecue a ella, sus reglas y roles.

El monitoreo externo se vincula con la persona competente, mientras que el interno es vinculado a las personas inhábiles.

En este modelo las habilidades sociales son generadas a partir de las influencias medioambientales (lo vimos de una manera similar en el apartado anterior) (Roth, 1986).

2.1.5. Modelo de Análisis de Tareas

Este modelo corresponde a McFall (1982), quien menciona, que para comprenderlo es indispensable distinguir la concepción y las diferencias entre competencia, habilidad y tarea:

La competencia es un término evaluativo que designa la calidad de la ejecución de una persona en una tarea particular (Kelly, 1987).

La habilidad es una destreza específica necesaria para ejecutar competentemente una tarea, siendo ésta la condición necesaria para juzgar la competencia de una ejecución. Este último concepto es de mayor importancia, ya que constituye lo más apropiado para segmentar y organizar eventos.

La tarea es la respuesta a la pregunta "¿qué estás haciendo?"; ya que para entender y predecir una conducta es necesario saber qué tarea se está realizando y entender bajo qué lógica un individuo organiza y dirige su conducta.

Este modelo establece una jerarquía de tareas, desde las más globales, hasta las más específicas. Pero para analizar las conductas resultantes es necesario hacerlo de acuerdo a una tarea concreta.

El análisis de la tarea es para descubrir las leyes que gobiernan la interacción social, la identificación de criterios para discriminar lo adecuado y lo inadecuado y así examinar cómo es la ejecución de una tarea y cómo se relaciona con otras en la vida de una persona (Roth, 1986).

Aquí lo más importante es evaluar dos aspectos de la persona: un aspecto son las tareas críticas (y las muestras representativas de la ejecución en cada tarea); para analizarlas bajo los sistemas o niveles fisiológicos vinculados a los procesos sensoriales (decodificar la información); otro aspecto es el cognitivo, determinado por las habilidades de decisión integrados por cinco pasos:

- 1). Búsqueda de elementos que respondan a los requerimientos de la tarea;
- 2). Prueba de correspondencia entre la respuesta y la demanda de la tarea,
- 3). Selección de la respuesta óptima para la solución,
- 4). Búsqueda de ejemplares de la respuesta seleccionada en el repertorio de la persona
- 5). La evaluación de la utilidad de la respuesta seleccionada en el nivel cognitivo y el nivel conductual, integrado por habilidades de codificación, que implica dos pasos: especifica la ejecución que traduce a la acción la respuesta seleccionada en el nivel cognitivo que implica respuestas verbales, no verbales, musculares y autónomas. El segundo paso es el

automonitoreo, su función es advertir el grado de discrepancia entre el impacto intentado y el logrado. Así, el modelo muestra que la identificación de la ejecución social más competente es pre-requisito indispensable para el análisis de las habilidades sociales (Roth, 1986).

Ahora revisemos el enfoque Conductual y los modelos teóricos que Roth (1986) ha incluido en este enfoque.

2.2. Enfoque Conductual

Este enfoque se concentra en el influjo del ambiente externo que modela y estimula nuestra conducta y sostiene que el ser humano es una especie de “reactor” frente a los hechos de su pasado y de su presente, además de negar que el hombre escoja libremente su forma de actuar (Sarason, 1993). Desde este enfoque se afirma que el objeto propio de la psicología es la conducta observable y no la conciencia inobservable, se compara al hombre con una máquina que lleva a cabo sus reacciones hacia estímulos determinados. Los modelos que Roth (1986) incluye dentro de este enfoque para el estudio de las habilidades sociales son el etológico, el de rasgos y el molecular.

2.2.1. Modelo Etológico

La investigación dedicada a las habilidades sociales está enteramente integrada al análisis de episodios interactivos, pueden los etólogos inmiscuirse para aportar teórica y metodológicamente; ya que tiene una concepción de la conducta social desde un punto de vista Darwiniano de la selección Natural, donde los roles sociales están influidos directamente por las características sexuales:

“Si bien la etología y la psicología entrelazan sus intereses, ambas son fruto de tradiciones muy diferentes, por lo que siempre han permanecido a prudente distancia una de la otra” (Kelly, 1987; p. 58).

Lo que se puede obtener en el estudio de las habilidades sociales en el modelo etológico es algo diverso y variado; uno de ellos es aprovechar los sistemas de medida de la interacción social en ambientes naturales y se afirma que quienes estudian a las habilidades sociales tienen mucho que aprender acerca de la expresión de la afectividad y la comunicación no verbal.

En esta teoría se maneja que los psicólogos han dejado de lado lo observacional y que es una medida importante en la investigación.

Este modelo contribuye con su teoría a la comunicación no verbal, los gestos, su experiencia de la conducta animal y la expresión de la asertividad en la interacción social (Roth, 1986).

2.2.2. Modelo de los Rasgos

Aquí las habilidades sociales son algo hipotético que refleja básicamente a la personalidad. Así, las habilidades sociales son únicamente “*indicadores*” de una determinada personalidad, es una abstracción para integrar ejecuciones observables a través de cuestionarios e inventarios de asertividad, ansiedad social y otros para medir la personalidad; que es un indicador del rasgo (Roth, 1986), es decir, los comportamientos de una persona tienen que ver con una personalidad determinada y se las puede considerar hábiles o ansiosos.

2.2.3. Modelo Molecular

Este modelo nace como reacción al énfasis que se puso al rasgo para estudiar las habilidades sociales y se convierte en una alternativa conductual. El modelo molecular se centra en los componentes (que son unidades observables, específicas y concretas y que componen una destreza particular). Estos componentes cambian según la habilidad en la que se presenten; de un contexto a otro, y de situación a situación.

Este modelo no ve a las habilidades sociales como los dos anteriores, sino más bien, como conductas aprendidas en situaciones y contextos específicos; es decir, de la situación de una persona no de la persona en sí; enfatiza lo situacional y la necesidad de llevar a cabo una dinámica para estudiar la interacción social (Roth, 1986).

Como podemos ver, cada uno de los modelos analizados tienen sus respectivas bondades, pero recordemos que puede causar confusión manejar varios cuando se desee estudiar un tema tan complejo como lo es el de las habilidades sociales. En el siguiente apartado veremos como se han definido a las habilidades sociales, recordando que éstas han tenido un desarrollo, como lo veíamos anteriormente, lento por las problemáticas de no encontrar bajo qué enfoque y teoría utilizarlo.

3. Definiciones de las habilidades sociales

Para tener una comprensión de las Habilidades Sociales es importante considerar la serie de definiciones sobre este término cuya naturaleza tan compleja ha dado como resultado poco acuerdo entre los estudiosos interesados.

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos;. Por ello, el término *habilidad* es utilizado para demostrar que la competencia social no es un

rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos o adquiridos (Michelson, 1987).

A continuación se enlistan algunas definiciones generales acerca de las habilidades sociales que han sido recabados por Caballo (1993) y, posteriormente las relacionadas con los modelos que las estudian, ya que la forma como se entiende a las habilidades sociales depende de su modelo respectivo. Las definiciones que se dan se consideran desde los años setenta donde se inicia la preocupación por definir a las habilidades sociales:

“Capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinson, 1973; p. 304).

Capacidad que se posee para comportarse de una forma que sea reforzada y de no comportarse de forma que sea ignorada por los demás (Libet y Lewinson, 1973)

“Habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimiento” (Rimm, 1974 p. 81).

“Habilidad de mantener una interacción a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento e incluso el castigo” (Rimm y Schroeder, 1976 p. 1082).

“La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que maximicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (efectividad en los objetivos), mientras que al mismo tiempo maximiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (efectividad en la relación), y mantiene la propia integridad y sentido de dominio (efectividad en el respeto a uno mismo)” (Linehan, 1984; p. 133).

Por su parte, Michelson (1987) también se encarga de recabar algunas definiciones dadas por otros autores:

“Capacidad para interactuar con los otros en un contexto social dado de un modo determinado aceptado socialmente y que es personalmente de beneficio para sí o para los demás” (Combs y Slaby; 1977; p. 162).

“La conducta que permite a otra persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Albert y Emmons, 1978; p. 2).

“El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres y obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978; p. 13).

“Son un repertorio de comportamientos verbales y no verbales por medio de los cuales el individuo incluye en las respuestas de otros individuos en el contexto interpersonal” (Rinn Markle, 1979).

“Un conjunto de conductas sociales dirigidas a un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo” (Hargie, Saunders y Dickson, 1981; p. 13).

“Un conjunto de conductas identificables, aprendidas que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente”. (Kelly, 1982; p. 3).

Como nos podemos dar cuenta: en los primeros intentos a las definiciones dadas por los autores anteriores, se advierte el término de asertividad, que posteriormente se fué abandonando para darle la concepción que hasta el momento se tiene, cosiderándolas como esa capacidad que se aprende, se va adquiriendo a lo largo de la vida y son capacidades específicas. Así, el que se dé la respuesta de esa habilidad va a determinarse por factores ambientales, las variables que como individuos poseemos y una interacción entre ambos. Por ello la conceptualización de habilidad social se compone de tres aspectos: una dimensión conductual o tipo de habilidad, la dimensión personal o variables cognitivas y la dimensión situacional o contexto ambiental (Caballo, 1993), en la presente investigación

adoptamos la definición de habilidades sociales que ofrece este autor, ya que consideramos que es completa por considerar al individuo, al ambiente y las habilidades que presenta.

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo en un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. (Caballo, 1986, pág. 117).

Así también la forma en como se entiende y concibe a las habilidades sociales depende, como ya mencionamos, de la formulación teórica a la que corresponde el modelo (Roth, 1986). Se pueden encontrar gran variedad de definiciones, pero sólo consideramos de importancia las proporcionadas según los enfoques que ya enmarcamos.

De acuerdo a la aproximación Cognitiva, una habilidad social es un proceso general de la interacción que no consisten en componentes fraccionables sino en actos que poseen un significado preciso, donde la secuencia de actos constituye la acción y representa la estructura del proceso.

En cuanto a la aproximación Conductual, habilidad social es un término genérico que designa el éxito que una persona puede lograr en situaciones de interacción o transacción en un contexto interpersonal, independientemente del lugar, objetivos personales o participantes implicados.

De esta manera, al hablar de la teoría Cognitivo-Conductual, se combinan los principios de cada una de ellas; en ésta se investigan las causas de la conducta no únicamente en el ambiente, también se estudian en el interior del ser humano (aprendizaje, pensamiento). Así, el individuo aprende observando conductas ajenas y guardando esa información en la memoria. Aquí se supone que este individuo puede regular su conducta mediante la autoadministración de las consecuencias de la respuesta, es decir, la aprobación o desaprobación de uno mismo; es por eso que el tema de las habilidades sociales se vuelve complejo porque como lo expone esta teoría, cada persona tiene la posibilidad de comportarse de una u otra manera dependiendo de cómo ha aprendido y depende también de ella el que se mantenga, incremente o disminuya y de esta manera se convierta en problema (Sarason, 1993).

Precisamente, en el siguiente punto analizaremos algunas investigaciones que se han llevado a cabo en torno a la relación entre problemas de conducta y déficit de habilidades sociales.

4. Déficit de habilidades sociales y diversos problemas de conducta en adolescentes.

En años pasados hubo un incremento en la atención dada a definir y evaluar las diferencias individuales en habilidades sociales e interpersonales. El trabajo en esta área está progresando en varios aspectos, por ejemplo los psicólogos han incrementado lo concerniente a asesoría y desarrollo de habilidades sociales en poblaciones clínicas; los psicólogos sociales y de la personalidad han desarrollado instrumentos estandarizados que valoran dimensiones relacionadas a habilidad interpersonal y efectividad social con medidas tales como empatía, timidez, sociabilidad y automonitoreo. Los investigadores en

comunicación se han preocupado por la valoración de competencia en la comunicación, aunque ésto representa diferentes perspectivas de investigación, todas ellas pueden ser un intento para intervenir dentro de un mismo núcleo de habilidades sociales.

Recientemente, la acumulación de estudios con adolescentes con problemas, así como con adultos jóvenes ha sido el foco de muchas publicaciones y sugieren que una variedad de conductas consideradas problemáticas durante la adolescencia, tales como delincuencia, uso de drogas y sexualidad precoz son asociadas una con la otra y constituyen un “*síndrome*” de conducta problema (Jessor y Jessor, 1977); también han sido asociados los problemas de bebedores, criminalidad y problemas psiquiátricos (Magnusson y Bergman, 1990).

Varios estudios han demostrado que diferentes tipos de problemas de conducta en la adultez joven son relacionados a dificultades en roles sociales; por ejemplo, se ha encontrado que el alcoholismo se relaciona a un status social débil en los hombres (Frank, Tuer y Jacobson, 1990; Hammer y Vaglum, 1990); la inestabilidad y el débil apego marital se relacionan a problemas de alcohol y conductas desviadas; así como el alcohol y otras drogas son relacionados al funcionamiento psicosocial.

Hay varias explicaciones en torno a la relación entre *problemas de conducta-dificultades en habilidades sociales*; por un lado, Hurrelman y Engel (1992), indicaron que es la falla para lograr el status social: es decir, conducirse de manera socialmente aceptable a través de tareas que pueden resultar en conductas desviadas; es posible también que varios problemas en el funcionamiento social sean vinculados por un conjunto común de causas, por lo general, por distintas formas de problemas de conducta causados por el mismo conjunto de factores de riesgo psicosocial, como por ejemplo, un bajo valor en los logros académicos

(nivel personal), bajo apoyo de los padres y los amigos (nivel medioambiental) y alto involucramiento en varios problemas de conducta (nivel conductual).

