

APROBADO

Asoanza T.
PRESIDENTE

F-1857

1950

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA

Mg. Sc. Pedro Tortado
TRIBUNAL



TRABAJO DIRIGIDO

**“PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA
ADOLESCENTES DE CENTROS Y HOGARES DEL SERVICIO
DEPARTAMENTAL DE GESTIÓN SOCIAL”**

TUTOR: LIC. RODRIGO DE URIOSTE



1950

POSTULANTE: Egr. VANESSA NEYSDA DECKER PORREZ

2008

RESUMEN

“PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES DE CENTROS Y HOGARES DEL SERVICIO DEPARTAMENTAL DE GESTIÓN SOCIAL”

Con el Programa propuesto los adolescentes pueden aprender a ser capaces de ejecutar adecuadamente conductas, practicarlas y corregirlas, con repertorios flexibles y variados de conducta social, en vez de patrones rígidos y uniformes.

La aplicación a nivel grupal, permite ahorrar tiempo y esfuerzo y que los adolescentes logren beneficiarse mutuamente del aprendizaje del comportamiento social. En cuanto a la aplicación individualmente que se adapta a las necesidades particulares y concretas del adolescente permitiendo un entrenamiento más controlado, aplicando de forma intensiva todas las técnicas hasta alcanzar un nivel óptimo de ejecución, así como una constante reevaluación de la eficacia particular de los procedimientos que se están aplicando.

Está orientado a la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades, resultando bastante familiar a los adolescentes, además la duración es considerablemente breve, con una terminología simple y de fácil entendimiento para las personas, permitiendo una gran flexibilidad y versatilidad para adaptarlo a diferentes contextos dependiendo de sus necesidades, su estructura es clara, con pasos sistematizados y estructurados.

Es un modelo que orienta hacia la ampliación del conjunto de capacidades y conductas adaptativas al adolescente, lo que conlleva al desarrollo de habilidades nuevas y conductas alternativas, además se puede considerar como un procedimiento psicoeducativo de formación que puede influir sobre los adolescentes en varios aspectos, como: la motivación, modificando los objetivos o las metas que persiguen en la interacción social; sensibilidad, volviéndolos más sensibles a la comunicación verbal y no verbal de los otros; es decir, enseñando que se puede dar respuestas a diferentes personas y situaciones, centrándose primero en la interpretación de las señales de los demás; respuestas afectivas.

Agradecimiento

A mi abuelita, a mi mami Elizabeth, a mi papá Juan Carlos, a mi hermano Brian, por su amor, paciencia y todo el apoyo que me dieron en todos los momentos de mi vida y que sin su ayuda no hubiera logrado cumplir sueños y metas.

A los internos del Hogar Agropecuario Yanacachi y Centro Educativo Integral "Félix Méndez Arcos", que me brindaron toda su colaboración y me mostraron la realidad de nuestros niños y adolescentes.

Al Lic. Rodrigo de Urioste, la Lic. Gina Pérez y la Lic. Sandra Coca, mis tutores, quienes me guiaron y orientaron en el proceso del trabajo.

Dedicatoria:

Al regalo más supremo que Dios me envió, la personita que desde el primer momento de su existencia me dio fortaleza e iluminó mi vida.

A mi hijita Adriana Valeria

**“PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES DE
CENTROS Y HOGARES DEL SERVICIO DEPARTAMENTAL DE GESTIÓN
SOCIAL”**

I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	JUSTIFICACIÓN	4
III.	REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES	7
IV.	OBJETIVOS	9
	IV. 1. Objetivo General	9
	IV. 2. Objetivos Específicos	9
V.	MARCO TEÓRICO	10
	V.1. Teoría del Desarrollo del Adolescente	10
	V.1.1. Desarrollo cognoscitivo del adolescente	10
	V.1.2. Razonamiento moral	11
	V.1.3. Desarrollo Psicosocial	13
	V.2. Las Habilidades Sociales	14
	V.2.1. Orígenes históricos en el estudio de las habilidades sociales	16
	V.2.2. Los modelos teóricos explicativos	18
	V.2.3. Componentes de las habilidades sociales	22
	V.2.3.1. Componente conductual y verbal	24
	V.2.3.2. Componente cognitivo	28
	V.2.3.3. Componente situacional o ambiental	31
	V.2.4. Formación y mantenimiento de las habilidades sociales	33
	V.2.5. Etiología del déficit en habilidades sociales	36

VI. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	42
VI.1. Tipo de Investigación	42
VI.2. Muestra	43
VI.3 Ambiente	43
VI.4. Instrumento de medición	44
VI.4.1. Antecedentes	44
VI.4.2. Descripción del instrumento	46
VI.4.3. Forma de administración	49
VI.5. Procedimiento	50
VII. MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DEL TRABAJO A REALIZAR	59
VII.1. Características del Programa de Habilidades Sociales	60
VII.2. Pasos para desarrollar el Programa de Habilidades Sociales	63
VII.3. Técnicas utilizadas en el Programa	68
VIII. PLAN DE TRABAJO	78
VIII.1. Objetivos Específicos	78
VIII.2. Cronograma de actividades	78
VIII.3. Estrategias en la Aplicación del Programa de Habilidades Sociales	78
IX. RESULTADOS GENERALES	105
IX. 1. Resultados Cualitativos	105
IX. 1.1. Descripción Densa	105
IX.1.2. Estructuras	108
IX.2. Resultados Cuantitativos	109
IX.3. Interpretación	123
X. CONCLUSIONES	126

X.I. RECOMENDACIONES	129
XI REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

ANEXO 1: ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES DE ELENA GISMERO.

ANEXO 2: RESULTADOS PRE TEST Y POST TEST PERCENTILES

“HOGAR AGROPECUARIO YANACACHI”

CENTRO EDUCATIVO “FÉLIX MÉNDEZ ARCOS”.

ANEXO 3: HOJAS DE TRABAJO DE SESIONES GRUPALES.

I. INTRODUCCIÓN

Las Habilidades Sociales han sido tratadas por numerosos autores en diferentes escuelas, uno de los primeros exponentes es Salter (1949), reconocido como padre de la terapia de conducta, quién en 1949 introdujo el concepto de "personalidad excitatoria" término basado en la necesidad de aumentar la expresividad de los individuos, algunas de las sugerencias son utilizadas en la actualidad.

El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe en 1958, siendo éste el primer autor en emplear el término "conducta asertiva" (para referirse a la expresión de los sentimientos distintos a la ansiedad). En 1987 Bandura propone la Teoría de Aprendizaje Social, aunque propiamente no es un modelo de habilidades sociales, su teorías son de gran utilidad y relevante a la hora de comprender el comportamiento social. Desde este punto de vista, las Habilidades Sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje: consecuencias del refuerzo directo; resultado de experiencias observacionales; y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.

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". (Monjas, 1999)

En Bolivia existe una escasa investigación o teoría que apunte directamente al fenómeno de las Habilidades Sociales de los adolescentes institucionalizados a pesar de esto, en el diagnóstico del Servicio Departamental de Gestión Social (SEDEGES) se deja ver que hay claros elementos que se asocian a dificultades de interacción con otros individuos,

que repercute en las relaciones interpersonales entre iguales y hacia adultos significativos.

En esta etapa, las interacciones sociales competentes son claramente necesarias para el ajuste y funcionamiento exitoso en sociedad. Los diversos eventos del desarrollo y los cambios sociales que se producen en la adolescencia hacen que esta etapa sea especialmente relevante para el establecimiento y el mantenimiento de las habilidades sociales.

Fundamentándose en estos principios, permitirá estructurar el Programa de Habilidades Sociales, entendidas como capacidades y comportamientos que muestran las personas en situaciones de interacción social, las mismas constituyen respuestas específicas a las exigencias que plantean las situaciones, de tal modo que cumpla una serie de condiciones; en las que sepamos qué conductas nos demanda la situación; que tengamos la oportunidad de observarlas y ejecutarlas; tengamos referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución; y, finalmente que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio de conducta.

Por lo que planteamos si la aplicación de un mismo Programa, con tratamiento individual y grupal desarrollará Habilidades Sociales (expresión espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales, interacción positiva entre pares y con el sexo opuesto, petición de favores, defensa de derechos) en adolescentes del área rural y urbana, evaluando la eficacia del mismo con la Prueba T, que valorará si los dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias, y de esta manera se logrará conocer la eficacia del mismo.

Se propone un Programa de Habilidades Sociales para Adolescentes institucionalizados que pueda ser aplicado en el área rural o urbana indistintamente con sesiones

individuales o grupales; el mismo logrará desarrollar conductas que manifiestas en situaciones de relación con otras personas, en la que logren expresar sentimientos, deseos u opiniones, derechos; respetando el derecho que tienen también los demás. El poseer estas capacidades evita la ansiedad en situaciones difíciles o novedosas, además facilitan la comunicación y la resolución de conflictos.

Para ello, ha sido necesaria la evaluación de las Habilidades Sociales antes y después de la aplicación de los respectivos programas a través de la Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000) y realizar comparaciones de los resultados del área rural y urbana, gracias a la muestra de cuarenta y uno sujetos, trece pertenecen al Hogar Agropecuario Yanacachi que corresponde al área rural; y veintiocho pertenecen al Centro Integral “Félix Méndez Arcos” que corresponde al área urbana; los mismos se encuentran institucionalizados por abandono familiar, riesgo físico y/o bajos recursos económicos.

II. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación surge al identificar por observación directa a los adolescentes de Centros y Hogares del Servicio Departamental de Gestión Social en situaciones diarias, como ser los horarios destinados a la alimentación, los juegos y la realización de tareas escolares, los mismos no sólo se encuentran en una etapa de desarrollo con características propias de su edad, además tienen problemáticas que pueden influir negativamente en sus relaciones sociales.

Los adolescentes tienen déficits en la expresión gestual y conducta atencional, la manifestación de expresiones agresivas, conductas inadecuadas de interacción social, dificultad en la exteriorización de sentimientos y la manifestación de disgusto ante situaciones que se juzgan como indebidas; ya sea porque no poseen en su repertorio de conductas y habilidades las necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal, el sujeto no sabe porque nunca lo ha aprendido. Puede ser por diversas causas: inadecuado reforzamiento, ausencia de modelos apropiados, carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje.

Por lo que se pretende mejorar las Habilidades Sociales de los adolescentes, mediante la aplicación de un Programa, orientado a fortalecer las capacidades y conductas adaptativas, que son necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria, con un procedimiento psicoeducativo de formación, modificando los objetivos o metas que los adolescentes persiguen, siendo más sensibles a la comunicación verbal y no verbal de los otros; enseñando diferentes respuestas hábiles hacia personas y situaciones específicas, ya sea expresando sus sentimientos, defendiendo sus derechos o solicitando algunos favores.

El desarrollo de estas habilidades está estrechamente relacionado a una pedagogía de aprendizaje activo. Por medio de métodos de enseñanza participativos, tales como actuación, debates, análisis de situaciones, y solución de problemas de forma individual, el Programa de Habilidades Sociales puede comprometer en forma activa a los adolescentes en su proceso de desarrollo.

Además servirá para establecer parámetros en el estudio de Habilidades Sociales en adolescentes institucionalizados, y como modificar conductas problemáticas, donde los adolescentes sean capaces de analizar diferentes situaciones sociales y adecuen su comportamiento a la situación, adquiriendo y practicando los componentes de las habilidades sociales en adecuado orden sin ayuda ni supervisión, las cuales sean aplicadas a contextos reales y que sirva para mejorar sus relaciones entre iguales y con otros adultos, como ser el personal que los atiende y profesores en los colegios donde asisten.

Conjuntamente este estudio, aporta bases para poder modificar conductas con sesiones individuales y grupales. A nivel grupal gracias a la homogeneidad del grupo de adolescentes se lleva a cabo sesiones dinámicas, en las cuales con actividades sencillas, trabajo en equipo y retroalimentación continua se logra establecer un medio natural donde puedan ser ensayadas las habilidades que se pretenden enseñar o por el contrario sesiones individuales en las que se logre adaptar a necesidades particulares y concretas del adolescente.

Por tanto, el interés de desarrollar un instrumento válido para que este tipo de problemática en adolescentes institucionalizados pueda ser aplicado, o en su caso minimice los comportamientos desadaptativos (violencia física y verbal entre iguales, falta de respeto hacia adultos significativos), lo que mueve la investigación, y también el bienestar de los adolescentes permitiéndoles un desarrollo positivo que les ayude en

mantener relaciones interpersonales adecuadas en la sociedad, y de esta manera garantizando su reinserción social una vez egresados de estas instituciones, porque las Habilidades Sociales abarcan la mayoría de las actividades humanas, de forma que su ámbito de influencia es profundo y duradero.

Este estudio servirá para dotar de un instrumento a los adolescentes que puede ser utilizado en el área rural y urbana, evaluando la eficacia de los dos contextos; resultando bastante familiar a los adolescentes para la adquisición de nuevas habilidades en un contexto natural con técnicas simples; con una duración considerablemente breve, una terminología simple, sencilla y asequible para las personas no especializadas, con una estructura clara, con pasos sistematizados y estructurados; con lo que se beneficiará a los profesionales que trabajan en instituciones de adolescentes, lo que obviamente repercutirá en la calidad de la atención y por ende en el desarrollo positivo de los adolescentes institucionalizados.

Al mismo tiempo al conceder nuevas Habilidades Sociales a los adolescentes, lograran ejecutar competentemente una conducta específica ante una situación social, controlando situaciones de presión grupal, que les permitirá expresar con facilidad opiniones diferentes a las de otras personas, expresando su opinión a los demás; valorándose como competentes al poseer repertorios conductuales que reducirá problemas de interacción social.

III. REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES

El programa propuesto se realizó en el Servicio Departamental de Gestión Social, en el Hogar Agropecuario Yanacachi, ubicado en la provincia Sud Yungas del Departamento de La Paz; y en el Centro Educativo Integral “Félix Méndez Arcos”, ubicado en la ciudad de La Paz.

Atienden a una población de adolescentes con residencia interna, por problemas de abandono familiar total o parcial, con recursos económicos muy bajos, en riesgo físico y/o maltrato.

Los adolescentes que se encuentran institucionalizados en los Centros y Hogares presentan:

- Déficit en los procesos cognoscitivos: Presentan déficit de atención.
- Déficit en los procesos afectivos: Debido a la carencia afectiva que tienen: baja autoestima.
- Déficit en capacidades: Falta de habilidades verbales, baja tolerancia a la frustración.
- Carácter: Incumplimiento de reglas y normas, agresividad física y verbal.

En el caso del Hogar Agropecuario Yanacachi, fue la primera vez que se instauró el departamento de psicología, por lo que existía requerimientos de: evaluaciones psicológicas de los internos, evaluaciones psicopedagógicas, intervenciones individuales por problemas de conducta y programas interdisciplinarios en el área educativa, que se realizaron conjuntamente con el programa propuesto; los mismos fueron evaluados por la coordinadora del área de psicología de la Unidad Técnica de Asistencia Social y Familiar.

