

HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE 13 A 17 AÑOS, DEL
INSTITUTO EDUCATIVO DISTRITAL EL PUEBLO DE LA CIUDAD DE
BARRANQUILLA.

Lobo Vargas María Isabel
Montes Martínez Yesenia Patricia
Sierra Ríos Ana Milena

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA
OCTAVO SEMESTRE-NOCTURNO
Barranquilla

HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE 13 A 17 AÑOS, DEL
INSTITUTO EDUCATIVO DISTRITAL EL PUEBLO DE LA CIUDAD DE
BARRANQUILLA.

Lobo Vargas María Isabel
Montes Martínez Yesenia Patricia
Sierra Ríos Ana Milena

Docente Tutor: Angélica Castillo Martínez

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA
OCTAVO SEMESTRE-NOCTURNO
Barranquilla

ACTA DE CALIFICACIÓN

NUMERO _____

— LETRAS _____

—

JURADOS

JURADO _____

— JURADO _____

— JURADO _____

Barranquilla, Junio de 2010

Agradecimientos

Le agradecemos profundamente a nuestra tutora ANGÉLICA CASTILLO, por su paciencia, dedicación, colaboración y por ser nuestra guía, que Dios todo poderoso la bendiga en gran manera en todas las áreas y le dé el deseo de su corazón.

María, Yesenia, Ana

¿CUALES SON LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE 13 A 17 AÑOS, DEL INSTITUTO EDUCATIVO DISTRITAL EL PUEBLO DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA?

TABLA DE CONTENIDO	Pág.
1. Introducción	2
2. Descripción y formulación del problema	5
3. Objetivos	7
3.1. Objetivos Generales	7
3.2. Objetivos Específicos	7
4. Justificación	8
5. Marco teórico	10
5.1. Historia	10
5.2 Habilidades Sociales	13
5.2.1. Habilidades sociales y competencias sociales	16
5.2.2. Proceso de socialización de las habilidades sociales	18
5.3. Adolescencia	20
5.3.1 Conceptos	20
5.3.2. Desarrollo Infantil y adolescente	23
5.3.1.1. Desarrollo Biológico	23
5.3.1.2. Desarrollo del conocimiento social	24
5.3.1.3. Desarrollo cognitivo	24
5.3.1.4. Desarrollo Social y Contexto Familiar	26
5.3.1.5. Género y Desarrollo	28
5.3.1.6. Desarrollo Moral	28
5.3.2. Factores de Riesgo, Factores Protectores (adaptación)	30
5.3.2.2. Características familiares y sociales	30
5.3.2.3. Características del medio	31
5.3.3. Teorías del desarrollo infantil y adolescentes	32
5.3.3.1. Teoría del Aprendizaje Social	32
5.3.3.2. Teoría de la Conducta Problemática	33

5.3.3.3. Teoría de la Influencia Social	34
5.3.3.4. Teoría de Resiliencia y Riesgo	36
5.4. Teoría de Psicología Constructivista	38
6. Definición de variables	41
6.1. Definición y operacional	41
6.1.1. En el ambiente	43
6.1.2. En el instrumento	43
6.1.3. Variables no controladas	43
7. Metodología	44
7.1. Enfoque de la Investigación	44
7.2. Tipo de la Investigación	44
7.3. Diseño de la Investigación	44
7.4. Paradigma de la Investigación	45
7.5. Población	45
7.6. Muestra	45
7.7. Instrumentos para la Recolección de Datos	45
7.7.1. Cuestionario	45
7.7.2. Observación Directa	47
8. Resultados	48
9. Discusión de los resultados	81
10. Bibliografía	86

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano, como ser social, busca la manera de relacionarse dentro de su entorno, reconociendo todo aquello que lo rodea y sobre todo conociendo y estableciendo contacto con las personas a su alrededor. A través de esta interacción constante del individuo con su ambiente y todo lo que hace parte de este, se manifiestan habilidades sociales que le son propias.

En este sentido, las habilidades sociales se convierten en un factor determinante en el proceso de interacción social, entendiéndose por habilidades sociales un conjunto de conductas que son realizadas por un individuo en un contexto interpersonal, en el cual se expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado dependiendo de la situación, respetando esas conductas en los demás, que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación y reducen la probabilidad de que aparezcan futuros problemas.

De manera constante los individuos se relacionan dentro de diversos contextos, siendo fundamentales aquellos que cimientan su formación social, aquellos contextos en los que el ser humano aprende a relacionarse y a comunicarse con otros, como son la familia y la escuela. Ciertamente la escuela puede reconocerse como el segundo lugar donde el ser humano aprende y fortalece sus procesos de socialización, razón por la cual es uno de los lugares más importantes en el desarrollo social del niño. A medida que el niño crece aumentan sus niveles de interacción y una vez que entra en la adolescencia se enfrenta ante un proceso de cambios no solo físicos sino también emocionales, los cuales influyen marcadamente en la manera cómo se relacionan dentro de un contexto social y/o educativo.

En la actualidad resulta frecuente observar cómo los jóvenes se enfrentan a las situaciones que se les presentan diariamente sin una adecuada

orientación que les permita resolver apropiadamente los distintos problemas que éstas traen consigo. Por lo tanto, podemos decir que los adolescentes, tienden a ser muy optimistas acerca de sus habilidades, y modos de expresar sus sentimientos y conductas asociadas a valores, actitudes, emociones y comportamientos, pero en el trasfondo de esta percepción se evidencia una disminución en estas capacidades. Los compañeros, la familia, y los parientes, continúan siendo una influencia significativa en la adolescencia en la búsqueda de un objetivo común y una mejor relación con el entorno.

Estudios acerca de las habilidades sociales, han demostrado que, en ocasiones los jóvenes demuestran comportamiento tales como: son cortantes al expresarse, no saben o les resulta difícil pedir un favor, les cuesta ir solos a realizar actividades sencillas, no pueden comunicar lo que sienten, no saben o no pueden resolver situaciones con los amigos, o con la familia, manifiestan muchos interrogantes. No es fácil mejorar estas habilidades si no están guiados por un entorno, les cuesta hacerse entender y en el peor de los casos, puede ocurrir que no tengan amigos. Por esta razón, la mayor preocupación de los últimos años con los adolescentes ha sido la implementación de estrategias de prevención que fortalezcan los factores protectores en las familias, las escuelas y las comunidades locales, para que de alguna manera se optimicen las influencias ambientales en el desarrollo social y al mismo tiempo, prevenir riesgos que puedan afectar la convivencia y su desarrollo autónomo.

Este estudio pretende describir, la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valorar hasta qué punto las habilidades sociales modulan esas actitudes en factores como: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Las características del estudio son del tipo descriptivo y se utilizará un diseño no experimental de tipo transeccional. Se trabajó bajo los fundamentos del paradigma empírico analítico, lo cual permite describir la finalidad de este estudio. La muestra escogida para esta investigación fue de 33 adolescentes, hombres y mujeres con edades entre (13 y 17 años) que cursan noveno grado, en el Instituto Educativa Distrital el Pueblo de la ciudad de Barranquilla.

Las técnicas utilizadas fueron la observación directa y la aplicación de un cuestionario. La Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Elena Gismero, fue el instrumento escogido para medir las habilidades sociales, Por otra parte la selección de la muestra se realizó con un muestreo sistemático, procedimiento que consiste en tomar dentro de una población un número de elementos a partir de un intervalo que se determina por el tamaño de la población.

2. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo con el desarrollo social de los jóvenes adolescentes, una de las principales características en su comportamiento son: las dificultades en procesos de interacción social, poca capacidad de comunicación, aparición de patrones restringidos en el comportamiento asumido en actividades de interés, déficit en el desarrollo de destrezas del proceso de adaptación a nivel social, al igual que sentimientos, pensamientos u opiniones que facilitan o dificultan los procesos de aceptación, tolerancia y comprensión hacia los demás. Por esta razón, la mayor preocupación de los últimos años con los adolescentes ha sido la implementación de estrategias de prevención que fortalezcan los factores protectores en las familias, las escuelas y las comunidades locales, para de alguna manera optimizar las influencias ambientales en el desarrollo de social y al mismo tiempo, prevenir riesgos que puedan afectar la convivencia y su desarrollo autónomo.

Como respuesta a esta problemática dentro del campo de la psicología de la educación, desde hace unos años se vienen implementando entrenamientos en habilidades sociales, como es el caso de AVANCEMOS es un programa de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes coordinado por Ángela Magaz y Ana Gandarias, el cual consiste en la enseñanza de habilidades sociales para adolescentes y preadolescentes; permitiendo que se genere una influencia positiva en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual supone una habilidad altamente relacionada con la conducta eficaz, es decir, utilizar conductas aprendidas con el fin de evitar la ansiedad en situaciones sociales difíciles o novedosas, facilitando la comunicación emocional, la resolución de problemas, la relación con los otros y la reivindicación de los propios derechos sin negar los de los demás.

Este estudio, se plantea a partir de la necesidad detectada en los estudiantes del Instituto Educativo Distrital El Pueblo, quienes en sus actividades de interrelación se caracterizan por ser: irritables, poco asertivos, introvertidos, intolerantes y en ocasiones manifiestan comportamientos agresivos con sus pares y con los profesores a cargo, por lo tanto resulta pertinente trabajar procesos que permitan identificar las habilidades sociales, y de esta forma poder diseñar estrategias que ayuden a fortalecer aquellas habilidades que son detectadas como débiles, en este orden de ideas la pregunta problema del presente estudio es ¿Cuales son las habilidades sociales en estudiantes de 13 a 17 años, a través de que del instituto educativo distrital el pueblo de la ciudad de Barranquilla?

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GENERAL

➤ Describir a través de la Escala de habilidades sociales de Elena Gismero González, las Habilidades Sociales de los estudiantes de 13 a 17 años, del Instituto Educativo Distrital el Pueblo de la ciudad de Barranquilla.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

➤ Medir las dimensiones fundamentales de las habilidades sociales de los estudiantes de 13 a 17 años, del Instituto Educativo Distrital el Pueblo de la ciudad de Barranquilla. Entre los aspectos a medir se encuentran:

- Dominancia y Control
- Desvalorización e inferioridad
- Autonomía
- Cautela
- Agresividad
- Apertura
- Sumisión

4. JUSTIFICACIÓN

Una de las preocupaciones actuales en el ámbito educativo se refiere a los problemas de convivencia que se presentan dentro y fuera del aula de clases, los cuales alteran, distorsionan e impiden el proceso de enseñanza-aprendizaje y la integración social.

De acuerdo a las revisiones realizadas a lo largo de la investigación es posible decir que las escuelas, hoy día, centran su atención en aspectos intelectuales relacionados con el rendimiento escolar y el éxito académico, olvidando y relegando la enseñanza sistemática del comportamiento personal, social y familiar, los cuales forman parte de los contenidos de aprendizaje no explícitos determinado por la filosofía de cada centro o docente en particular.

Por otra parte las crisis de conductas asociadas a valores, actitudes, emociones y comportamientos sociales en los estudiantes, han puesto de relieve la necesidad de impulsar cambios que promuevan comportamientos que mejoren la calidad de vida; en este sentido el manejo de las habilidades sociales ha tomado una importancia significativa. Autores como Caballo, (1999); Riso, (1988); Kelly, (1992); Bados, (2001), han documentado de manera amplia la evaluación y desarrollo de las conductas habilidosas, no obstante, aún no existe una definición universalmente aceptada por todos los investigadores, encontrándose numerosas definiciones, que cambia de acuerdo al contexto cultural, a las normas socialmente establecidas y a patrones de comunicación.

Sin duda entonces el comportamiento social constituye un aprendizaje continuo de patrones cada vez mas complejos; que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales, que se van adquiriendo a través de

un proceso de maduración y aprendizaje en permanente interacción con el medio social.

El modelo de aprendizaje social sostiene que el funcionamiento psicológico, y por tanto el desarrollo social, responde a la interacción recíproca de múltiples factores ambientales individuales de la conducta de la persona, que en definitiva permiten el aprendizaje del comportamiento social. El comportamiento se aprende por asociación y aprendizaje instrumental, siendo el refuerzo social uno de los refuerzos más poderosos para la adquisición y manutención de la conducta interpersonal (Coronado, 2003).

Por lo expuesto anteriormente, resulta pertinente investigar acerca de las habilidades sociales, debido a que este ejercicio permite identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes con respecto a la manera cómo interactúan entre sí, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos es posible desarrollar programas de orientación adaptados a las características del grupo, y de esta forma lograr una mejor interacción entre los jóvenes y el contexto social.

Las habilidades sociales toman gran importancia para poder ampliar nuestra posibilidad de convivencia con los demás, es por esta razón que como seres sociales al nacer ya se tiene una inteligencia que llamamos interpersonal. Este no permite identificar y establecer distinciones entre estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de las personas que se encuentran alrededor, así podemos evaluar adecuadamente las emociones intenciones y capacidades de los demás, comprenderlos y actuar correctamente.

Las habilidades sociales son necesarias para una buena relación social en todos los ámbitos: Laboral, familia, amistad, convivencia.

Da importancia para población del Instituto Educativo Distrital el Pueblo de la ciudad de Barranquilla porque sirve para la comprensión de los procesos sociales que cada uno de ellos vivencian, teniendo un acompañamiento psicológico que promueva sus potencialidades y los haga sentirse capaces, y competentes para manejar su propia conducta, además, se estimula la adaptación al medio que los rodea. Para el Instituto Educativo Distrital el Pueblo de la ciudad de Barranquilla es importante, porque se vela por la integridad social del adolescente, lo cual ayuda a mejorar la convivencia entre los mismos.

Por otro lado beneficia y enriquece al programa de psicología, ya que le permite integrarse y dar aportes para mejorar y prevenir comportamientos asertivos dentro de la sociedad de adolescentes, en la ciudad de Barranquilla.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Antecedentes Históricos De las Habilidades Sociales

Las Habilidades Sociales (H.S) han sido tratadas por numerosos autores en diferentes escuelas, uno de los máximos exponentes es Solter, reconocido como padre de la terapia de conducta, quién en 1949 introdujo este término basado en la necesidad de aumentar la expresividad de los individuos, algunas de las sugerencias son utilizadas en la actualidad. Desde esa fecha a la actualidad han surgido diferentes criterios que distan más o menos del primero, sin embargo se mantiene la esencia donde se encuentran exponentes como Wolpe (1958), Alberti & Emmens (1978), Linehan (1984), Phillips (1985), Curran (1985), Argyle & kedon (1987) y finalmente Caballo quién en 1987 emite un criterio con la cual la mayor parte de los investigadores trabajan en la actualidad el tema.

Desde los diferentes intentos por definir las habilidades sociales, han surgido diversos conceptos, entre los cuales se encuentran: En un primer momento Salter (1949) empleó la expresión “personalidad excitatoria” que más tarde Wolpe (1958) sustituiría por la de “conducta asertiva”. Posteriormente algunos autores propusieron cambiar aquella por otra nueva, como por ejemplo “libertad emocional” (Lazarus,1971), “efectividad personal” (Lieberman,1975), “competencia personal”, etc. Aunque ninguno de ellos prosperó, a mediados de los años 70 el término de “habilidades sociales” empezó a tomar fuerza como sustituto del de “conducta asertiva”. Durante bastante tiempo se utilizaron de forma intercambiable ambos términos e incluso hoy en día, con cierta frecuencia se sigue haciendo.