Por otra parte, han sido tres las conclusiones que se han subrayado de estudios previos: primero, la exposición a varios factores a los que Werner y Smith (1992) les llaman de riesgo, tales como pobreza y desorganización familiar en la niñez; segundo, tener severos problemas de ajuste como agresividad, baja motivación escolar y pobre relación con los de la misma edad en la adolescencia temprana, que pueden incrementar el riesgo de problemas en la adultez joven; y tercero, ciertos estilos conductuales en la niñez, por ejemplo dificultades temperamentales y agresividad también en la niñez que predicen problemas de conducta tanto como problemas de ajuste a través de varias áreas en la vida adulta.

Los estudios acerca del desarrollo antisocial han demostrado procesos que pueden adelantarse a problemas. Farrington (1990) y Patterson (1988) han identificado ciertos elementos en el desarrollo antisocial, incluyendo, por ejemplo, pobre supervisión por parte de los padres, fallas tempranas en la escuela, baja autoestima, rechazo a los compañeros de la misma edad, falta de aptitud educacional, bajo status en trabajos o desempleo, por mencionar algunos. Durante estos procesos, las posibilidades para los adolescentes en el logro de metas, el riesgo de conducta antisocial y finalmente el riesgo de fallar socialmente incrementa.

Existen algunos problemas de conducta que son los más comunes y son ocasionados por un déficit en las habilidades sociales, según Gil y cols. (1992, citado en Caballo, 1993) ya que parece ser que éstas no sólo se asocian con las principales formas de psicopatologías sino con otras conductas disfuncionales como problemas sexuales, abuso de alcohol, drogadicción y mal funcionamiento con la pareja. Para analizar lo anterior, se pueden ver las

investigaciones de autores que se han encargado de estudiar a las habilidades sociales en relación con las conductas problema tales como ansiedad social, soledad y esquizofrenia (ver Caballo, 1993).

Segrin (1994) por su parte, investigó la relación que hay entre los componentes de las habilidades sociales y problemas psicosociales como depresión, soledad, abuso de sustancias y pobre desempeño académico en adolescentes; donde los déficits en habilidades sociales se correlacionaron con la depresión y la soledad, pero no con pobre ejecución académica y abuso de sustancias; así que los déficits en habilidades sociales no parecen ser antecedentes o consecuentes de ninguno de los problemas psicológicos estudiados.

Se han hecho investigaciones acerca de consumidores de alcohol y drogas (O'Leary, 1976; Check, 1973; Kraft, 1964, 1969 y 1970; citados en Roth, 1986), en las cuales se supone que la ansiedad social puede estar relacionada con el consumo de drogas. Lindblad (1979; citado en Roth, 1986), indicó que los farmacodependientes poseen baja autoestima y un deficiente nivel de interacción interpersonal; además de que son individuos introvertidos, sensibles, pasivos, que requieren el uso de drogas como una forma de escape a la vida rutinaria y solitaria y sin conducta asertiva (Cassel, Russel y Atienza; 1993; Allgulander y Fisher, 1990). También investigaciones acerca de agresión, depresión, trastornos de ansiedad; que son factores de riesgo en la adolescencia, donde Sigler y Luther (1992), llevaron a cabo una investigación para hallar relación entre inteligencia y los factores psicosociales ya mencionados en adolescentes. Y a su vez (Pray, 1992; Maag, 1992 y Templeton, 1990) evaluaron problemas de conducta diversos con habilidades sociales y no encontraron diferencias significativas en cuanto a la relación de los problemas de conducta con las

habilidades sociales. Así como poco desempeño académico e inhabilidades en el aprendizaje (Booth, 1990; McIntosh, 1991). También se ha estudiado la relación existente entre habilidades sociales y autoestima a partir de un inventario de habilidades sociales y se reveló que las habilidades sociales se correlacionan positivamente con la autoestima y negativamente con la ansiedad social y la soledad (Riggio, 1986).

Se han utilizado diferentes procedimientos para la enseñanza de las habilidades sociales (Michelson, 1987) estos procedimientos tienen un objetivo común el cual es enseñar comportamientos específicos relacionados con la interacción social; las habilidades sociales que se enseñan varían en función de las características de la población a estudiar; que incluyen problemas específicos (relacionados con la interacción social) que se plantean; situaciones sociales, edad y género. Las problemáticas incluyen aislamiento social, falta de asertividad, comportamiento agresivo y ansiedad, entre otros. Así, la aplicación del entrenamiento de las habilidades sociales ha sido amplia y abarca numerosos trastornos conductuales; ya varios autores señalaron a los déficits en habilidades sociales como la base para las más importantes psicopatologías (Caballo, 1993).

Continuando con el entrenamiento en habilidades, se hizo un estudio donde personas que habían pasado por ese entrenamiento se encargaron de entrenar en el incremento de comunicación con otros y ambos grupos se ajustaron a su propia conducta para facilitar sus interacciones con otros.

También Zaragoza y Vaughn (1991) examinaron los efectos en estudiantes con problemas de conducta, donde fue exitoso el entrenamiento con las percepciones de los padres y los

maestros de los participantes hacia ellos, pero no con las percepciones de los compañeros de la misma edad que fueron más resistentes al cambio, ya que ellos no creyeron en el cambio social de sus compañeros.

Las investigaciones anteriores tienen que ver con los estudios llevados a cabo internacionalmente, a continuación se presentan algunas realizadas en el ámbito nacional, las cuales abren el espacio, al igual que la presente investigación, a otras que pueden ser muy importantes en el estudio de las habilidades sociales.

La primera que mencionaremos es la realizada por Azua y Contreras (1994), con respecto a las habilidades sociales y el género, donde se encontró que los adolescentes tienen más habilidades sociales de las esperadas y se hallaron diferencias cualitativas entre los dos géneros ya que se menciona que los hombres y las mujeres tienen una ejecución de ellas de manera semejante.

También se hizo una investigación buscando la relación entre elección de carrera y habilidades sociales (Montalvo y Ríos, 1995), en ésta se demostró que las habilidades sociales se distribuyeron de manera normal y que no hay relación significativa entre las variables de habilidades sociales y elección de carrera, aunque se cree que se relacionan íntimamente. Otra investigación es con referencia al cambio físico de los adolescentes y sus relaciones sociales, (García y Rodríguez, 1995) en ésta se concluyó que la relación del adolescente con otra personas a partir de la presencia o ausencia del cambio físico, es más agradable cuando su repertorio de habilidades sociales es mayor. Por último, se estudió la relación de los problemas de drogadicción y su relación con las habilidades sociales (Flores y Guarneros, 1994), se concluyó que un déficit en habilidades sociales puede ser un factor

importante (en conjunto con otros) a que el adolescente recurra a las drogas, esto, mayormente en situaciones de presión social.

Al analizar las investigaciones anteriores, vemos que ya varios autores se han dado a la tarea de investigar lo relacionado a habilidades sociales y problemas de conducta y que la mayoría de ellos ha encontrado relación con estas dos variables, recordemos también que a las variables sociales se les estudia según el contexto de funcionamiento de la población de análisis y que los objetivos de la presente investigación son evaluar y comparar las habilidades sociales en dos grupos de adolescentes de nivel bachillerato: los canalizados a Orientación Educativa por problemas de conducta y los no canalizados y así, analizar la relación existente entre habilidades sociales y problemas conductuales. En el siguiente capítulo se expondrán y analizarán los hallazgos de esta investigación.

CAPÍTULO TRES

**Reporte de investigación “Evaluación de
habilidades sociales y problemas de conducta
en adolescentes de nivel medio superior”**

CAPITULO TRES
REPORTE DE INVESTIGACIÓN
“EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES Y PROBLEMAS DE
CONDUCTA EN ADOLESCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR”

3.1. METODOLOGÍA

1. Variables

a) *Identificación de variables*

Las variables de interés para esta investigación fueron: grupo canalizado a orientación educativa, grupo no canalizado a orientación educativa, problemas de conducta en adolescentes canalizados a orientación educativa y habilidades sociales. Por otro lado, las variables consideradas también, aunque de menor interés fueron las siguientes: promedio, grado académico y edad. Todas las variables se describen de la siguiente manera:

b) *Definición de variables*

Grupo canalizado a orientación educativa

Comprende al grupo de alumnos que los profesores reportaron como adolescentes problema dentro del salón de clases.

Grupo no canalizado a orientación educativa

En este grupo estuvieron los alumnos que en ninguna ocasión presentaron problemas y que por ello no fueron llamados a orientación educativa, estos fueron elegidos aleatoriamente por parte de los orientadores.

Problemas de conducta en adolescentes canalizados a orientación educativa

Estos problemas fueron identificados por los profesores y los proporcionaron los orientadores en una lista, la cual se presenta en la tabla 2; donde también se observa la frecuencia de ocurrencia dependiendo del género.

Habilidades sociales

Se retomó la definición que ofrece Caballo (1986; citado en Caballo, 1993) quien señala a la conducta habilidosa socialmente como el “conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo en un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p.117).

c) Instrumento de evaluación

Se utilizó el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes de Ríos (1994) y su hoja de respuestas que se pueden observar en el anexo de esta investigación. Esta escala evalúa seis áreas generales en las que se dividen las habilidades sociales; éstas son:

Area I. Habilidades de Inicio (con 8 reactivos), que son las mínimas para la convivencia, ellas son escuchar, iniciar una conversación, mantenerla, preguntar, agradecer, presentarse, presentar a otros y hacer cumplidos.

Area II. Habilidades Avanzadas (consta de 6 reactivos), se relacionan con un repertorio de habilidades más complicadas, tales como pedir ayuda, trabajar en grupo, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a otros.

Area III. Habilidades para Manejar Sentimientos (6 reactivos), esto es, la expresión de sentimientos positivos y negativos, como conocer los propios sentimientos, permitir que otros conozcan sentimientos propios, entender sentimientos de otros, mostrar afecto, encarar el miedo y auto-valorarse.

Area IV. Habilidades Alternativas a la Agresión (constituida por 10 reactivos), estas habilidades comprenden rechazar situaciones de conflictos, y las habilidades son: lograr un permiso, pedir un permiso, ofrecer ayuda, ayudar cuando lo piden, negociar, auto-controlarse, defender sus derechos, afrontar la burla y evitar problemas y peleas.

Area V. Habilidades para Encarar el Estrés (son 12 reactivos), en esta área se evalúan las situaciones que provocan tensión, las cuales son: reclamar asertivamente, responder a la queja de otros, expresión de opiniones honestas ante logros de otros, encarar la vergüenza, encarar la frustración, defender a un amigo, resistir a la persuasión, afrontar el fracaso, aclarar un mensaje confuso, responder ante una acusación, expresar opiniones y resistir a la presión de grupo.

Area VI. Habilidades de Planeación (8 reactivos), son habilidades relacionadas con el percatarse de situaciones difíciles, motivación en actividades nuevas, discriminar un

problema, lograr una meta, auto-conocer capacidades, obtener información, establecer prioridades, tomar decisiones y planear antes de actuar (vease Tabla 1).

2. Estudio

Se llevó a cabo un estudio transversal para conocer los problemas de conducta de estudiantes canalizados a orientación educativa y compararlos con no canalizados para evaluar si un déficit en habilidades sociales se relacionaba con esta situación de los adolescentes.

3. Población de estudio

La investigación se llevó a cabo con 136 estudiantes de la Preparatoria Oficial No. 22 de San Pedro Atzompa, perteneciente al municipio de Tecámac, Estado de México; en edades comprendidas de entre 15 a 20 años. Participaron estudiantes tanto de segundo, como de cuarto y sexto semestres, hombres y mujeres; que fueron canalizados al Departamento de Orientación Educativa y de los mismos semestres a alumnos que no fueron canalizados a este departamento.

4. Materiales

Historias académicas de alumnos canalizados y no canalizados a orientación educativa, listas de asistencia de cada grupo participante, escalas de Habilidades Sociales para Adolescentes, hojas de respuesta y lápices.