En el Centro Educativo Integral “Félix Méndez Arcos”, se realizó apoyo al área de psicología, en el mismo se realizaron evaluaciones e intervenciones individuales por problemas de conducta de algunos adolescentes, los mismos que fueron evaluados por la psicóloga responsable de la atención de los internos.

Por lo que es importante realizar una intervención psicológica, para poder disminuir los problemas que presentan y dotar nuevas habilidades y destrezas para que puedan mejorar sus relaciones interpersonales, la expresión de sentimientos, la defensa de sus derechos y de esta manera poder dotar aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria.

También cabe señalar que dentro del trabajo dirigido se realizó apoyo institucional en el Hogar Quevedo, que atiende a una población de mujeres adultas mayores, en el mismo que se hizo evaluaciones psicológicas; y en el Centro Custodia “Villa Victoria” que atiende a una población de mujeres con discapacidades físicas y mentales, en el mismo se hizo evaluaciones psicológicas, seguimiento de conductas, intervenciones para reducir ansiedad y depresión, conductas agresivas, actividades lúdicas y un taller dirigido al personal que atiende a la población.

IV.OBJETIVOS

IV. 1. Objetivo General

- Aplicar un Programa para desarrollar Habilidades Sociales en adolescentes de Centros y Hogares del Servicio Departamental de Gestión Social y la relación del mismo entre el área urbana y rural.

IV. 2. Objetivos Específicos:

- Evaluar la eficacia del Programa de Habilidades Sociales para adolescentes de Centros y Hogares del Servicio Departamental de Gestión Social, del área rural.
- Evaluar la eficacia del Programa de Habilidades Sociales para adolescentes de Centros y Hogares del Servicio Departamental de Gestión Social, del área urbana.
- Determinar la relación que existe en el área rural y urbana, ante la aplicación de un programa para desarrollar habilidades sociales en adolescentes de Centros y Hogares del Servicio Departamental de Gestión Social.

V. MARCO TEÓRICO

V.1. TEORÍA DEL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

V.1.1. Desarrollo Cognoscitivo del Adolescente

De acuerdo con Piaget (1947), los adolescentes entran al nivel más alto de desarrollo cognoscitivo, las operaciones formales, cuando desarrollan la capacidad para el pensamiento abstracto, lo que les permite una nueva y más flexible forma de manipular la información; al no estar limitados al aquí y ahora, además pueden usar símbolos, aprecian mejor la metáfora, pueden pensar en términos de lo que podría ser y no sólo de lo que es; también son capaces de imaginar posibilidades, formar y comprobar hipótesis.

Los adolescentes en esta etapa de las operaciones formales pueden integrar lo que han aprendido en el pasado con los desafíos del presente y hacer planes para el futuro, el pensamiento en esta etapa tiene una flexibilidad que no era posible en la etapa de las operaciones concretas. La habilidad para pensar de manera abstracta tiene implicaciones emocionales. Antes un niño podía amar a un padre u odiar a un compañero. Ahora “el adolescente puede amar la libertad u odiar la explotación... Lo posible y lo ideal cautivan la mente y el sentimiento” (H. Ginsburg y Opper, 1979, p.201)

Elkind (1984,1998) manifiesta al menos seis formas características: ¹¹

1. Idealismo y carácter crítico: A medida que los adolescentes prevén un mundo ideal, se dan cuenta de lo lejos que está de serlo el mundo real, del cual se hacen responsables los adultos. Se vuelven sumamente conscientes de la hipocresía y, con su razonamiento verbal agudizado, disfrutan de revistas y animadores que

¹¹ Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R., 2004, *DESARROLLO HUMANO*, MacGraw-Hill, México, pp.448-449.

atacan a las figuras públicas con sátira y parodia. Están convencidos de que saben mejor que los adultos cómo funciona el mundo y con frecuencia encuentran defectos en sus padres.

2. Tendencia a discutir: Los adolescentes buscan constantemente la oportunidad de probar y demostrar sus nuevas habilidades de razonamiento formal.
3. Indecisión: Los adolescentes pueden mantener la mente muchas alternativas al mismo tiempo, pero debido a su inexperiencia, carecen de estrategias efectivas para elegir entre ellas. De esta forma pueden tener problemas para decidir algo tan simple de cómo qué llevar.
4. Hipocresía aparente: Los adolescentes a menudo no reconocen la diferencia entre la expresión de un ideal y los sacrificios que es necesario hacer para estar a la altura del mismo.
5. Autoconciencia: Los adolescentes ahora pueden razonar acerca del pensamiento, el suyo y el de otras personas. Sin embargo, en su preocupación por su propio estado mental los adolescentes a menudo suponen que todos los demás están pensando en lo mismo que ellos piensan: ellos mismos.
6. Suposición de ser especial e invulnerable: Elkind usa el término de fábula personal para denotar la creencia de los adolescentes de que son especiales, que su experiencia es única y que no están sujetos a las reglas que gobiernan el resto del mundo; esta forma especial de egocentrismo subyace a buena parte de la conducta de riesgo y a la autodestructiva.

V.1.2. Razonamiento moral

El desarrollo moral en la teoría de Kohlberg (1969) describe tres niveles de razonamiento moral, cada uno dividido en dos etapas:

El primer nivel es el de Moralidad preconventional (de 4 a 10 años), el que distingue dos etapas; la primera de orientación hacia el castigo y la obediencia, en la que los niños obedecen las reglas para evitar el castigo; ignoran los motivos de su acto y se concentran en su forma física o consecuencias. La segunda es el propósito instrumental e intercambio: Los niños se conforman a las reglas por interés propio y en consideración a lo que otros pueden hacer por ellos. Consideran un acto en términos de las necesidades humanas que satisface y distinguen este valor de la forma física y las consecuencias del acto.

El segundo nivel de Moralidad convencional (10 a 13 años), en la se encuentran dos etapas: Mantenimiento de relaciones mutuas, aprobación de los demás. (Los niños desean agrandar y ayudar a otros, pueden juzgar las intenciones de los demás y desarrollar sus propias ideas de lo que es una buena persona); La preocupación y conciencia social. (Las personas están preocupadas por cumplir sus deberes, mostrando respeto por la autoridad superior y manteniendo el orden social).

El tercer nivel de Moralidad posconvencional (adolescencia temprana, en la edad adulta temprana o nunca).En la misma existe dos etapas: Moralidad de contrato, de derechos individuales y de leyes aceptados democráticamente; la gente piensa en términos racionales, valorando la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Por lo general creen que esos valores están mejor apoyados si se adhieren a la ley. Moralidad de principios éticos universales; las personas hacen lo que creen correcto como individuos, independientemente de las restricciones legales o las opiniones de otros. Actúan de acuerdo con normas interiorizadas, sabiendo que se condenarían a sí mismos si no lo hicieran.

V.1.3. Desarrollo Psicosocial

La adolescencia es una época de oportunidades y riesgos. Los adolescentes se encuentran en el umbral del amor, la vida de trabajo y de la participación en la sociedad de adultos.

En esta etapa como parte del proceso de desarrollo y sobre logros de las etapas anteriores, es decir, sobre la confianza la autonomía la iniciativa y la laboriosidad, y sienta las bases para afrontar los problemas psicosociales de la vida adulta.

Según Erikson (1968) los adolescentes forman su identidad modificando y sintetizando identificaciones anteriores, debiendo establecer sus habilidades, necesidades, intereses y deseos de forma que puedan ser expresados en un contexto social.

La identidad se forma en la medida en que los jóvenes resuelven tres problemas principales: la elección de una ocupación, la adopción de valores en qué creer y por qué vivir y el desarrollo de una identidad satisfactoria.

También cabe señalar que a medida que los adolescentes empiezan a separarse de sus familias y a pasar más tiempo con los pares, los mismos que proporcionan una fuente de apoyo emocional y también una fuerte presión para el comportamiento que los padres rechazan. La amistad se basa en la elección y el compromiso.

La mayor intimidad de la amistad adolescente es un reflejo del desarrollo cognoscitivo y emocional. Los adolescentes son ahora capaces de expresar sus pensamientos y sentimientos privados, así mismo pueden considerar más fácilmente el punto de vista de otra persona y por eso le resulta más sencillo entender los pensamientos y sentimientos de un amigo. La mayor intimidad también refleja la preocupación de conocerse a sí mismos, confiarse a un amigo ayuda a los jóvenes a explorar sus propios sentimientos,

definir su identidad y estimar su propia valía; la amistad proporciona un lugar seguro para aventurar sus opiniones, admitir debilidades y recibir ayuda para los problemas.²

V.2. LAS HABILIDADES SOCIALES

El interés por las Habilidades Sociales y la conducta asertiva se viene manifestando desde hace ya décadas, como muestra la amplia difusión y profusión de obras sobre el tema tanto teóricas como de divulgación (Gismero.E., 2000, p.18)². Es un axioma bien conocido que los seres humanos somos “*animales sociales*” y que pasamos gran parte de nuestras vidas en interacciones cara a cara con otras personas y en diferentes escenarios sociales (Caballo, V., 2002, p. 220)³. La mayoría de las horas en que estamos despiertos las pasamos en alguna forma de interacción social, ya sea interpersonal (de uno a uno) o a lo largo de una diversidad de grupos.

La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana y máxima representante de las relaciones que establecemos con los otros. Sin embargo, esta comunicación en muchos momentos es escasa, frustrante e inadecuada. Antiguamente la vida era mucho más simple, si no más fácil. Había menos sistemas sociales, la movilidad social era menor y las relaciones eran relativamente más claras y fáciles. Los papeles que teníamos que seguir cada uno de nosotros estaban claramente definidos. Sin embargo, en la sociedad occidental actual, el ritmo de vida es más rápido, más difícil y más complejo, y las reglas cambian según el sistema en el que estamos trabajando en cada momento. A menudo nos obligan a funcionar en dos o más sistemas sociales de

² Gismero E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid: TEA. Publicaciones de Psicología Aplicada. p.18

³ Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (5ª ed.)*. Madrid: S.XXI. p.220.

forma simultánea, y esto requiere una considerable destreza social (Ovejero, 1998, pp. 93 – 112).⁴

Podemos decir pues, que el discurrir de nuestras vidas está determinado, al menos parcialmente, por el rango de nuestras Habilidades Sociales.

A partir de algunos trabajos experimentales, autores como Fordyce (1980, 1981, 1984) propusieron los siguientes 14 fundamentos para ser más felices:

1. Ser más activo/a y mantenerse ocupado/a.
2. Pasar más tiempo en actividades sociales.
3. Ser productivo/a en un trabajo recompensante.
4. Organizarse mejor.
5. Dejar de preocuparse.
6. Disminuir las expectativas y las aspiraciones.
7. Desarrollar un pensamiento positivo y optimista.
8. Orientarse hacia el presente.
9. Conocimiento, aceptación e imagen buenos de uno/a mismo/a.
10. Desarrollar una personalidad sociable, extravertida.
11. Ser uno/a mismo/a.
12. Eliminar las tensiones negativas.
13. Las relaciones íntimas son muy importantes; y
14. Valorar y comprometerse con, la felicidad.

⁴ Ovejero, A. (1990). *Las habilidades sociales y su entrenamiento: Un enfoque necesariamente psicosocial*. Psicothema, pp. 93-112.

En el siglo XX se ha desarrollado investigaciones con respecto al dominio de habilidades técnicas, parece ser que las habilidades para la mejora de las relaciones interpersonales y sociales se han olvidado (Ovejero, A., 1998, p. 56).⁵

El grado de habilidad social que poseamos en cada una de estas áreas específicas será, en buena medida, determinante de nuestro comportamiento en ellas. Como señala Goldstein (1989, p. 85)⁶ “... las escuelas, cada vez más, tienen que responsabilizarse de la enseñanza de los jóvenes, y no sólo en cuanto a las aptitudes académicas básicas, sino también enfrentándose con un conjunto de problemas sociales y personales”.

La investigación sobre las Habilidades Sociales constituye un campo de estudio con enormes posibilidades de aplicación práctica.

V.2.1. Orígenes históricos en el estudio de las habilidades sociales.

Como señala Gismero (2000, p.21)⁷, los orígenes históricos del estudio de las habilidades sociales se remontan a los años 30. Por ejemplo, nos encontramos con Williams (1935, p.112) estudiando el desarrollo social de los niños, que hoy día podríamos englobar dentro del término de asertividad (buscar aprobación, ser simpático, responsable, etc.). Murphy, Murphy & Newcomb (1937) distinguieron al trabajar con niños dos tipos de asertividad: una socialmente asertiva y otra socialmente molesta y ofensiva.

⁵ Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social Teórica y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva. p.56

⁶ Goldstein, et al. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Madrid: Martínez Roca. p. 85

⁷ Gismero E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. Manual. Madrid: TEA. Publicaciones de Psicología Aplicada. p. 21

Otros autores dentro de un enfoque mentalista (Jack, 1934) explicaron la conducta social de los niños en función de variables internas, dando un papel secundario a las ambientales. Munné (1989), tras revisiones sobre el tema, comentan que algunos autores neofreudianos (Adler, 1931; Horney, 1945; Sullivan, 1953), también contribuyeron al desarrollo de un modelo más interpersonal del desarrollo de la personalidad y de las Habilidades Sociales.

El estudio sistemático de las Habilidades Sociales tuvo diferentes fuentes:

La primera y habitualmente considerada como la más importante, se inicia con Salter (1949, p. 112)⁸, donde hizo referencia por primera vez al concepto de “personalidad excitatoria”, con una clara influencia de los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior.

El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe en 1958, siendo éste el primer autor en emplear el término “conducta asertiva” (para referirse a la expresión de los sentimientos distintos a la ansiedad). La denominación de entrenamiento asertivo se debe a Wolpe y Lazarus (1966, p. 68) ya que luego otros autores emplearon para el entrenamiento de las habilidades sociales, la técnica denominada del rol fijo consistente en una escenificación de un breve drama (Vallés & Vallés, 1996).⁹

Por otra parte desde los años 50, aumentó el interés por el tema de las Habilidades Sociales y su entrenamiento en el campo de la psicología social y del trabajo. Mayor atención aún que las habilidades de supervisión recibieron las de enseñanza y se plasmó lo que se ha llamado microenseñanza: la práctica programada de las habilidades

⁸ Salter, A. (1949). *La terapia del reflejo condicionado* p. 112

⁹ Vallés, A & Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: una propuesta curricular*. p. 89.

necesarias para los profesores (Gil & Sarriá, 1985, p.275)¹⁰. A nivel educativo, también se ha estudiado la práctica de las Habilidades Sociales, en niños (Michelson., 1987) y su relación con la autoestima, el rendimiento académico y el autoconcepto, o en el caso de padres y profesores o adolescentes.

Otra fuente para el estudio científico y sistemático del tema está constituida por los trabajos de Phillips y Zigler (1961, p.137)¹¹ sobre la “competencia social” en adultos institucionalizados, donde se demostró que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes menor era la duración de su estancia y más baja su tasa de recaídas.