A la hora de definir qué es una conducta socialmente habilidosa ha habido grandes problemas. Se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un cuerdo explícito sobre lo que constituye una

conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que es parcialmente dependiente del contexto cambiante. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en la que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente inapropiada en otra. El individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson y Canter 1982).

Así pues, no puede haber un “criterio” absoluto de habilidad social. Sin embargo “todos podemos conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva” (Trower, 1984). No obstante, a continuación señalamos varias definiciones que diferentes autores han desarrollado acerca de lo que ellos consideran que son las habilidades sociales: “La conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti y C. Camacho y M. Camacho / *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual* (2005))

MaccDonald (1978) la define como la habilidad de manifestar las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta”; “La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Versen y Bellack, 1977); “La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa

expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso castigo” (Rich y Schroeder, 1976); “El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres, u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos , etc. Con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978); “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Nelly, 1982); “La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973); “Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. Dentro de este concepto, el autor destaca o especifica tres componentes: la dimensión conductual, las variables cognitivas, el contexto ambiental. (Caballo, 1986).

Los programas de entrenamientos en Habilidades Sociales están matizados por un conjunto de técnicas que ayudan a desarrollar el déficit de H.S en áreas y momentos específicos de la vida de un individuo , o problemática que se desencadena a raíz del intercambio social, sin embargo no existe referencia que permita valorar elementos internos o externos que actúen como determinantes en la formación de habilidades sociales.

5.2. Habilidades Sociales

Cuando se habla de habilidades decimos que una persona es capaz de ejecutar una conducta; si hablamos de habilidades sociales decimos que la

persona es capaz de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables, entiéndase favorable como contrario de destrucción o aniquilación.

El termino habilidad puede entenderse como destreza, capacidad, competencia, aptitud. Su relación conjunta con el termino social nos revela una impronta de acciones de uno con los demás y de los demás para con uno (intercambio). La capacidad de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables (habilidades sociales) entraña una serie de factores, como la posibilidad de realizar una acción, lo cual crea la posibilidad de construir hechos que se traducen en la persona en aquello que constantemente llamamos actos.

De alguna manera ello implica y considera al ser humano como generador de actos propios o una voluntad de acciones. La acción de la persona se determina en una o varias conductas interpersonales relacionadas entre sí (intercambio), siendo la conducta empleada un medio para alcanzar una meta que intenta resolver el conflicto entre el yo y la circunstancias o viceversa. Si el resultado o la consecuencia de la conducta obtenida es la conformidad del yo y de la circunstancia, entonces se ha resuelto favorablemente el conflicto.

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco determinado, esto se debe a las marcadas diferencias que establece cada país, donde existen sistemas de comunicación distintivos, que van a tipificar la cultura: los hábitos, costumbres y la propia idiosincrasia crea con el pasar de los años, e influenciados por las situaciones externas.

Para abordar el constructo habilidad social es muy importante tener en cuenta la definición de interacción social; la diferencia entre intercambio e interacción estriba en que el primero se refiere a un trueque entre objetos y

personas mientras que el segundo se refiere a un acción mutua o de reciprocidad. Dicho de otro modo, la acción se desarrolla entre varias personas, lo cual da la posibilidad de una retroalimentación, así la noción de habilidad social entra en el ámbito de lo recíproco y en el continuo de la acción del uno sobre el otro y de este sobre aquel. La interacción fundamenta la respuesta del otro en una combinación de la acción iniciada; de manera que la habilidad social no termina sin la acción del otro, es decir, supone beneficios para ambos implicados.

El contacto humano, fundamento de las relaciones de intercambio, se produce en un indeterminado caudal de consecuencias de uno para con el otro y viceversa, por lo que existe todo el tiempo(en el momento del intercambio) una constante ida y vuelta. Sin lugar a dudas si cada ida o cada vuelta fuera distinta completamente a una experiencia anterior entonces las posibilidades de efectos negativos fuera mayor, por lo que se correría el riesgo de no encontrar patrones de conducta mas o menos parecidos que posibilitara la experiencia positiva y disminución del temor al intercambio. Sin embargo existe un código de intercambio que al igual que el lenguaje, con la utilización de signos, le es posible ejecutar infinidad de expresiones en múltiples ocasiones de la vida.

La relación de intercambio no sólo se produce favorablemente, sino que también existen conductas de intercambio desfavorables. Así, la habilidad social puede definirse en virtud del afrontamiento de intercambios desfavorables, de ahí que establecer el contacto sea muy importante, pero en algunos casos es imprescindible saber descontactar.

Es importante señalar que las sociedades de hoy en día, no se basan en principios simples para ser interpretadas, por lo cual estos patrones que hoy facilitan la interpretación, mañana pudieran no facilitarlos. Además, el hombre todo el tiempo esta inmerso en un proceso de adaptarse-desadaptarse

-readaptarse continuamente. Precisamente por ser capaz de adaptarse y readaptarse pudiéramos decir que posea una habilidad.

Las habilidades sociales reciben hoy una importancia capital, debido a las exigencias sociales y la complejidad en que se desenvuelven los seres humanos. Así mismo, los contactos que realizan las personas no son del todo significativos, la frecuencia de contactos trascendentales en la vida de una persona, refleja que la habilidad social está referida al resultado de su empleo más que al factor que la provoca.

El uso del término habilidades significa que la conducta interpersonal consiste en un conjunto de capacidades de actuaciones aprendidas. Mientras que en desarrollo personal podríamos verlo como una capacidad inherente para actuar de forma afectiva, conductualmente pudiera verlo como una capacidad específica. La posibilidad de utilización, en cualquier situación que pudiera ser crítica, por lo que ocurriría bajo tensión, está determinado por factores ambientales, de la persona y la interacción entre ambos, por lo tanto una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la interacción de varios factores a la vez (lo personal, lo situacional y la conducta que emerge). Podríamos decir que una conducta socialmente habilidosa o habilidades sociales es una capacidad inherente al hombre donde ejecuta una conducta social de intercambio con resultados favorables para ambos implicados.

5.2.1. Habilidades Sociales y Competencia Social

De acuerdo con Monjas (1999:28), las habilidades sociales son las "conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad.

Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas".

Por otro lado Rojas (1999:28), la competencia social es "un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas".

La competencia social, pues, forma parte de la conducta adaptativa del sujeto. Esta última incluye destrezas de funcionamiento independiente, desarrollo físico, desarrollo del lenguaje, así como competencias académicas funcionales. De acuerdo con Prieto, Illán y Arnáiz (1995), centrándose en el contexto educativo, las destrezas sociales incluyen: las conductas interpersonales (aceptación de la autoridad, destrezas conversacionales, conductas cooperativas, etc.), las conductas relacionadas con el propio individuo (expresión de sentimientos, actitudes positivas hacia uno mismo, conducta ética, etc.) conductas relacionadas con la tarea (trabajo independiente, seguir instrucciones, completar tareas, etc.) la aceptación de los compañeros.

En conclusión, parece haber cierto acuerdo en considerar las habilidades sociales como habilidades discretas y observables, en tanto que la competencia social puede definirse como la eficiencia y adecuación de los comportamientos del sujeto, tanto encubiertos como explícitos. Ambos conceptos podrían considerarse, a su vez, como subcategorías del comportamiento adaptativo general del sujeto.

Por otra parte, Vicente E. Caballo (1986) define la conducta habilidosa como un conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas.

Entre otros autores encontramos a Goldstein (1980), el cual relaciona las habilidades sociales trabajadas en el Programa de Aprendizaje Estructurado de Habilidades Sociales para Adolescentes. Este programa incluye las siguientes fases o dimensiones:

1. **Iniciación de Habilidades Sociales:** Atender, comenzar una conversación, mantener una conversación, preguntar una cuestión, dar las gracias, presentarse a si mismos, presentar a otras personas, saludar.
2. **Habilidades Sociales Avanzadas:** Pedir ayuda, estar en compañía, dar instrucciones, seguir instrucciones, discutir, convencer a los demás.
3. **Habilidades para manejar sentimientos:** Conocer los sentimientos propios, expresar los sentimientos propios, comprender los sentimientos de los demás, afrontar la cólera de alguien, expresar afecto, manejar el miedo, recompensarse por lo realizado.
4. **Habilidades alternativas a la agresión:** Pedir permiso, formar a algo, ayudar a los otros, negociar, utilizar el control personal, defender los derechos propios, responder a la amenaza, evitar pelearse con los demás, impedir el ataque físico.
5. **Habilidades para el manejo del estrés:** Exponer una queja, responder ante

una queja, manejo de situaciones embarazosas, ayudar a una amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, manejo de mensajes contradictorios, manejo de una acusación, prepararse para una conversación difícil, manejar la presión de grupo.

- 6. Habilidades de planificación:** Decidir sobre hacer algo, decir qué causó un problema, establecer una meta, decidir sobre las habilidades propias, recoger información, ordenar los problemas en función de su importancia, tomar una decisión, concentrarse en la tarea.

5.2.2 Proceso De Socialización De Las Habilidades Sociales.

El proceso de socialización se va dando a través de un complejo proceso de interacciones de variables personales, ambientales y culturales. La familia es el grupo social básico donde se producen los primeros intercambios de conductas sociales y afectivas, valores y creencias, que tienen una influencia muy decisiva en el comportamiento social. Los padres son los primeros modelos significativos de conducta social afectiva y los hermanos constituyen un sistema primario para aprender las relaciones con sus padres. Por otro lado los padres transmiten ciertas normas y valores respecto a la conducta social, ya sea a través de información, refuerzo, castigo o sanciones, comportamiento y modelaje de conductas interpersonales; por eso la familia es el primer eslabón para el aprendizaje de habilidades sociales.

La incorporación del niño al sistema escolar le permite y obliga a desarrollar ciertas habilidades sociales más complejas y extendidas. El niño debe adaptarse a otras exigencias sociales: diferentes contextos, nuevas reglas y necesidades de un espectro más amplio de comportamiento social, al tener nuevas posibilidades de relación con adultos y con niños de su edad, mayores y menores que él. Este es un período crítico respecto a la habilidad

social, ya que estas mayores exigencias pueden llevar al niño a presentar dificultades que antes no habían sido detectadas.

En cuanto a la relación con el grupo, específicamente en la relación con los pares que siendo un aparte significativa del contexto escolar representa otro agente importante de socialización en el niño, constituye otro aspecto fundamental dentro de su proceso evolutivo. La interacción con sus iguales afecta el desarrollo de su conducta social, proporcionándole al niño muchas posibilidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamiento adecuado e inadecuado en el ámbito social. Por último, la amistad contribuye a la socialización del niño a través de su impacto en la formación de la imagen de sí. La pertenencia a un grupo de pares, fuera de las fronteras familiares, le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad y a ensayar patrones nuevos de conducta en un círculo más cerrado.

Al comienzo de la adolescencia el joven ya tiene una autoconciencia y se reconoce a sí mismo y a los demás como expuestos a la opinión pública, quien enjuicia la pertenencia y la adecuación social. Esta autoconciencia de sí mismo parece ser un rasgo generalizado del entrenamiento de la socialización. Los niños son enseñados a que los demás observen su apariencia y sus maneras de comportarse socialmente. Esta tendencia no están presentes esta tendencia no esta presente en los niños, no solo por la falta de entrenamiento si no por la carencia de la habilidad cognitiva.

El período de la adolescencia es una etapa en que el individuo debe encausar múltiples tareas que implican relaciones interpersonales diferentes a las de la infancia y debe desarrollar habilidades para resolver problemas de manera independiente. Los adolescentes deben de hacer amigos, amigas, compañeros y compañeras, aprender a conversar con sus coetáneos y semejantes, deben participar en diferentes grupos de actividades que no

posee un vínculo directo con la actividad docente, aprender comportamientos heterosexuales y por sobre todas las cosas sentirse identificados e integrarse al grupo. (Martínez D, 2001).

5.3 Adolescencia

La población mundial actual de adolescentes de 10-19 años sobrepasa los mil millones, de los cuales cerca del 90% vive en los países en vías de desarrollo y uno de cada tres en situación de pobreza.

5.3.1 Conceptos

La adolescencia es un periodo de transición en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta. Igual que otros periodos de transición en la vida (como el comienzo de la educación formal), implica cambios significativos en una o más áreas del desarrollo. La adolescencia temprana puede ser la transición mas extrema de todo el ciclo vital, que incluye cambios en todos los aspectos del desarrollo del individuo y en cada área importante del contexto social.

Por lo general se considera que la adolescencia comienza en la pubertad, el proceso que lleva a la madurez sexual, cuando una persona es capaz de reproducirse. Aunque los cambios físicos de esta etapa de la vida son trascendentales, no surgen de una sola vez al final de la niñez. La pubertad es parte de un largo y complicado proceso que comienza desde antes de nacer. Los cambios biológicos que señalan el final de la niñez produce un rápido crecimiento en estatura y peso (un índice de crecimiento que solo supera el de la infancia), cambios en la forma y las proporciones del cuerpo, y el logro de la madurez sexual.

La adolescencia también es un proceso social y emocional, se

considera que dura casi un a década: comienza alrededor de los 12 años y termina hacia los 20 años. Sin embargo, sus cimientos se inician mucho antes y sus consecuencias psicológicas continúan mucho después. Donde se brinda oportunidades para crecer pero también riesgos para algunos jóvenes con problemas para manejar tantas modificaciones a la vez. Muchos críticos sociales advierten que, en la actualidad, los adolescentes enfrentan más peligros para su bienestar físico y mental que los jóvenes de generaciones anteriores. (Petersen 19991).

El concepto de adolescencia (del latín *adolescere*, crecer) como período de la vida entre la maduración biológica (incluida la madurez sexual) psíquica y social, y el momento de asumir los papeles y responsabilidades de los adultos, es relativamente nuevo y surge como epifenómeno de las sociedades occidentales modernas, relacionado con un mayor grado de industrialización y urbanización, que llevó a dar importancia a la educación como factor fundamental para avanzar en la sociedad. (Forero 2001).

La adolescencia también es catalogada como un periodo critico un tiempo de creciente divergencia entre la mayoría de los jóvenes que están en la búsqueda de una vida adulta, productiva y satisfactoria, y una minoría para manejar problemas importantes.

Los adolescentes que reciben ayuda para superar los peligros que encuentren en el camino pueden contar un futuro brillante. Sobre todo, los hijos varones comenzaron a ser eximidos del trabajo a fin de que tuviesen más años de estudio (se suponía que las niñas no entraban al mercado laboral, sino que estaban destinadas a ser amas de casa y madres). En el caso de los varones urbanos, el calificativo de adolescente se correspondía con el número de años de educación, y estaba vinculado a la clase social. Se dice que “el mundo del pasado estaba poblado exclusivamente de niños y adultos”.