Tabla 1
Habilidades sociales que conforman cada una de las categorías

CATEGORÍAS	HABILIDADES		No.
(I) INICIO	1.Escuchar 2.Iniciar una conversación 3.Mantener una conversación 4.Preguntar	5.Agradecer 6.Presentarse 7. Presentar a otros 8.Hacer cumplidos	8
(II) AVANZADAS	9.Pedir ayuda 10.Trabajar en grupo 11.Dar instrucciones	12.Seguir instrucciones 13.Disculparse 14.Convencer a otros	6
(III) MANEJAR SENTIMIENTOS	15.Conocer sus propios sentimientos 16.Permitir que otros conozcan sus sentimientos 17.Entender los sentimientos de otros 18.Mostrar afecto 19.Encarar el miedo 20.Auto-valorarse		6
(IV) ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN	21.Lograr un permiso 22.Pedir un permiso 23.Ofrecer ayuda 24.Ayudar cuando lo piden 25.Negociar	26.Auto-controlarse 27.Defender sus derechos 28.Afrontar la burla 29.Evitar problemas 30.Evitar peleas	10
(V) ENCARAR EL ESTRÉS	31.Reclamar asertivamente 32.Responder a la queja de otros 33.Expresión de opiniones honestas ante logros de otros 34.Encarar la vergüenza 35.Encarar la frustración 36.Defender a un amigo	37.Resistir a la persuasión 38.Afrontar el fracaso 39.Aclarar un mensaje confuso 40.Responder ante una acusación 41.Expresar opiniones 42.Resistir a la presión de grupo	12
(VI) PLANEACIÓN	43.Motivación en actividades nuevas 44.Discriminar problemas 45.Lograr una meta 46.Auto-conocer capacidades	47.Obtener información 48.Establecer prioridades 49.Tomar decisiones 50.Planear antes de actuar	8

Fuente: Ríos Saldaña, M. (1994)

Tabla 2
Conductas identificadas como problema
por los profesores

Conducta Problema	Frecuencia de casos de la muestra	
	Hombres	Mujeres
No sigue normas establecidas	3	-
Problemas académicos (reprobación)	18	6
Fácil de influenciar	7	2
Rechazado por sus compañeros	5	2
Irresponsabilidad	9	3
Impuntualidad	4	3
Indisciplina	13	2
Sin iniciativa	8	4
Introversión	7	3
Aislamiento	5	2
Noviazgo	6	8
Problemas familiares	5	5
Desorganización en entrega de tareas	6	-
Jugueteo dentro del aula	5	2
Desvergüenza frente a los maestros	5	2
Constantes salidas	7	1
Platica en clase	4	1
Pretende ser el gracioso del grupo	6	-
Problemas de adaptación en grupos nuevos	7	3

5. Escenario

La aplicación de la escala se realizó en el salón de usos múltiples de la preparatoria, óptimamente iluminado, con mesabancos para los alumnos y pizarrón.

6. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo mediante 6 etapas:

Etapas 1. Trámites administrativos.

Actividades

Se realizaron los trámites necesarios con las autoridades correspondientes, para que se realizara la investigación.

Etapas 2. Vínculos con los orientadores

Actividades

Contando con la autorización, se contactó con el cuerpo de orientadores de la preparatoria quienes dieron a conocer a los alumnos que han sido frecuentemente canalizados a orientación por parte de los profesores; y aleatoriamente eligieron a otro número de alumnos que no habían sido llamados a orientación en una lista adicional, con calificaciones obtenidas en el semestre y problemas de conducta del primer grupo.

Etapas 3. Formación de los grupos

Actividades

Con las dos listas proporcionadas por los orientadores: una de canalizados a orientación y la segunda con no canalizados; se separaron por grado y grupo y se elaboró una tabla a partir

de los problemas que indicaron los orientadores, para analizar la incidencia de casos, obtuvimos los promedios en el semestre por cada alumno (canalizados y no canalizados).

Etapa 4 a 6. Aplicación de la escala.

Actividades

Se aplicó la escala de habilidades sociales para adolescentes por grado académico y se trabajó en conjunto, es decir, adolescentes canalizados y no canalizados. Así, en la etapa 4 se trabajó con sexto semestre, en la quinta etapa con cuarto y en la última etapa se aplicó a segundo semestre.

Se inició entregando a cada alumno la escala a aplicar junto con su hoja de respuestas, se procedió a la lectura de las instrucciones propias de esta escala, si alguno de los alumnos tenía dudas se pasaba con él o ella (individualmente) y se resolvía. Al término de la aplicación se les agradeció su participación. Lo anterior sin ninguna situación problemática.

Cuando se tuvieron los paquetes se separaron las hojas de respuesta por alumnos, por un lado, canalizados, y por el otro, no canalizados para la captura de datos.

7. Resultados.

Los propósitos de este estudio fueron por un lado, comparar las habilidades sociales que reportan poner en práctica los adolescentes que han sido frecuentemente canalizados al departamento de Orientación Educativa por problemas de conducta, con alumnos que no han sido llamados por ninguna situación; y por el otro, analizar la relación existente entre habilidades sociales y problemas de conducta.

A continuación se describen y analizan los resultados obtenidos de esta investigación, mismos que se muestran en tres rubros generales. El primero, se refiere a lo encontrado en la evaluación de Habilidades Sociales en los jóvenes de ambas condiciones, haciendo una comparación entre el grupo canalizado y el grupo no canalizado a Orientación Educativa. El segundo punto, hace una descripción de las conductas que fueron identificadas como problemáticas por parte de los orientadores y que por cuya causa los adolescentes fueron canalizados a Orientación Educativa, ya que ellos fueron quienes proporcionaron los datos haciendo referencia de los alumnos canalizados a Orientación.

Finalmente, se presenta la relación entre cada una de las variables evaluadas con cada una de las categorías de Habilidades Sociales para adolescentes, que se aplicó a través de las pruebas estadísticas utilizadas.

7.1. Habilidades sociales en ambos grupos (canalizado y no canalizado)

Como se explicó anteriormente, se analizaron los resultados por cada una de las categorías de Habilidades Sociales evaluadas mismos que a continuación se muestran:

Habilidades de inicio.

En la figura 1a, se presenta la categoría de habilidades de inicio, en donde se puede observar que existe una mínima diferencia de frecuencia entre los dos grupos, en las categorías de respuesta de “a veces” y “siempre” hábiles. En términos de la frecuencia de casos para ambos grupos, se encontró en primera instancia la de “frecuentemente” para ambos grupos, en segundo lugar la de “siempre” y en tercer lugar la de “a veces”. Siendo el grupo canalizado quien reportó ser más hábil que el no canalizado para esta categoría que incluye

conductas tales como escuchar, iniciar y mantener una conversación, preguntar, agradecer, presentarse y presentar a otros, así como hacer cumplidos.

Habilidades Avanzadas.

De manera similar a lo encontrado en la categoría de habilidades de inicio, en la de habilidades avanzadas, la mayor frecuencia de casos es en la respuesta de “frecuentemente” hábiles, aunque fue mayor para el grupo canalizado a orientación educativa, en las habilidades de pedir ayuda, trabajar en grupo, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer a otros. Los jóvenes canalizados a orientación educativa, se perciben como “a veces” hábiles. Todo esto puede apreciarse en la figura 1b.

Habilidades para manejar sentimientos.

En la figura 1c, se ilustran los resultados de las habilidades para manejar sentimientos, en ella puede observarse que la mayor frecuencia que se percibe en el grupo no canalizado es en la categoría de “frecuentemente” hábiles (38 casos) contra 18 de los canalizados. En el caso de los canalizados la mayor frecuencia se dió en la categoría de “a veces” hábiles (24 casos), mientras que en esta misma categoría sólo hubo 9 casos del grupo de los no canalizados como también se observa pequeñas frecuencias en la categoría de “raras veces” hábiles para ambos grupos (2 y 3 casos respectivamente).

Puede observarse también que son muy pocos los jóvenes que se consideraron siempre hábiles en esta categoría; sin embargo, la frecuencia de canalizados es mayor (5 y 4 respectivamente). Recuérdese que esta categoría incluye habilidades como conocer sus

propios sentimientos, permitir que otros conozcan sus sentimientos, entender los sentimientos de otros, mostrar afecto, encarar el miedo, auto-valorarse.

Habilidades alternativas a la agresión .

En la figura 2a, puede verse que la frecuencia de casos para ambos grupos se distribuye a partir de la categoría de "a veces", aunque de manera similar a las anteriores la mayor frecuencia se dá en la categoría de "frecuentemente" hábil (28 canalizados y 29 no canalizados). Mientras que 4 de cada grupo se consideran "a veces" hábiles para manejar la agresión. En la categoría de respuesta "siempre" hubo 10 jóvenes canalizados y 8 no canalizados quienes reportaron sentirse siempre hábiles para manejar su agresión, es decir, manejan adecuadamente conductas como lograr un permiso, pedir un permiso, ofrecer ayuda, ayudar cuando lo piden, negociar, auto-controlarse, defender sus derechos, afrontar la burla, evitar problemas y evitar peleas.

Habilidades para encarar el estrés.

Con respecto a la categoría de habilidades para encarar el estrés, se encontró que los jóvenes no canalizados se perciben más hábiles que los canalizados, aunque dicha diferencia es mínima (29 y 28 casos respectivamente). Ambos caen en la categoría de "frecuentemente" hábiles. 9 jóvenes canalizados y 7 no canalizados se consideran sólo "a veces" hábiles para afrontar el estrés; que requieren de habilidades tales como reclamar asertivamente, responder a la queja de otros, expresiones honestas ante logros de otros, encarar la vergüenza, encarar la frustración, defender a un amigo, resistir a la persuasión, afrontar el fracaso, aclarar un

mensaje confuso, responder ante la acusación, expresar opiniones, resistir a la presión de grupo (véase figura 2b).

Habilidades de planeación.

Finalmente los resultados obtenidos durante la evaluación de las habilidades de planeación que incluye: motivación de actividades nuevas, discriminar problemas, lograr una meta, auto-conocer capacidades, obtener información, establecer prioridades, tomar decisiones y planear antes de actuar; se encontró que la mayor frecuencia se dió en los jóvenes canalizados quienes se consideran "siempre" hábiles (24 casos) contra (29 casos) de los no canalizados, que contestaron en esa misma categoría. De manera inversa en aquellos que se consideran "frecuentemente" hábiles se dió mayor frecuencia para los no canalizados (22 casos) contra (18 casos) de los canalizados. Mientras que en la categoría de respuesta de "nunca", "raras veces" y "a veces", la frecuencia de casos fue muy baja como puede observarse en la figura 2c.

7.2. Conductas identificadas como problema por los profesores

Los problemas de conducta reportados por los profesores se muestran en la tabla 2, donde se hace una distinción por género, en ella se observa que la mayor frecuencia de problemas se presentó en los hombres en el ámbito académico (18 casos) reflejado como índice de reprobación, mientras que en el caso de las mujeres los profesores reportan como mayor problema el noviazgo (8 casos). En segundo lugar la indisciplina en los varones representa un serio problema para los maestros (13 casos contra 2 de mujeres). Y en el caso de las

mujeres, el segundo lugar de frecuencia lo ocupan los problemas académicos (6 casos). En tercer lugar 9 varones son reportados como irresponsables contra 3 mujeres.

Todas las conductas tienen frecuencia de casos en los varones, mientras que algunas de ellas no se presentan en las mujeres como son: no seguir normas establecidas, desorganización en la entrega de tareas y pretender ser el gracioso del grupo.

En relación al promedio que llevaban los jóvenes que al momento de ser evaluados, también se encontró una mínima relación positiva de éste con todas las categorías de habilidades sociales y sólo fue significativa en las habilidades avanzadas ($r = 0,2056$, $P < 0.05$) como puede verse en la tabla 5.

Finalmente al analizar la ocupación de los jóvenes se hizo una distinción entre los que trabajaban y los que sólo estaban dedicados al estudio; en este caso los resultados mostraron una relación negativa con todas las categorías de habilidades sociales; aunque sólo fue significativa en la categoría en habilidades alternativas a la agresión ($r = 0.1883$, $P < 0.05$) como se ilustra en la tabla 6.

7.3. Relación entre habilidades sociales y las variables consideradas para el estudio.

Los resultados derivados del análisis de la relación entre las habilidades sociales y género se muestran en la tabla 3. Puede observarse una relación en todas las categorías de habilidades sociales; es decir, se presentan tanto en hombres como en mujeres; aunque sólo fue significativa en las habilidades avanzadas y en las habilidades para manejar sentimientos ($r = 0.2123$, $P < 0.05$ y $r = 0.2091$, $P < 0.05$; respectivamente).

En la tabla 4 se ilustran los hallazgos del análisis de relación entre las diversas categorías de habilidades sociales y la edad; en ella podemos apreciar que en 3 categorías de habilidades sociales (avanzadas, para manejar sentimientos y encarar estrés) se presenta una baja relación negativa (a menor edad menores habilidades sociales) y sólo en las habilidades de planeación y las de inicio se encuentra una relación positiva con respecto a la edad, aunque solo fue significativa para las habilidades de inicio ($r = 0.1964$, $P < 0.05$).

Tabla 3
Habilidades sociales y género

Categorías	N	Correlación	Probabilidad
Habilidades de inicio	119	0.1334	0.148
Habilidades avanzadas	120	0.2123	0.020*
Habilidades para manejar sentimientos	121	0.2091	0.021*
Habilidades alternativas a la agresión	117	0.0228	0.807
Habilidades para encarar el estrés	106	0.1188	0.225
Habilidades de planeación	111	0.0784	0.413

Nota.- Correlaciones obtenidas mediante la prueba r de Pearson

*P<0.05

Tabla 4
Habilidades sociales y edad

Categorías	N	Correlación	Probabilidad
Habilidades de inicio	112	0.1964	0.038*
Habilidades avanzadas	113	-0.0605	0.524
Habilidades para manejar sentimientos	114	-0.064	0.498
Habilidades alternativas a la agresión	111	0.1029	0.282
Habilidades para encarar el estrés	100	-0.1131	0.263
Habilidades de planeación	105	0.029	0.769

Nota.- Correlaciones obtenidas mediante la prueba r de Pearson

*P<0.05

Tabla 5
Habilidades sociales y promedio

Categorías	N	Correlación	Probabilidad
Habilidades de inicio	120	0.1126	0.221
Habilidades avanzadas	221	0.2056	0.020*
Habilidades para manejar sentimientos	122	0.1043	0.253
Habilidades alternativas a la agresión	118	0.0712	0.444
Habilidades para encarar el estrés	107	0.0242	0.805
Habilidades de planeación	112	0.1022	0.284

Nota.- Correlaciones obtenidas mediante la prueba r de Pearson

*P<0.05

Tabla 6
Habilidades sociales, trabajar y estudiar

Categorías	N	Correlación	Probabilidad
Habilidades de inicio	109	-0.2112	0.386
Habilidades avanzadas	109	-0.0838	0.090
Habilidades para manejar sentimientos	110	-0.1627	0.054*
Habilidades alternativas a la agresión	105	-0.1883	0.338
Habilidades para encarar el estrés	95	-0.0994	0.076
Habilidades de planeación	112	-0.1766	0.041*

Nota.- Correlaciones obtenidas mediante la prueba r de Pearson

*P<0.05

HABILIDADES DE INICIO EN ADOLESCENTES DE PREPARATORIA

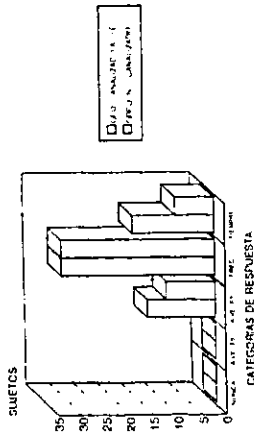


FIGURA 14. Búsqueda de habilidades. Estudiar, iniciar y manejar una conexión, preparar, aprender, planear, pensar y diseñar a otros y hacer comparas.