Otra de las raíces históricas del movimiento para el estudio de las Habilidades Sociales, tuvo lugar en Inglaterra (Oxford) donde el concepto de “habilidad” era aplicado a las interacciones hombre-máquina, considerando que la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisorias, motoras y otras relativas al procesamiento de la información. La aplicación del concepto de “habilidad” a los sistemas hombre-hombre dio pie a un copioso trabajo sobre Habilidades Sociales en el que se incorporaba la importancia de las señales no verbales.

V.2.2. Principios teóricos de las habilidades sociales.

El estudio de las habilidades sociales se fundamenta en una serie de principios y conocimientos, establecidos y desarrollados en distintos marcos teóricos y disciplinas científicas, entre ellas: la Teoría del Aprendizaje Social, la Psicología Social y la Terapia de Conducta.

¹⁰ Gil, F. y Sarriá, E.(1985). Aplicación de técnicas de aprendizaje social en grupo para la formación de docentes: microenseñanza. Madrid: UNED. p. 275.

¹¹ Phillips, E.L. y Ziegler, E.(1961). Competencia Social, p.137.

Repasaremos la aportación de cada uno de ellos respecto al estudio de las Habilidades Sociales:

En primer lugar, la *Teoría de Aprendizaje Social de Bandura* (1987).²⁰ Aunque Bandura no propone propiamente un modelo de habilidades sociales, su Teoría del Aprendizaje Social es de gran utilidad y relevante a la hora de comprender el comportamiento social.

Genéricamente, bajo la denominación de Aprendizaje Social encontramos aquellas tentativas de explicar el comportamiento humano y aspectos de la personalidad haciendo referencia a principios extraídos del estudio experimental del aprendizaje (León & Medina, 1997)¹².

En 1969, Bandura ya había descrito la influencia del aprendizaje observacional o vicario (que él denominó “modelado”) en la conducta social y demostrado su efecto a lo largo de un extenso número de estudios (Kelly, 1987).

No nos limitamos a imitar a la manera de los monos la conducta ajena, si no que extraemos reglas generales acerca del modo de actuar sobre el ambiente, y las ponemos en práctica cuando suponemos que con ellas podemos obtener el resultado deseado.

Así, Bandura sostiene que “el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales”.

En su modelo, este autor tuvo también en cuenta el papel de las expectativas de éxito o fracaso, incluyendo la autoeficacia o creencias de un individuo acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere. Por lo tanto, si bien es verdad que la

¹² León, J.M., Medina, S., Cantero, F.J., Gómez, T., Barriga, S., Gil, F. & Loscertales, F. (1997). *Habilidades de información y comunicación en la atención al usuario*. Sevilla: Servicio Andaluz de Salud. pp. 85.115.

conducta es controlada en gran medida por factores de origen externo, también es cierto que las personas pueden controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas y consecuencias generadas por ellas mismas (autorreforzamiento).

Desde este punto de vista, las Habilidades Sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje: consecuencias del refuerzo directo; resultado de experiencias observacionales; efecto del feedback interpersonal; y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales. Estos principios permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales de tal modo que cumpla una serie de condiciones: una, que sepamos qué conductas nos demanda la situación; dos, que tengamos la oportunidad de observarlas y ejecutarlas; tres, que tengamos referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución; cuatro, que mantengamos los logros alcanzados; y, finalmente que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio de conducta.

Así los elementos principales de la conducta social serían¹³:

a) Los procesos perceptivos. Mediante la observación directa del individuo se adquiere información acerca del medio.

b) Los procesos cognitivos reguladores. La persona prevee las consecuencias que tendrá su conducta y por ese motivo regula la conducta atendiendo a tales predicciones. Se contempla que la persona tiene unas expectativas que se han ido creando a partir de experiencias previas de refuerzo y castigo. A partir de estas expectativas decide la respuesta a emitir.

13 León, J.M. & Jarana, L. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. Huelva: Centro Asociado de la UNED. pp. 96-101

c) El proceso de ejecución de la conducta. Desde esta perspectiva, la incompetencia social podría ser explicada por la carencia de conductas adecuadas en el repertorio conductual del sujeto, bien por una socialización deficiente o bien por la falta de experiencias sociales pertinentes (lo que Trower (1978)¹⁴ denominan fracaso social primario) o también podría explicarse por la inhibición de las conductas requeridas en una situación interpersonal concreta, debida a presiones tales como la ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran dicha situación, y expectativas negativas respecto a nuestra competencia social.

En definitiva, este modelo incluye los mismos elementos propuestos por Argyle, con la diferencia de que él apuntaba sólo al proceso cognitivo de traducción, mientras que Bandura introduce el proceso de formación de expectativas acerca de las consecuencias que el sujeto obtendrá con su conducta. En un contexto más general, Bandura (1978)³¹ ha argumentado que la persona, el ambiente y la conducta constituyen una importante contribución relativa a las variables fundamentales que tienen que ser consideradas para comprender y predecir la actuación adecuada.

En segundo lugar, la Psicología Social, nos aporta conocimientos sobre procesos psicosociales implicados y necesarios para el desarrollo de las Habilidades Sociales, como la percepción social, la atracción interpersonal, la comunicación no verbal, el desempeño de roles, etc.

Por su parte, la Terapia de Conducta proporciona un marco útil para el análisis funcional del comportamiento social, un conjunto de técnicas de probada eficacia y también rigor metodológico. Desde esta perspectiva, el propio Skinner ya hizo expresa mención al papel que desempeñan las cogniciones en la explicación del comportamiento humano al

¹⁴ Trower, P. & O'Mahoney, P.(1978). *Los problemas de fracaso social ¿Puede ayudar a la psicología social?* p.188

afirmar que: “Una adecuada ciencia de la conducta debe considerar los eventos que se llevan a cabo dentro de la piel del organismo (...) como parte de la conducta misma” (Skinner, 1963). Por otra parte, Mahaney & Kern (1983)²¹ también defendieron la tesis de que, si bien los eventos privados (los procesos cognitivos) no pueden ser objeto de estudio, desde un punto de vista psicológico, resulta perfectamente lícito considerarlos como factores intervinientes y reguladores de la conducta humana (García-Pérez & Magaz, 1997)²².

V.2.3. Componentes de las habilidades sociales.

La diversidad conceptual y terminológica que hemos visto en el apartado anterior se manifiesta también en lo relativo a los componentes de las Habilidades Sociales. Existen tantos componentes en sus contenidos como autores han desarrollado trabajos sobre el tema (Vallés & Vallés, 1996)¹⁵.

Así, por ejemplo, Lazarus (1973)¹⁶ fue uno de los primeros en establecer, desde la práctica clínica, como principales clases de respuesta o dimensiones de dichas habilidades, las siguientes: conductual y verbal, cognitiva, fisiológica y situacional.

Posteriormente, algunos autores tipifican esos contenidos en función de las habilidades que son necesarias en las interacciones sociales.

A la hora de estudiar estos componentes se ha enfatizado la posibilidad de hacerlo desde dos niveles de análisis: el molar y el molecular (Caballo, V.E, 2002)¹⁷, niveles de

¹⁵ Vallés, A & Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela*. p. 79.

¹⁶ Lazarus, A.A. (1973). *Una nota breve: Conducta asertiva. La Terapia de conducta*, p. 34.

¹⁷ Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI. p.211

análisis comentados anteriormente al exponer el modelo de McFall y retomados ahora para explicar las categorías de análisis de las Habilidades Sociales, aunque este análisis ha sido una fuente de discusión en cuanto a qué evaluar en cada caso.

El enfoque molar incluye tipos de habilidad general, por ejemplo: la defensa de los derechos. Se supone que cada una de esas habilidades generales depende del nivel y de una variedad de componentes moleculares de respuesta, como el contacto ocular, el volumen de voz, o la postura. Este enfoque molar prefiere evaluaciones generales, subjetivas.

El enfoque molecular está íntimamente unido al modelo conductual de la habilidad social. La conducta interpersonal se divide en componentes específicos, que pueden medirse de manera objetiva (ej., número de sonrisas y número de segundos de contacto ocular). Pero la cuestión más importante es que el impacto social está determinado no por el número de sonrisas o los segundos de contacto ocular, sino por un complejo patrón de respuestas que tienen lugar en conjunción con las de la otra persona en la interacción.

En estas reflexiones sobre los niveles molar y molecular, casi siempre se tienen en cuenta los componentes conductuales de las Habilidades Sociales, que son observables. Este énfasis en la conducta observable es propio de la terapia de conducta y de la literatura sobre las Habilidades Sociales. Sin embargo, desde hace unos años se ha dado un progresivo auge a la consideración de la conducta encubierta, es decir, pensamientos, creencias, procesos cognitivos, etc., de los individuos

Aún queda mucho por investigar sobre los componentes cognitivos de las Habilidades Sociales, y si nos situamos en el análisis de los componentes fisiológicos la situación es más delicada aún. Por un lado, los trabajos realizados sobre el tema son pocos y los

resultados nada concluyentes. A continuación vamos a analizar los diferentes componentes de las Habilidades Sociales.

V.2.3.1. Componente conductual y verbal.

Como ya quedó claro al definirla, la habilidad social incluye un conjunto de conductas aprendidas (por tanto, conductas que pueden aprenderse y enseñarse) y como se ha comentado posteriormente, se ha intentado descomponer esta dimensión en elementos más simples, observables y cuantificados objetivamente (enfoque o nivel de análisis molecular).

En un estudio realizado por Caballo (1987)¹⁸ se revisaron 90 trabajos (realizados entre 1970 y 1986) para analizar los diferentes componentes de las Habilidades Sociales y sus frecuencias, y se obtuvieron los siguientes resultados en relación a los componentes conductuales observados:

- a) Componentes no verbales (mirada/contacto ocular: 78%, sonrisas: 37%, gestos: 34%).
- b) Componentes Paralingüísticos (volumen voz: 43%, tiempo de habla: 37%, duración de la respuesta: 31% y tono de voz: 20%).
- c) Componentes verbales (peticiones de nueva conducta: 36%, contenido de anuencia: 28%, contenido de alabanzas: 14%, preguntas: 13%).
- d) Componentes mixtos más generales (afecto: 20%, conducta positiva espontánea: 8%, escoger el momento apropiado: 6%).

¹⁸ Caballo, V.E. (1987). *Evaluación de las habilidades sociales. Evaluación conductual: metodología y aplicaciones (3ª ed.)*. Madrid: Pirámide. pp. 553-595

Así este autor establece una clasificación que incluye no solamente la frecuencia de este componente (conductual), sino también la de algunos componentes cognitivos y fisiológicos empleados en los estudios que revisó.

En cuanto a la dimensión verbal, Lazarus (1973)¹⁹ consideró que los sujetos con Habilidades Sociales eran capaces de conversar en períodos de silencio de la interacción y eran más sensibles a la retroalimentación del otro. Según este autor entre los elementos de la dimensión verbal estarían:

- a) Capacidad de decir “no”.
- b) Capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- c) Capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- d) Capacidad de defender derechos.
- e) Capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Posteriormente la lista de estos elementos se ha completado dando cabida a los siguientes (Caballo, 1993)²⁰:

- a) Hacer cumplidos.
- b) Aceptar cumplidos.
- c) Hacer peticiones.
- d) Expresar amor, agrado y afecto.
- e) Iniciar y mantener conversaciones.
- f) Defender los propios derechos.
- g) Rechazar peticiones.

¹⁹ Lazarus, A.A. (1973). *Una nota breve: Conducta asertiva. La Terapia de conducta*, pp. 697-699.

²⁰ Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: S.XXI. pp.456-458.

- h) Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- i) Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
- j) Petición de cambios en la conducta del otro.
- k) Disculparse o admitir ignorancia.
- l) Afrontar las críticas.

Estas 12 dimensiones son las más básicas y a ellas se les debe añadir la habilidad de solicitar satisfactoriamente un trabajo y la habilidad de hablar en público.

Cabe señalar que estas dimensiones se refieren únicamente a los contenidos verbales de la respuesta. Pero como es lógico, los componentes no verbales tienen tanta importancia como ellos ya que, además de ser importantes en sí mismos, pueden matizar el contenido verbal de la respuesta. Por ejemplo, el tono con el que se remarca una frase puede incluso cambiar su sentido de asertiva a agresiva, etc.

Los componentes no verbales (Ej., contacto ocular, gestos, postura, distancia, etc.) y paralingüísticos (volumen de voz, tono, latencia, fluidez, etc.) están muy bien identificados en la literatura y han sido profusamente estudiados. Sin embargo, en este trabajo apenas vamos a referirnos a ellos puesto que, precisamente por su entidad, exceden el ámbito de este estudio.

La evaluación de los elementos conductuales de las Habilidades Sociales se ha centrado normalmente en la frecuencia, presencia y duración de aquellos elementos que requería la conducta hábil, dejando de lado “cómo se integran, coordinan y adaptan a las respuestas del otro” (Kelly, 1987)²¹. Sin embargo, es importante, evaluar cómo se integran, cómo se sincronizan entre sí los elementos y cómo interaccionan con los

²¹ Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer. pp. 326-328

componentes de la conducta de la otra persona, ya que los patrones de respuesta pueden sufrir alteraciones según distintas situaciones, diferentes dimensiones conductuales y según el momento en que tienen lugar (Kolotkin et al., 1984).

Así por ejemplo, el uso de la mirada/contacto ocular, que debe ser sincronizada, acompañada, completando y acompañando a la palabra hablada, en la conversación (contenido y fluidez), la calidad de la voz o los gestos con las manos, son los elementos más exhibidos por los sujetos evaluados como habilidosos socialmente.

En este sentido se encontraron que la mirada y las pausas de conversación y el tiempo de habla (entonación y fluidez) eran los tres elementos evaluados según cantidad/frecuencia, que diferenciaban a sujetos de alta, baja y media habilidad social entre sí.

Resumiendo, el componente conductual de las Habilidades Sociales se ha dividido en elementos verbales y no verbales. Los elementos verbales se refieren al mensaje temático de lo que dice la persona y dentro de estos componentes se incluyen aspectos como ciertos elementos del habla (habla egocéntrica, instrucciones, preguntas, comentarios, charla informal, expresiones ejecutivas, costumbres sociales, estados emocionales y actitudes, mensajes latentes,...) y elementos de la comunicación (como duración del habla, retroalimentación, preguntas,...). Entre los elementos no verbales se incluyen: la mirada, la dilatación pupilar, la expresión facial, las sonrisas, la postura corporal, los gestos, la distancia (la proximidad, el contacto físico), la apariencia personal, los movimientos de cabeza y ciertos componentes paralingüísticos como la latencia, el volumen, el timbre, el tono del habla y la inflexión, la fluidez (perturbaciones al habla y otras señales vocales), el tiempo del habla, la claridad y la velocidad.

V.2.3.2. Componente cognitivo.

El análisis tradicional de las Habilidades Sociales enfatizó los componentes conductuales, dejando de lado esta dimensión cognitiva hasta recientemente.