La adolescencia se caracteriza por grandes y rápidos cambios en el crecimiento y desarrollo físico, sólo superados por los que ocurren en la vida fetal y la primera infancia. Es también un período de cambios mentales, emocionales y sociales profundos. Debido a la velocidad con que ocurren estos cambios y procesos de búsqueda del equilibrio consigo mismo y con la sociedad a la que busca incorporarse, se observan ambivalencias y contradicciones, que hace que el desarrollo no se manifieste como un proceso continuo sino como una serie de avances y aparentes retrocesos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define como población adolescente al grupo 10-19 años de edad; como juventud al grupo 15-24 y como gente joven a la cohorte de 10-24 años²². Por las diferencias en las diversas etapas de desarrollo y en consecuencia por las distintas necesidades y percepciones, es conveniente subdividir el grupo 10-19 años en los subgrupos 10-14 (adolescencia temprana) y 15-19 (adolescencia tardía) y juventud propiamente dicha al grupo 20-24 años. En América Latina y el Caribe no todas las leyes políticas definen el término “adolescente”.

Sólo Brasil, Colombia, México y Panamá definen legalmente a los adolescentes como aquellas personas entre 12 y 18 años de edad. Estos períodos tienen límites poco definidos y su duración está condicionada por factores no sólo biológicos sino de índole política, cultural, social, psíquica, económica y de equidad o inequidad de género, aspectos íntimamente relacionados con las condiciones socioculturales en que ocurren.

Lo que sucede en esta edad, de forma a cómo los niños y niñas desarrollarán su vida como hombres y mujeres, no sólo en relación con la salud, sino también con su integración social y económica. Es de vital importancia dar prioridad a este grupo en todas las estrategias de desarrollo de la población, lo que contribuirá en el largo plazo a la reducción de la

pobreza y al desarrollo sostenible.

5.3.1. Desarrollo Infantil Y Adolescente

La comprensión de los complejos cambios biológicos, sociales y cognitivos que ocurren desde la infancia hasta la adolescencia constituye la esencia de la mayoría de las teorías sobre desarrollo humano.

5.3.1.1. Desarrollo Biológico

Un cambio fundamental que sucede entre la niñez y la adolescencia temprana es el inicio de la pubertad. Cuando las hormonas que controlan el desarrollo físico se activan, la mayoría de los niños pasan por un arrebato de crecimiento, desarrollan características sexuales primarias y secundarias, se hacen fértiles y experimentan una libido sexual creciente. La pubertad se presenta de manera diferente en los hombres y en las mujeres, debido a que las niñas manifiestan cambios de la pubertad antes que los varones.

Muchos jóvenes pueden no estar preparados en forma adecuada para estos cambios biológicos. Las preocupaciones de los adolescentes con relación a su apariencia pueden llevar algunas veces a dietas poco saludables, e inicio prematuro del coito antes de alcanzar la madurez cognitiva o emocional (Eccles, 1999).

5.3.1.2. Desarrollo del Conocimiento Social

El proceso de entenderse a sí mismo, a los demás y las relaciones humanas es parte importante del crecimiento en la adolescencia y la edad adulta. La conciencia social se mueve de la perspectiva egocéntrica del niño

pequeño a una habilidad para entender, predecir y responder a los sentimientos y perspectivas de otros en la adolescencia temprana (Slaby y cols., 1995).

Por tanto, esta etapa de la vida es crítica para el desarrollo de la empatía y la captación de perspectivas. Aprender a evaluarse a sí mismo y sus habilidades en forma realista es otro proceso importante durante la niñez. Conforme los niños van pasando a la niñez media (aproximadamente entre los 7-10 años) comienzan a reflexionar sobre sus éxitos y fracasos y a emparejar sus logros con metas internas y estándares externos. Conforme los niños comienzan a poner atención al trabajo de los demás como medio de evaluar sus propias habilidades, el proceso de autoevaluación se complica debido a las presiones a las que se ven expuestos con respecto al conformismo, la competencia y la necesidad de aprobación (Newman y Newman, 1998).

La autoeficiencia es otra dimensión del desarrollo del concepto de sí mismo. La autoeficiencia puede describirse como “el grado en que los individuos se ven a sí mismos como valiosos, como gente causalmente importante y como personas efectivas para dar forma a los eventos y resultados de sus vidas.” (Tyler, 1991, pág. 40).

5.3.1.3. Desarrollo Cognitivo

El conocimiento puede ser definido como el proceso de organizar y dar sentido a una experiencia (Newman y Newman, 1998). De acuerdo a Piaget, los seres humanos dan sentido a la vida por medio de la interacción con el medio. Desde la infancia hasta los 18 meses, los bebés aprenden por medio de la experiencia sensorial directa con el medio. A los 5 ó 6 años desarrollan herramientas más complejas para entender el mundo a través del lenguaje, imitación, imágenes, juegos y dibujos simbólicos. Al avanzar a la

adolescencia temprana, el niño empieza a comprender las relaciones causales y lógicas, y su enfoque a la solución de problemas es más sofisticado. Piaget creía que ya en la adolescencia, una persona era capaz de lograr conceptos acerca de muchas variables, permitiendo la creación de un sistema de leyes o reglas para la solución de problemas (Piaget, 1972).

En tanto que Piaget se enfoca claramente en la interacción del individuo con el medio, los constructivistas sociales creen que el conocimiento es el resultado de la acción social y el lenguaje y, por tanto, es una experiencia compartida.

Por otra parte, Vygotsky, un destacado teórico del conocimiento, propuso que los nuevos niveles de conocimiento comienzan a un nivel interpersonal: originalmente entre el niño y el adulto, y luego a través de una interacción social continua. Él conceptualizaba que la distancia entre la etapa actual y el potencial de desarrollo de un niño está determinada por su capacidad para resolver problemas al trabajar solo, en comparación con su interacción con adultos u otros pares más capaces (Newman y Newman, 1998; Vygotsky, 1978). Visto desde esta perspectiva, el ambiente social tiene una fuerte influencia sobre la estructura del pensamiento propio, y las habilidades cognitivas pueden enriquecerse por interacciones más extensas, estructuradas y de mayor calidad con otros individuos.

5.3.1.4. Desarrollo Social y Contexto Familiar

Las interacciones sociales se hacen cada vez más complicadas conforme el niño avanza hacia la adolescencia. Se pasa más tiempo con compañeros, y aumentan las interacciones con pares del sexo opuesto. La niñez media (de 7-11 años) representa la época de transición, es decir,

cuando el niño se aleja de la esfera del hogar y pasa más tiempo con sus amigos, grupos de la escuela y de la comunidad.

El estatus social se gana por medio de competencia y desempeño con los pares. Durante estos años críticos, los niños aprenden ya sea a ser competentes y productivos o a sentirse inferiores, lo cual puede llevar a consecuencias sociales, intelectuales y emocionales duraderas (Hansen y cols., 1998; Csikszentmihalyi y Schneider, 2000).

Aun cuando los compañeros son importantes, la familia y los parientes continúan siendo una influencia significativa en la adolescencia. Las investigaciones efectuadas en los Estados Unidos revelan que un entorno familiar autoritario, definido como “cordial y participativo, pero firme y consistente con el establecimiento y cumplimiento de guías, límites y expectativas de desarrollo apropiados” ha tenido efectos positivos en los adolescentes en forma consistente (Steinberg, 2000). Otra dimensión positiva es la de “otorgar autonomía psicológica”, la que se define como “hasta dónde los padres animan y permiten que el adolescente desarrolle sus propias opiniones y creencias.”

La confianza interpersonal, definida como la expectativa general de que otras personas sean fiables y dignas de confianza, es una dimensión importante de la competencia social. En la investigación se ha determinado que las personas que confían en los demás son capaces de infundir confianza, son agradables a sus compañeros, hacen amigos fácilmente y son más autónomas al hacer y ejecutar planes de vida (Tyler, 1991). El establecimiento de la confianza se basa en experiencias pasadas y en el contexto de las relaciones.

Etapas clave del desarrollo de la niñez a la adolescencia media, reconociendo el papel que juega la adquisición de habilidades. Niñez

temprana (4-6 años), Niñez media (7-10 años), Adolescencia temprana (11-14 años), Adolescencia media (15-17 años).

- Contexto social prevalece ante el contexto del hogar. Interacción clave entre el niño y los que le cuidan/familia; se mueve del hogar a contextos sociales más amplios; desarrolla el sentido de la laboriosidad; aprende a colaborar con sus pares y con adultos; adquiere mayor independencia; aumenta su enfoque a sus pares; comprende la perspectiva de los demás, autonomía de los padres.

- Conocimiento, escoge entre múltiples ideas, explica por qué algo no es justo, comienza a planear en forma consciente, coordina acciones, evalúa el progreso y modifica planes basado en la reflexión y evaluación, piensa en consecuencias a corto y largo plazo, capaz de pensar cada vez más en forma abstracta, considerando lo hipotético y lo real, capaz en forma creciente de recuperar información y usarla para solucionar nuevos problemas; usa procesos de solución de problemas. Especula sobre las mejores alternativas; identifica factores no controlables; identifica estándares externos de justicia.

- Concepto de sí mismo, los niños tienden a ser muy optimistas acerca de sus habilidades, a los 10 años es capaz de autorreflexión sobre sus habilidades, éxitos y fracasos; desarrolla el concepto de sí mismo; desarrolla un sentido de sí mismo como ser autónomo; continua desarrollando un sentido de sí mismo como individuo autónomo. (Eccles, 1999; Crawford y Bodine, 1997.)

5.3.1.5. Género y Desarrollo

En investigaciones llevadas a cabo se han determinado patrones de desarrollo asimétrico: los muchachos corren mayor riesgo psicológico que

las mujeres durante la niñez, mientras que las niñas más fuertes y psicológicamente más resistentes que los hombres en la niñez de pronto corren más riesgo en la adolescencia (Gilligan, 1993). Los niños varones son más propensos a sufrir depresiones, desarrollar trastornos de aprendizaje y mostrar muchas formas de conductas fuera de control o carentes de un sentido de la realidad. En la adolescencia temprana las depresiones e intentos de suicidio en las niñas se incrementan, a menudo sin que hubiera habido rastro de estos problemas en la niñez.

Gilligan argumenta que las crisis de los muchachos giran alrededor de tratar de encontrar medios para relacionarse con otros y en las niñas en tratar de encontrar su propia voz. Esta idea podría tener muchas implicaciones con respecto a cómo la toma de perspectivas, empatía y positivismo se desarrollan de forma diferente en los hombres que en las mujeres.

5.3.1.6. Desarrollo Moral

El desarrollo moral es una dimensión importante del desarrollo humano. Puede ser definido como el “desarrollo de valores y normas que una persona utiliza para balancear o juzgar los intereses conflictivos de sí mismo y los demás.” (Westen, 1996).

Sin embargo, las diferentes escuelas de pensamiento ofrecen perspectivas muy diversas de esta definición y de cómo los niños desarrollan el razonamiento y la conducta moral. Los conductistas creen que la conducta moral, como cualquier otra conducta, es aprendida a través de procesos de condicionamiento y modelo. Los teóricos cognoscitivistas, por otra parte, argumentan que el desarrollo moral procede de una secuencia exactamente igual al desarrollo del conocimiento en el niño.

Kohlberg describe las etapas del desarrollo que van desde la

preocupación de un niño por las consecuencias de una conducta, hasta los juicios morales que incorporan los derechos de los demás, y eventualmente incorporan principios universales de ética (Newman y Newman, 1998; Kohlberg, 1976).

Un reto importante a este punto de vista lo expresa Carol Gilligan, quien argumenta que las mujeres y los hombres tienen diferentes perspectivas sobre el razonamiento moral. De acuerdo con Gilligan, la concepción de la moral de las mujeres está orientada hacia temas de responsabilidad y cuidado, mientras que la de los hombres está orientada hacia los derechos y la justicia (Gilligan, 1988).

En conclusión hay varios cambios críticos que se dan desde la niñez media hasta la adolescencia. Las transformaciones biológicas de la pubertad, los cambios psicológicos que acompañan el despertar de la sexualidad, las relaciones cambiantes con los pares y con la familia, y la habilidad creciente de los jóvenes en la adolescencia temprana para pensar en forma abstracta, para considerar diferentes dimensiones de los problemas y para reflexionar sobre sí mismos y los demás representa un momento crítico en el desarrollo humano.

La posibilidad de que los jóvenes puedan pasar a través de estos cambios adquieren las habilidades requeridas para realizar una transición saludable a la adultez depende en gran parte de las oportunidades que su medio ambiente les ofrezca. “Con los cambios rápidos existe una gran posibilidad de que surjan resultados tanto positivos como negativos, creando oportunidades importantes para que los programas familiares, escolares y extracurriculares interactúen con los adolescentes de manera tal que fomenten el crecimiento y desarrollo” (Eccles, 1999, pág. 36).

5.3.2. Factores de Riesgo, Factores Protectores (adaptación)

5.3.2.1. Características Individuales

- Desventajas de constitución: complicaciones perinatales, desequilibrio químico neurológico, incapacidad sensorial
- Atrasos en las habilidades del desarrollo: baja inteligencia, incompetencia social, trastorno por déficit de la atención, incapacidades en la lectura, habilidades y hábitos malos de trabajo.
- Dificultades emocionales: apatía, inmadurez emocional, baja autoestima, mal manejo de las emociones.
- Problemas escolares: desmoralización escolar y fallas en la escuela
- Habilidades cognitivas.
- Habilidades socio-cognitivas.
- Aptitud social.
- Habilidades de resolución de conflictos.
- Locus de control interno.
- Sentido de propósito.
- Sentido del humor positivo.
- Inteligencia por lo menos promedio.

5.3.2.2 Características Familiares y Sociales

- Circunstancias familiares: clase social baja, enfermedad mental o abuso de sustancias en la familia, familia de gran tamaño, eventos estresantes en la vida, desorganización familiar, desviación comunicativa, conflictos familiares y lazos insuficientes con los padres.
- Problemas interpersonales: rechazo de los pares, alineación y aislamiento
- Lazos seguros con los padres.
- Altas expectativas de parte de los familiares.
- Lazos seguros con los pares y otros adultos que modelan conductas positivas de salud y sociales.

5.3.2.3. Características del Medio

- Poco apoyo emocional y social.
- Prácticas de manejo de estudiantes en las escuelas duras o arbitrarias.
- Disponibilidad de alcohol, tabaco y drogas ilícitas y de armas de fuego en la escuela/comunidad.
- Leyes y normas de la comunidad favorables al uso de sustancias ilegales, armas de fuego y perpetración de crímenes.
- Circunstancias de la comunidad: desorganización en el barrio, pobreza extrema, injusticia racial, alto grado de desempleo.
- Conexión entre la casa y la escuela, cuidado y apoyo, sentido de “comunidad” en el aula y en la escuela.
- Grandes expectativas del personal de la escuela, participación de los jóvenes, compromiso y responsabilidad en las tareas y decisiones de la escuela.
- Oportunidades de participación de los jóvenes en actividades comunitarias, leyes y normas de la comunidad desfavorables al uso de sustancias ilegales, armas de fuego y perpetración de crímenes. (Bernard, 1991; Kotliarenco y cols., 1997; Luther y Zigler, 1992; Rutter, 1987.)

5.3.3. TEORÍAS DEL DESARROLLO INFANTIL Y ADOLESCENTE

5.3.3.1. Teoría del Aprendizaje Social

Esta teoría, que también se conoce como el Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social, está basada en gran parte en el trabajo de Albert Bandura (Bandura, 1977b). La investigación de Bandura lo llevó a la conclusión de que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción (cómo los padres, maestros y otras autoridades y modelos les indican que deben comportarse), lo mismo que por medio de la observación (cómo ven que los adultos y sus pares se comportan). Su conducta se consolida, o es

modificada, conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a sus conductas. Los niños aprenden a comportarse, entonces, a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal.