HABILIDADES AVANZADAS EN ADOLESCENTES DE PREPARATORIA

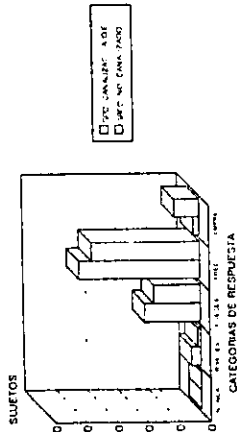


FIGURA 15. Búsqueda de habilidades. Pedir ayuda, trabajar en grupo, dar y seguir instrucciones, discutir, cooperar e otros.

HABILIDADES PARA MANEJAR SENTIMIENTOS EN ADOLESCENTES DE PREPARATORIA

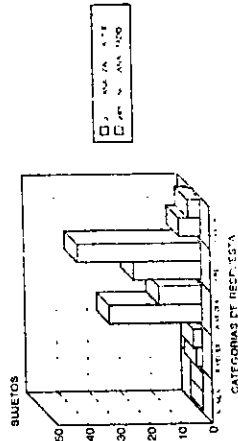


FIGURA 16. Búsqueda de habilidades. Controlar los sentimientos, expresar sentimientos, reconocer y manejar sentimientos, pedir ayuda, trabajar en grupo, dar y seguir instrucciones, discutir, cooperar e otros.

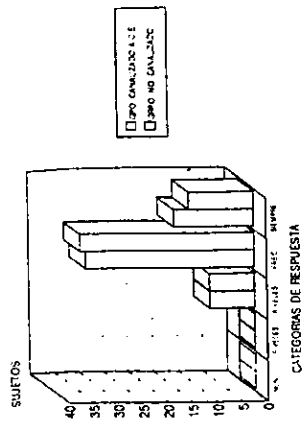


FIGURA 26. Habilidades para encarar el estrés en adolescentes de preparatoria. Nivel de estrés: 1 = bajo, 2 = moderado, 3 = alto, 4 = muy alto, 5 = extremo.

HABILIDADES PARA ENCARAR EL ESTRÉS EN ADOLESCENTES DE PREPARATORIA

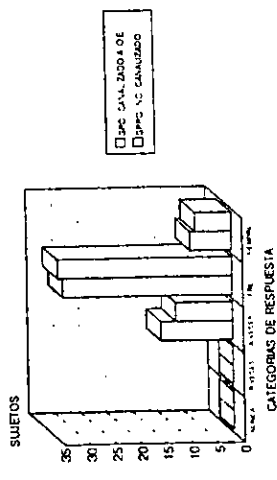


FIGURA 27. Habilidades para encarar el estrés en adolescentes de preparatoria. Nivel de estrés: 1 = bajo, 2 = moderado, 3 = alto, 4 = muy alto, 5 = extremo.

HABILIDADES DE PLANEACION EN ADOLESCENTES DE PREPARATORIA

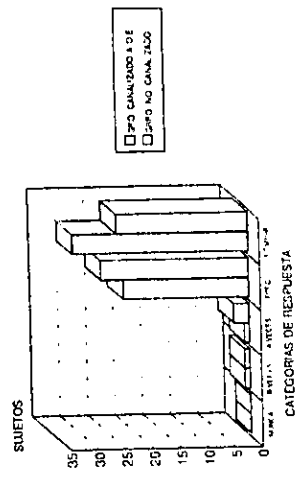


FIGURA 28. Habilidades de planeación en adolescentes de preparatoria. Nivel de planeación: 1 = bajo, 2 = moderado, 3 = alto, 4 = muy alto, 5 = extremo.

CAPITULO CUATRO

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sin duda la adolescencia es una etapa de grandes cambios, en principio debe quedar claro que el individuo experimenta una transformación física, sexual, psicológica y cognoscitiva; junto con la adquisición de compromisos sociales como el sentido de la responsabilidad, el cual se vé incrementado por el ámbito escolar, y es en éste donde se centró la presente investigación y de la que a continuación se analizarán los datos anteriormente mostrados.

En la tabla 2, se muestran las conductas, que los profesores reportaron como problema a los orientadores educativos; canalizadas en general como problemas escolares, conductas que muestran el poco seguimiento de normas establecidas por el plantel y problemas con familiares.

Las conductas identificadas como problema se muestran con los términos con que son conocidas y manejadas por los profesores y orientadores de esa institución. De esta forma se encuentran conductas que en sí mismas no representan el problema, por ejemplo la conducta "noviazgo": como ya se mencionó en el capítulo dos, la relación de noviazgo es común que aparezca en esta edad, y es una forma más de relación social que en si misma no presenta consideraciones negativas. Por otro lado, cuando el noviazgo (visto como un ensayo sin mayor trascendencia mas que la sentimental) prodece un estado más allá de lo puramente emotivo y personal, deja de ser intrascendente y puede ocasionar rasgos de problema al adquirir compromisos prematuros y sobre todo cuando se reconoce que todavía no se deseaba eso.

Algo similar se presenta en la conducta manejada por los profesores con el término “desvergüenza frente a los maestros” la cual representa conductas que no están de acuerdo con el criterio del profesor, es decir, no son aprobadas por éste y se basan en valores o criterios personales; aunque cabría hacer la distinción de las conductas identificadas, ya que algunas podían ser consideradas como déficit de habilidades sociales como son: sin iniciativa, aislamiento e introversión.

Y así cada una de las conductas reportadas se podrían considerar a partir de la siguiente pregunta: ¿Quién y cómo se evalúa la conducta del alumno?

Los aspectos importantes de la vida de un adolescente se caracterizan por conflictos con la autoridad adulta, en este caso los profesores y orientadores se pueden convertir en agentes restrictivos a pesar de sus intenciones en sentido contrario; pero esto no quiere decir que el profesor u orientador deban abstenerse de cualquier tipo de actividad restrictiva, sino que su función debe ir encaminada hacia la necesidad del adolescente, esto es, el adolescente a través de esa restricción adquiere una orientación y ayuda donde el personal educativo no sólo desempeña una función de orientación sino también de protección y el eje del asunto es la manera, el método y la razón por la que un orientador y/o profesor determinado utilice para identificar conductas como problema.

A lo anterior concluimos, que lo que probablemente perciben los profesores son conductas disruptivas es decir, los adolescentes no son inhábiles (lo que analizaremos más adelante), sino que los profesores no saben identificar la diferencia entre problemas de conducta y las conductas anteriormente mencionadas. Esto se puede observar desde el momento en que le dan un nombre a una conducta y la etiquetan como problemática, es decir, que aunque el profesor es un medio eficaz para modificar la conducta social por el tiempo que pasan con

los adolescentes en el salón de clases y fuera de él, también puede representar una poderosa figura de autoridad y el lugar que le den a los jóvenes y sus medidas de disciplina los traduce como un fuerte reforzador de aceptación o rechazo para ellos. Esto nos lleva a continuación a analizar las habilidades sociales que reportaron los alumnos de esta investigación, a partir del inventario de habilidades sociales para adolescentes (Ríos, 1994).

Por principio, los resultados muestran que ambos grupos manejan las habilidades de las seis áreas de una forma frecuente. La aplicación de conductas como iniciar una conversación y/o mantenerla, preguntar o agradecer, presentarse, pedir ayuda, dar instrucciones disculparse, entre otras, hacen referencia principalmente a un repertorio de habilidades que están relacionadas con la familia, ya que éstas pertenecientes a las áreas I y II (ver tabla 2) son moldeadas en el adolescente desde que es niño, como menciona Coplan (1976; citado en Roth, 1986) la familia es la fuente primaria de modelos prosociales ante esto los dos grupos canalizado y no canalizado se muestran hábiles para el manejo de las habilidades ya mencionadas.

Sin embargo en las habilidades para manejar sentimientos existe una mínima variación entre los grupos; esta área se encuentra íntimamente relacionada con el desarrollo del concepto de sí mismo del adolescente, es importante recordar que existen factores que facilitan o dificultan el desarrollo social como son la confianza en sí mismo, la autoestima, entre otras, y que si estos no son bien encaminados se pueden presentar conductas problema en las relaciones con los compañeros y con los profesores, así como también puede tener un impacto en el aprendizaje y en la experiencia académica en general, el rendimiento académico favorece el ajuste socioemocional en una interacción social dentro del contexto

social, en el cual la obtención de un buen rendimiento académico puede propiciar relaciones sociales más positivas. Esto nos lleva a pensar que al lograr los estudiantes un rendimiento académico eficiente están enfrentando las demandas escolares de manera efectiva. lo que propicia el desarrollo de habilidades para lograr un mayor ajuste en el ámbito social. Esto coincide en que el grupo canalizado resultó "a veces" hábil para manejar sentimientos en comparación al grupo no canalizado, quien reportó ser "frecuentemente" hábil; además recordemos que el grupo canalizado presentó problemas académicos (reprobación) como una de las conductas identificadas por los profesores como problema (ver tabla 2); es decir, se puede asemejar esta relación de factores, sin embargo, la correlación que se realizó entre las habilidades para manejar sentimientos y el promedio escolar no fué significativa. De una forma similar se presentó en los estudios realizados por Hurrelman y Engel (1992) que encontraron un bajo valor en los logros académicos (nivel personal), bajo apoyo de los padres y los amigos (nivel medio ambiental) y alto involucramiento en varios problemas de conducta (nivel conductual). En cuanto a los sentimientos, otro factor que probablemente pudiera relacionarse a esto es el cultural, ya que no se enseña a mostrar sentimientos y menos a los hombres, lo cual puede repercutir en la escuela al no manejar adecuadamente sus sentimientos ante los maestros. Sin embargo, Azua y Contreras (1994), mencionan en su investigación con respecto a las habilidades sociales y género, que tanto hombres como mujeres tienen una ejecución de habilidades semejante. Lo cual nos hace pensar que sería un factor importante que se pudiera retomar para una futura investigación. Segrin (1994) por su parte, reporta en sus trabajos que los déficits en habilidades sociales no parecen ser antecedentes o consecuentes de ninguno de los problemas psicológicos estudiados; lo cual refuerza los resultados obtenidos en la presente investigación. Así mismo, Pray, (1992),

Maag (1992) y Templeton, (1990), no encontraron diferencias significativas en cuanto a la relación de los problemas de conducta con las habilidades sociales.

En cuanto a las habilidades alternativas a la agresión, ambos grupos reportan ser "frecuentemente" hábiles; por otro lado, la prueba estadística efectuada, muestra una correlación débil entre las actividades de trabajar y estudiar, como lo muestra la tabla 6. El trabajar y estudiar vincula los aspectos de la vida de un adolescente por el conflicto con la autoridad adulta.

Horrocks (1996), menciona que el hogar y la escuela se convierten en agentes restrictivos, aunque la finalidad sea benévola, y si a lo anterior anexamos las normas de conducta del lugar de trabajo, pueden presentarse hábitos nerviosos y molestias que intervienen con una tendencia a la agresión y presencia de estrés; sin embargo, ambos grupos refieren "frecuentemente" habilidades para encarar el estrés, como son: encarar la frustración que en un momento dado tuvieran ante posibles restricciones y normas en la escuela y/o trabajo; resistir a la persuasión de la autoridad o resistir a la presión de grupo, por mencionar algunos (ver figura 2b). De esta forma responde en no haber correlaciones significativas entre las variables estudiadas y las habilidades alternativas a la agresión y habilidades para encarar el estrés.

En lo que respecta a las habilidades de planeación, ambos grupos reportan manejar estas habilidades, como el discriminar problemas, establecer prioridades o tomar decisiones, entre otras.

Lo anterior posiblemente se deba a que los jóvenes a través de su trayecto escolar adquirieron una formación académica para cumplir ante tareas.

Todas las habilidades anteriores describen a una persona habilidosa socialmente, según Caballo (1986), lo que nos indica que el ser canalizado o no a orientación educativa no tiene relación con el manejo de las habilidades sociales, pero sí nos muestra que la posición de los profesores de esta investigación al canalizarlos nos habla de problemas de conducta mal identificados o con conductas que son habilidades sociales desarrolladas por los jóvenes y que les están causando problema a los profesores, ya que el contenido formativo de la experiencia escolar subyace en las formas en que el profesor organiza las actividades dentro del aula y en las relaciones de sus alumnos.