Actualmente parece estar claro que las situaciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos. La persona busca algunas situaciones y evita otras. El modo cómo selecciona las situaciones, los estímulos y acontecimientos, cómo los percibe y evalúa en sus procesos cognitivos forma parte de esta dimensión cognitiva y depende de los procesos cognitivos o expectativas de autoeficacia percibida. El procesamiento y la percepción e interpretación pueden ser erróneos influyendo negativamente sobre la conducta desencadenando emociones negativas y conductas inadaptadas o inexistentes.

Podemos decir pues que los componentes conductuales tienen su correlato en el sistema de respuesta cognitivo y viceversa, las habilidades sociales de carácter conductual están mediatizadas por el proceso de pensamiento que se genera en la estructura neurológica del sistema nervioso (Vallés & Vallés, 1996)²². De hecho, ya Argyle & Kendon (1967)²³ señalaron que las dificultades en la conducta social podrían estar originadas por factores cognitivos (distorsiones cognitivas) y éstos eran, asimismo situacionales y específicos.

Los elementos que forman parte de esta dimensión cognitiva son:

- La competencia cognitiva formada por los conocimientos sobre Habilidades Sociales, habilidades como el uso de la empatía (saber ponernos en el lugar de

²² Vallés, A & Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: Una propuesta curricular*. p. 115

²³ Argyle, M. & Kendon, A. (1967). *Análisis experimental de la actuación social*. pp. 55-98.

otro) y la destreza en la solución de problemas, así como la capacidad de usar la conducta verbal y no verbal, al igual que entender su significado.

- Las estrategias de codificación y constructos personales donde entrarían en juego aspectos como la atención, la interpretación, la percepción social e interpersonal, así como fenómenos de percepción, traducción y ejecución de conductas sociales. En este sentido, cabe recordar que la percepción social permite a las personas observar el entorno social y poder organizarlo, y para ello es necesario aprender a interpretar las reglas de funcionamiento así como las costumbres y las normas sociales.
- Las características personales. Parece estar claro que diferentes personas pueden agrupar y codificar los mismos acontecimientos y conductas de maneras diferentes y atender selectivamente a las distintas clases de información. Existen diferencias individuales en relación a la motivación y metas que se esperan ante una situación social, y las personas pueden carecer de habilidades necesarias para conseguir estas metas o bien encontrarse con dos metas contradictorias que les generan incertidumbre y conflicto. Otro factor a tener en cuenta son las creencias y valores que las personas tenemos acerca de nosotros mismos, de los otros y del mundo social que nos rodea.

Estas creencias están influenciadas por los procesos de socialización y funcionan como esquemas simplificadores de la realidad, regulan nuestras experiencias y lo que aprendemos (Vallés & Vallés, 1996)²⁴. La percepción y la conducta que emite la persona están claramente influenciadas por sus creencias de modo que se puede ver distorsionada

²⁴ Vallés, A & Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: una propuesta curricular..* Madrid: EOS, p. 145.

la percepción de la realidad y su influencia en el comportamiento social atendiendo a creencias erróneas o irracionales (Ellis, A., 1980)²⁵.

Las expectativas conducta-resultados se refieren al pronóstico que una persona realiza en relación a la consecución de unos resultados ante una situación determinada.

Las expectativas de autoeficacia se refieren a la seguridad que tiene una persona de poder realizar una conducta particular. Esto le permite valorarse como competente para manejar unas determinadas situaciones e incompetente para desenvolverse en otras. Podemos decir que, las expectativas guían la selección (elección) de la respuesta óptima de entre las muchas que la persona es capaz de construir dentro de cada situación social. Si el sujeto cree que los resultados de su actuación no serán positivos, dejará de enfrentarse a la situación (inhibición) o bien emitirá conductas inadecuadas.

Ante una situación nueva, en ausencia de información sobre las expectativas conducta-resultados, la actuación de la persona dependerá básicamente de las expectativas conducta-resultado previa (experiencia) ante situaciones similares. Por otra parte, es probable que si la persona considera que las respuestas habilidosas le van a acarrear consecuencias negativas, éstas sean inhibidas o no aprendidas. A menudo los sujetos socialmente no habilidosos, ante el temor a la evaluación negativa de los demás, inhiben las conductas habilidosas (Bellack, Hersen & Turner, 1979)²⁶.

Este último aspecto está relacionado con la autovaloración o autoestima: las personas tienden a hacer valoraciones sobre sí mismos. Cuando se autovaloran como competentes

²⁵ Ellis, A. (1980). *Razón y Emoción en Psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Broker S.A. p.302

²⁶ Bellack, A. S., Hersen, M. & Turner, S. M. (1979) *Relación del juego de papeles y conocimiento de conducta asertiva en el medio ambiente*. Periódico de Consulta de Psicología Clínica. pp. 670-678.

y dignos de elogio por los demás, se aprueban y esperan aprobación por parte de los otros. Por el contrario, cuando se consideran incompetentes y carentes de valor personal, tienden a esperar que los demás también les perciban sin valía y les rechacen.

Las personas también poseen valores que ejercen una poderosa influencia sobre su comportamiento. Estos valores pueden tener su origen en profundas creencias religiosas o éticas. Así siguiendo el ejemplo propuesto por, si una persona mantiene la consideración ética de que las personas egoístas son repudiables, porque ponen por delante sus propios intereses, le será muy difícil llevar a cabo acciones que tengan por finalidad la propia satisfacción frente a las necesidades de otras. Este tipo de creencias puede ser un serio obstáculo para el desarrollo de la asertividad.

V.2.3.3. Componente situacional o ambiental.

Esta dimensión de las Habilidades Sociales se refiere a las variables situacionales o ambientales que influyen claramente en la conducta social de la persona. Si tenemos en cuenta que las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas, entonces su efectividad depende del contexto concreto de la interacción y de los parámetros que pueden concurrir en ella.

Según ya señaló Fernández Ballesteros (1986)²⁷, los tipos de variables ambientales a tener en cuenta son:

- a) Físicas: temperatura, polución, hacinamiento, construcción de edificios, etc.

²⁷ Fernández Ballesteros, R. (1986). *Evaluación de ambientes: Una Aplicación de la Psicología Ambiental. Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza. pp. 98-115.

- b) Sociodemográficas: género, edad, estado civil, situación de la estructura familiar, número de miembros en el hogar, familia, ocupación del cabeza de familia, lugar de nacimiento, ingresos personales, raza, lengua, religión, etc.
- c) Organizativas: variables que ordenan o normativizan el comportamiento de los habitantes en un determinado ambiente como parque, jardín, empresa, etc.
- d) Interpersonales o psicosociales: variables implicadas en las relaciones interpersonales pues las relaciones humanas suelen ser evaluadas en función del comportamiento externo de los sujetos (roles, liderazgo, estereotipos).
- e) Conductuales: tipos de conducta que se van a adoptar en un ambiente determinado como conductas motoras, fisiológicas o cognitivas.

En relación a los elementos del ambiente, podemos decir que los ambientes cálidos son aquellos lugares físicos agradables inductores de la comunicación personal. El entorno en el que se producen las interacciones sociales puede generar un cierto acogimiento o frialdad en el sentido psicológico, lo cual nos hace sentir más cómodos y relajados o, por el contrario, si el ambiente se percibe como frío nos hará sentir más tensos. Algunos elementos físicos como la combinación de color de las paredes de la estancia, cortinas, alfombras, mobiliario, etc. nos hacen sentir más o menos relajados en las situaciones de interacción social (Vallés & Vallés, 1996)²⁸ y de ahí la necesidad de estudiarlos y modificarlos.

En resumen y como conclusión a este análisis de los componentes o dimensiones de las Habilidades Sociales debemos recordar que la dimensión conductual ha sido la más estudiada por ser una de las más fácilmente cuantificables. Parece, sin embargo, que con la ayuda del vídeo, de instrumentos de medida cognitivos y de aparatos de registro

²⁸ Vallés, A y Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: Una Propuesta Curricular*. pp. 150,154.

fisiológico portátiles se puede lograr una mayor integración en la evaluación de los tres sistemas de respuesta dentro del área de las Habilidades Sociales, así como una útil aportación al campo del Entrenamiento de Habilidades Sociales, que puede contar además con las técnicas de modificación de conducta cognitiva y del biofeedback para tratar directamente los elementos cognitivos y fisiológicos.

V.2.4. Formación y mantenimiento de las habilidades sociales.

Como ya se comentó anteriormente, desde la teoría del aprendizaje social, las Habilidades Sociales se entienden como capacidades y conductas aprendidas.

Por lo que se refiere a su formación, podemos decir que existe un período en el que se pueden formar y adquirir las Habilidades Sociales, dependiendo de la etapa de desarrollo en la que las personas se encuentren.

En la niñez, logran comprender las emociones propias y a dirigir su conducta en situaciones sociales y hablar acerca de los sentimientos; se tornan más conscientes de sus propios sentimientos y de los de otras personas, se vuelven más empáticos e inclinados a la conducta prosocial, tienden a actuar con propiedad en situaciones sociales, a estar libres de emociones negativas y a afrontar los problemas con enfoque constructivo. (Papalia, D., 2004, p. 389)

La adolescencia como ya se señaló anteriormente es un momento crítico para desarrollar habilidades y hábitos positivos, ya que a esa edad hay una habilidad cada vez mayor para pensar en forma abstracta, para entender consecuencias y para resolver problemas.

En la edad adulta temprana el pensamiento parece ser flexible, abierto, adaptativo e individualista; se basa en la intuición la emoción y la lógica para ayudar a la gente a afrontar un mundo que parece caótico; aplica los frutos de la experiencia a las

situaciones ambiguas, se caracteriza por la capacidad de manejar la incertidumbre, la inconsistencia, la contradicción, la imperfección y el compromiso. Esta etapa superior se denomina pensamiento posformal en la que intervienen criterios como las la habilidad para cambiar en razonamiento abstracto y las consideraciones prácticas del mundo real y viceversa; tienen conciencia de que la mayoría de los problemas tienen más de una causa y más de una solución, y que algunas soluciones tienen mayor probabilidad de funcionar que otras; son capaces de elegir la mejor de varias soluciones posibles y reconocer criterios para la elección (Papalia D., 2004)²⁹

Y, aunque no hay datos definitivos sobre cómo y cuándo se aprenden, parece ser que este proceso de formación de las Habilidades Sociales está influido por una predisposición biológica y genética (temperamento o expresión de emociones) y por factores ambientales de tipo socioemocional donde el aprendizaje juega un papel relevante.

Así, las primeras experiencias de aprendizaje podrían interaccionar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social en, por lo menos, algunos jóvenes y en, al menos, una parte significativa de la infancia (Morrison, 1990)³⁰.

Por su parte otros autores consideran que el temperamento, definido como una disposición innata basada en mecanismos neurales y/u hormonales, determina la naturaleza del ambiente socioemocional interpersonal en muchos aspectos (relaciones interpersonales), e influyen en el aprendizaje de las Habilidades Sociales, así como en las expectativas sociales que un individuo experimenta a través de una serie de sistemas complejos de feedback. El temperamento estaría implicado en la expresión e inhibición de

²⁹ Papalia, D., (2004), *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill. p. 382

³⁰ Morrison, R. L. (1990). *Disfunción interpersonal*. Nueva York: Plenum Press. p. 92

la emoción, tendría importantes implicaciones sociales y emocionales, y colocaría los cimientos para el posterior desarrollo de la conducta social.

Bellack & Morrison (1982)³¹, por otra parte, consideran que la explicación más aceptable para el temprano aprendizaje de la conducta social la ofrece la teoría del aprendizaje social. El factor crítico sería entonces el modelado. Así, en el proceso de formación, el aprendizaje por observación de personas significativas (padres y cuidadores) sería fundamental en la adquisición de las Habilidades Sociales, sobre todo en la configuración del estilo de interacción, la conducta verbal y no verbal y las actuaciones sociales. Pero no sólo serían importantes los padres y cuidadores, sino también los iguales, especialmente durante la adolescencia y dado que las costumbres sociales, modas y estilos de vestir o el lenguaje, cambian durante la vida de la persona se tendría que continuar aprendiendo con el fin de seguir siendo socialmente habilidoso.

Así una vez adquiridas, estas habilidades se mantendrían o no dependiendo de los procesos de maduración y de las experiencias de aprendizaje en cuanto a éxitos y fracasos en las interacciones con los otros.

Además, la oportunidad para practicar la conducta en una serie de situaciones y el desarrollo de las capacidades cognitivas serían otros de los procedimientos que parecen estar implicados en la adquisición de las Habilidades Sociales (Trower, 1980).

Así pues, las Habilidades Sociales estarían relacionadas con la competencia social (efectividad), influida por el temperamento (expresión de emociones), las experiencias ante las situaciones, la situación y el momento. Desde este punto de vista, cuanto más

³¹ Bellack, A. S. & Morrison, R. L., (1982). Interpersonal dysfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (Comps.), *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press, pp. 138-140

experiencia tenga un individuo de una situación, más dependerá su conducta social de lo que el individuo haya aprendido a hacer en esa situación y menor será la contribución aparente del temperamento. Por el contrario, si la situación es nueva y no sabe mucho de ella, el temperamento sería el factor predictor más importante. En definitiva, las Habilidades Sociales se aprenden, y en este proceso juega un papel fundamental la interacción entre factores intrínsecos a la persona y factores ambientales y situacionales (Trower, 1982).

V.2.5. Etiología de los déficits en habilidades sociales.

Como se ha comentado en el apartado anterior, las Habilidades Sociales se aprenden y existen unos períodos críticos en su formación donde procesos como la observación de modelos representativos del entorno, la enseñanza directa o el refuerzo y castigo en la interacción social son esenciales para la adquisición de las mismas. Por otra parte, existen diferencias individuales, de tal forma que ciertos individuos manifiestan dificultades en su comportamiento social con los otros.

Como señalan Wilson, Spencer & Kavanagh (1989)³², para explicar las causas de estos déficits se han seguido diversos modelos. Algunos alegan déficits en las habilidades conductuales, otra inhibición de la respuesta por ansiedad condicionada y otros fallos de la discriminación perceptual y cognitiva o problemas cognitivo evaluativos.

Así el punto de vista más tradicional considera que la incompetencia social se debe a que el sujeto carece en su repertorio conductual de ciertas habilidades necesarias para una ejecución competente, debido a que no las ha aprendido (ambientes carenciales) o bien a que no usa las habilidades de que dispone de forma apropiada, se bloquea por diversas

³² Wilson, P.H., Spence, S.H. & Kavanagh, D.J. (1989). *Un Manual Práctico: Una entrevista para los déficit de la conducta del adulto*, Londres: Routledge, pp. 186,200

causas (ansiedad), o porque las habilidades que tuvo han desaparecido de su repertorio en un momento determinado de sus vidas (pacientes psiquiátricos).