De la misma manera, a los niños debe enseñárseles habilidades por medio de un proceso de instrucción, ensayo y retroalimentación, antes de hacerlo con una simple instrucción (Ladd y Mize, 1983). Bandura también hizo hincapié en que la autoeficiencia, definida como la confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, es importante para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente. Así, el desarrollo de habilidades no sólo se convierte en una cuestión de comportamiento externo, sino de cualidades internas (tales como la autosuficiencia) que apoyan tales conductas (Bandura, 1977a).

La Teoría del Aprendizaje Social ejerció dos influencias importantes en el desarrollo de programas de habilidades sociales. Una fue la necesidad de proveer a los niños con métodos o habilidades para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluyendo la reducción del estrés, el autocontrol y la toma de decisiones.

5.3.3.2. Teoría de la Conducta Problemática

Esta teoría, conforme fue desarrollada por Richard Jessor, reconoce que la conducta adolescente (incluyendo conductas de riesgo) no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno. La teoría de la conducta problemática se ocupa de las relaciones entre tres categorías de variables psicológicas: 1) el sistema de la personalidad; 2) el sistema del medio ambiente percibido; y 3) el sistema

conductual. El sistema de la personalidad incluye “valores, expectativas, creencias, actitudes y orientación hacia uno mismo y hacia la sociedad.”

El sistema del medio ambiente percibido tiene relación con la percepción de la actitud de amigos y parientes hacia las conductas. Y, similar a Bandura, el sistema conductual generalmente te describe como el conjunto de ciertas conductas socialmente inaceptables (el uso de alcohol, tabaco y otras drogas, conducta sexual de personas menores de cierta edad, delincuencia, etc.). Cada sistema psicosocial contiene variables que actúan como instigadores o controles de conductas problemáticas. La fuerza de estas variables resulta en una predisposición: la posibilidad de que ocurra una conducta problemática (Jessor, Donovan y Costa, 1991).

Los instigadores debilitantes o controles de fortalecimiento ayudan a disminuir “la predisposición general de un niño hacia las conductas problemáticas” (es decir, la posibilidad de que el niño se involucre en conductas problemáticas o poco saludables). En sus primeros trabajos, Jessor ayudó a promover el desarrollo de enfoques de habilidades para la vida que incluían estrategias en los tres sistemas. En años más recientes, Jessor y la teoría de la conducta problemática han descrito otros dos sistemas de influencia, el ambiente social (que incluye factores como la pobreza y la estructura familiar) y la biología /genética (incluyendo variables tales como el historial de alcoholismo en la familia y la alta inteligencia (Jessor, 1992).

La biología genética (al igual que la mayor parte de la investigación en genética) puede ser útil para identificar niños con una propensión genética hacia ciertas conductas de riesgo (como el alcoholismo), pero su uso en la prevención todavía es limitado. El dominio del ambiente social identifica otras variables (conductas tales como un desempeño escolar insuficiente) que se correlacionan con conductas de riesgo (tales como el uso de alcohol y otras drogas). Si estas variables cambian, afectarán a otras. Esto no toma en

cuenta el trabajo de los eslabones causales entre las variables. Así, desarrollar conductas como la clarificación de valores (para entender mejor los propios valores y creencias) y el pensamiento crítico (para reconocer claramente y analizar los valores del ambiente social) puede influenciar la conducta. Además, estas conductas pueden ser aún más efectivas en coordinación con programas que afectan otras variables, tales como programas de reducción de la pobreza, servicios clínicos de salud o prevención de la deserción escolar.

5.3.3.3. Teoría de la Influencia Social

Los enfoques de la influencia social están basados en el trabajo de Bandura y en la teoría de la inoculación psicosocial desarrollada por investigadores, incluyendo a McGuire (1964, 1968). Los enfoques de la influencia social reconocen que los niños y adolescentes, bajo presión, se involucrarán en conductas de riesgo como el uso del tabaco. La presión social incluye “presión de los pares, modelos de padres fumadores, mensajes relacionados con los cigarrillos en los medios de comunicación, los cuales muestran a fumadores atractivos” (Evans, 1998). Los programas de influencia social anticipan estas presiones y enseñan a los niños las presiones y los medios para resistirlas antes de que sean expuestos a dichas presiones (del mismo modo que las vacunas crean resistencia a las enfermedades antes de que los niños sean expuestos a dichas enfermedades en el medio ambiente).

Esta teoría surgió como consecuencia de la investigación que demostraba que los programas que simplemente proveían información sobre las consecuencias de las conductas de riesgo (tales como fumar) y utilizaban el medio para prevenir que los niños se iniciaran en tales conductas no tuvieron éxito. La investigación de tales programas demostró que “el miedo inducido por el conocimiento de peligros a largo plazo parecía insuficiente para prevenir el inicio del hábito de fumar entre muchos jóvenes

adolescentes, cuando eran expuestos a la presión social para adquirir la conducta.”

Este enfoque fue inicialmente usado por Evans (1976 y cols.; 1978) en programas de prevención del uso del tabaco. El enfoque generalmente se conoce como “educación sobre la resistencia a los pares”, y se utiliza en una amplia gama de programas para prevenir el uso del tabaco, el alcohol y otras drogas, lo mismo que en la actividad sexual de alto riesgo. El meta-análisis de programas de prevención reveló que los programas de influencia social eran más efectivos que los programas basados únicamente en información o educación afectiva (Hansen, 1992). Usualmente estos programas están diseñados para riesgos muy específicos, que tienen en cuenta la habilidad de los pares de ser modelos de conductas positivas (tales como ejercicios en el aula para enseñar dichas conductas), o se centran en prevenir conductas de riesgo específicas (tales como el uso de la marihuana), en actitudes (tales como la opinión de que el uso de marihuana es malo), y en conocimiento (por ejemplo, las consecuencias del uso de marihuana en la memoria, los pulmones y la salud reproductiva de un niño).

5.3.3.4. Teoría de Resiliencia y Riesgo

La teoría de resiliencia y riesgo trata de explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras. La teoría de resiliencia argumenta que hay factores internos y externos que protegen contra el estrés social o el riesgo a la pobreza, la ansiedad o el abuso. Si un niño cuenta con factores protectores fuertes, podrá resistir las conductas poco saludables que a menudo resultan de estos elementos de estrés o de riesgo. Los factores de protección interna incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social de la familia y la comunidad, tales como modelos positivos o servicios de salud (Luthar y Zigler, 1991; Rutter, 1987).

De acuerdo a Bernard (1991), las características que distinguen a los jóvenes adaptables son la capacidad social, las habilidades de resolución de conflictos, autonomía y tener un sentido de propósito. Aunque el medio social de estos individuos está marcado por el riesgo, también tienen “cualidades protectoras, incluyendo personas que se preocupan y les apoyan, grandes expectativas y oportunidades de participación y compromiso.” (Meyer y Farrell, 1998, pág. 472). Los programas de prevención pueden estar dirigidos a una amplia gama de estos determinantes etiológicos. Comprender la relación del niño con el medio ambiente es la base de lo que a menudo se llama un enfoque amplio de prevención. Tal enfoque emplea estrategias que aumentan al máximo la resiliencia y minimizan el riesgo, involucrando no sólo al joven, sino también a la familia y la comunidad, a los proveedores y otros profesionales en el servicio de salud (a menudo por medio del manejo de un caso o un “servicio completo”).

La teoría resiliencia y riesgo provee una parte importante del enfoque de habilidades para la vida: Las habilidades socio-cognitivas, la aptitud social y las habilidades de resolución de conflictos sirven como mediadores de conductas, tanto positivas como negativas. En otras palabras, los programas de habilidades para la vida diseñados para prevenir conductas problemáticas específicas (por ejemplo, actividad sexual de alto riesgo, rechazo social) o promover conductas positivas específicas (por ejemplo, relaciones sanas con los pares, adaptación positiva en la escuela) no se ocupan simplemente de la conducta directamente. Más bien, acrecientan las aptitudes o habilidades que han demostrado ser mediadoras de las conductas.

Es aparente que no hay una relación directa entre los factores de riesgo y los resultados conductuales. “Descubrimientos recientes en la epidemiología conductual indican que los problemas sociales y psíquicos y las conductas de alto riesgo a menudo ocurren en forma concurrente como un

patrón organizado de conductas adolescentes de riesgo.” (Greenberg y cols., 1999, pág.4). Aquellos programas que enseñan habilidades emocionales y sociales tuvieron efectos positivos en diversas esferas, tales como la disminución de la agresividad en los muchachos, disminución de suspensiones y expulsiones, disminución del uso de drogas y la delincuencia, mejora en las calificaciones en los exámenes académicos y aumento de los lazos positivos con la escuela y la familia (Hawkins y cols., 1992). De esta forma, los programas de habilidades para la vida están dirigidos y ejercen influencia en múltiples conductas.

Muchos de los factores de riesgo que amenazan la salud y bienestar de los adolescentes (pobreza, enfermedad mental en miembros de la familia, injusticia racial) están fuera del alcance de lo que la mayoría de los programas de salud y prevención pueden lograr factores de riesgo y adaptación o factores protectores que tienen influencia sobre el desarrollo saludable de niños y adolescentes.

5.4. Teoría de Psicología Constructivista

La psicología constructivista se basa en que el desarrollo individual, incluyendo las facultades mentales superiores, está radicado en interacciones sociales. Se cree que el desarrollo cognitivo de un niño es un proceso de colaboración, que tiene lugar a través de la interacción con otras personas y con el entorno. Por lo tanto, el desarrollo del conocimiento no se centra sólo en el individuo, sino en lo que éste llega a aprender y comprender mediante las interacciones sociales.

Las teorías de Piaget y Vygotsky sugieren que un mecanismo clave en el desarrollo del niño es el conflicto cognitivo que surge en la interacción social. La contradicción surgida entre el conocimiento actual del niño y sus interacciones con otras personas, sobre todo con pares ligeramente mayores o

más capacitados, obliga al niño a cuestionar sus creencias actuales, incorporar nueva información o experiencias y buscar nuevos niveles de comprensión. Vygotsky argumenta que “El aprendizaje despierta una serie de procesos de desarrollo internos que sólo se ponen en marcha cuando el niño interactúa con personas de su entorno y con sus pares” (Vygotsky, 1978, pág. 90).

El aprendizaje es visto como cultural y contextualmente específico, donde la separación del individuo de sus influencias sociales es algo imposible. Un elemento clave en las teorías de Vygotsky es la idea de la zona de desarrollo proximal (ZDP). Vygotsky sostiene que para entender la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, es necesario distinguir entre dos niveles distintos de desarrollo: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El desarrollo real se refiere a la resolución de problemas que el niño puede realizar solo, mientras que el desarrollo potencial ocurre cuando el niño resuelve problemas bajo la supervisión de un adulto o de pares más capacitados.

Por último, desde la psicología constructivista, el entorno de aprendizaje es sumamente importante a la hora de guiar el desarrollo del niño y, por otra parte, será influenciado por el aprendizaje de colaboración y las interacciones de pares en curso.

La psicología constructivista aporta al enfoque de habilidades para la vida de tres maneras. La primera es la importancia de la colaboración entre pares como base de las habilidades de aprendizaje, sobre todo para la resolución de problemas. En segundo lugar, el enfoque constructivista subraya la importancia que tiene contexto cultural a la hora de dar significado a los currículos de habilidades para la vida; los mismos adolescentes ayudan a crear el contenido a través de la interacción entre la información verídica y su entorno cultural. Por último, esta perspectiva

reconoce que el desarrollo de habilidades a través de la interacción del individuo con su entorno social puede influir a los principiantes y al entorno (grupo de pares, aula, grupo juvenil, etc.).

En cada una de estas teorías provee una pieza importante en el desarrollo de habilidades de justificación y diferenciación de perspectivas, las cuales explican la importancia de estas habilidades. Algunas teorías ponen mayor énfasis en los resultados de las conductas, justificando el desarrollo de habilidades como un medio para impulsar a los adolescentes hacia las conductas que las expectativas de desarrollo, el contexto cultural y las normas sociales consideran apropiadas.

Otras se centran más en la adquisición de habilidades que en la meta misma, ya que la aptitud en la solución de problemas, comunicación interpersonal, y solución de conflictos se pueden ver como elementos cruciales del desarrollo humano saludable. Finalmente, algunas perspectivas teóricas ven estas habilidades para la vida como un medio para que los adolescentes participen activamente en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de construcción de normas sociales. Enseñar a los jóvenes cómo pensar en vez de qué pensar, proveerles herramientas para la solución de problemas, toma de decisiones y control de emociones, y hacerlos participar por medio de metodologías participativas y desarrollo de habilidades puede convertirse en un poder.

No es tarea fácil delimitar el concepto de habilidades sociales, dada su compleja naturaleza y su relación con otros términos afines. El esfuerzo de los teóricos por delimitar conceptos como competencia social, habilidad social, inteligencia social, por citar algunos, es ímprobo y no siempre operativo en términos prácticos.

6. DEFINICIÓN DE VARIABLES

6.1. Definición Conceptual

Habilidades Sociales: *“La conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas”.* Vicente E. Caballo (1986)

6.1. Definición operacional.

DIMENSIONES HABILIDADES SOCIALES	INDICADORES	INDICE
Auto expresión en situaciones sociales.	Capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad.	Entrevistas laborales, tiendas, lugares oficiales. Grupos, Reuniones sociales, aula de clase etc.
Defensa de los propios derechos como consumidor.	Expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo	No dejar colarse a alguien en una fila o en una tienda, no dejar que hablen en el cine, pedir descuentos devolver un objeto defectuoso.

Expresión de enfado o disconformidad.	Expresión de desacuerdo y molestia, evitando conflictos o confrontaciones con otras personas	Dificultad para expresar discrepancias y preferible callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás (amigos y familiares)
Decir no y cortar interacciones	Habilidad para cortar interacción que no se quieren mantener.	Aspecto de aserción en que lo crucial “decir no” a otras personas, vendedor, amigo, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o mantener relación.
Hacer peticiones	Expresión de peticiones de otras personas de algo que deseamos.	Amigos que nos devuelvan algo que les prestamos, que nos hagan un favor, situaciones de consumo (en el restaurante cuando no nos traen algo que pedimos y queremos cambiarlo.
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	Habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto	Una conversación, una cita, hablar con alguien que resulte atractivo.

6.1.1. EN EL AMBIENTE.

¿QUE?	¿COMO?	¿POR QUE?
El sitio de aplicación de las pruebas (institución educativa distrital del pueblito) se encuentre libre de factores distractores.	Se aplicó la prueba en un espacio en el que solo estuvieron los participantes. El lugar contaba con adecuada ventilación e iluminación y no se filtraban los ruidos de afuera.	Obtener respuestas con menor riesgo de distorsión.

6.1.2. EN EL INSTRUMENTO

¿QUE?	¿COMO?	¿POR QUE?
Validez de las pruebas	Pruebas idóneas que hallan sido evaluados por expertos en el tema.	Porque de esta manera aumenta la confiabilidad del estudio.