A todo lo anterior, concluimos que ambos grupos reportaron poseer las habilidades sociales o posiblemente reportaron lo que para ellos resultaría ser lo más deseable para ellos y los adultos, aunque se les motivó para que contestaran lo honestamente necesario para una buena interacción social.

Para finalizar, proponemos que a los profesores, principalmente a los orientadores educativos, se les proporcione algún curso que contemple el desarrollo del adolescente y capacitación para la identificación de conductas problema del adolescente, diferenciándolas con aquéllas que son conductas para llamar la atención del adulto, ya que ello proporcionaría a los profesores datos confiables y seguros de sus alumnos y así se podrían retomar estos datos para investigaciones posteriores, así como llevar a cabo un taller para profesores y padres de familia para desarrollar habilidades sociales.

Por nuestra parte, se retomarán algunos aspectos importantes de esta investigación para trabajar en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A. (1971). Historia, Enseñanza y Ejercicio Legal del Psicoanálisis. Omeba, Buenos Aires.

Allgulander, C. y Fisher L. D. Clinical Predictors of Completed Suicide and Repeated Self-Poisoning in 8895 Self-Poisoning Patients in European Archives of Psychiatric and Neurological Sciences. 1990, Vol. 239 (4), 270-276

Atienza, M. (1987). Estrategias de Psicoterapia Gestáltica: Psicoterapia de Grupos, Psicoterapia de Parejas, Dinámica Gestáltica. Nueva Visión, Buenos Aires.

Ausubel (1954). Teoría y Problemas del Comportamiento adolescente. Grune y Stratton, Universidad de Nueva York.

Azua, R. Y Contreras, V. (1994). Evaluación de habilidades sociales en adolescentes: diferencias de género. México, tesis Licenciatura, UNAM ENEPI.

Ballesteros, L. , Rey, R. y Dessal G. (1993). Sigmund Freud. Los Textos Fundamentales del Psicoanálisis. Altaya, España.

Bandura, A. (1960). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.

Blos, P. (1971). Psicoanálisis de la Adolescencia. Mortis, México.

Booth R. (1990). A Shortem Peer Model for Treating Shiness in College Students: A Note on an Explorary study. Psychological Reports. 1990, Vol. 66 (2),417-418.

Caballo V. (1993). Manual de Evaluación y Tratamiento de las Habilidades Sociales. S. XXI, España.

Cassel, Rusell y Atienza (1993). Analysis of Objective Data Used in the Masonic Youth Drug Abuse Prevention Program. Journal of Instructional Psychology. 1992, Vol. 19 (3), 155-160.

Coleman, J. (1985). Psicología de la Adolescencia. Morata, Madrid.

D'Zurilla, T. y Sheedy, C. Relation Between Social Problem-Solving Ability and Subsequent Level of Psychological Stress in College Students. Journal of Personality and Social Psychology, 1991, 61, 5, 841-846.

Farrington, D. Implications of Criminal Career Research for the Prevention of offending. Journal of Adolescence. 1990. 13, 93-113.

Fishman, Ch. (1990). Tratamiento de Adolescentes con Problemas. Paidós, España.

Flores, L., Guarneros, Z. (1994). Problemas de drogadicción en adolescentes y su relación con las habilidades sociales. México, Tesis, Licenciatura, UNAM ENEPI.

Fontana, D. (1990). Social Skills at Work. Leicester: BPS Books (The British Psychological Society).

Frank, S.; Tuer, M. y Jacobson, S. Psychological Predictors of Young Adults' drinking Behaviors. Journal of Personality and social Psychology. 1990. 59, 770-780.

García, P. Y Rodríguez, V. (1995). Importancia de las habilidades sociales en la forma como los adolescentes experimentan su relación con otras personas a partir de la presencia o ausencia del cambio físico. México, Tesis, licenciatura, UNAM ENEPI

Hammer, T. y Vaglum, P. Use of Alcohol and Drugs in the Transitional phase from adolescence to young adulthood. Journal of adolescence. 1990. 13, 129-142.

Horroks, J. (1996). Psicología de la Adolescencia. Trillas, México.

Kandel, D. Davies, M. y Yamaguchi, K. The consequences in Young adulthood of adolescent drug Involvement. An Overview. Archives of General Psychiatry. 1986. 43, 746-754.

Hurrelmann, K., y Engel, U. Delinquency as a symptom of adolescents' orientation toward status and success. Journal of Youth and adolescence. 1992. 29, 119-138.

Jessor, R. y Jessor, S. (1977). Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth. Academic Press, New York.

Kauffman, J. (1989). Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth. Merrill Publishing Company, United States.

Kazdin A. (1985) Tratamiento de la Conducta Antisocial en la Infancia y la Adolescencia. Martínez Roca. México.

Kelly J. (1987). Entrenamiento de la Habilidades Sociales. Guia práctica para las intervenciones. Descleé de Brower.

Laub, J. y Sampson, R. Points in the life Course: Why change matters to the study of Crime. Criminology. 1993. 31, 301-325.

Lehalle, H. (1990). Psicología de los Adolescentes. Grijalbo: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

Leif, J. (1979). Textos de Psicología del Niño y del Adolescente. Narcea, S. A. Madrid.

Lefcourt, H. Martín, R. Fick, C. y Saleh, W. Locus of Control for Afiliation and Behavior in Social Interactions. Journal of Personality and Social Psychology, 1985, Vol. 48, No. 3, 755-759.

Luengo, M. , Carrillo de la Peña, Otero y Romero. A Short-Term Longitudinal Study of Impulsivity and Antisocial Behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1994, 66, 3, 542-548.

Luther S. y Zigler E. Intelligence and Social Competence Among High Risk Adolescents. Development Psychopathology, 1992, Vol. 4 (2), 287-299.

Maag J. Integrating Consultation into Social Skills Training: Implications for Practice. Journal of Educational and Psychological Consultation. 1992, Vol. 3 (3), 233-258.

Magnusson, D. y Bergman, L. (1990). A Pattern Approach to the study of Pathways from Childhood to Adulthood. Cambridge University Press, Cambridge England.

McIntosh, Ruth; Vaughn, Sharon y Zaragoza, Nina. (U Miami School of Education, Coral Gables, FL. A Review of Social Interventions for Students with Learning Disabilities Journal of Learning Disabilities, 1991 Vol 24 (8), 451-458.

Mathur S. y Rutherford R. Peer-Mediated Interventions Promoting Social Skills of Children and Youth with Behavioral Disorders. Education and Treatment of Children. 1991, Vol. 14 (3), 227-242.

McKinney, J. (1990). Psicología del Desarrollo: Edad Adolescente. Manual Moderno, México.

Mishelson, L. y Cols. (1987). Las Habilidades Sociales en la Infancia: Evaluación y Tratamiento. Martínez Roca. España.

Montalvo, V., Flores, M. y Vázquez, (1995). Habilidades sociales y elección de carrera en estudiantes de CONALEP. México, Tesis Licenciatura UNAM ENEPI

Muss, R. (1995). Teorías de la Adolescencia. Paidós, México.

Papalia, D. (1990). Desarrollo Humano. Mc Graw-Hill, México.

Piaget, J. (1973). Estudios de Psicología Genética. Emece, Argentina.

Patterson, G. R. (1988). Family Process: Loops, Levels and Linkages. NY: Cambridge University Press.

Pépin, L. (1975). La Psicología de los Adolescentes. Oiqus-Tau, S: A: España.

Pray B. Hall C. y Markley R. Social Skills Training: Analysis of Social Behaviors Selected for Individualized Education Programs. RASE: Remedial and Special Education. 1992, Vol. 13 (5), 43-49.

Powell, M. (1985). La Psicología de la Adolescencia. Fondo de Cultura Económica. México.

Riggio, R. Assessment of Basic Social Skills. Journal of Personality and Social Psychology, 1986, Vol. 51 (3), 649-660.

Ríos, M. (1994). Construcción, Confiabilización y Validación de un Instrumento para Evaluar Habilidades Sociales en Adolescentes. Tesis de Maestría.

Rönka, A. y Pulkkinen, L. Accumulation of Problems in Social Functioning in Young Adulthood: A Developmental Approach. Journal of Personality and Social Psychology. 1995, Vol. 69 (2), 381-391.

Roth, E. (1986). Competencia Social: El Cambio Individual en la Comunidad. Trillas, México.

Sampson, R. J., y Laub, J. H. Crime and Deviance over the Life Course: The salience of Adult Social Bonds. American Sociological Review. 1990, 55, 609-627.

Sanderson, C. y Cantor, N. Social Dating Goals Late Adolescence Implications for Safer Sexual Activity. Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 68, 6, 1121-1134.

Sarason, L. (1991). Fronteras de la Conducta. Harla, México.

Segrin, Ch. Déficit de Habilidades Sociales y Problemas Psicosociales: ¿Antecedente, Concomitante o Consecuente?. Journal of Social and Clinical Psychology. 1993, Vol. 12 (3), 336-353.

Segrin, Ch. Specifying the Nature of Social Skill Deficits Associated with Depression. Human Communication Research. 1992, Vol. 19 (1), 89-123.

Strommen, E. (1982). Psicología del Desarrollo. Manual Moderno, México.

Templeton J. Social Skills Training for Behavior Problem Adolescents: A Review. International Journal of Partial Hospitalitation. 1990, Vol. 6 (1), 49-60.

Werner, E. E. y Smith, R. (1992). Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Zaragoza N., Vaughn S. y McIntosh R. Social Skills Interventions and Children with Behavior Problems: A Review Behavior Disorders. 1991, Vol. 16 (4), 260-275.

RESUMEN DEL PROYECTO GENERAL

JUSTIFICACIÓN

El presente es el resumen del proyecto general del que parte la investigación que se pretende llevar a cabo.

Con frecuencia los individuos se ven obligados a funcionar en múltiples contextos sociales que requieren de una considerable destreza social. Miles de personas y quizás millones de ellas en la actualidad se muestran infelices en su vida social, por ejemplo, es frecuente encontrar profesionales de múltiples disciplinas que son altamente competentes en su profesión, pero que no se relacionan eficientemente con sus colegas, subordinados, compañeros de trabajo, amigos y familiares; incluso en las profesiones relacionadas con la salud, se puede ver que el énfasis se pone en la adquisición de competencia más que de Habilidades Sociales e interpersonales; suele verse a los médicos quienes conocen y dominan muy bien su trabajo, pero que no interactúan exitosamente con sus pacientes ni dan el trato adecuado a las personas que les rodean.

Lo anterior hace referencia a la influencia que cada persona ha tenido de los modelos que ha aprendido durante su desarrollo.

Aunado a lo anterior, el siglo veinte se ha caracterizado por infinidad de logros relacionados con habilidades de tipo técnico, avances tecnológicos y complicados mecanismos de comunicación masiva entre países y naciones enteras; sin embargo, la investigación sobre Habilidades Sociales y competencia social constituye un campo de estudio relativamente reciente y con grandes posibilidades de aplicación práctica sobre todo porque son múltiples los problemas psicológicos que la sociedad moderna genera en sus miembros con su

acelerado ritmo de desarrollo, dentro del cual demanda mayor preparación, mejor desempeño y sobre todo más habilidades para la competencia social. Sin embargo, la realidad actual hace suponer que, los problemas psicológicos que se presentan en las personas, pueden verse asociados a serias dificultades para que éstas puedan relacionarse de forma apropiada con los demás; de tal suerte que una historia personal que se ha caracterizado por interacciones sociales exitosas, hace probable una integración del individuo acorde con las normas sociales; de forma contraria, si una persona ha vivido una serie de experiencias de frustración, impotencia y fracaso, es probable que se vuelva más vulnerable a las ulteriores presiones de su medio social, con el consiguiente riesgo de desestabilizar su comportamiento general. La diferencia entre una y otra posibilidad puede ser una cuestión de competencia social (Roth, 1986). De hecho, muchos problemas pueden definirse en términos de déficits o ausencia de habilidades sociales y pocos trastornos psicológicos habrá en los que no esté implicado, en mayor o menor medida, el ambiente social en que se encuentran inmersos los individuos que lo padecen.

En este sentido, los investigadores interesados en las habilidades sociales y relaciones interpersonales se han incrementado grandemente en las últimas décadas de tal suerte que sus hallazgos pueden dar testimonio de que los problemas de pareja, la ansiedad social, la depresión, los problemas conductuales de pacientes psiquiátricos graves, la delincuencia, el alcoholismo, desviaciones sociales, la agresión y problemas de aprendizaje; entre muchos otros, pueden ser el resultado de déficit o ausencia de habilidades sociales.

Sin embargo la mayor parte de la literatura actual sobre la competencia social hace énfasis en investigaciones de tipo correctivo más que preventivo. La cantidad de problemas psicológicos y conductas socialmente desadaptadas que se presentan en la sociedad actual y

su posible conexión con la carencia de habilidades alternativas a dichos problemas, evidencian la necesidad de conducir investigaciones encaminadas a la detección, evaluación y formas de distribución de las habilidades sociales, para su posterior entrenamiento en aquellos casos donde existen déficits sirviendo además como un medio preventivo. De tal suerte que la detección y entrenamiento oportuno de las habilidades sociales sirva como apoyo a tratamientos correctivos y de forma prioritaria en los casos de alto riesgo, su implementación conduzca a la acción preventiva.