La incidencia que puede llegar a tener el déficit en Habilidades Sociales queda suficientemente reflejado en un estudio ya clásico, realizado por Ziegler & Phillips (1961)³³, en el que estos autores comprobaron que el ajuste social que el paciente tenía antes de ser internado, fue mejor criterio predictor de su comportamiento en la Institución y de su posterior ajuste social, que el diagnóstico realizado, o incluso que el tratamiento recibido.

No parece que exista duda de que el déficit en Habilidades Sociales pueda ocasionar distintos problemas, y que la carencia de Habilidades Sociales sea una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales; pero no es menos cierto lo contrario; esto es, que un determinado problema puede redundar en una progresiva pérdida de Habilidades Sociales.

A veces lo que ocurre es que el sujeto ha aprendido otras formas de relacionarse en el pasado que a corto plazo eran efectivas, de forma que está utilizando respuestas menos apropiadas ante determinadas situaciones sociales determinadas (agresividad versus asertividad).

Los procesos de socialización son fundamentales, de tal forma que si ésta es deficiente o la persona no tiene experiencias sociales adecuadas se produce con mayor frecuencia incompetencia social. Las oportunidades para actuar con los miembros de la familia, con los compañeros de trabajo y con otras personas en lugares de ocio probablemente afectarán a la habilidad del individuo para interactuar con los demás.

³³ Ziegler, E. & Phillips, L. (1961). *La competencia social y resultado en desordenes psiquiátricos*, pp. 63, 64.

Cuando existen pocas oportunidades, el déficit en Habilidades Sociales, puede reflejar una falta de práctica, de posibilidad de aprender de los demás y/o de la confianza en la propia capacidad para afrontar la situación. La ansiedad social que experimentan frecuentemente estos individuos es entendida como consecuencia de no saber comportarse eficazmente ante la situación, no recibir refuerzo de los otros e incluso ser castigados. Se asume que la ansiedad desaparecerá cuando el individuo aprenda a emitir comportamientos apropiados.

Desde este punto de vista, el objetivo del entrenamiento de Habilidades Sociales es la adquisición de aquellas conductas que están ausentes en el repertorio del individuo, y que son necesarias para ejecutar un comportamiento social eficaz ante determinadas situaciones. No cabe analizar las causas que motivaron esta incompetencia, sino evaluar los déficits específicos del repertorio conductual del sujeto y enseñarle las conductas apropiadas.

Otra posible explicación apunta que los individuos pueden tener en su repertorio las habilidades necesarias, pero los altos niveles de ansiedad condicionada a estímulos externos inhiben su emisión. Sugiere que a través de experiencias aversivas o por medio del condicionamiento vicario, señales anteriormente neutras relacionadas con las interacciones sociales han llegado a asociarse con estímulos aversivos. Podemos decir pues, que las experiencias sociales previas con connotaciones aversivas han hecho que tales situaciones queden condicionadas a incrementar altos niveles de ansiedad y esta ansiedad bloquearía la conducta adecuada e incluso haría que el individuo evitara ciertas situaciones (Calleja, A. 1994)³⁴.

³⁴ Calleja, A. (1994). *El entrenamiento en habilidades sociales en mujeres. Un estudio comparativo entre un Entrenamiento de habilidades Sociales cognitivo-conductual y un Entrenamiento de habilidades*

Los fallos de discriminación en la percepción y a nivel cognitivo sería otra de las posibles explicaciones que los estudiosos sobre el tema plantean. Se asume que la persona carece o usa de manera errónea sus habilidades perceptivas y cognitivas y ello hace que interprete el mundo social de manera distorsionada. A nivel perceptivo se pueden producir fallos de baja precisión para discriminar señales sociales, errores sistemáticos por convicciones erróneas, estereotipos inexactos que condicionen las relaciones humanas, errores en las atribuciones de la causalidad (considerarse siempre el culpable de los errores).

A nivel cognitivo se pueden encontrar también errores que pueden actuar como inhibidores o causantes de la distorsión a nivel de la ejecución social, entre ellos: falta de destrezas en la solución de problemas (toma de decisiones) y no saber discriminar entre conductas adecuadas e inadecuadas ante una situación determinada. Desde este punto de vista, el objetivo del Entrenamiento en Habilidades Sociales será enseñar a percibir, discriminar e interpretar de manera correcta las señales sociales, y a planificar estrategias de solución de problemas.

Así pues, los fallos cognitivos-perceptivos pueden ser los causantes de que, aún teniendo el sujeto en su repertorio habilidades apropiadas, debido a una evaluación errónea de la situación se inhiba esta conducta o se eviten situaciones. Pero la evaluación también puede ser una auto-evaluación negativa acerca de uno mismo (pensamientos

“autoderrotistas”) que hace que el sujeto sea incompetente socialmente, o esté temeroso de las posibles consecuencias de su conducta (García Vera et al., 1998)³⁵.

Muchos sujetos incompetentes se preocupan en exceso por las evaluaciones que hacen o harán los otros acerca de su ejecución (Schwartz & Gottman, 1976, p.315), poseen una tendencia a realizar auto-evaluaciones negativas, hacen predicciones de consecuencias negativas para sus comportamientos o tienen creencias irracionales acerca de sí mismos y del medio social.

Las características personales con factores tales como la edad, el género, la cultura, el nivel socioeconómico, la apariencia física, el estilo de vestir o la forma de pintarse pueden influir sobre la impresión que se crea en los demás.

La falta de motivación para actuar apropiadamente en una situación determinada puede ser otro factor que explique la conducta socialmente inadecuada. Así, la falta de motivación haría que para el sujeto carecieran de valor reforzante las interacciones interpersonales. Puede también suceder que el individuo no esté seguro de sus derechos o no crea que tenga el derecho de responder apropiadamente.

Algunos autores enfatizan la solución en las cogniciones relativas a ciertas creencias irracionales; otros proponen corregir las auto-verbalizaciones erróneas (Meichenbaum, D., 1987)³⁶; y otros, se orientan hacia la toma de decisiones y solución de problemas.

Resumiendo, los déficit de habilidades sociales pueden deberse a diferentes causas y, en función de cuál o cuáles sean las causas consideradas se tienden a fijar unos u otros

³⁵ García Vera, M.P., Sanz, J. & Gil, F.(1998). *Entrenamiento en habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis, pp. 63-89

³⁶ Meichenbaum, D. (1987). *Manual de Inoculación de Estrés*. Barcelona: Martínez Roca. p. 103

objetivos para el Entrenamiento en Habilidades Sociales. En cualquier caso, cabe señalar que en un Programa en Habilidades Sociales se deben tener en cuenta tanto las características individuales y personales como situacionales a la hora de diseñar y plantear el entrenamiento para que éste resulte efectivo. Siguiendo a Gil (1991)³⁷ podemos decir que las Habilidades Sociales abarcan la mayoría de las actividades humanas, de forma que ninguna población, problema o rol profesional se escapan de su ámbito de influencia.

³⁷ Gil, F. (1991). *Entrenamiento en habilidades sociales. Psicología de la Salud: Aportaciones al Trabajo de Enfermería*. Sevilla: Ilustre Colegio de Enfermería. p. 58 -81

VI. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

VI.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La estrategia de investigación es el diseño cuasiexperimental con pretest-postest con grupo de control, no al azar.

“Este tipo de diseño selecciona los sujetos previamente debiendo ser tan semejantes como sea posible. Luego se comparan los puntajes medios del pretest para el grupo experimental y el grupo control. Mantienen las condiciones de ambos grupos, los sujetos experimentales son expuestos a la acción de la variable X durante un tiempo determinado. Se examina a los grupos con respecto a la variable dependiente y halla el puntaje medio del postest para cada grupo. Busca la diferencia entre las medias de O_1 y O_2 para determinar si la aplicación del tratamiento provocó un cambio significativo en los puntajes del grupo experimental en relación con el grupo control. Se aplica un procedimiento estadístico que permita averiguar si la diferencia entre los puntajes es suficientemente notoria como para ser considerada una diferencia real, o si por el contrario obedece solamente a factores casuales”.³⁸

La investigación se complementará con una investigación de tipo transversal correlacional que permite apreciar el nivel de relación que existe entre el área rural y urbana ante la aplicación de un Programa de Habilidades Sociales en un momento determinado, además permitirá apreciar el nivel de significación de esta relación, identificará las características de la variación del Programa de Habilidades Sociales en el área rural y urbana.

³⁸ Tamayo M (1999). *Red psicología. Biblioteca de psicología y ciencias afines. Diccionario de investigación científica*. México: Limusa, p.87

Esquema del diseño aplicado

	PRE TEST	TRATAMIENTO	POSTEST
GRUPO ÁREA RURAL	O ₁	X ₁	O ₁
GRUPO ÁREA URBANA	O ₂	X ₁	O ₂

Tabla 1. Esquema del diseño aplicado

VI.2. MUESTRA

La muestra estudiada es de tipo no probabilística, con sujetos – tipo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. (Hernández, F., 2003, p. 328).

El número total de sujetos esta conformada por 41 adolescentes de sexo masculino, que comprenden entre los 13 a 17 años de edad. Se encuentran internos en los Centros y Hogares del Servicio Departamental de Gestión Social, por abandono familiar, riesgo físico o bajos recursos económicos.

- Muestra del área rural:
 - Número de sujetos: 13
 - Son internos del Hogar Agropecuario de Yanacachi, ubicado en Sud Yungas del departamento de La Paz.

- Muestra del área urbana:
 - Número de sujetos: 28

- Son internos del Centro Educativo Integral “Félix Méndez Arcos”, ubicado en la zona de San Pedro de la ciudad del departamento de La Paz

VI.3. AMBIENTE

La investigación se realizó en el Hogar Agropecuario Yanacachi y en el Centro Educativo Integral “Félix Méndez Arcos”.

El Hogar Agropecuario Yanacachi, las sesiones individuales se las realizó en el departamento de psicología, y las sesiones grupales se realizaron en el comedor, por ser él único espacio adecuado para esta actividad, el mismo cuenta con mesas, sillas, pizarra, adecuada iluminación, televisión y un aparato reproductor de video.

En el Centro Educativo Integral “Félix Méndez Arcos”; las sesiones individuales se las realizó en el departamento de psicología, y las sesiones grupales se realizaron en la sala de estudio, que cuenta con sillones, mesas y pizarra para la aplicación del programa.

VI.4. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Se utilizara la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (2000), la cuál nos ayudará a verificar si los adolescentes mejoraron las destrezas y habilidades que facilitaran un a adecuada interacción social.

VI.4.1. Antecedentes:

El origen inicial de la Escala de Habilidades Sociales se encuentra en parte del desarrollo de la tesis doctoral de Elena Gismero Gonzáles, Universidad Pontificia (Madrid); en la cual, partiendo del interés por un constructo de tanta importancia práctica en el desarrollo de nuestras interacciones cotidianas con las demás personas, y

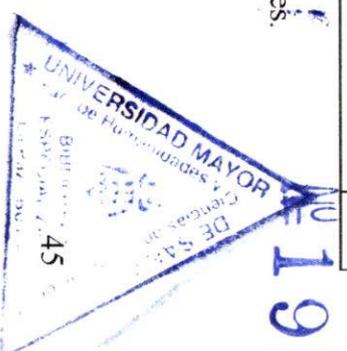
la necesidad de suponer de medidas adecuadas con las que poder evaluar a los sujetos, los métodos y experiencias orientados al cambio, establecer relaciones con otras variables, conocer y comparar grupos, etc.

Inicialmente fue aplicada a un primer grupo de 406 adultos, y 1.015 niños y adolescentes que ha permitido conocer el funcionamiento de la Escala en este tipo de sujetos.

El instrumento de 33 ítems, tiene una alta consistencia interna como se expresa en un coeficiente de fiabilidad alto ($\alpha = 0,88$); se analizaron sus elementos en la muestra total de adultos y de adolescentes. En la siguiente tabla:

Item	1 punto	2 punto	3 punto	4 punto	Adolescentes	Media	D.T	DiferenciaMedia	"r"	IHC
1	14	26	33	27	272	1.01		0.17	0.17	0.49
2	9	16	22	53	320	1.00		0.25	0.23	0.41
3	3	13	23	62	3.43	0.81		0.22	0.24	0.24
4	15	30	28	27	2.67	1.03		0.06	0.06	0.38
5	15	29	31	25	2.66	1.01		0.08	0.08	0.40
6	13	25	29	33	2.83	1.03		0.63	0.65	0.41
7	15	25	27	33	2.79	1.06		0.25	0.25	0.19
8	14	28	33	26	2.70	1.00		0.08	0.08	0.46
9	9	22	39	30	2.90	0.94		0.04	0.04	0.38
10	9	19	36	36	3.00	0.95		0.25	0.26	0.44
11	6	10	28	36	3.34	0.88		0.22	0.23	0.50
12	12	22	31	36	2.91	1.02		0.20	0.20	0.39
13	8	13	31	48	3.20	0.94		0.28	0.28	0.30
14	13	27	36	24	2.71	0.98		0.29	0.29	0.32
15	13	25	33	29	2.77	1.01		0.35	0.37	0.37
16	5	9	21	64	3.45	0.86		0.06	0.07	0.19
17	17	22	31	30	2.75	1.07		0.01	0.01	0.41
18	20	30	32	19	2.49	1.01		0.29	0.30	0.39
19	16	25	27	31	2.74	1.07		0.19	0.18	0.47
20	11	13	28	49	3.14	1.02		0.27	0.25	0.38
21	24	24	25	27	2.54	1.12		0.09	0.08	0.38
22	16	23	28	33	2.78	1.07		0.24	0.23	0.19
23	9	28	38	24	2.77	0.92		0.27	0.28	0.39
24	23	33	26	18	2.40	1.03		0.09	0.09	0.41
25	8	18	29	45	3.10	0.98		0.38	0.38	0.19
26	4	12	32	52	3.31	0.85		0.58	0.61	0.37
27	23	23	27	28	2.59	1.12		-0.3	-0.12	0.35
28	7	16	27	50	3.19	0.96		0.72	0.72	0.34
29	12	20	29	39	2.05	1.03		0.33	0.32	0.50
30	6	20	37	38	3.07	0.89		0.18	0.20	0.37
31	12	20	27	41	2.97	1.05		0.09	0.09	0.30
32	26	34	26	13	2.26	0.99		0.13	0.14	0.28
33	11	26	31	32	2.84	1.00		0.19	0.19	0.32

Tabla 2. Análisis de ítems en la versión definitiva, muestra de jóvenes.



a) En las primeras columnas figuran los porcentajes de respuestas que en la muestra de adolescentes, han elegido las alternativas que reciben 1, 2, 3 y 4 puntos en cada elemento. El comportamiento de los elementos no es constante; el 16° tiene mucha atracción o deseabilidad social, pues la alternativa que recibe 4 puntos es elegida por un 64% entre los adolescentes, mientras que en el 32° dicha alternativa de cuatro puntos solo es elegida por el 13%.

Para la elaboración de baremos, se ha partido de las distribuciones empíricas del grupo, con una muestra de 1.017 adolescentes, que cursaban estudios escolares; los varones (48.6%) tenía una edad media de 15.84 años y una desviación típica de 1.88 años, mientras que en las mujeres (51.4%) sus estadísticos básicos en edad eran 15.84 y 2.14 años respectivamente.