6.1.3. VARIABLES NO CONTROLADAS.

¿QUE? Grado de escolaridad.	¿COMO? Para nuestro estudio no es relevante el grado de escolaridad.
---------------------------------------	--

7. METODOLOGÍA**7.1. Enfoque de la Investigación**

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, por que plantea un problema delimitado y concreto, versando sobre una variable especifica como la descripción de habilidades sociales de los estudiantes de años, del Instituto Educativo Distrital el Pueblo de la ciudad de Barranquilla.

Usando la recolección de datos, con base en la medición numérica, el análisis estadístico y por medio de la lógica o razonamiento deductivo; para establecer patrones de comportamientos y probar las diferentes teorías o establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Sampieri, 2006)

7.2. Tipo de la Investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo. Los estudios de este tipo pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables medidas, especificando propiedades, características y rasgos importantes que se ajustan a los objetivos planteados previamente en la investigación. (Sampieri, 2006)

7.3. Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación es un diseño no experimental de tipo transeccional, debido a que se realizará la prueba en un momento único en el tiempo, bajo una modalidad causal y reconstruyendo las relaciones a partir de las variables independientes. (Sampieri, 2006)

7.4. Paradigma de la Investigación

Epistemológicamente, la investigación se fundamenta en el paradigma Empírico Analítico, la cual se caracteriza por la búsqueda de conceptualizaciones que permitan la construcción de una realidad social determinada. La investigación se basó en la medición, en la obtención de datos cuantificables y en el análisis numérico y estadístico. (Sampieri, 2006)

7.5. Población

Estudiantes con edades entre los 13 y 17 años estudiantes del la institución educativa Distrital el Pueblo de la ciudad de Barranquilla.

7.6. Muestra

En la Institución Educativa Distrital El Pueblo existen en la jornada diurna 200 estudiantes. De dicha cantidad de alumnos se escogió el curso de 9º, el cual está compuesto por 33 estudiantes, 20 mujeres y 12 hombres, con edades entre 13 y 17 años, siendo éste el tamaño real de la muestra.

7.7. Instrumentos para la Recolección de Datos

El instrumento que se utilizó, es la Escala de Habilidades Sociales (EHS) propuesta por Elena Gismero.

7.7.1. Cuestionario

Escala de Habilidades Sociales.

Se considera la conducta asertiva o socialmente habilidosa y/o a las HH.SS. Como términos equivalentes, y conceptualizada según Gismero (2000) como:

“El conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera asertiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el autoreforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo.”

Esta conducta o HH.SS. se concretan en los contenidos siguientes:

Factor 1.- Autoexpresión en situaciones sociales.

Factor 2.- Defensa de los propios derechos como consumidor.

Factor 3.- Expresión de enfado o disconformidad.

Factor 4.- Decir no y cortar interacciones.

Factor 5.- Hacer peticiones.

Factor 6.- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Se ha escogido este instrumento por ser breve (requiere aproximadamente 15 minutos su implementación), específico (mide aserción

y/o habilidades sociales), construido, validado y tipificado para población española y con unas adecuadas propiedades psicométricas (validez y fiabilidad). La escala está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en sentido inverso, es decir, expresar acuerdo con su contenido indicaría falta de aserción o déficit en HH.SS., y 5 de ellos en sentido positivo, es decir, contestar afirmativamente expresaría manifestar una conducta asertiva. Con esta formulación la autora pretende evitar la tendencia a mostrar acuerdo de forma indiscriminada. Con respecto al formato de respuesta, la persona debe seleccionar 1 de entre 4 alternativas expresadas así:

A: No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre.

B: Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.

C: Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.

D: Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

8. RESULTADOS

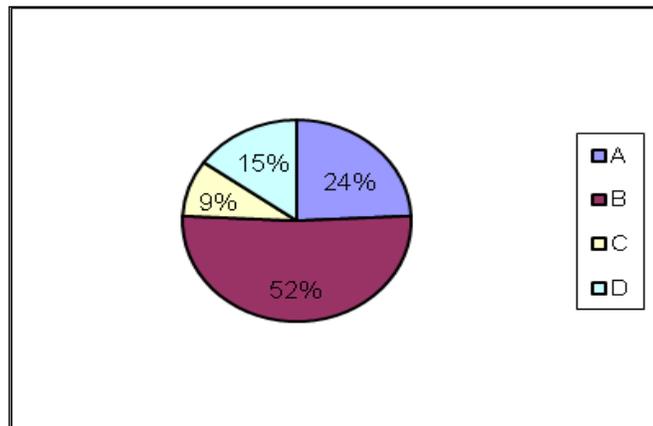
A continuación, se establecerán y serán analizados los resultados obtenidos, a través de la aplicación e interpretación del instrumento utilizado en el presente estudio (Escala de Habilidades Sociales EHS). Resulta pertinente mencionar que los 33 ítems que componen la prueba se encuentran divididos en seis dimensiones, las cuales se mencionaran dentro del análisis.

AUTOEXPRESIÓN EN SITUACIONES SOCIALES

Tabla # 1

A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
8	17	3	5

GRAFICA # 1

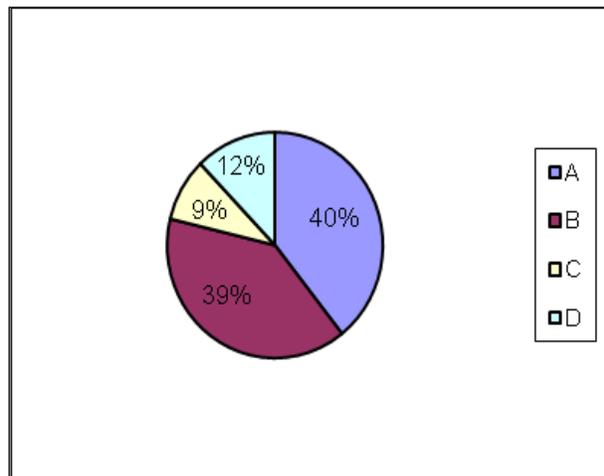


Como se puede observar en la gráfica, un 52% de los participantes tienden a expresar sus inquietudes ante otras personas, lo cual indica que son capaces de buscar soluciones o respuestas a sus dudas, sin considerar que puedan decir algo que los haga quedar mal. Sin embargo, es probable que algunas veces puedan sentirse incómodos y eviten hacerlo.

Tabla # 2

Me cuesta telefonar a tiendas ,oficinas ,etc			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
13	13	3	4

GRAFICA # 2



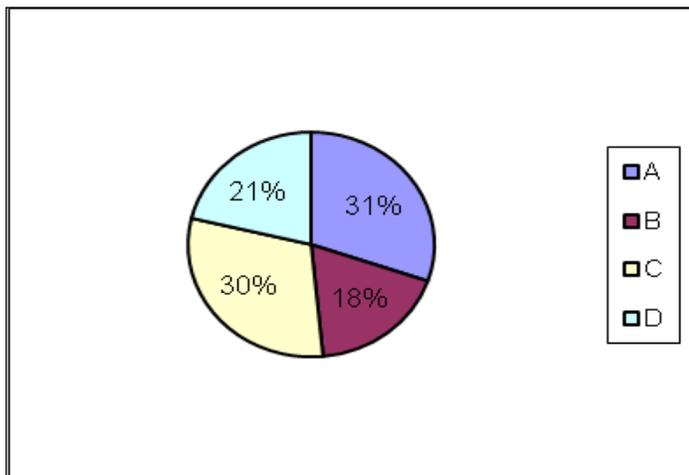
De acuerdo con los datos obtenidos en este interrogante se observan dos resultados que vale la pena destacar. En primer lugar un 40% de lo encuestados demuestran ser capaces de hacer llamadas a tiendas, oficinas o cualquier lugar del cual necesiten obtener algún tipo de información o del que requieran recibir un servicio. Sin embargo, de acuerdo con la gráfica, un 39% demuestra que a pesar de que se les facilita hacer llamadas a cualquier lugar para obtener alguna información,

es posible que en algunas ocasiones se les dificulte realizar dicha actividad, aunque se presente con muy poca frecuencia.

Tabla # 3

Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
10	6	10	7

GRAFICA # 3

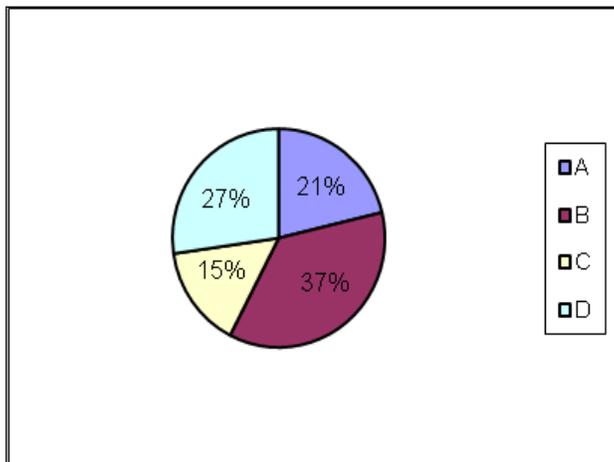


En la gráfica número 3 se observan dos resultados que a destacar. Un 31% de los encuestados demuestran facilidad al expresar sus ideas frente a otros y manejan un adecuado nivel comunicativo. Por otro lado un 30% de los participantes, demuestran que en la mayoría de los casos tienden a guardar sus opiniones para sí mismos, mostrando dificultad para expresarse ante otros, aunque no sucede así en todos los casos.

Tabla # 4

A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir una tontería			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
7	12	5	9

GRAFICA # 4

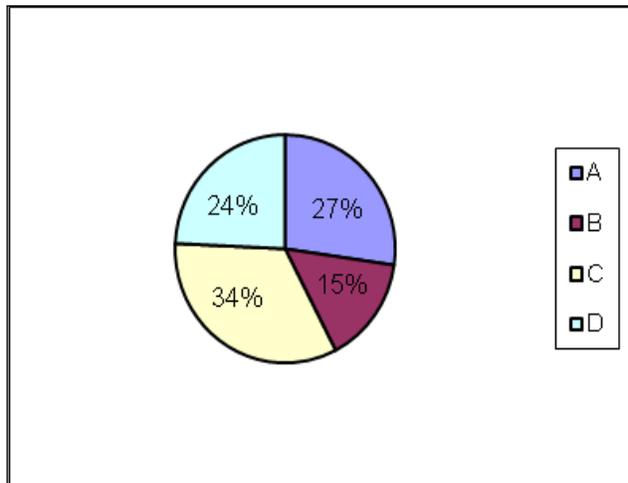


Como se puede observar, en este interrogante los resultados demuestran que un 37% de los entrevistados tienden a ser sociables y a establecer interacciones dentro de reuniones o fiestas, aunque existen ocasiones en las cuales consideran como mejor opción el no asistir a estas reuniones por considerar tal vez que podrían terminar actuando de alguna manera que los haga quedar en ridículo.

Tabla # 5

Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
9	5	11	8

GRAFICA # 5

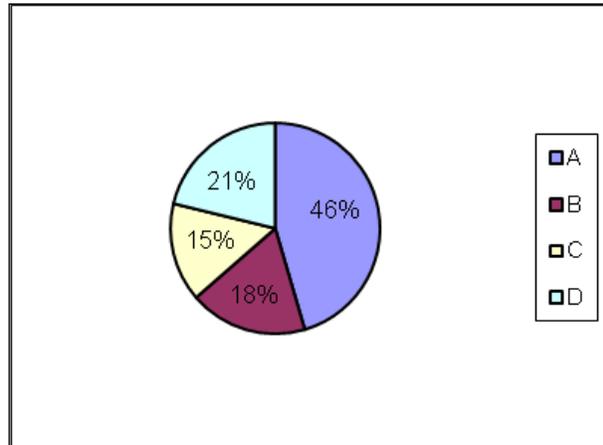


En los resultados obtenidos en este interrogante, se puede observar que un 34% de los entrevistados pueden llegar a expresar sus sentimientos a otras personas con un poco de esfuerzo, experimentando así algún grado de dificultad para hacerlo. Sin embargo, no es de esta manera como actúan siempre, demostrando que son capaces de manifestar formas de afecto a otros.

Tabla # 6

Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
15	6	5	7

GRAFICA # 6

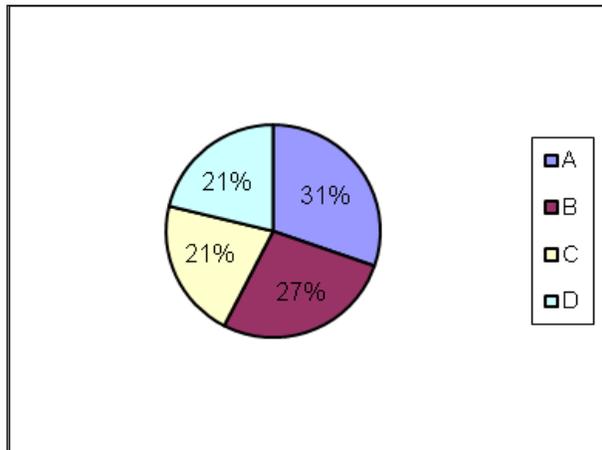


Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la gráfica 6, frente a este interrogante un 46% de los participantes demuestran que son capaces de exponer sus habilidades, destrezas, conocimientos en una entrevista laboral, en la cual se establezca un contacto directo con la persona encargada de la selección, sin llegar a sentirse incómodos o preocupados por hacerlo.

Tabla # 7

Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
10	9	7	7

GRAFICA # 7

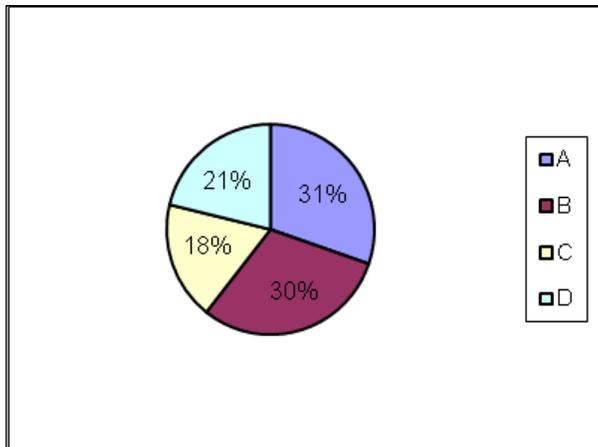


En los resultados de este interrogante se puede observar que el 31% de los participantes son capaces de recibir apreciaciones positivas acerca de su físico por parte de personas del sexo opuesto, sin que se sientan irritados o incómodos con esto, lo cual indica que aceptan abierta y tranquilamente estas opiniones, siendo lo más probable que se sientan agradecidos y/o halagados. Sin embargo, de acuerdo con la gráfica 7, un 27% de los encuestados, a pesar de ser capaces de recibir apreciaciones positivas por parte de otras personas, muestran que en situaciones concretas puedan llegar a sentir algún grado de incomodidad, aunque esto no suceda siempre.