La prevención es una necesidad en nuestro país, sobre todo en las grandes urbes, ya que la población que conforma nuestro país en su mayor parte se compone por personas menores de 20 años de edad, de entre ellas sobresale el porcentaje de aquellas que se encuentran entre los 11 y los 20 años (González, 1990). En nuestra cultura esta población a pesar de que físicamente se encuentra madura para llevar a cabo una vida adulta, emocional y culturalmente se le concibe como en un proceso en vías de alcanzar la madurez, donde la persona alcanza su más alto nivel cognoscitivo, donde ha de establecer las bases para una identidad y una vocación que le llevarán a un estilo de vida propio.

La familia es la responsable directa de generar repertorios prosociales en sus miembros más jóvenes, es ahí donde aprenden, en diversas situaciones familiares, a cumplir con lo que los demás esperan de ellos, es el lugar donde niños y adolescentes reciben las primeras influencias para su educación, es uno de los marcos culturales en donde se desenvuelven, por lo que es la familia quien está más relacionada con su orientación y educación.

El trabajo preventivo en los problemas que pueden aquejar a los adolescentes puede dirigirse hacia las poblaciones de diversa índole y dar entrenamiento en habilidades sociales a poblaciones de adolescentes resulta fundamental en la medida en que puedan prevenirse

diferentes trastornos de interacción social a largo plazo. Los escenarios donde se puede realizar la prevención social de manera más óptima son aquellos que Roth (1986), ha denominado como no convencionales: la familia, la escuela y la comunidad. Sin embargo, aún considerando el hecho de que debe incidirse en todos estos escenarios para lograr mejores resultados, son las escuelas y las instancias de control social donde se facilita más el contacto con la población de adolescentes.

Es esta investigación se parte del hecho de que los adolescentes se encuentran inmersos en múltiples y variadas situaciones contextuales relacionadas con: el nivel socioeconómico, escolar, historia personal, el sexo, entre otros. Además de que las habilidades sociales que pueden presentar, se distribuyen de forma diferente dependiendo de las oportunidades de inserción social y de la formación académica institucionalizada a las que se vean enfrentados. La acción preventiva de esta población puede ser conducida en los niveles primario y secundario. En el nivel primario, su intervención, se hará presente antes de que los signos de la alteración conductual se manifiesten, este aspecto se hace especialmente importante en aquellas poblaciones de alto riesgo ambiental, como pueden ser niños y adolescentes, quienes por estar en proceso de desarrollo son potencialmente más susceptibles de aprender un comportamiento desadaptado con las normas sociales. En el nivel secundario, la acción va encaminada a intervenir en aquellas personas que son consideradas como afectas a evidenciar el disturbo. Ambos tipos de prevención, pueden conducirse mediante una intervención formativa, en la que se entrenen las destrezas sociales como medio alternativo al déficit que se pretende prevenir (habilidades cuya carencia presentan correlación con el problema a evitar o disminuir) y no sólo a nivel de información.

Para el logro de lo anterior, se hace necesaria la creación de una tecnología confiable y válida que vaya acorde con las características de la población de interés para el investigador.

En resumen, la importancia se determina por los siguientes aspectos:

- a) Los déficits en habilidades sociales constituyen correlatos de múltiples trastornos de conducta.
- b) Pueden vincularse con la prevención primaria y secundaria de los trastornos a los que se ven asociadas.
- c) Se pueden implementar en ambientes no convencionales, para beneficio de un mayor número de individuos (Roth, 1983).
- d) Se pueden construir instrumentos de evaluación confiables y válidos que permitan conocer los déficits y la distribución de las habilidades, como una forma de obtener una primera aproximación a las mismas; pudiendo de esta manera, tomar las medidas preventivas o correctivas en los casos que así lo requieran.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Con respecto al estudio de las habilidades sociales, el hombre, desde hace ya varios siglos ha intentado establecer una serie de normas y principios que dirijan a la humanidad, primero hacia su preservación y luego hacia un desarrollo social armónico. En la actualidad es cada vez mayor el interés de los centros de instrucción superior por ofrecer cursos de entrenamiento para mejorar innumerables habilidades necesarias para la convivencia diaria. Esta tendencia se apoya en el supuesto de que la efectividad, la felicidad y la satisfacción en la vida puede lograrse a través del crecimiento personal que proporciona la instrucción y el aprendizaje.

Existen actualmente dos enfoques generales en el estudio de las habilidades sociales: el enfoque cognitivo y el conductual, ambos han servido de receptáculo en la investigación de la competencia social. Estos modelos comparten un mismo enfoque teórico (cognitivo o conductual), sin embargo, suelen exhibir importantes diferencias, lo que hace muy confuso el panorama teórico existente (Roth, 1986).

Aunque desde sus inicios el estudio de las habilidades sociales ha estado íntimamente relacionado con la terapia de la conducta (Salter, 1949; Wolpe, 1958; Wolpe y Lazarus, 1966; Lazarus, 1960; Wolpe, 1969; Alberti y Emmons, 1970; Mcfall y Twentyman, 1973). Sin embargo, no existen evidencias definitivas sobre cómo y cuándo se adquieren las habilidades sociales. Argyle (1969), ha mencionado que es probable que dependa de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. Una explicación al respecto la ofrece la teoría del aprendizaje social, ya que todo individuo al ser por naturaleza social, está siendo influido por una serie de factores sociales que en ocasiones generan en las personas, la emisión de determinados patrones de conducta que inhiben aquellos que son los más relevantes para su desarrollo adaptativo.

El concepto de aprendizaje básicamente se centra en el comportamiento; en consecuencia, el contenido es la actividad de una persona en su ambiente social. El tipo y la fuerza de un patrón particular de respuesta social, de respuestas a estímulos emocionales, de la apreciación del propio comportamiento o de un aprendizaje eficiente, se consideran como resultado de operaciones de los mismos principios de aprendizaje que gradualmente modelan cualquier comportamiento, junto con las condiciones sociales y biológicas (Kanfer y Philips, 1980; citado en Margaleff, (1983).

Para Bandura (1965, 1969, 1971, Bandura y Ross; y Ross, 1963), el aprendizaje básico para que se adquieran las habilidades sociales es el observacional, en donde los eventos perceptuales, simbólicos y sensoriales poseen propiedades de señal que posteriormente sirven como estímulos discriminativos para las respuestas abiertas que se han observado, con ésto, el observador tiende a emitir la misma respuesta ante situaciones similares.

El medio por el cual se adquiere el aprendizaje social, es la observación y el proceso obtenido a través de dicho medio es la imitación, donde el observador podría obtener reforzamiento de tipo vicario o directo, o bien castigo vicario o directo, con lo que se refuerza o inhibe la respuesta en cuestión.

En este sentido Rimm y Masters (1980), señalan que dicho efecto facilitador o inhibidor se presenta en el momento en el que una persona ya tiene establecidos ciertos patrones de conducta problemáticos (aunque la persona no los utiliza) y por medio del modelamiento se pueden desarrollar cánones de conducta para emplearlos como respuesta incompatible en la eliminación de conductas problemáticas.

Por otro lado, Trower, Bryant y Argyle (1978), señalan que las oportunidades de practicar la conducta en una serie de situaciones distintas y el desarrollo de las capacidades cognitivas son otros aspectos que pueden estar implicados en la adquisición de las habilidades sociales. De tal suerte que el funcionamiento social no habilidoso en la edad adulta (o las alabanzas por un comportamiento social habilidoso) no depende completamente de los padres. En la etapa adolescente, los amigos de la misma edad y aún mayores, son modelos muy importantes y fuentes de reforzamiento muy especial durante este periodo de la vida humana. Adquiere relevancia sobre todo en la etapa adolescente, puesto que esta población

pasa por una etapa de ajustes biológicos, psicológicos y sociales; los cuales propician que el joven entre a un nuevo rol de interacción social.

Ahora bien, si se toma en cuenta de manera integral al individuo como un ente biológico, psicológico y social; y que todo lo que éste hace (las constantes interacciones que establecen con su medio físico y social) son lo característico del nivel psicológico, entonces se puede suponer que incidir en este nivel puede ayudar a modificar y prevenir otros trastornos de los niveles biológico social. De acuerdo con esto, el psicólogo como especializado en el estudio del comportamiento humano debe desarrollar tecnologías instruccionales encaminadas hacia la información de repertorios conductuales que permitan la prevención y/o modificación de los diversos trastornos conductuales que se pueden presentar en cualquiera de los niveles antes señalados.

Al respecto, han sido numerosas las investigaciones sobre entrenamiento en habilidades sociales que han demostrado que al menos sí disminuyen el trastorno al que han sido asociadas, véase por ejemplo los trabajos de Twentyman, C. T. ; Greenwald, P. P.; Greenwald, A. M.; Kovalski, M. E. y Zibung- Hoffman, P. ; (1982) con alcohólicos; Roth, E y Borth, R (1980), con repertorios prosociales en adolescentes; Roth, E (1983), sobre el consumo de alcohol y drogas; Goldstein (1981a) y Rahain, Lefevre y Jekins, (1980), sobre agresividad, y Liberman, Nuechterlein y Wallace (1982), sobre esquizofrenia; Lemack, Williamson, Gresham y Jensen (1986) con niños y adolescentes sordos. Plienis, Hansen, Ford, Smith Jr; Stark y Kelly (1987) con problemas emocionales en el adolescentes; Ollendicy y Hersen (1979) con delincuentes juveniles; Downs y rose (1991) en problemas psicosociales en parejas de adolescentes.

Un elemento fundamental a tomar en cuenta en la investigación de las habilidades sociales debe ser la comprobación de la efectividad de las técnicas empleadas en su evaluación y tratamiento; ya que al implantarse una nueva técnica se requiere de su conocimiento, de su validez y confiabilidad; Thorndike, R. L. Y Thorndike y Hagen (1978) señalan que para elegir el mejor instrumento de medición es necesario considerar: a) la validez (el grado en que una prueba mide lo que queremos medir); b) la confiabilidad (la exactitud y precisión de los procedimientos de medición; y c) los índices de confiabilidad (el grado en que una medición es adecuada).

Tomando en cuenta la necesidad de instrumentos de evaluación de habilidades sociales, y de diversos problemas conductuales que se presentan en los adolescentes y la importancia de su estudio para prevenirlos; el objetivo de este trabajo es construir, confiabilizar y validar instrumentos para evaluar habilidades sociales. La búsqueda de aquéllos que evalúan problemas de conducta ya construidos para su estandarización.

MÉTODO

Para lograr dicho objetivo el método constará de tres etapas generales:

- 1a. etapa: construcción, confiabilización y validación de un instrumento para evaluar habilidades sociales en adolescentes.
- 2a. etapa: búsqueda, estandarización y construcción de instrumentos para evaluar trastornos conductuales en poblaciones de niños, adolescentes y adultos.
- 3a. etapa: evaluación de habilidades sociales y trastornos conductuales en niños, adolescentes y adultos.

-Elaboración de estrategias de intervención acordes con la problemática encontrada vinculada con un déficit en repertorios prosociales.

-Aplicación de programas de intervención con estrategias conductuales.

Sujetos:

Se aplicarán a muestras proporcionales de adolescentes de ambos sexos y de edades de 12 a 20 años, de los niveles académicos de secundaria oficial y secundaria técnica; distinguiéndose aquellos que trabajan y estudian de los que sólo se dedican al estudio.

Materiales:

Escalas y hojas de respuesta, lápices y equipo completo de cómputo con capacidad gráfica.

Ambiente:

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

Con respecto a la distinción en cuanto a escuela técnica y oficial, es tomado en cuenta bajo el supuesto de que en muchas ocasiones los jóvenes que ingresan a los CONALEP; Colegio de Bachilleres por ejemplo, han sido rechazados en un primer momento de otras instituciones; tales como la UNAM o el Politécnico, aspecto que los orilla a la búsqueda de

un plantel educativo que les permita continuar con sus estudios para no seguir perdiendo tiempo sin estudiar, hecho que en muchas ocasiones aumenta la probabilidad de generar la desmotivación para el estudio por no haber sido aceptado en una escuela no toman en cuenta si ésta les queda lejos o no de su hogar, formándose así planteles de educación técnica con poblaciones heterogéneas de estudiantes.

Para la muestra de adolescentes con escolaridad de primaria ya sea terminada o inconclusa se recurrirá al Consejo de menores del Distrito Federal, donde se aplicarán los instrumentos a una muestra proporcional de la población.

Procedimiento:

Se harán los trámites burocráticos-administrativos de inserción a las escuelas.

Se llevarán a cabo sesiones grupales aproximadamente una hora por grupo, en los casos de aplicación en escuelas y sesiones de una hora por individuo.

ANÁLISIS POSTERIOR

Después de que los instrumentos se hallan aplicado a los adolescentes, se describirán y analizarán los resultados en cuanto a la forma en que las habilidades se distribuyen en la población. Se describirán las distribuciones de habilidades de toda la escala y por cada una de las áreas, estableciendo diferencias en cuanto el sexo, nivel de estudios, procedencia (oficial o particular) de las escuelas y grupos de edad.

Finalmente se hará un análisis de correlación entre habilidades sociales y los diversos trastornos conductuales evaluados.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICA.

VÍNCULO DEL PROYECTO PARTICULAR CON EL PROYECTO GENERAL.