VI.4.2. Descripción del instrumento

En su versión definitiva ^{que} esta 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 habilidades sociales, y 5 de ellos en sentido positivo (ítems 3,7,16,18,25), es decir, contestar afirmativamente expresaría manifestar una conducta asertiva. Con esta formulación bidireccional 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 o no lo haría.

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.

Los ítems redactados de manera positiva se puntúan como sigue: A=1, B=2, C=3 y D=4; si la redacción del elemento es inversa se puntúan: A=4, B=3, C=2 y D=1.

Por tanto, una mayor puntuación global, indica que la persona tiene más Habilidades Sociales y más capacidad de aserción en distintos contextos.

Para la interpretación y valoración de los seis factores que componen la escala su autora utilizó tanto la información cualitativa (formulación de los ítems) como la cuantitativa (número de ítems que lo definen y saturación factorial) y los etiquetó de la siguiente forma:

I: Autoexpresión en situaciones sociales. Este factor compuesto por 8 ítems refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales (entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc). Obtener una alta puntuación indica facilidad para las interacciones en tales contextos para expresar las opiniones y sentimientos, hacer preguntas, etc.

II: Defensa de los propios derechos como consumidor. Una alta puntuación en este factor compuesto por 5 ítems refleja la 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, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc.).

III: Expresión de enfado o disconformidad. Bajo este factor que incluye 4 ítems subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas. Una puntuación alta indica la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y/o

desacuerdo con otras personas. Una puntuación baja indicaría la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás (aunque se trate de amigos o familiares).

IV: Decir No y cortar interacciones. Los 6 ítems de este factor reflejan la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener (tanto con un vendedor, como con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo la relación), así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto de la aserción en que lo crucial es poder decir “no” a otras personas, y cortar las Interacciones –a corto o a largo plazo- que no se desean mantener por más tiempo.

V: Hacer peticiones. Esta dimensión está compuesta por 5 ítems y refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea un amigo (que nos devuelva algo que le prestamos, que nos haga un favor), o en situaciones de consumo (en un restaurante no nos traen algo como lo pedimos y queremos cambiarlo, o en una tienda nos dieron mal el cambio). Una puntuación alta indicaría que la persona que la obtiene es capaz de hacer peticiones semejantes a éstas sin excesiva dificultad, mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas

VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. El factor compuesto por 5 ítems se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita...) y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión, se trata de intercambios positivos. Una puntuación alta indica facilidad para tales conductas, es decir, iniciativa para iniciar interacciones con el sexo opuesto, y para expresar

espontáneamente lo que nos gusta del mismo. Una baja puntuación indicaría dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad tales conductas.

Los resultados del estudio de la escala apoyan el concepto de una dimensionalidad múltiple del constructo conducta asertiva/habilidades sociales y la mayoría de las dimensiones encontradas han sido obtenidas también en otros estudios, con otros inventarios de autoinforme o en otras poblaciones (Caballo y Buela, 1988, 1991; Caballo y Ortega, 1989; Carrasco, Clemente y Llavona, 1983; Galassi y Galassi, 1980), lo cual puede ser entendido como indicador de la validez de contenido de este instrumento.

VI.4.3. Forma de administración

La escala de habilidades sociales puede aplicarse tanto individual como colectivamente. En la aplicación, el evaluador debe procurar mantener un buen clima y lograr una comunicación efectiva.

Las instrucciones son: "Anote las respuestas rodeando la letra de la alternativa que mejor se ajuste a su modo de ser o de actuar; compruebe que ha dado una contestación a cada una de las frases" con alguna de las cuatro opciones:

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

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.

Se recomienda que se expliquen en voz alta hasta conseguir que todos los sujetos explicándoles que se trata de un conjunto de situaciones ante las que cada uno actúa (o actuaría) o se siente (o cree que se sentiría) de distinta forma, por lo cual no existen respuestas correctas o incorrectas.

Lo importante es que el sujeto se encuentre en un clima de tranquilidad y pueda responder con la mayor sinceridad posible, expresando en cada situación cómo responde habitualmente, o cómo cree que tendería a responder.

En el caso de que algún término resulte poco comprensible para alguno de los sujetos, no hay inconveniente por sustituirlo por otro sinónimo más familiar para él; se trata de que logre una comprensión de las situaciones. Debe insistirse en que responda todas las situaciones propuestas, aún en el caso de que la persona no se haya encontrado directamente en alguna de ellas.

Un aspecto importante a la hora de aplicar la escala es asegurarse a la hora de aplicar la escala de que todos los sujetos entienden perfectamente la forma de responder a la misma: rodear con un pequeño círculo la letra de la alternativa elegida, situada a la derecha de la redacción del elemento.

Al no tratarse de una prueba de rendimiento, no hay tiempo límite en la aplicación de la misma, pero dada su brevedad la mayoría de los sujetos no suelen tardar en completar en un cuarto de hora.³⁹

VI. 5. Procedimiento:

1. Pretest:

- Aplicación de la Escala de habilidades Sociales

2. Tratamiento completo:

- Aplicación del Programa de Habilidades Sociales.

³⁹ GISMERO Elena, Escala de Habilidades Sociales, TEA Ediciones, Madrid 2000

PROGRAMA:

Objetivo:

- Que los adolescentes de Centros y Hogares del Servicio Departamental de Gestión Social logren desarrollar las habilidades necesarias para dar y recibir refuerzos sociales (iniciar interacciones, hacer y recibir cumplidos, mostrar empatía) y adquirir respuestas competentes para facilitar interacciones sociales favorables y exitosas, manejar las críticas y el conflicto interpersonal.

Plan de actividades:

Sesiones Individuales:

- Sesión 1: Se trata de dar explicaciones claras y concisas sobre las conductas a entrenar denominadas “conductas objetivo”. Su finalidad es guiar en la ejecución de respuestas específicas. Con las instrucciones se centra la atención del adolescente en las conductas que tiene que identificar (al observar a los modelos), que tiene que ejecutar (en el ensayo), que van a ser objeto de evaluación, y que serán puestas en práctica en la vida real.
- Sesión 2: Modelado: Se debe dar un modelo de conducta que es objeto de entrenamiento, en presencia del adolescente que es entrenado. Los modelos pueden ser reales (por ejemplo, una persona experta en lo que pretendemos aprender) o simbólicos.
- Sesión 3: Ensayo conductual o Role-playing. Se pide al adolescente que desempeñe un papel (se comporte de determinada manera). A través de esta técnica se pretende que el sujeto tenga la oportunidad de practicar y ensayar las conductas apropiadas cuantas veces sea necesario, hasta lograr un nivel de ejecución adecuado. El objetivo consiste en

aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, reemplazándolos por nuevas respuestas.

- Sesión 4: Retroalimentación: Los adolescentes del grupo o el entrenador proporciona una orientación experta acerca de las técnicas sociales efectivas y ser capaz de aumentar la sensibilidad frente a los aspectos más sutiles de interacción. Se debe destacar la importancia que tiene el refuerzo social, es decir, el elogio, la aceptación y el estímulo.

- Sesión 5: Refuerzo. El objetivo es proporcionar consecuencias positivas al sujeto cuando éste haya emitido la conducta adecuada y/o haya realizado alguna de las aproximaciones que se desean fortalecer. Se contribuye así al moldeamiento de conductas y a su mantenimiento. Es necesario tener en cuenta la historia individual y las necesidades actuales del adolescente. Se debe elegir entre el reforzador material, el social (aceptación, reconocimiento por parte de los demás), o el autorrefuerzo (evaluación positiva que la persona hace de su propia conducta), sino que además hay que intercambiarlos entre sí en forma continua y sensible.

- Sesión 6: La Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas. Normalmente esta disminución de la ansiedad se consigue de forma indirecta, es decir, llevando a cabo la nueva conducta más adaptativa, pero se puede emplear directamente una técnica de relajación y/o desensibilización sistemática si se considera necesario.

- Sesión 7: La Reestructuración cognitiva, técnica que consiste en intentar detectar y modificar creencias, cogniciones o pensamientos y/o actitudes negativos del sujeto

- Sesión 8: El Entrenamiento en solución de problemas, se enseña al adolescente a percibir correctamente los elementos de la situación relevante o problemática, a definir el problema y a generar respuestas alternativas eficaces al problema, de entre las que se seleccionará la más prometedora, la que maximice los beneficios y reduzca los costes,

garantizando así la probabilidad de alcanzar el objetivo que impulsó la comunicación interpersonal.

- Sesión 9: Refuerzo. El objetivo es proporcionar consecuencias positivas al sujeto cuando éste haya emitido la conducta adecuada y/o haya realizado alguna de las aproximaciones que se desean fortalecer. Se contribuye así al moldeamiento de conductas y a su mantenimiento. Es necesario tener en cuenta la historia individual y las necesidades actuales del adolescente. Se debe elegir entre el reforzador material, el social (aceptación, reconocimiento por parte de los demás), o el autorrefuerzo (evaluación positiva que la persona hace de su propia conducta), sino que además hay que intercambiarlos entre sí en forma continua y sensible.

* Cada sesión se realizará hasta que el adolescente logre adquirir una conducta específica que se pretende mejorar para facilitar interacciones sociales.

Sesiones Grupales:

- Sesión 1: Dinámica de grupo “Reglas Básicas”. Los adolescentes van diciendo en voz alta las reglas que quisieran cumplir durante el taller. El objetivo de esta sesión es crear un ambiente cómodo y seguro para que puedan expresar sus opiniones, dudas e inquietudes.

- Sesión 2: Dinámica de grupo ¿Cómo me ven los demás? Cada adolescente pega con cinta adhesiva una hoja en blanco en la espalda de un compañero y escriben cualidades positivas en las hojas de sus compañeros. El objetivo es que logren reconocer las cualidades positivas de cada uno, basándose en los aspectos positivos que los demás ven en ellos.

- Sesión 3: Dinámica de grupo “Los espejos”. Los adolescentes escriben en una hoja las cualidades o características positivas que reconocen en sí mismos. El objetivo es que identifiquen en sí mismos cualidades y habilidades positivas.

- Sesión 4: Dinámica de grupo “Construyendo mí autoestima”. a) Se les reparte hojas con una figura humana. b) Se lee una serie de frases que seguramente afectaran su autoestima, por ello, cada vez que termine de leer una frase, cada participante rompe un trozo de la hoja. El tamaño dependerá del daño que le produce la frase a su autoestima. Lo que se pretende lograr con esta dinámica es que reconozcan y refuercen los elementos internos de la autoestima.

- Sesión 5: Dinámica de grupo “Comunicación No Verbal”. a) Cinco voluntarios se encuentran fuera del ambiente escogiendo un personaje de una historia que se les facilita. b) El grupo observa atentamente las escenas que representan sus compañeros y anotan las expresiones de la cara y del cuerpo que representan sus compañeros y anotan las expresiones de la cara y el cuerpo que utilizan para conseguir lo que buscan. Conocer qué es la comunicación no verbal y reconocer su importancia en las relaciones interpersonales. En esta sesión se pretende que los adolescentes conozcan qué es la comunicación no verbal y reconozcan su importancia en las relaciones interpersonales.

- Sesión 6: Dinámica de grupo “Identificación de valores y desvalores”. a) Se pegan pliegos de papel con las frases “ESTOY DE ACUERDO”, “ESTOY INSEGURO” y la tercera, “NO ESTOY DE ACUERDO”. Haga carteles con los pliegos de papel y péguelos en la pared para señalar las tres áreas. b) Se lee varias frases a los adolescentes que, ellos adoptarán una posición en el salón dependiendo de si están de acuerdo, dudan o no están de acuerdo. c) Algunos adolescentes argumentan su posición, porque si uno le da valor a algo debe saber defenderlo. Con esta dinámica se pretende lograr que los adolescentes expresen acuerdo o desacuerdo frente a los valores.

- Sesión 7: Dinámica de grupo "Historia de un naufragio". Agrupados en grupos de cinco personas se cuenta una historia a los adolescentes, sobre un naufragio y cinco personajes. Luego se les pide que elaboren una lista con los nombres de los cinco protagonistas de la novela, colocándolos en orden "de mejor a peor". Es decir, en grupo se considerará qué personaje tuvo el mejor comportamiento para ocupar el primer lugar y qué personaje tuvo el peor comportamiento para ocupar el quinto lugar. Esta dinámica trata que los adolescentes aprendan a respetar los valores de otras personas.

- Sesión 8: Dinámica de grupo "Un nuevo mundo". a) Se da una introducción a la actividad: "Es inminente la destrucción de este mundo. Cada uno de ustedes tiene la responsabilidad de escoger a sólo cinco personas para que construyan un nuevo mundo" y se escribe en un pliego de papel lo siguiente: Un cura, un militar, un médico homosexual, una enfermera que no puede tener hijos, una mujer de 60 años, un estudiante de 15 años, un niño de 5 años, un profesor con SIDA, una madre de familia, una monja. b) Se pide a los adolescentes que escojan a cinco personas de acuerdo a lo que cada una de ellas pueda aportar en la construcción de un nuevo mundo, y que las anoten en una hoja. c) Se forma grupos y se les pide que ahora elaboren entre todos una lista de cinco personas. El objetivo de esta sesión es que logren entender que las personas tenemos valores diferentes y que éstos deben ser respetados aunque sean diferentes a los nuestros.

- Sesión 9: Dinámica de grupo "La ruleta de la vida". a) Se dibuja una ruleta con las siguientes opciones: Tener relaciones sexuales, ir a una fiesta, tomar trago, usar anticonceptivos, no tener relaciones sexuales, no usar anticonceptivos, no Ir a la fiesta, no tomar trago, en una cartulina y se la coloca en la pared, sujetándola con el clavo pequeño, únicamente en el centro. b) Agrupados en cinco equipos se pide un representante de cada equipo, al cual se le vendan los ojos y se le pide que lance un pañuelo desechable mojado hecho bolita hacia la ruleta, que otro de los participantes

hará girar. Quítele la venda y pídale que lea lo que dice la parte de la ruleta donde cayó la bolita de papel. El objetivo es que los adolescentes tomen conciencia de que la toma de decisiones no debe depender de la suerte.