Tabla # 8

Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clases, reuniones, etc)			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
10	10	6	7

GRAFICA # 8



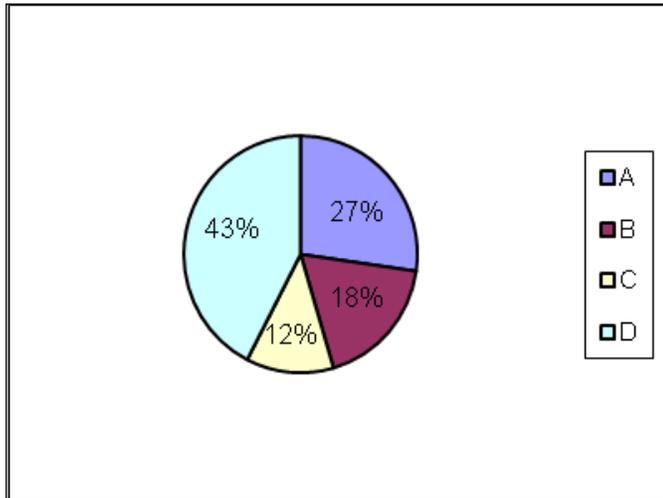
Dentro de la gráfica arriba propuesta (# 8) se observa que existen dos resultados importantes, con una diferencia mínima, que ameritan ser aclarados. La mayoría de los entrevistados tienden a ser comunicativos, siendo capaces de expresar o exponer su punto de vista ante otros, con el fin de dar a conocer sus propias ideas, lo cual lo indican los porcentajes de 31% y 30%. Sin embargo, este último dato porcentual, demuestra que es probable que puedan llegar a sentirse inseguros al momento de comunicar alguna idea en un momento determinado.

DEFENSA DE LOS PROPIOS DERECHOS COMO CONSUMIDOR

Tabla # 9

Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
9	6	4	14

GRAFICA # 9

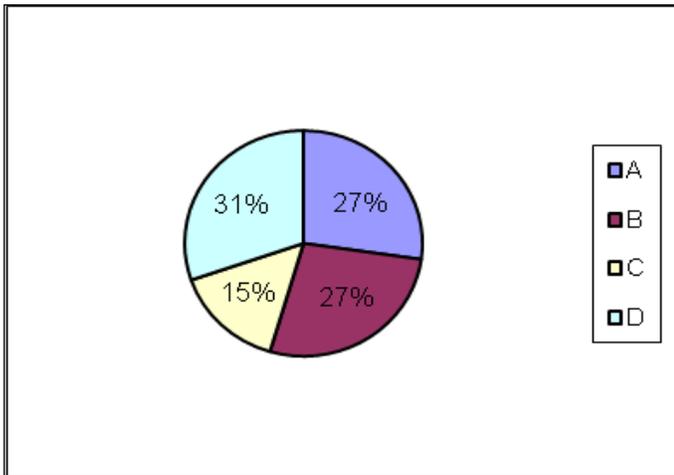


Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la gráfica # 9, un 43% de los participantes demuestran que son capaces de hacer valer sus derechos como consumidor, si al comprar un producto no se recibe en las condiciones adecuadas, lo cual indica que los entrevistados exigen respeto al momento de hacer sus compras, sin llegar a sentirse inseguros o temerosos de la reacción del vendedor.

Tabla # 10

Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me callo			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
9	9	5	10

GRAFICA # 10

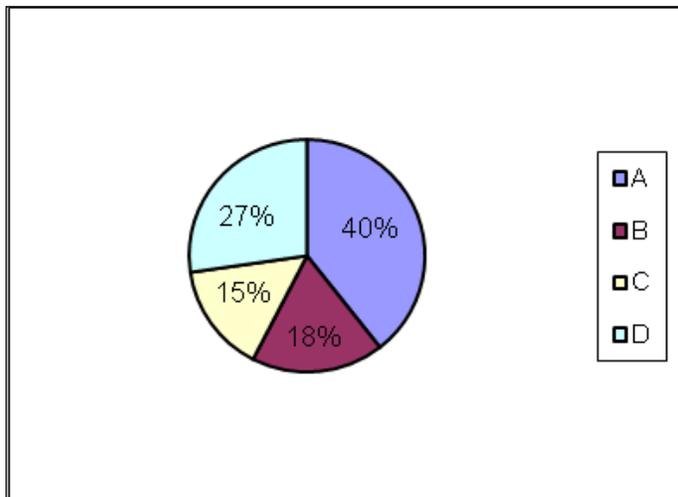


Como se puede observar en la gráfica, se hacen evidentes dos resultados que vale la pena resaltar. En primer lugar el 31% de los participantes demuestran dificultad para expresar inconformidad cuando su turno no es respetado por alguna otra persona, lo cual indica que existe cierta inseguridad al momento de hacer valer sus derechos como consumidor. Por otro lado un 54% (27% en A y B) de los entrevistados, tienden a hacer respetar su turno, demostrando desacuerdo cuando sucede lo contrario, lo cual indica que poseen mayor capacidad para expresar sus inconformidades por las acciones de otros, sin embargo no descartan la posibilidad de callarse su disgusto en algunas ocasiones.

Tabla # 11

Si estoy en el cine y alguien me molesta con s conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
13	6	5	9

GRAFICA # 11

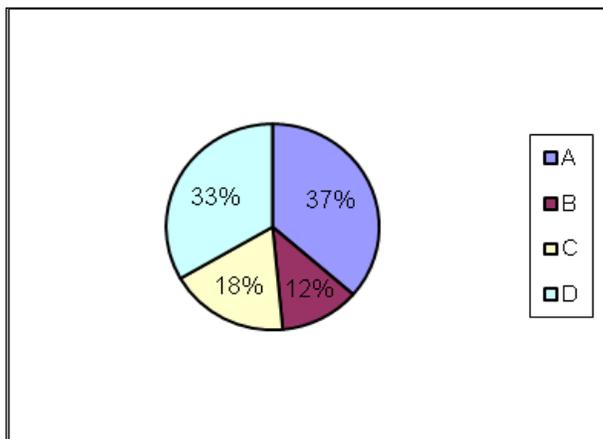


En los resultados obtenidos en este punto, tal como se aprecia en la gráfica # 11, un 40% de los entrevistados demuestran que tienden a expresar desagrado o disgusto frente a acciones de otras personas que puedan impedir que se disfrute completamente alguna actividad, como en el caso, el ver una película. Esto indica que los participantes son capaces de pedir a otros que cambien comportamientos que resulten irritantes para ellos.

Tabla # 12

Soy incapaz de regatear o pedir un descuento al comprar algo			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
12	4	6	11

GRAFICA # 12

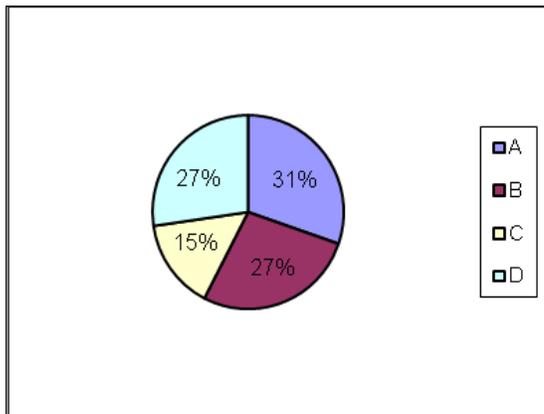


Como se puede observar en la gráfica # 12, se hacen evidentes dos resultados que vale la pena resaltar. En primer lugar un 37% de los entrevistados tienden a buscar economía al momento de realizar una compra, lo cual indica que no se sienten apenados cuando desean adquirir un producto a un precio menor del que se ofrece. Por otro lado un 33% de los participantes sienten que no podrían pedir un descuento al momento de realizar una compra, manifestando pena o temor por realizar esta petición a los vendedores, y a pesar de que deseen ahorrar parte del dinero en la compra, se consideran incapaces de pedir un precio menor.

Tabla # 13

Cuando alguien se me cuela en una fila, hago como si no me diera cuenta			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
10	9	5	9

GRAFICA # 13



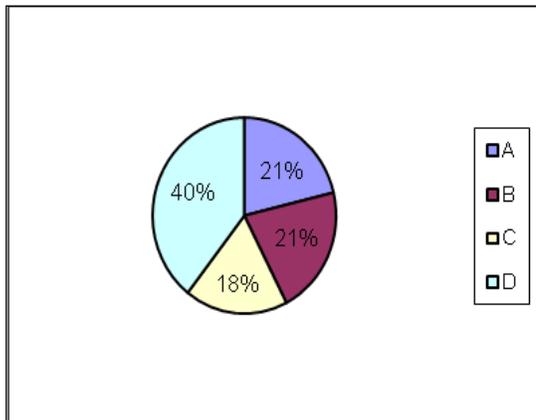
Resulta fácil observar en la gráfica, dos resultados importantes con una diferencia mínima, que resulta pertinente aclarar. En primer lugar un 31% de los participantes demuestran que son capaces, en todas las situaciones en las que amerite defender sus derechos como consumidores, de hacer respetar su puesto dentro de una fila, lo cual indica que presentan seguridad al momento de reclamar por algo que les pertenece y por lo que merecen respeto por parte de otros. En segundo lugar, un 27% de los entrevistados demuestran que, a pesar de que en la mayoría de los casos hacen respetar su puesto dentro de una fila, es posible que en algunos casos se les dificulte hacerlo.

EXPRESIÓN DE ENFADO O DISCONFORMIDAD

Tabla # 14

Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que pienso			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
7	7	6	13

GRAFICA # 14

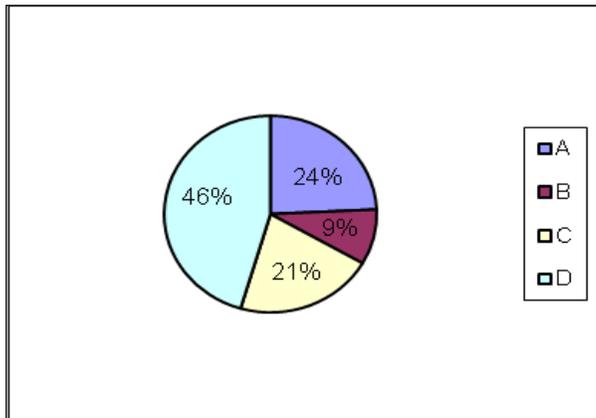


Teniendo en cuenta los resultados obtenidos frente a la afirmación propuesta en la tabla # 14, se pueda observar que un 40% de los participantes tienden a callar su desacuerdo respecto a opiniones de otros, especialmente si es un amigo, lo cual indica inseguridad al momento de dar a conocer las propias ideas.

Tabla # 15

Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
8	3	7	15

GRAFICA # 15

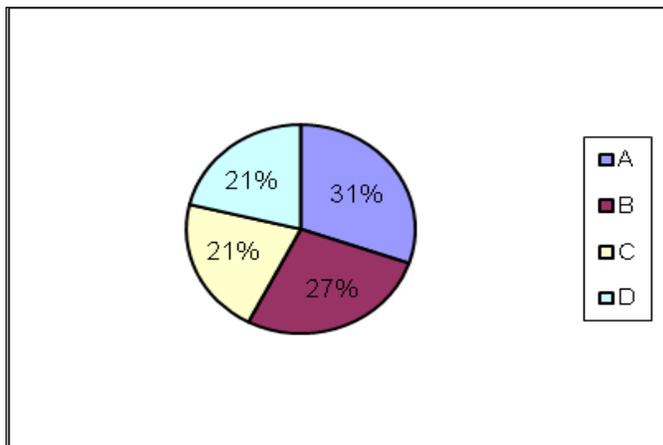


De acuerdo con la gráfica arriba propuesta (#15), los resultados obtenidos demuestran que un 46% de los participantes tienden a guardar sus sentimientos de rabia o enfado cuando son molestados por algún miembro de su familia, lo cual indica que existe cierto temor por manifestar abiertamente su irritabilidad cuando se trata de dificultades familiares.

Tabla # 16

Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
10	9	7	7

GRAFICA # 16

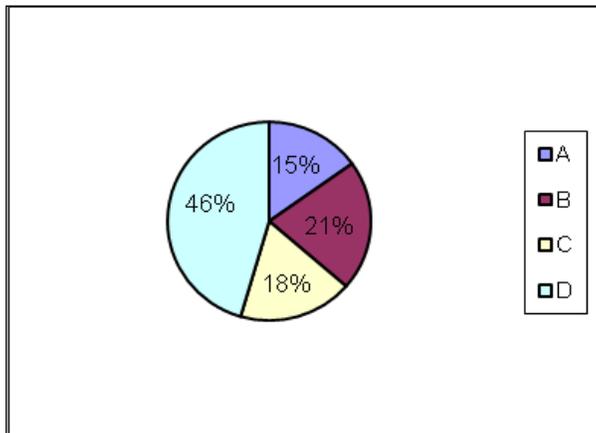


Como se puede observar en la gráfica #16, se hacen evidentes dos resultados que vale la pena mencionar. Por un lado un 31% de los participantes tienden a expresar sentimientos de enfado e incluso manifestar algún grado de agresividad cuando se sienten agredidos por personas del sexo opuesto, lo cual indica que son capaces de exigir ser tratados con respeto por otras personas, en este caso, del sexo opuesto. Sin embargo, de acuerdo con el 27% de las respuestas obtenidas en el literal B, resulta posible considerar que en algunas ocasiones se oculten estos sentimientos.

Tabla # 17

Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme del medio para evitarme problemas con otras personas			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
5	7	6	15

GRAFICA # 17



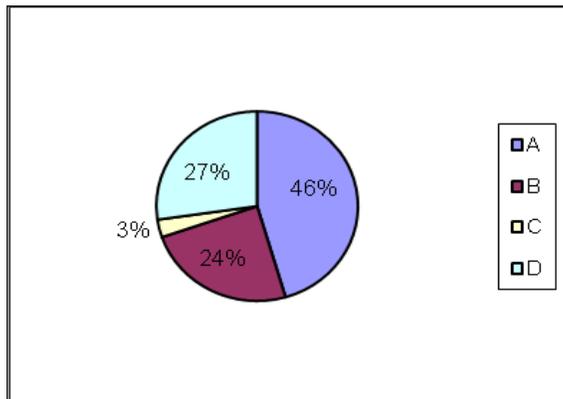
Dentro de la gráfica #17, los resultados obtenidos demuestran que un 46% de los participantes tienden a callar o quitarse del medio, con el fin de evitar problemas con otras personas, aunque tengan la posibilidad de defenderse, lo cual indican que prefieren resolver los problemas dándole la razón a otros sin exponer su verdadero punto de vista.

DECIR NO Y CORTAR INTERACCIONES

Tabla # 18

<p align="center">Si un vendedor insiste en enseñarme n producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle no</p>			
<p>No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)</p>	<p>Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)</p>	<p>Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)</p>	<p>Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)</p>
15	8	1	9

GRAFICA # 18

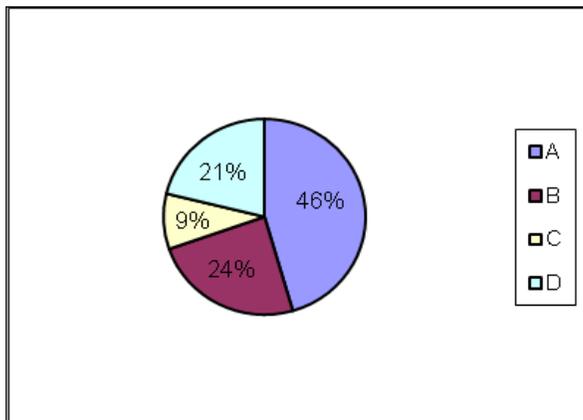


Teniendo en cuenta los datos porcentuales de la gráfica #18, un 46% de los participantes demuestran que son capaces de negarse ante peticiones que no les interesan, lo cual demuestra que los entrevistados dan a conocer sus preferencias ante otros.