La investigación que se pretende llevar a cabo se inserta en la investigación general en la etapa 3, que consiste en la búsqueda de relación entre los diversos problemas conductuales en adolescentes de preparatoria, así como problemas académicos y el déficit de habilidades sociales.

Los jóvenes de preparatoria presentan diversas problemáticas por las cuales frecuentemente son canalizados al Departamento de Orientación Educativa y , en su mayoría, estos jóvenes tienen problemas para seguir reglas establecidas por el plantel educativo, tales como: puntualidad, no salirse de clase, respetar a compañeros y profesores, entre otras; o presentan conductas inadecuadas imitadas de sus compañeros y problemas académicos como reprobación inatención en clase, no cumplir con los criterios académicos para aprobar las asignaturas, desorganización en los trabajos para entregar, falta de iniciativa para la resolución de problemas. En esta población es muy común que haya problemas familiares que afectan la estancia en la institución, y que tengan que trabajar y desatender el estudio por el trabajo y viceversa.

Lo anterior surge por la inquietud de que los problemas de nuestra población adolescente pueden tener solución cuando ésta se encuentra precisamente en un proceso de cambio y ajuste emocional, social y físico.

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La adolescencia es una etapa que da paso a la dulzura, de ahí que la persona que se encuentra en ella, experimenta cambios en el área social, emocional y en el área física. Por ello es indispensable que el joven maneje acertadamente cada una de las situaciones que se le presentan en el proceso de adaptación a las áreas mencionadas anteriormente; es indiscutible la existencia de interacción social de los jóvenes en los diferentes ámbitos sociales, como el hogar, la calle, la escuela, etc.; de la manera en que éstos se relacionan va a depender de dónde y con quien se lleve a cabo la interacción. Por ejemplo, en el ámbito escolar es de gran importancia que el adolescente desarrolle habilidades como escuchar, participar, dirigirse a compañeros, entre otras. Si no existe esta habilidad puede resultar un obstáculo para su desarrollo académico y sus calificaciones pueden ser bajas o reprobatorias, así como desencadenar problemas de conducta.

De ahí la importancia de conocer el tipo de relación entre los problemas de conducta y el déficit en habilidades sociales de dichos jóvenes para de esta manera, dar alternativas de intervención para que posteriormente desarrollen las habilidades sociales necesarias para el éxito en lo que emprendan. Para comprender mejor el proceso de la adolescencia, primeramente se hablará de lo que se entiende por ésta dando un esbozo desde diversos enfoques psicológicos.

OBJETIVO

Comparar las habilidades sociales que reportan poner en práctica un grupo de adolescentes que han sido frecuentemente canalizados al Departamento de Orientación Educativa por problemas de conducta, con alumnos que no han sido llamados por ninguna situación.

Analizar la relación existente entre habilidades sociales y problemas de conducta a través de un inventario de habilidades sociales aplicado a adolescentes de entre 15 a 20 años, de nivel bachillerato.

JUSTIFICACIÓN

Se considera que la investigación que se pretende realizar es de interés e importancia fundamental, ya que está encaminada en un principio a conocer las habilidades sociales que poseen o no los adolescentes para buscar las relaciones entre los déficits de habilidades sociales y los problemas de conducta en estos jóvenes. Aspectos tales que favorecerán el desarrollo de programas de entrenamiento más acordes a las necesidades de esta población. Este tipo de intervenciones permitirá la prevención oportuna de problemas de inadaptación social o mediano plazo en estos jóvenes, quienes al ser entrenados en habilidades sociales alternativas a las conductas inadecuadas estarán en posibilidades de ejercer un comportamiento más acorde con las normas escolares y sociales; aspecto que además puede aumentar la posibilidad de un aprovechamiento más exitoso de sus potencialidades, beneficiando con el entorno social al que pertenece.

1.- ADOLESCENCIA.

La importancia de estudiar al adolescente radica en que en los últimos años se ha empezado a reconocer a éste como un grupo que demanda atención. Así hay autores que lo han hecho más a fondo y otros de manera un tanto superficial.

Desde la perspectiva de la Psicología genética de Piaget (1973), es sabido que él retoma el desarrollo psicológico humano a través de etapas donde se necesita superar una para dar paso a la otra; entonces al adolescente se le ubica en la llamada etapa de "operaciones formales" donde él será capaz de ir más allá de la realidad del presente para pasar al futuro, es capaz de formar predicciones y probarlas, el pensamiento es formal y razonable. La estructura de este periodo es de grupo ensamblado, es la que contiene todas las combinaciones posibles de proposiciones hipotéticas que se pueden originar con respecto a acontecimientos futuros, es una red de ideas en la que todo está relacionado.

Otra teoría que ubica a la adolescencia como una etapa del desarrollo humano es la psicoanalítica donde Sigmund Freud menciona a la "etapa genital" como el inicio de la adolescencia, y hay una reactivación de los impulsos sexual, pero ahora será dirigida hacia personas de su edad, es el comienzo de la conducta sexual adulta normal.

Aunque desde esta perspectiva hay algunos seguidores tal como Aberastury, A y Kohe, M. (1971) y Peter Blos (1971) que señalan a la adolescencia como una etapa o periodo de muchos cambios que provocan angustia o incertidumbre; se da una búsqueda de identidad y reafirmación de valores, separación de los padres, nuevos amigos, intereses y desarrollo de habilidades, entre otros.

La adolescencia es una fase de transición, de abandonar la figura de niño e incorporar la de adulto y por consiguiente un nuevo mundo y un nuevo rol dentro de éste.

También la adolescencia es un periodo de tensiones no exclusivamente biológicas, sino psicológicas de presiones y demandas sociales que la cultura le impone al joven en desarrollo. Siendo entonces la etapa del desarrollo adolescente una de las fases de transición donde se manifiestan una serie de cambios esenciales tanto a nivel interno como externo hacia los demás.

Ahora bien, desde otro punto de vista, hay quienes separan el término adolescencia y el de pubertad. Así, el término adolescencia se emplea para calificar los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad. El término pubertad se emplea para calificar las manifestaciones físicas de la maduración sexual, como caracteres sexuales primarios y secundarios. A grosso modo vemos que dentro de cada definición se marcan diferencias entre adolescencia y pubertad enfatizando una en lo psicológico y otra en lo físico, nos damos cuenta que una lleva a la otra.

Al darse los cambios físicos el adolescente no puede considerarlo como un fenómeno aislado, también habrá transformaciones sociales y psicológicas ya que necesita adaptarse a su nueva organización psíquica que se va conformando y elaborando con las exigencias y experiencias de su vida a esta adaptación que confronta el individuo será necesario que se apoye en las relaciones con los demás.

2. PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LOS ADOLESCENTES.

Con el desarrollo de la madurez, las posibilidades asociativas se multiplican y las relaciones sociales se descubren mejor, por lo cual la importancia del desarrollo social durante la adolescencia se apoya en la existencia de problemáticas que principalmente son sociales.

Con frecuencia, las creencias que tiene los adolescentes con respecto a los problemas que se les presentan, son enfocadas hacia las relaciones familiares. Así Pitt (1954, citado en Powell, 1985) menciona que los adultos alientan al joven a ver la vida como ellos creen que es, en vez de dejar que la vea como él la encuentra.

Si consideramos que el adolescente está en una etapa que para él es incierta y complicada; también debemos considerar que los adultos están confundidos por estos mismos problemas. Por lo cual, la escuela y el hogar, parecen ser los lugares más frecuentes en donde los adolescentes tienen dificultades.

Desde el momento en que el adolescente no logra ciertas metas que debe alcanzar tanto en el hogar como en la escuela, puede llevar a una prolongación de dependencia (Powell, 1985). Así, existen factores específicos que tienen una repercusión directa a las problemáticas que se le presentan, como son los factores socioeconómicos, diferencias entre los sexos y el nivel intelectual. Cuando se le presenta alguno de estos factores y que además limita el desarrollo sano del adolescente, significaría que éste no posee los elementos necesarios para manejar exitosamente la situación. De tal forma que esas problemáticas repercuten en la conducta del individuo; por ejemplo, la depresión durante este periodo de vida es común que se presente, ya que en las relaciones interpersonales (de amistad, aceptación de grupos, etc.) no posee los medios para relacionarse adecuadamente (Powell, 1985) o al no alcanzar las metas planteadas.

Otra de las conductas que se pueden presentar como manifestación de una problemática son la agresividad, angustia, anorexia nerviosa.

Por supuesto, no hay que dejar de lado a las llamadas conductas antisociales (Lahalle, 1990), en las cuales son consideradas la delincuencia, alcoholismo, drogadicción, vandalismo, entre otras.

Dentro del ámbito escolar, es conveniente que los maestros y asesores aprendan a ver la delincuencia no como un comportamiento inexplicable de jóvenes incorregibles, sino más bien, como un comportamiento aprendido y motivación. En este ámbito de desarrollo, la violencia es algo que se puede manifestar frecuentemente de diversas maneras. La violencia es una conducta que se aprenden de igual forma como se hace con la conducta normal no violenta.

Así, la incidencia en situaciones como alcoholismo y drogadicción, son cada vez más frecuentes a ello como alternativa de motivación a la incomprensión de su vida. Lo anterior se agrava cada vez más cuando existe una prevalencia a esta actividades (Mckinney, 1990); y frecuentemente es difícil juzgar acertadamente acerca de los efectos que este abuso tiene en los sujetos y del mejor medio para controlar esta conducta.

En general, la conducta antisocial incluye una variedad de actos de igual forma los factores de riesgo, que pueden ser desde las relaciones padre-hijo, relación conyugal, clase social y déficit socioeconómico.

Por otro lado, los factores relacionados con la escuela se centran a rendimiento académico, intelectual y de interacción (Kazdin, 1985).

De tal forma consideramos de gran importancia las incidencia y prevalencias conductuales más frecuentes en nuestra población a estudiar.

3. HABILIDADES SOCIALES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA.

El estudio de las habilidades sociales, nombrada en sus inicios de diferentes maneras, tales como: "personalidad excitatoria" por Salter en 1949; "conducta asertiva". Lazarus. "efectividad emocional" con Liberman y cols; así como "competencia personal" y aún otros; pero que ninguno de ellos continuó. Ya a mediados de los 70's tomó fuerza el término de "habilidades sociales" (Caballo, 1993).

Aunque se considera (Caballo, 1987) que han existido problemas para definir explícitamente lo que es una conducta habilidosa, ya que se debe considerar un marco determinado, esto porque la conducta varía de acuerdo a la cultura y hasta de los integrantes de una misma cultura y depende de factores tales como edad, sexo, clase social y educación.

A continuación, se exponen algunas definiciones de habilidades sociales que hasta el momento se han manejado (Caballo, 1993; Michelson, 1987; Kelly, 1987).

"La conducta que permite a otra persona actuar según sus intereses más importantes, defender sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás" (Albert Emmons, 1978).

"El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga sus propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos con los demás en un intercambio libre y abierto" (Phillips, 1978).

"Un conjunto de conductas identificables, aprendidas que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente" (Kelly, 1982).

Así, para llevar a cabo la presente investigación, nos basamos en la definición que da Caballo (1986, citado en Caballo, 1993), "es el conjunto de conductas emitidas por un individuo en

un contexto interpersonal donde expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de dicho individuo de manera adecuada en la situación, respetando esas conductas en los demás y que de forma general resuelve los problemas inmediatos minimizando la probabilidad de posteriores problemas".

De esta manera, se observa que en la definición que se da hay diferentes componentes: la dimensión conductual o tipo de habilidad, la dimensión personal o variables cognitivas y la dimensión situacional o contexto ambiental.

El paradigma para el estudio de las habilidades sociales utilizado hasta la década de los 80's fue llamado "paradigma viejo" que se sitúa al individuo como pasivo y mecánico dejado a las fuerzas externas, interpretando la interacción social como causalidad lineal y sus partes son aisladamente estudiadas, trayendo como problema el que se contextualice la interacción, ya que no se requiere un análisis por partes, sino más bien un análisis del todo.

Actualmente son dos los enfoques encargados del estudio de las habilidades sociales (Roth, 1986) marcado teórica, epistemológica y metodológicamente como el antropomórfico, el de los scripts, el del aprendizaje social, el generativo y el del análisis de tarea; y, por otro lado, el enfoque conductual, que considera a tres modelos: el etológico, el de rasgos y el molecular; que, aunque los ocho comparten el mismo enfoque teórico cognitivo o conductual, tienen importantes diferencias estudiándolos uno por uno.

En los últimos años se ha investigado la relación de las habilidades sociales, bajo estos enfoques, con diversos problemas sociales y de conducta.

Se han hecho investigaciones acerca de consumidores de alcohol y drogas (O'Leary, 1976; Check, 1973; Kraft, 1964, 1969, 1970), en las cuales se supone que la ansiedad social puede estar relacionada con el consumo de drogas. Lindblad (1979), indicó que los

farmacodependientes poseen baja autoestima y un deficiente nivel de interacción interpersonal; además de que son individuos introvertidos, sensibles, pasivos, que requieren el uso de drogas como una forma de escape a la vida solitaria y rutinaria, y sin conducta asertiva (Brill, 1979; Cassel, Russel y Atienza, 1993; Bormaster, 1993; Allgulander y Fisher, 1990).