- Sesión 10: Dinámica de grupo “Metas a corto plazo”. Dígale al grupo que esta actividad le dará la oportunidad de practicar el establecimiento de metas, haciendo un compromiso con alguien en el grupo. a) Dividido el grupo en parejas se reparte hojas de trabajo “Metas a corto plazo: mi compromiso” a cada adolescente. b) El adolescente piensa en una meta a corto plazo que les gustaría realizar en las siguientes dos, tres o cuatro semanas. c) El adolescente debe escribir la meta a corto plazo que haya elegido y fijar la fecha en que la meta será cumplida y realizar una lista de tres actividades o pasos específicos que le ayudarán a alcanzar su meta. El objetivo de esta sesión es ayudar a familiarizarse con el concepto de establecimiento de metas y el compromiso de lograr una meta a corto plazo

- Sesión 11: Dinámica de grupo “Metas a largo plazo: Ensueño”. a) Se introduce la actividad explicando que se los ayudará a hacer un viaje al futuro donde imaginarán su vida dentro de 10 años. b) Se le pide que se relajen y que imaginen que esta viajando al futuro. c) Los adolescentes escriben en una hoja de papel todo lo que vieron en su viaje. d) Dos voluntarios Realizan una “Entrevista dentro de 10 años”. Se pretende lograr con esta sesión que los adolescentes a través de un viaje imaginario en el tiempo, visualizarán su vida dentro de 10 años.

- Sesión 12: Dinámica de grupo “Pan con mantequilla”. Se pide a los adolescentes que escriban una receta de cómo preparar un “pan con mantequilla” para dársela a un extraterrestre, luego un adolescente lee la receta y otro se pone en el papel del extraterrestre hace exactamente lo que dicta la receta, y apenas se salte un paso o la instrucción no pueda ser realizada, pida que elija una nueva receta. Lo que se trata de

lograr es que comprender que no debe haber sobreentendidos en un proceso de comunicación efectiva.

- Sesión 13: Dinámica de grupo ¿Qué es sexualidad? Formados cinco grupos, se reparte revistas o periódicos, pegamento, tijeras y un pliego de papel y se les dice que expresen lo que ellos piensan que es sexualidad, armando un cuadro de recortes de las revistas que pegaran en él. El objetivo de esta sesión es construir un concepto de sexualidad amplio que no se limite sólo a la reproducción o a la relación sexual

- Sesión 14: Dinámica de grupo “La línea de la vida”. Se pregunta a los adolescentes cómo manifiestan su sexualidad los seres humanos en las diferentes etapas de la vida y escriba cada una de ellas en una tarjeta de cartulina que pegará en la pared o pizarrón, donde esta una línea con las etapas de desarrollo, esta sesión esta destinada para que los adolescentes entiendan que la sexualidad se expresa de muchas maneras en el transcurso de la vida.

- Sesión 15: Dinámica de grupo “Cacería de Firmas”. a) Se da inicio a la actividad explicando la importancia de la firma de cada persona: no se estampa la firma en cualquier papel porque significa un compromiso. Cada persona valoriza mucho su firma. b) Se entrega a cada adolescente una tarjeta, al adolescente más dinámico del grupo se entrega una tarjeta celeste y a algunos tarjetas amarillas y se les pide en secreto que no participen de la actividad; pero que nadie se de cuenta de la instrucción. c) Se comunica a los adolescentes que la actividad consiste en lograr muchas firmas de sus compañeros en su tarjeta. d) Se pide al adolescente que tiene la tarjeta celeste se ponga de pie y diga que harán de cuenta que el tiene una ITS, y que en lugar de firmas, vamos a suponer que ha tenido relaciones sexuales. Recuerde a los adolescentes que es un juego y que nadie tiene realmente una infección. e) Pídales que se pongan de pie todos los que tienen la firma del infectado o que le firmaron la tarjeta y luego se pide que se pongan de pie los

que tengan la firma de algunos de sus compañeros que ya están de pie, se indica al grupo que aquellos que tienen la tarjeta rosada han usado condones en todas sus relaciones sexuales y que no se han contagiado. Haga sentar también a esos adolescentes. se comunica al grupo que los que tienen la tarjeta amarilla han decidido abstenerse de tener relaciones sexuales (a pesar de instrucción, es posible que hubieran participado de todas maneras) y que por eso tampoco están contagiados. El objetivo de esta sesión es que los adolescentes identifiquen con cuánta rapidez pueden propagarse el SIDA y las infecciones de transmisión sexual (ITS), cómo pueden prevenirse, y reconocer los efectos de la presión de los compañeros.

- Sesión 16: Dinámica de grupo “Panel de Expertos”. Se introduce la actividad indicando que se realizará un panel de expertos donde los adolescentes serán los expertos; se los agrupa en equipos de cinco y se les entrega información sobre las Infecciones de Transmisión Sexual, y se les asigna un tema específico a cada grupo. El objetivo es proporcionar información básica sobre Infecciones de Transmisión sexual y VIH/Sida

3. Postest

- Aplicación de la Escala de habilidades Sociales

VII. MÉTODOS Y ESTRATEGIAS

El aprendizaje de las Habilidades Sociales y su mejora a través de la experiencia (es decir sin entrenamiento) se debe a procesos de ensayo y error. El Programa propuesto es que estas capacidades se mejoren por medio de experiencias de aprendizaje adecuadas.

Estas experiencias consisten fundamentalmente en observar a quienes ejecutan adecuadamente las conductas, practicarlas, corregirlas, ir perfeccionando las propias ejecuciones, recibir reforzamiento por las ejecuciones adecuadas, y practicar lo más posible en situaciones variadas y reales.

Así, las Habilidades Sociales al tratarse de capacidades y comportamientos que muestran las personas en situaciones de interacción social, constituyen respuestas específicas a las exigencias que plantean las situaciones, lo que hace necesario desarrollar en los adolescentes repertorios flexibles y variados de conducta social, en vez de patrones rígidos y uniformes.

El Programa de habilidades sociales incluye, los siguientes elementos:

- Aprender habilidades de interacción (Comunicación Verbal y Comunicación No Verbal), y manejar secuencias de interacción como la negociación de desacuerdos.
- Aprender los hechos cotidianos sobre las relaciones y corregir ideas erróneas.
- Aprender las reglas informales de las relaciones.

Una vez aprendidos estos estilos y estrategias mejorarán la competencia en situaciones específicas.

La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico.

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". (Monjas, 1999, p.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.

VII.1. Características generales del Programa de Habilidades Sociales.

Las características principales del Programa son las siguientes:

En primer lugar, el modelo en el que se basan se orienta hacia la ampliación del conjunto de las capacidades y conductas adaptativas del sujeto, lo que conlleva el desarrollo de habilidades nuevas y conductas alternativas.

Es importante ya que las conductas que manifiesta una persona en una situación de interacción social están orientadas a conseguir unos determinados objetivos (consecuencias deseadas). Y, si las conductas no son adecuadas, la persona tendrá que soportar tanto las consecuencias negativas de la no consecución de sus objetivos o metas, como aquellas derivadas del malestar que suelen provocar en los demás las conductas socialmente poco hábiles.

En segundo lugar, los sujetos son los agentes activos del cambio. Por lo tanto, el Programa en Habilidades Sociales se basa en la colaboración activa de las personas, lo que presupone su intención de cambiar, así como la aceptación y comprensión del procedimiento.

En tercer lugar, más que técnicas terapéuticas para problemas psicológicos, los entrenamientos en Habilidades Sociales, se consideran procedimientos psicoeducativos de formación, que pueden afectar a las habilidades de una persona en varios aspectos:

Motivación: El Entrenamiento en Habilidades Sociales, puede intentar modificar los objetivos o las metas que la persona persigue en la interacción social.

Sensibilidad: Los entrenados pueden volverse más sensibles a los procesos de interacción social. Sobre todo parece ser que serán más sensibles a la comunicación verbal y no verbal de los otros.

Traducción: En el Entrenamiento en Habilidades Sociales se puede enseñar qué respuestas dar a diferentes personas y situaciones, centrándose primero en la interpretación de las señales de los demás.

Respuestas efectivas: El Entrenamiento en Habilidades Sociales enseña a dar respuestas hábiles.

En una sesión típica del Programa en Habilidades Sociales, se enseña a los asistentes en qué consiste una conducta competente, se les da oportunidad de que ensayen lo que han visto, se les suministra una “retroalimentación” sistemática en relación a su rendimiento, y se les anima de varias formas para que utilicen sus nuevas habilidades en los ámbitos de la vida real.

Y en cuarto lugar, las ventajas del Programa en Habilidades Sociales, son múltiples e incuestionables, especialmente en lo referido a la existencia de una amplia evidencia sobre su eficacia, así como por la posibilidad de realizarlos en grupo, lo que potencia esta eficacia.

Para concluir cabe comentar que las principales ventajas del Programa en Habilidades Sociales frente a otros procedimientos tradicionales orientados a la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades son las siguientes:

- a) Resultan bastante familiares a los sujetos, al seguir los mismos principios de aprendizaje que para la adquisición de cualquier otra competencia, en contextos naturales y al emplearse técnicas simples.
- b) La duración es considerablemente breve.
- c) Poseen una terminología simple, sencilla y asequible para las personas no especializadas.
- d) Permiten una gran flexibilidad y versatilidad para adaptarlos a las diferentes personas, grupos y necesidades.
- e) La formación de los/as entrenadores es breve y sencilla.
- f) Sus resultados son, desde el principio, más positivos.
- g) Su estructura es clara, con pasos sistematizados y estructurados de antemano, lo que facilita que sean aplicados por distintos miembros del equipo de entrenamiento.

VII. 2. Pasos para desarrollar el Programa de Habilidades Sociales: Preparación y aplicación.

Antes de iniciar el Programa en Habilidades Sociales resulta indicado tener en cuenta dos grandes fases claramente diferenciadas: una primera de planificación del entrenamiento y una segunda fase de aplicación o puesta en práctica.

La planificación es una fase muy próxima a la evaluación de las necesidades de formación y de entrenamiento. El objetivo de esta fase es establecer los objetivos específicos del entrenamiento, y delimitar las condiciones de su aplicación. Se deben tener en cuenta tanto las Habilidades Sociales que se pretenden desarrollar, como las situaciones concretas en que se llevará a cabo el entrenamiento, y también el procedimiento de evaluación para determinar si los objetivos se han alcanzado.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta en esta fase se refiere a cómo conseguir los objetivos propuestos. Para dar respuesta a esto se comienza por definir cuáles serán las condiciones más adecuadas para aplicar el entrenamiento.

En definitiva, para llevar a cabo una adecuada planificación se deben contemplar: los déficits que presenta el/los individuo/s, la manifestación o no de problemas asociados o demandas por parte del grupo, el impacto que el inicio del Programa en Habilidades Sociales puede tener en el sujeto, y todo ello con el fin de diseñar un entrenamiento lo más personalizado posible dirigido bien al individuo o al grupo.

En la segunda fase de aplicación es donde se entrena a los sujetos. La puesta en práctica se desarrolla a su vez a través de tres etapas: la preparación, la etapa o fase de adquisición de habilidades o entrenamiento propiamente dicho; y una tercera fase de generalización de las conductas a la vida real.

En la fase de preparación se llevará a cabo:

- a) Los principios básicos que guían todo el programa y sus técnicas.
- b) La necesidad de expresar los deseos de participar, conociendo las ventajas (materiales, personales, de relación social).
- c) El deseo de la participación activa del sujeto. En el caso de que haya sujetos que muestren miedos y ansiedades en relación con su participación en los grupos (en ocasiones fruto de experiencias negativas anteriores), resulta conveniente abordar directamente esos problemas antes de la intervención, dar información sobre el procedimiento concreto que se va a aplicar, llevar a cabo acuerdos para asegurar la participación y comenzar el entrenamiento con técnicas de representación de papeles donde los sujetos se van implicando cada vez más de forma progresiva.
- d) La necesidad de su colaboración en el entrenamiento de los demás.

También es importante comenzar por realizar un análisis de las situaciones sociales que las personas a entrenar debe afrontar en su vida

Por lo que se refiere a la adquisición de habilidades o entrenamiento propiamente dicho cabe señalar, en primer lugar, que conseguir el objetivo general del Programa en Habilidades Sociales de adquirir aquellas habilidades que permitan a los sujetos mantener interacciones sociales satisfactorias en su ámbito real de actuación implica que los sujetos entrenados deban cumplir las siguientes características:

1. Ser capaces de analizar las diferentes situaciones sociales, sus demandas y la adecuación del propio comportamiento a la situación.
2. Adquirir y practicar los componentes de la habilidad social en adecuado orden sin ayuda ni supervisión.

3. Reproducir las conductas hábiles adquiridas de forma espontánea en otros momentos y ambientes (generalización).

Habitualmente las habilidades que se enseñan están basadas en la intuición, al margen de que tengan o no validez social, es decir, que los comportamientos aprendidos sean realmente capaces de mejorar las interacciones del sujeto.

El Programa de Habilidades está integrado por diversos conjuntos de técnicas, cada uno de los cuales se orienta a la consecución de determinados objetivos particulares dentro de la estrategia general de aquellos (la adquisición de conductas). Por lo tanto, al seleccionar las habilidades a entrenar conviene valorar su importancia social, su efectividad, y su valor para mejorar las interacciones, así como la planificación de estos objetivos y la aplicación de dichas técnicas de forma coordinada, siguiendo una determinada secuencia de intervención.

Las condiciones de aplicación a tener en cuenta para alcanzar los objetivos planteados, se refieren a los siguientes aspectos (García Vera et al., 1998)⁴⁰:

a) Contextos sociales que la/s persona/s deberá afrontar. A partir de la descripción de los contextos sociales se elaborarán las escenas para el entrenamiento (role-playing). Esta descripción debe ser detallada e incluir los interlocutores y demandas de la situación. En ocasiones incluso se recomienda que los propios sujetos a entrenar describan las escenas y situaciones que desean representar y que han podido o pueden presentarse.

b) Los criterios de éxito del entrenamiento, tanto en relación a las habilidades a entrenar como de los distintos elementos que se consideran componentes activos dentro de la

⁴⁰ García Vera, M.P., Sanz, J. y Gil, F., 1998, *Entrenamiento en habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis. pp. 63-89.

eficacia del procedimiento. El establecimiento de criterios debe tomar como punto inicial y de referencia la evaluación inicial del sujeto o sujetos, para así determinar objetivamente si se ha producido un cambio beneficioso o no.

c) Aplicar el Programa de Habilidades Sociales a nivel individual o grupal. La aplicación en grupo tiene una serie de ventajas a nivel económico de tiempo y esfuerzo y los participantes pueden beneficiarse mutuamente del aprendizaje del comportamiento social.