Tabla # 19

Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarle			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
15	8	3	7

GRAFICA # 19

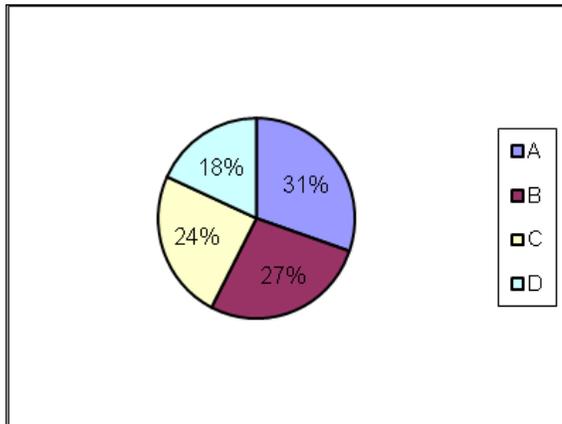


En la gráfica #19 se puede observar que un 46% de los participantes son capaces de pedir a otros excusas para interrumpir una conversación, bien sea por la necesidad de llegar urgentemente a algún lugar o de realizar alguna actividad, lo cual indica que los entrevistados utilizan la asertividad.

Tabla # 20

Hay determinadas cosas que me disgusta prestar pero si me las piden no sé como negarme			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
10	9	8	6

GRAFICA # 20

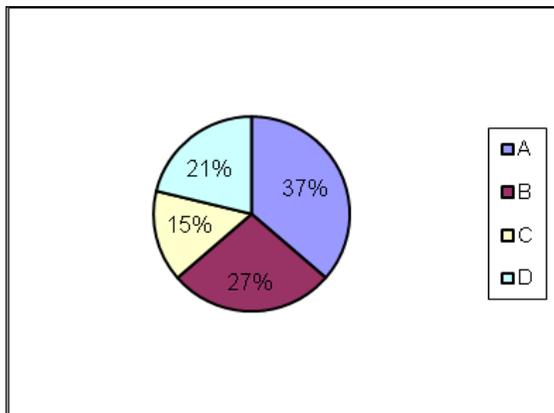


De acuerdo con los resultados obtenidos en la gráfica #20, se observan dos resultados importantes con una mínima diferencia. Un 31% de los participantes tienden a expresar desagrado por ofrecer objetos de su pertenencia a otros que los piden prestados, lo cual indica que los entrevistados son capaces de hacer conocer a los demás las reglas frente a sus pertenencias, dejando claro qué objetos puede prestar y aquellos que prefieren guardar para uso personal. Por otro lado, un 27% de los encuestados demuestran que, aunque en la mayoría de los casos pueden negarse a prestar objetos a otros, en algunas ocasiones pueden llegar a ceder sin saber cómo negarse a hacerlo.

Tabla # 21

Nunca sé cómo cortar a un amigo que habla mucho			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
12	9	5	7

GRAFICA # 21

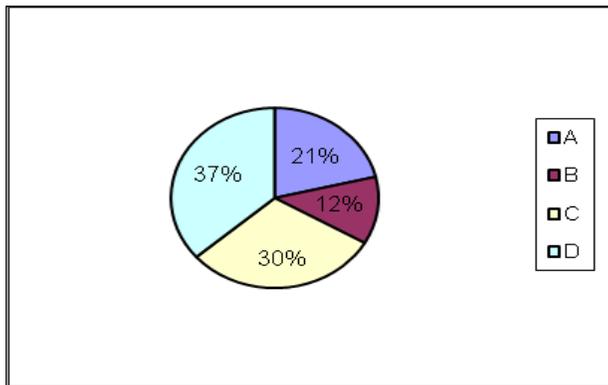


Como se puede observar en la gráfica #21, el 37% de los participantes demuestran que son capaces de pedirle a un amigo que pare de hablar cuando consideran que la charla se extiende demasiado, lo cual indica que los entrevistados tienen la habilidad de cortar interacciones cuando le resultan molestas.

Tabla # 22

Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
7	4	10	12

GRAFICA # 22

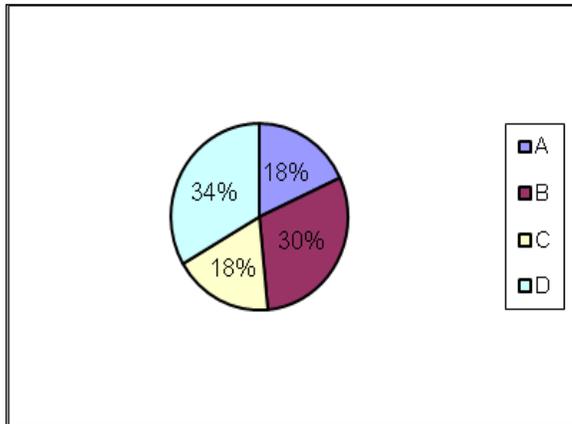


En los resultados obtenidos en la gráfica arriba propuesta (#22) se observan dos resultados que merecen ser mencionados. En primer lugar, el 37% de los participantes son capaces de decir que no, cuando no se sienten interesados, ante la invitación de otra persona con la cual ya han salido previamente, lo cual indica que los entrevistados poseen un nivel de asertividad que les permite negarse ante aquello por lo cual no se sienten atraídos. Por otro lado, a pesar de que el 30% de los encuestados son también capaces de negarse ante la invitación de otras personas, no se descarta la posibilidad de que en algunas ocasiones acepten una invitación que no desean.

Tabla # 23

Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
6	10	6	11

GRAFICA # 23



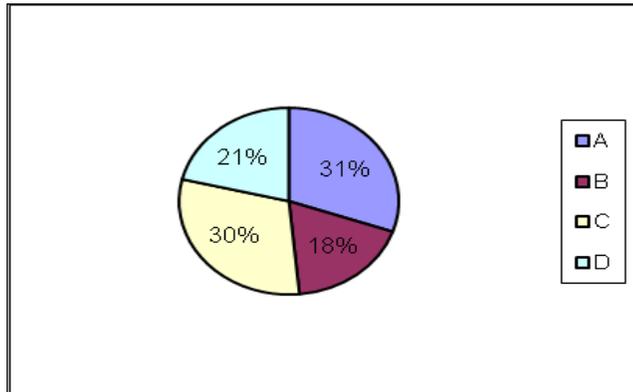
Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la gráfica #23, se observa que el 34% de los participantes tienden a expresar desinterés cuando reciben alguna invitación de una persona que no llama su atención, lo cual indica que muestran seguridad al momento de hacer saber a otros aquello que no les interesa. Por el contrario el 30% de los entrevistados tienden a guardar su desinterés ante la invitación de otra persona, lo cual indica que experimentan vergüenza al momento de negarse ante algo que no les resulta atractivo.

HACER PETICIONES

Tabla # 24

A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
10	6	10	7

GRAFICA # 24

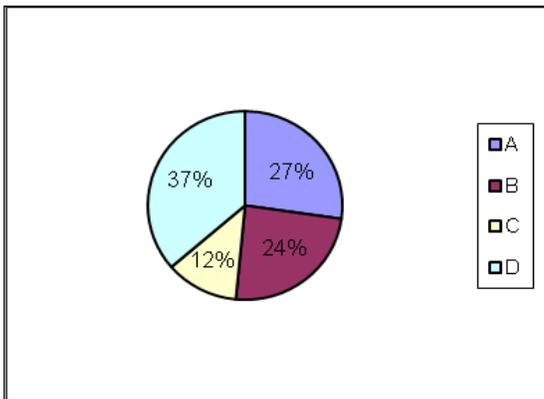


De acuerdo con los resultados obtenidos en la gráfica #24, se observa que el 31% de los participantes demuestran que son capaces de pedir de vuelta objetos de su propiedad que han prestado a otras personas, lo cual indica que muestran a otros el valor que le dan a sus pertenencias. Otro resultado que vale la pena destacar es que el 30% de los entrevistados demuestran dificultad para pedir de vuelta objetos que han prestado a otros, tal vez por vergüenza, aunque no se comporten así todo el tiempo.

Tabla # 25

Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
9	8	4	12

GRAFICA # 25

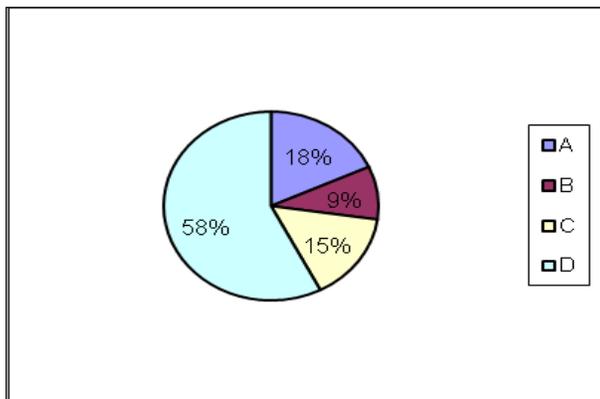


A partir de los datos porcentuales obtenidos en la gráfica #25, se puede observar que el 37% de los participantes tienden a comunicar a otros cuando no actúan de acuerdo a como lo esperaban, lo cual demuestra seguridad en los entrevistados al momento de hacer peticiones con respecto a algo que desean.

Tabla # 26

Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
6	3	5	19

GRAFICA # 26

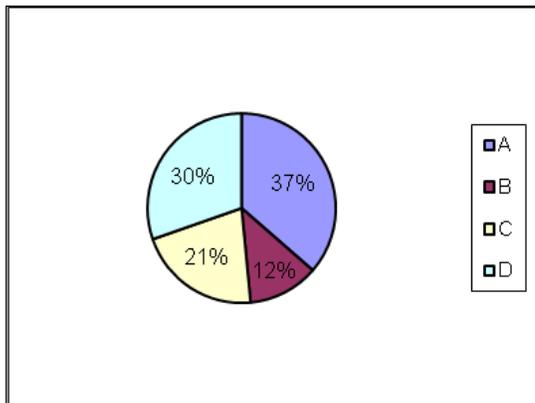


Dentro de la gráfica #26, se hace evidente que el 58% de los participantes tienden a pedir a otros que les entreguen aquello que por derecho les pertenece, como en este caso el cambio completo de una compra realizada, lo cual indica seguridad al realizar peticiones.

Tabla # 27

Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
12	4	7	10

GRAFICA # 27

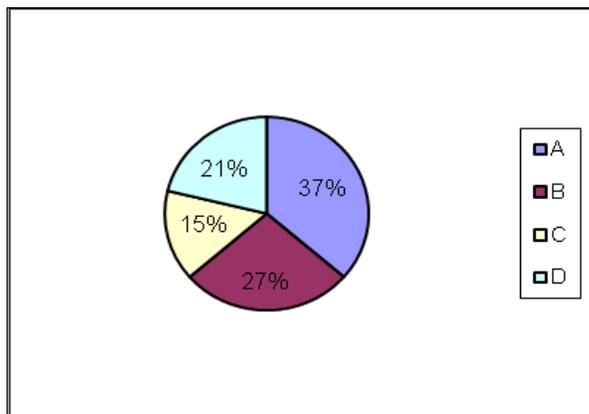


Como se puede observar en la gráfica, se hacen evidentes dos resultados que vale la pena resaltar. En primer lugar el 37% de los participantes demuestran la capacidad de pedir de vuelta el dinero que han prestado a un amigo si éste ha demorado mucho en devolverlo, lo cual indica que manejan adecuadamente la capacidad de reclamar lo que les pertenece. Por otro lado el 30% de los participantes tienden a callarse cuando necesitan dinero que han prestado a un amigo, tal vez por pena al momento de recordarle la deuda, lo cual puede interpretarse como inseguridad para reclamar algo que les pertenece.

Tabla # 28

Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
12	9	5	7

GRAFICA # 28



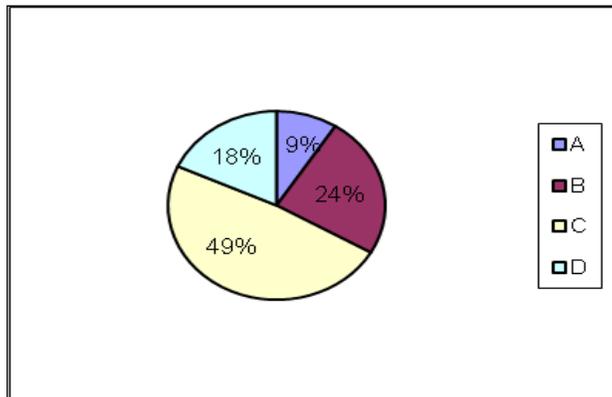
Los resultados obtenidos en la gráfica #28, demuestran que el 37% de los participantes tienden a pedir favores a otros sin mucho esfuerzo, lo cual indica facilidad en las interacciones al momento de obtener favores de los demás.

INICIAR INTERACCIONES POSITIVAS CON EL SEXO OPUESTO

Tabla # 29

A veces no sé que decir a personas atractivas del sexo opuesto			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
3	8	16	6

GRAFICA # 29

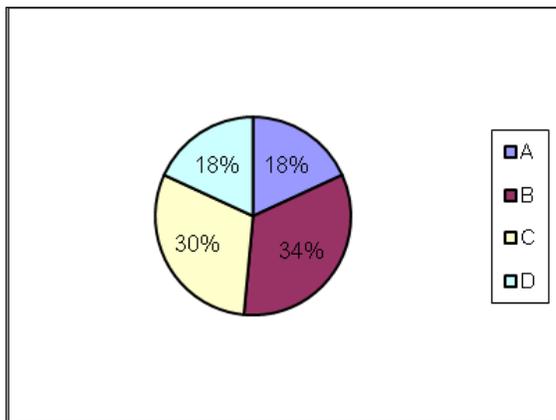


Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la gráfica #29, se observa que el 49% de los participantes tienden a experimentar algún grado de incertidumbre al momento de expresar algún comentario a personas del sexo opuesto que le resulten atractivas, lo cual indica inseguridad para establecer interacciones con personas del sexo diferente. Sin embargo, no actúan de esa manera todo el tiempo.

Tabla # 30

Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé que decir			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
6	11	10	6

GRAFICA # 30

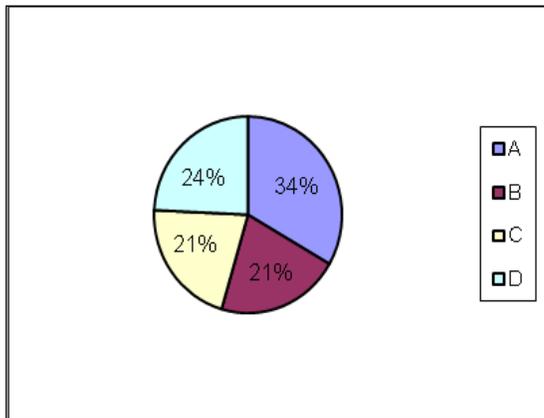


De acuerdo con los resultados de la gráfica #30, se observan dos resultados que vale la pena mencionar. Por un lado, el 34%, a pesar de que en la mayoría de los casos son capaces de expresar un halago a una persona del sexo opuesto, en algunas situaciones concretas pueden llegar a experimentar indecisión al momento de decir un halago a una persona del sexo opuesto. Por otra parte, el 30% de los participantes demuestran que en muchos casos se les dificulta dedicar un elogio a alguien que le resulta atractivo, sin embargo no es esta la actitud que toman todas las veces.