También investigaciones acerca de agresión, depresión, trastornos de ansiedad, factores de riesgo en la adolescencia; Luther y Sigler (1992), llevó a cabo una investigación para hallar relación entre inteligencia y factores psicosociales en estudiantes. Segrin (1983), estudió los déficits en habilidades sociales asociadas con depresión en estudiantes, así como con adolescentes con conducta problema y análisis de sus habilidades sociales (Pray, 1990; Maag, 1990 y Templeton, 1990), y poco desempeño académico (Segrin, 1994; Booth, 1990; Zaragoza, Vaugh y Maclintosh, 1992; Mathur y Rutherford, 1992) y con estudiantes con inhabilidades en el aprendizaje (Maclintosh, 1992).

MÉTODO

POBLACIÓN

La investigación se llevará a cabo con estudiantes de la Preparatoria Oficial No. 22 de San Pedro Atzompa, perteneciente al municipio de Tecámac, Estado de México; en edades comprendidas de entre 15 a 20 años. Se tomará a estudiantes tanto de segundo, como de cuarto y sexto semestre de ambos género; que hallan sido canalizados al Departamento de Orientación Educativa y de los mismos semestres a alumnos que no hallan sido canalizados a este departamento.

MATERIALES

Historias académicas, listas de asistencia, escalas de habilidades sociales para adolescentes, hojas de respuesta y lápices.

ESCENARIO

La aplicación de la escala se realizará en el salón de usos múltiples de la preparatoria, óptimamente iluminado, con mesabancos para los alumnos y pizarrón.

PROCEDIMIENTO

La investigación se llevará a cabo mediante 6 etapas.

En la etapa 1 se realizarán los trámites necesarios con las autoridades correspondientes, para que se realice la investigación.

En la etapa 2, ya teniendo la autorización, se pretende contactar al cuerpo de orientadores de la preparatoria para que sean ellos quienes con base al seguimiento que se lleva con los alumnos, den a conocer por medio de listas de asistencia de cada uno de los grupos (en total son 12 en el turno matutino y 1 en el vespertino), quienes son cada grupo, grupo y turno de los que han sido llamados a orientación y las causas anexas a la lista, por alumno.

En la tercera etapa se recibirán las listas con la previa indicación de los orientadores de los alumnos con las características que se solicitan para separar también por grados y grupos a las personas que han sido canalizados y el por qué, de los que no han sido canalizados en ninguna ocasión y de estas últimas personas tomar de manera aleatoria en número proporcional con los anteriores, quienes pertenecen al grupo de estudio A (canalizados a Orientación Educativa) y B (no canalizados al departamento de orientación educativa).

De la cuarta a la sexta etapa, se llevará a cabo la aplicación del Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes; por grado, trabajando en conjunto tanto el grupo A como el B en cada uno de los grados. Así, en la cuarta sesión trabajarán los participantes pertenecientes a 6o. semestre, en la quinta sesión los de cuarto semestre y en la sexta los de segundo semestre; tanto del turno matutino como del turno vespertino.

Las instrucciones que se darán en los grupos será la misma.

Ya que ésto suceda, se les leerán en voz alta las instrucciones propias del Inventario de Habilidades Sociales para adolescentes. Ya que se han leído, se les preguntará si hay dudas, si no las hay se dará el tiempo de inicio para que comiencen a contestar su inventario y si las hay se volverá a explicar, pero solamente a la persona que tuvo las dudas para que los demás inicien.

A continuación se les pedirá que anoten su número de lista en el ángulo superior derecho de su hoja de respuestas. Lo anterior para localizar a los alumnos que corresponden al grupo A, así, como al grupo B.

Ya que terminen de contestar se les recogerán los materiales que se les facilitaron y se les agradecerá su participación.

Ya que se tengan todos los paquetes por grado y grupo, se separarán para anexar al grupo A y grupo B de participantes y posteriormente de acuerdo a las listas, así como historia académica y se hará una tabla que contenga número de alumno, calificación, materias reprobadas y problemas que presenta y que ha sido llamado a orientación si es su caso, para que se lleve a cabo la captura de sus datos.

RESULTADOS

Cuando se tengan los datos capturados se llevará a cabo un análisis para conocer la distribución de las habilidades sociales en cada grupo, así como comparar y observar si hay relación con el nivel académico y problemas de conducta que presentan los alumnos, con un déficit en las habilidades sociales; lo anterior a partir de una prueba estadística y así comprobar si hay correlación en cuanto a déficit de habilidades sociales, problemas de conducta con alto nivel de habilidades sociales; y no existan problemas académicos y conductuales. El análisis de resultados será de acuerdo a tablas y/o gráficas. Consideraremos también el género, la edad, grado escolar, así como si trabaja o no el adolescente para la presente investigación; así como para futuras investigaciones que se puedan desarrollar a partir del presente reporte de investigación.

CONCLUSIÓN

Se espera encontrar relaciones significativas en cuanto a déficit de habilidades sociales y problemas de conducta, así como su relación hacia problemas académicos; ya que en diferentes estudios se ha encontrado que las habilidades sociales que se poseen tienen que ver para que en el individuo se desarrolle la capacidad de atender, así como que entre más déficit de habilidades sociales se encuentre hay más pertinencia en problemas conductuales.

BIBLIOGRAFÍA PARA EL PROYECTO

Allgulander, C. y Fisher L. D. Clinical Predictors of Completed Suicide and Repeated Self-Poisoning in 8895 Self-Poisoning Patients in European Archives of Psychiatric and neurological Sciences. 1990, Vol.239 (4), 270- 276.

Booth R. (1990) A Shortterm Peer Model for Treating Shyness in College Students: A Note on an Exploratory study. Psychological Reports. 1990, Vol. 66 (2), 417-418g.

Caballo V.(1993). Manual de Evaluación y Tratamiento de las Habilidades Sociales. S.XXI, España.

Cassell, Rusell y Atienza (1993). Analysis of Objective Data Used in the Masonic Youth Drug Abuse Prevention Program. Journal of Instructional Psychology. 1992. Vol. 19 (39), 155-160.

Kazdin A. (1985). Tratamiento de la Conducta Antisocial en la Infancia y la Adolelencia. Martinez Roca. México.

Kelly J. (1987). Entrenamiento de la Habilidades Sociales. Guía práctica para las intervenciones. Descleé de Brower.

Luthar S. y Zigler E. Intelligence and Social Competence Among High Risk Adolescents. *Development psychopathology*, 1992, Vol. 4 (2), 287-299.

Maag J. Intergrating Consultation in to social Skills Training: Implications for Practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 1992, Vol. 3 (3), 233-258.

Mathur S. y Rutherford R. Peer-Mediated Interventions Promoting Socials Skills of Children and Youth with Behavioral Disorders. *Education and Trestment of children* 1991, Vol 14 (3). 227-242.

Michelson. L. y Cols (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia: Evaluación y Tratamiento*. Martinez Roca. España.

Pray B. Hall C. y Markley R. *Social Skills Training: Analysis of Social Behaviors Selected for Individualized Education Programs: RASE: Remedial and Special Education*. 1992, Vol. 13, No,5, 43-49.

Powell, M (1985). *La psicología de la adolescencia*. Fondo de cultura Económica México.

Roth, E. (1986) *Competencia Social: El Cambio Individual en la comunidad*. Trillas, México.

Sarason, (1991). *Fronteras de la Conducta*. Harla. México.

Segrin, Ch. Déficits de Habilidades Sociales y problemas Psicosociales: ¿Antecedente Concomitante o Consecuente?. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1993, Vol. 12, 336- 353.

Segrin, Ch. Specifying the nature of Social Skill Déficits Associated with depression. *Human Communication research*. 1992, Vol. 19 (1), 89-123.

Templeton J. Social Skills Training for Behavior Problem Adolescents: A Review. *Internacional Journal Of Partial Hospitalitation*. 1990, Vol. 6 (1), 49-60.

Zaragoza N; Vaughn S. y McIntosh R. Social Skills Interventions and Children with Behavior Problems: A review *Behavior Disorders*. 1991, Vol. 16 (4), 260-275.

BIBLIOGRAFÍA POTENCIAL

Coleman, J (1985). *Psicología de la Adolescencia*. Morata, Madrid.

D'Zurilla, T. y Sheedy, C. Relation Between Social Problem-Solving Ability and Subsequent Level of Psychological Stress in College Students. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 1991, 61, 5, 841-846.

Fishman, Ch. (1990) *Tratamiento de Adolescentes con Problemas*. Paidós, España.

Fontana, D (1990) *Social skills at Work*. Leicester: BPS Books (The British Psychological Society),

Kauffman, J (1989) *Characteristics of Behavior of Children and Youth*. Merril Publishing Company, United States.

Lehalle, H (1990) *Psicología de los Adolescentes*. Grijalbo, México.

Leif, J (1979) *Textos de Psicología del Niño y del Adolescente*. Narcea, S. A. Madrid.

Lefcourt, H; Martín, R; Fick, C. y Saleh, W. Locus of Control For Affiliation and Behavior in social Interations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, Vol, 48, No. 3, 755-759.

Luengo, M, Carrilli de la Peña, Otero y Romero. A Short-Term Longitudinal Study of Impulsivity and Antisocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1994,66,3,542-548.

Pépin, L (1975). *La Psicología de los Adolescentes*. Oiqus-Tau, S.A. España.

Riggio, R. Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, Vol. 51, No. 3, 649-660.

Sanderson, C. y Cantor N. Social Dating Goals Late Adolescence Implications for Safer Sexual Activity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995,68,6,1121-1134.

Strommen, E. (1982) *Psicología del Desarrollo*. Manual Moderno, México.

ANEXO B

Escala de evaluación de habilidades sociales para adolescentes (EEHSA) de Ríos, 1994

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

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

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

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

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

Pon el número 1 si NUNCA eres bueno en ella.

Pon el número 2 si RARAS VECES eres bueno en ella.

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

Pon el número 4 si FRECUENTEMENTE eres bueno en ella.

Pon el número 5 si SIEMPRE eres bueno en ella.

1. ¿Pones atención cuando alguien te está hablando haces un esfuerzo por entender lo que se te está diciendo?
2. ¿Inicias una conversación hablando a otras personas desconocidas o conocidas sin sentirte incómodo o ansioso?
3. ¿Hablas a otros acerca de temas variados de tal manera que los mantiene interesados?
4. ¿Cuando necesitas obtener información sobre algún aspecto particular sabes qué preguntar y te diriges a la persona indicada?
5. ¿Agradeces a otros cuando te hacen favores?
6. ¿Cuando llegas a una reunión donde te encuentras con personas que no conoces te presentas a ellas por iniciativa propia para familiarizarte con ellas?

7. ¿Cuando llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay personas que sólo a ti te conocen, se los presentas?
8. ¿Dices a otros que te gustan cosas que hacen reconociéndoles sus cualidades?
9. ¿Pides ayuda cuando sientes que estás en dificultades o problemas?
10. ¿En trabajo de equipo decides la mejor forma de realizar una actividad de grupo?
11. ¿Explicas con claridad a otros cómo hacer una tarea específica de tal forma que logres hacerte entender?
12. ¿Pones atención a las instrucciones que te dan otras personas y las llevas a cabo adecuadamente?
13. ¿Pides disculpas a otros después de que te das cuenta de que lo has ofendido?
14. ¿Cuando consideras que tú tienes la razón intentas convencer a otros de que tus ideas son las mejores?
15. ¿Identificas tus sentimientos y tus emociones en determinado momento?

16. ¿Permites que otras personas conozcan tus emociones y sentimientos haciéndoselos saber?
17. ¿Tratas de entender las emociones de otras personas respetando lo que están sintiendo?
18. ¿Expresas a otras personas tus sentimientos hacia ellos?
19. ¿Cuando estás atemorizado tratas de controlar tu miedo?
20. ¿Dices cosas amables para ti mismo cuando consideras que debes ser halagado?
21. ¿Cuando necesitas pedir algún permiso logras obtenerlo?
22. ¿Cuando requieres algún permiso lo pides directamente a la persona indicada?
23. ¿Ofreces participar con otros cuando sabes que pueden apreciarlo?
24. ¿Ayudas a otros cuando te lo piden?
25. Cuando otros tienen una posición contraria a la tuya, ¿Negocias con ellos para intentar llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?

26. ¿Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra manera?
27. ¿Te defiendes haciendo conocer a otras personas cuales son tus derechos?
28. ¿Cuando otros se burlan de ti puedes mantener el control de ti mismo?
29. ¿Evitas involucrarte en situaciones que puedan ocasionarte un problema?
30. ¿Te mantienes fuera de peleas?
31. ¿Dices a otras personas cuando son responsables de causarte un problema particular?
32. ¿Tratas de llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de ti justificadamente?
33. ¿En una situación de juego deportivo, expresas una opinión favorable haciendo cumplidos honestos de como jugaron?
34. ¿En situaciones en que te sientes avergonzado piensas o haces cosas que te ayuden a reducir tu vergüenza?

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

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

NOTA: Agrega los comentarios que te parezcan importantes.

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

EDAD: _____ SEXO: (M) (F) GRADO: _____ GRUPO: _____ TRABAJAS Y ESTUDIAS: (SI)
(NO) SOLO TRABAJAS: (SI) (NO) NI TRABAJAS NI ESTUDIAS: (SI) (NO)
SOLO ESTUDIAS: (SI) (NO)

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

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

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

GRACIAS

POR

TU

COLABORACION

FECHA: _____

"POR MI REZA

HABLARA EL ESPÍRITU"