Tabla # 31

No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
11	7	7	8

GRAFICA # 31

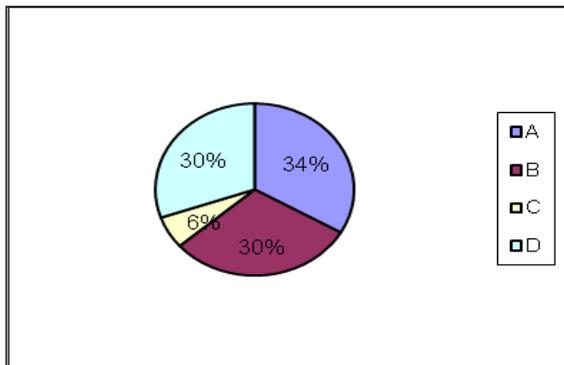


Como se puede observar en la gráfica, el 34% de los participantes demuestran facilidad al momento de expresar comentarios positivos hacia alguien que le gusta, lo cual indica que son capaces de iniciar interacciones positivas con personas del sexo opuesto.

Tabla # 32

Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
11	10	2	10

GRAFICA # 32

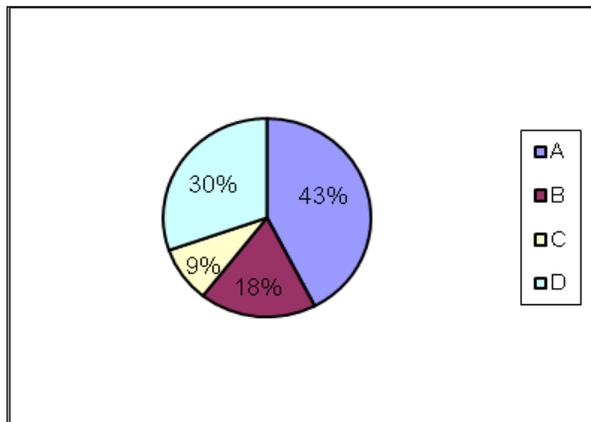


Dentro de la gráfica arriba propuesta (#32), se observan dos resultados a aclarar. En primer lugar, con una mínima diferencia, el 64% de los participantes (34% y 30% obtenidos en los literales A y B) demuestran dificultad al iniciar una conversación con una persona del sexo opuesto que les resulte atractiva, lo cual indica inseguridad en la interacción con personas que sean de su agrado. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de que en algún momento lo hagan sin inconvenientes. Por otra parte, el 30% de los participantes (respuestas obtenidas en el literal D) demuestran facilidad para acercarse a una persona del sexo opuesto que le resulte atractiva, tomando así la iniciativa.

Tabla # 33

Soy incapaz de pedir a alguien una cita			
No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría (A)	Mas bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra (B)	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así (C)	Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos (D)
14	6	3	10

GRAFICA # 33



Utilizando los datos obtenidos en la gráfica #33, se puede observar que el 43% de los participantes tienden a hacer invitaciones a personas del sexo opuesto, lo cual indica que los entrevistados pueden programar planes o actividades consideradas como citas, con personas del sexo opuesto.

9 DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo de las habilidades sociales, en las seis dimensiones propuestas, nos demuestran lo siguiente:

Factor 1: Autoexpresión en situaciones sociales

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta dimensión, se hace evidente que los participantes manejan un alto nivel comunicativo, pues tienden a expresar sus ideas, preguntas, opiniones e inquietudes ante otros, sean estos pares o adultos. Por lo tanto, reflejan la capacidad de expresarse de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos contextos y tipos de situaciones sociales (entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupo y reuniones sociales, etc.). Una posible explicación de los resultados obtenidos es que se ha propiciado un entorno agradable y de confianza para los estudiantes, lo cual permite que en esta situación concreta sean capaces de autoexpresarse de manera cómoda y libre. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de que en algunas ocasiones se les dificulte expresar libremente sus opiniones. Los resultados obtenidos confirman los planteamientos del desarrollo evolutivo propuestos por Piaget (1972), cuando señala la importancia del cambio cognitivo y su relación con la afectividad. El importante cambio cognitivo que se produce en estas edades genera un nuevo egocentrismo intelectual, confiando excesivamente en el poder de las ideas.

Cabe anotar que los resultados en el factor de autoexpresiones en situaciones sociales, es diferente al expresado por los docentes de la institución y que en gran medida motiva este estudio, ya que ellos afirman que el grupo presenta dificultades para expresar sus ideas, sin embargo, este factor tienen una alta puntuación.

Factor 2: Defensa de los propios derechos como consumidor

De acuerdo con los resultados obtenidos en este punto, se puede afirmar que los entrevistados tienden a hacer valer sus derechos como consumidor en la mayoría de los casos, mostrando la capacidad de argumentar por qué deben ser respetados por otros, bien sean clientes o vendedores. Una explicación a estos resultados puede ser que los participantes conocen claramente sus derechos en el área del consumo y la manera cómo pueden exigirlos, evitando el conflicto. Estos resultados pueden explicarse teniendo en cuenta lo propuesto por Bandura (1977) cuando dice que se aprende a defender los propios derechos, en este caso como consumidores, a partir de la instrucción (cómo los padres, maestros y otras autoridades y modelos les indican que deben comportarse), lo mismo que por medio de la observación, cómo ven que los adultos y sus pares se comportan.

Factor 3: Expresión de enfado o disconformidad

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este factor, se hace evidente que, en la mayoría de los casos, los participantes son capaces de expresar de forma libre y espontánea sus molestias y desacuerdos de manera justificada, frente a lo que otros ofrecen. Estos resultados pueden deberse a que los entrevistados manejan un alto nivel de asertividad, siendo esta la conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los derechos de los otros (Alberty y Emmons 1978.). Por lo tanto, los entrevistados muestran un adecuado comportamiento comunicacional, el cual permite que actúen sin que agredan ni se sometan a la voluntad de otras personas, sino que manifiestan sus disconformidades y defienden sus derechos. Estos resultados pueden explicarse debido a que existen factores de protección interna como la autoestima, que les permiten a los jóvenes evitar aquellas situaciones que resultan poco saludables para ellos (Luthar y Zigler, 1991; Rutter, 1987), siendo capaces de manifestar desacuerdo.

A pesar de los resultados obtenidos en la muestra representativa al ser aplicada la prueba de Habilidades Sociales de Elena Gismero en el Instituto Educativo del Pueblo se viene encontrando en algunos estudiantes altos grados de agresividad para con sus superiores y hacia otros alumnos.

Factor 4: Decir no y cortar interacciones

De acuerdo a los resultados obtenidos en este factor, se hace manifiesto que los participantes manejan la habilidad de cortar interacciones que no quieren mantener y son capaces, también, de negarse a prestar algo cuando les disgusta hacerlo. Estos resultados podrían explicarse con los mismos argumentos empleados en el factor tres, es decir, por un alto nivel de asertividad, la cual es definida por Mac Donald (1978) como la expresión abierta de las sugerencias (por medio de palabras y acciones) de una manera tal que haga que los otros lo tomen en cuenta. Estos resultados indican que a los sujetos se les facilita cortar interacciones sin excesiva dificultad.

Aunque en algunos estudiantes del Instituto Distrital del Pueblo son algo introvertidos, la gran mayoría de los jóvenes pueden decir no o negarse a realizar algo cuando esto no les gusta.

Factor 5: Hacer peticiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este factor, se hace presente un nivel elevado de esta habilidad en los participantes, puesto que son capaces de realizar peticiones a otras personas, bien sea con el fin de solicitar un favor o pedir que las cosas sean hechas como ellos lo prefieren. El haber creado un entorno de colaboración y cooperación puede facilitar esta expresión de peticiones. Estos resultados podrían explicarse teniendo en cuenta lo propuesto por Trianes, De la Morena y Muñoz (1999), quienes plantean la existencia de habilidades lingüísticas y

de persuasión, las cuales equivalen a tener aptitud verbal y a conocer las reglas que controlan diversos tipos de situaciones conversacionales, según se trate, en este caso, para pedir un favor a un amigo, para pedir a un amigo el pago de algún dinero, para pedir a un vendedor el cambio de un producto en mal estado, etc.

Factor 6: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este factor, se hace evidente que los participantes muestran dificultad en el manejo de esta habilidad al intentar iniciar, mantener una conversación, pedir una cita y poder hacer espontáneamente un cumplido, halago, hablar con alguien que resulte atractivo. Sin embargo, se debe comentar que esta muestra está formada mayoritariamente por mujeres, lo cual podría ayudar a explicar los resultados obtenidos en este factor si lo relacionamos con los roles masculinos impuestos a nivel social en relación al inicio de interacciones con el sexo opuesto, aunque actualmente esto haya cambiado. Según Adolfo Perinat y colaboradores (2003) en el libro *“Los adolescentes en el siglo XXI”*, existe en los jóvenes una inseguridad de no saber qué hacer, de no saber si tomar o no la iniciativa frente al sexo opuesto. Estas son dudas que acompañan a los adolescentes y que se dan por miedo a quedar en ridículo, lo cual se muestra acorde con los resultados obtenidos en este punto.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con la investigación realizada, las habilidades sociales son conductas que facilitan las interacciones entre los individuos, lo cual permite establecer relaciones interpersonales mucho más fuertes y fortalece el proceso de interacción, permitiendo que las personas sean capaces de actuar y de expresarse con asertividad. Por lo tanto, resulta pertinente resaltar la importancia de continuar implementando estrategias que desarrollen las habilidades sociales en los jóvenes, debido a que en la etapa de la adolescencia se intensifica el contacto del individuo en sociedad.

Teniendo en cuenta la problemática planteada por los docentes y directivos de la Institución Educativa Distrital El Pueblo, acerca de la deficiencia de habilidades sociales en los estudiantes, resulta necesario y pertinente implementar un programa cuyo objetivo sea el entrenamiento específico de estas habilidades. Este entrenamiento se llevaría a cabo con el fin de facilitar la adaptación al medio, mejorando y fortaleciendo el proceso de intercambio o de interacción, de la población estudiantil de dicha Institución, al utilizar formas adecuadas de relacionarse con los demás.

Como respuesta a esta problemática, desde hace unos años se vienen implementando entrenamientos en habilidades sociales, por parte de la psicología de la educación. Tal es el caso de profesionales como Ángela Magaz y Ana Gandarias, quienes coordinan el programa de AVANCEMOS, cuyo objetivo es el entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes. Este programa consiste en la enseñanza de habilidades sociales para adolescentes y preadolescentes; permitiendo que se genere una influencia positiva en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual supone una habilidad altamente relacionada con la conducta eficaz, es decir, utilizar conductas aprendidas con el fin de evitar la ansiedad en situaciones sociales difíciles o novedosas, facilitando la comunicación emocional, la resolución de problemas, la

relación con los otros y la reivindicación de los propios derechos sin negar los de los demás

En términos de los beneficios que se obtendrán de la investigación en orden de importancia podrían citarse: primero, a la ciencia de la psicología, para fortalecerla con un trabajo innovador y actual, el cual desde su aplicación en la ciudad de Barranquilla establecerá las bases para futuras investigaciones, que generen recomendaciones e hipótesis más amplias que las pretendidas en esta investigación. Las cuales llevarán al conocimiento del individuo como constructor de valores, siendo el primer paso para diseñar formas de intervención comunitaria favorecedoras de la construcción de modelos de vida que proporcionen un mayor grado de felicidad personal y colectiva; y que estos modelos de vida, necesariamente plurales y heterogéneas, sean respetuosas con las diferencias de género, de etnia, de cultura, de religión, de pensamiento y de cualquier otra clase.

En segundo lugar, beneficiará a los estudiante por que les permitirá identificar y mejorar las habilidades sociales que poseen, pretendiendo describir que existen en ciertas conductas que dificultan el desarrollo social. Les ofrece también bases teóricas que les permitan identificar las habilidades que poseen y cómo éstas orientan sus expectativas y perspectivas respecto a las oportunidades sociales que actualmente se les han ofrecido, otorgando a esta investigación resultados que amplíen el campo de los principios de ciertos procesos cognitivos.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Idalgo C., Nureya Abarca M. (1999): Comunicación Interpersonal, Programa de Entrenamientos en Habilidades Sociales. Ed. Universidad Católica de Chile.
- Monjas M Casanares (1995). Como Promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales. Ed. CEPE. Madrid.
- Hernández R, Fernández Collado C, Baptista Lucio P (2006). Metodología de la Investigación. Ed. MC. Graw Hill. México.
- González Gismero E, Escala de Habilidades Sociales (EHS). Ed. TEA.
- Mendoza, Y; Ripoll, K. (2008). Evaluación de Habilidades Sociales Promovidas en los Grupos de Madres Comunitarias y en Adultos Mayores Participantes del Programa Salud Familiar y Buen Trato, desde el Programa Académico de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, en el Barrio Los Olivos. Proyecto de Investigación del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Colombia.
- Mangrulkar L, Whitman Cheryl V, Posner Marc, (2001). Enfoque de habilidades para la Vida para un Desarrollo Saludable de Niños y Adolescentes. Programa de Salud Familiar y Población, Unidad Técnica de Adolescencia. Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI), Fundación W.K. Kellog. Organización Panamericana de la Salud.
- Fernández-Berrocal P, Extremera Pacheco N. La Inteligencia Emocional como una Habilidad Social Esencial en la Escuela. OIE-Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Málaga, España.
- Elías, M.; Tobías, S. y Friedlander, B. (1999): Educar con Inteligencia Emocional. Barcelona, Plaza y Janés.
- Fernández –Berrocal. P.; Salovey, P.; Vera, A.; Ramos, N. y Extremera, N. (2001) : Cultura, Inteligencia Emocional Percibida y Ajuste Emocional: Un

Estudio Preliminar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, pág. 4.

- Fernández- Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). Corazones Inteligentes. Barcelona, Kairós.
- Gardner, H. (2001). La Inteligencia Reformulada. Barcelona, Paidós.
- Goleman, D. (1996): Inteligencia Emocional. Barcelona, Kairós.
- GOTTMAN, J. Y DECLAIRE, J. (1997): Los Mejores Padres. Madrid, Javier Vergara.
- GUELL, M. Y MUÑOZ, J. (1999): Desconócete a Ti Mismo. Programa de Alfabetización Emocional. Barcelona, Paidós.
- SHAPIRO. L.E. (1997): La Inteligencia Emocional en Niños. Madrid, Javier Vergara.
- STERNBERG, R. (1997): La Inteligencia Exitosa. Barcelona, Paidós.
- VALLES, A., Y VALLES, C. (2000): Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas. Madrid, Editorial EOS.
- Montes Berges B y Rodríguez García C. Iniciación a la Investigación. Revista Electrónica. Universidad de Jaén. La Dominancia en el Continuo personal Grupal: dominancia personal, interpersonal y SDO. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/viewFile/204/185>