Sin embargo, el entrenamiento individual se adapta a las necesidades particulares y concretas de la persona. En párrafos posteriores analizaremos con más detalle las formas de aplicación del Programa de Habilidades Sociales.

d) Composición del grupo. Se aconseja formar grupos homogéneos que compartan las mismas inquietudes y necesidades.

e) Las normas de funcionamiento del grupo deben establecerse antes de comenzar la aplicación del Programa de Habilidades Sociales y comprometerse a respetarlas por parte de todos los miembros del grupo. Un ejemplo de ello podría ser los horarios de reuniones, el compromiso de colaboración, la realización de las tareas para casa, etc.

f) El tamaño de los grupos del Programa de Habilidades Sociales se situará entre 8 y 13 (Caballo & Carrobes, 1988), cuando se trata de aplicación clínica. En el área formativa o psicoeducativa el grupo puede ser más numeroso llegando a estar entre 20-25 personas (Kelly, 1987).

g) Los criterios de selección de los sujetos a entrenar deben quedar claros, una de las reglas de oro es que los sujetos tengan una decidida intención de cambio, es decir, que estén motivados a participar de manera activa, entendiendo los beneficios que ello

supone. Otro criterio es que los participantes tengan las capacidades mínimas necesarias para comprometerse y comprender el procedimiento. Por último, un criterio habitual de selección es la mayor o menor homogeneidad de sus déficits, es decir la coincidencia en áreas donde se puede trabajar esos comportamientos deficitarios o necesidades detectadas.

h) Los criterios de selección del terapeuta o monitor también deben considerarse. Uno de los criterios es que tengan habilidades para dirigir grupos, promuevan la participación y sean capaces de manejar conflictos interpersonales si aparecen.

i) La duración de las sesiones de entrenamiento no debe ser demasiado larga ya que pueden producir cansancio, y el espacio intersesiones debería ser suficiente para garantizar la puesta en escena en el entorno social real. Esta duración oscila, según los casos, entre los 30 y los 150 minutos (Caballo, 2002). Si las sesiones se plantean tipo seminario formativo, se debe tener la precaución de realizar pausas aproximadamente hacia los 45 minutos de sesión, en función de las tareas programadas, del número de miembros y de sus características.

j) Las técnicas a aplicar deben decidirse antes de iniciar el Programa de Habilidades Sociales. Las técnicas básicas que se utilizan son: instrucciones, modelado, ensayo conductual, retroalimentación, reforzamiento y estrategias de generalización.

Como ya se enunció anteriormente, el Programa de Habilidades Sociales en formato grupal tiene una serie de ventajas:

a) El grupo ofrece una situación social ya establecida en la que los participantes pueden practicar con las demás personas. Los miembros suministran diferentes modelos, erradicando la idea de que el modelado por el terapeuta es la única forma “correcta”.

- b) El grupo procura a sus miembros una serie de personas a quienes conocer y un contexto de apoyo (posición similar a la suya).
- c) La situación social de interacción es real en vez de simulada (como ocurriría en un formato individual).
- d) El entrenamiento en grupo hace un uso más económico del tiempo del terapeuta.

Sin embargo, también el entrenamiento individual tiene algunas ventajas a considerar, especialmente en el área clínica, donde las características concretas de los casos pueden hacerlo recomendable. Así, este tipo de entrenamiento permite diseñar programas a la medida de las necesidades del sujeto; permite trabajar en un contexto de entrenamiento más controlado; e implica aplicar de forma intensiva todas las técnicas hasta alcanzar un nivel óptimo de ejecución, así como una constante reevaluación de la eficacia particular de los procedimientos que se están aplicando.

Por último la fase de generalización consiste en asegurar que las Habilidades Sociales aprendidas en las sesiones de entrenamiento se apliquen en situaciones distintas.

VII. 3. Técnicas utilizadas en el Programa.

A lo largo de los apartados anteriores se ha comentado en distintas ocasiones que el Programa de Habilidades Sociales está integrado por un conjunto de técnicas:

- Instrucciones. - Informar sobre las conductas adecuadas.
- Modelado. - Hacer generalización de conductas adecuadas.
- Ensayo conductual. - Práctica de estas conductas.
- Retroalimentación. - Moldeamiento y mantenimiento de conductas exhibidas por el sujeto.
- Refuerzo. - Moldeamiento y mantenimiento de conductas exhibidas por el sujeto.

Estrategias y técnicas - Facilitar la generalización de las conductas aprendidas complementarias.

A) Instrucciones. Se trata de dar explicaciones claras y concisas sobre las conductas a entrenar denominadas “conductas objetivo”. Su finalidad es guiar en la ejecución de respuestas específicas. Por lo general, se transmiten verbalmente. Con las instrucciones se centra la atención de la persona en las conductas que tiene que identificar (al observar a los modelos), que tiene que ejecutar (en el ensayo), que van a ser objeto de evaluación, y que serán puestas en práctica en la vida real. En una palabra, las instrucciones no se dan sólo para suministrar a los sujetos información sobre la conducta social, sino también para proporcionar una base y una explicación razonada para los ejercicios y ensayos de conducta posteriores.

Y deben incluir: información específica sobre los comportamientos adecuados, explicaciones claras y concisas de los mismos, empleando ejemplos si se precisa y razones que justifiquen la importancia de dichas conductas, así como la necesidad de ejecutarlas. Se debe tener en cuenta la necesidad de implicar a los participantes, para ello se intenta que aporten ejemplos o argumenten la importancia de los nuevos comportamientos.

Para que las instrucciones sean más efectivas, la información que se transmite debe ser breve, expresada en frases cortas y sencillas, con un lenguaje inteligible y libre de tecnicismos innecesarios. Los conceptos claves se aconseja que se repitan y se enfatice en ellos (Caballo, 2002; Gil & García Sáiz, 2000).

Finalmente es importante remarcar, que las instrucciones se dan durante todo el Programa de Habilidades Sociales, pero sobre todo al iniciar cada sesión y precediendo a la observación de modelos y ensayo de conductas.

B) Modelado: Consiste en la exhibición por parte del “modelo” de las conductas que son objeto de entrenamiento, en presencia de los sujetos que son entrenados. Se puede definir como un aprendizaje por medio de la imitación. Esta última ha sido tratada en numerosas investigaciones, con distintos nombres: copia, aprendizaje por identificación, aprendizaje por observación, identificación, aprendizaje indirecto, conducta dependiente y, con más frecuencia, modelado.

Existen tres tipos de aprendizaje por medio del modelado:

a) El aprendizaje por observación. Alude al aprendizaje de conductas nuevas que el sujeto nunca ha practicado.

b) Efectos de inhibición y desinhibición. Incluye el aumento o disminución de conductas que el sujeto casi nunca ha llevado a cabo, bien debido a castigos o a otro tipo de reacciones negativas.

c) Facilitación de conductas. Relacionada con el desempeño de conductas aprendidas con anterioridad que no son nuevas ni constituyen una causa para que se produzcan reacciones potencialmente negativas.

Por otra parte, los modelos pueden ser reales (por ejemplo, una persona experta en lo que pretendemos aprender) o simbólicos (por ejemplo, un vídeo en el que se muestra a un actor realizando las conductas que queremos aprender).

Los denominados “potenciadores del modelado” son un conjunto de circunstancias que han mostrado afectar significativamente el grado en que se da el aprendizaje por imitación y entre los que se encuentran:

a) Características del modelo: El modelado será más efectivo cuando el modelo a imitar (persona a imitar): aparezca como muy cualificada y con experiencia; tenga un status importante; controle las recompensas; sea del mismo género, tenga una edad similar y pertenezca a la misma clase social; sea simpático y amable; reciba recompensas positivas por lo que hace (consecuencias sociales o materiales). Es importante que se empleen varios modelos, con el fin de mostrar una diversidad de posibles estilos de actuación.

b) Características de las situaciones a modelar: El modelado será más efectivo cuando la situación presente las conductas a imitar: con claridad y con precisión; gradualmente, de menor a mayor dificultad y complejidad, avanzando progresivamente; con las suficientes repeticiones que permitan su sobreaprendizaje; con la menor cantidad posible de detalles innecesarios (no deben aprenderse); empleando diferentes modelos en lugar de un solo; y enmarcando esas conductas en una secuencia de interacción que tenga sentido propio. Es decir, el modelado debería abarcar secuencias de interacción completas, con sentido en sí mismas (de entre uno y tres minutos). Se deberán crear las condiciones óptimas para la observación, reduciendo todos aquellos estímulos distractores.

c) Características del observador (adiestrado): La persona que observa al modelo debe saber que tiene que imitarlo; asumir una actitud similar y favorable hacia el modelo; tener simpatía o que le guste el modelo; y, lo más importante, ser recompensado por realizar las conductas observadas. Para ello se debe ofrecer la oportunidad de practicar y ensayar las conductas observadas de manera simultánea o inmediatamente después de la actuación del modelo.

Las etapas del modelado son: atención, retención y reproducción. Es imprescindible que la persona a entrenar preste atención a las situaciones que se le plantea y a las conductas objeto de entrenamiento. Posteriormente, para poder reproducir las conductas que ha

observado, debe el sujeto recordarlas y retenerlas. La capacidad memorística de la persona aumenta cuando clasifica o codifica las distintas conductas. Este código recibe el nombre de “ensayo encubierto”, o sea la reproducción mental de las conductas presentadas. Sin embargo, lo mejor para favorecer la retención es la reproducción o representación práctica, punto crucial del entrenamiento, denominado representación de papeles o role-playing.

Los objetivos del modelado son: Adquirir nuevas conductas; modificar algunas de las conductas que el sujeto posea y sean inadecuadas, y proporcionar información para la ejecución de determinadas conductas (Verbal, No Verbal, Paralingüística). En definitiva, esta técnica es ampliamente empleada y resulta muy útil y eficaz al abordar comunicación no verbal, paralingüaje y comportamientos complejos.

C) Ensayo conductual o Role-playing.- Fue definido como “una situación en la que a un individuo se le pide que desempeñe un papel (se comporte de determinada manera), por lo general, no el de sí mismo, y, si éste es el caso, en un lugar distinto al habitual” (Mann, 1956).⁴¹ A través de esta técnica se pretende que el sujeto tenga la oportunidad de practicar y ensayar las conductas apropiadas cuantas veces sea necesario, hasta lograr un nivel de ejecución adecuado. El objetivo consiste en aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, reemplazándolos por nuevas respuestas.

El ensayo conductual puede ser real (en la situación social o simulada) o encubierto (el sujeto debe imaginarse ejecutando dichas conductas). Este último resulta útil en aquellas situaciones de carácter muy personal o íntimo. Lo aconsejable suele ser emplear formas combinadas.

⁴¹ Mann, J.H., 1956, Experimental evaluations of role playing. *Psychological Bulletin*. pp. 53, 227-234.

Cabe resaltar que esta técnica exige una implicación activa por parte de la persona y constituye el núcleo central del Programa de Habilidades Sociales.

El éxito del ensayo conductual (cambio de conductas y actitudes) será más probable si la persona que representa el papel cuenta con la suficiente información sobre el contenido del papel a desempeñar y si ha prestado la atención necesaria a lo que podríamos llamar potenciadores. Estos incluyen: acuerdo por parte del sujeto en particular; compromiso con la conducta u opinión que va a simular; pasar de representaciones estructuradas a semiestructuradas hasta llegar a la improvisación; reiterar los ensayos para facilitar condiciones de sobre aprendizaje; y obtener recompensa, aprobación o reforzamiento por llevar a cabo la representación de las conductas. Es interesante variar contextos e interlocutores para incrementar la generalización de las respuestas.

La combinación de la técnica de modelado y de representación de papeles supone una mejora, ya que de este modo el sujeto sabe qué y cómo hacerlo. Sin embargo, no es suficiente y se debe incluir un componente de motivación o incentivo (el procedimiento de retroalimentación).

D) Retroalimentación. El objetivo es proporcionar información correcta y útil al sujeto acerca de las conductas objetivo exhibidas en el ensayo conductual o role-playing previo, con el fin de moldear (shape) dichas conductas y conseguir un nivel de ejecución lo más idóneo posible (Gil y García Sáiz, 2000). Así pues, la retroalimentación o feedback verbal se utiliza para atraer la atención, de manera constructiva y con tacto, hacia lo que el sujeto entrenado está haciendo mal y sugerir otros estilos de comportamiento, y para reforzar aquellos aspectos adecuados de su ejecución.

El feedback se proporciona al finalizar el ensayo conductual o role-playing y puede ser por medio de comentarios de las personas que estaban presentes durante los ensayos.

La retroalimentación puede proceder de otros miembros del grupo (discusión abierta, discusión en pequeños grupos), o puede proceder del/la entrenador/a que debe proporcionar una orientación experta acerca de las técnicas sociales efectivas y ser capaz de aumentar la sensibilidad frente a los aspectos más sutiles de interacción. Se debe destacar la importancia que tiene el refuerzo social, es decir, el elogio, la aceptación y el estímulo, ya que se ha comprobado su enorme influencia en la modificación de conducta.

E) Refuerzo. En general, se ha definido como “un suceso que sirve para aumentar la probabilidad de que se realice una determinada conducta” (Goldstein et al., 1989, p. 236)⁴².

El objetivo es proporcionar consecuencias positivas al sujeto cuando éste haya emitido la conducta adecuada y/o haya realizado alguna de las aproximaciones que se desean fortalecer. Se contribuye así al moldeamiento de conductas y a su mantenimiento.

A la hora de aplicar refuerzos es necesario tener en cuenta la historia individual y las necesidades actuales de los participantes. Esto significa que no basta con limitarse a elegir entre el reforzador material, el social (aceptación, reconocimiento por parte de los demás), o el autorrefuerzo (evaluación positiva que la persona hace de su propia conducta), sino que además hay que intercambiarlos entre sí en forma continua y sensible.

⁴² Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.L. & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Madrid: Martínez Roca. p. 236.

En términos generales, el tipo de refuerzo que se utiliza con más frecuencia es el social de tipo verbal (alabanzas, frases de reconocimiento y aprobación de las conductas del sujeto).

Por otra parte, atendiendo a la cantidad y calidad del mismo, cuanto mayor es la cantidad de refuerzos, más se intensifican sus efectos positivos, salvo algunas excepciones. Una de las limitaciones a esta premisa es que el aumento en cierto tipo de reforzadores incrementa el rendimiento y el aprendizaje, pero en cantidades demasiado pequeñas. Una vez adquirida la conducta, el rendimiento o exhibición tendrá una relación directa con la magnitud de las recompensas. Y también es importante recordar que para que el reforzamiento funcione debe ser válido, esto es, debe ser importante, deseable y adecuado a la situación y a la persona.

En el marco del Programa de Habilidades Sociales, una de las ocasiones propicias para reforzar las conductas es durante el ensayo conductual o role-playing.

F) Estrategias de generalización y técnicas complementarias. La generalización consiste, como hemos dicho anteriormente, en asegurar que las Habilidades Sociales aprendidas durante el entrenamiento se apliquen a situaciones distintas de éste. Para lograrlo es imprescindible que la persona continúe practicando los comportamientos entrenados en diferentes situaciones y con distintas personas. Así la investigación ya demostró que, en un determinado contexto, la conducta que con mayor frecuencia se practicó es la que con mayor probabilidad tenderá a repetirse en el futuro, en caso de que aparezcan situaciones similares.

Como hemos ido viendo al comentar las diferentes técnicas que se emplean, el Programa de Habilidades Sociales suministra habilidades, información, conocimientos y el potencial para su aplicación exitosa. Pero es ante todo el refuerzo en la vida real el que

decidirá lo que sucede en el lugar de aplicación y el que determinará si el aprendizaje adquirido tendrá una manifestación duradera, es decir, si formará parte del repertorio de conductas del sujeto.

Entre las técnicas complementarias suelen citarse las siguientes:

- Estrategias aplicadas en ambiente real o “Tareas para casa”: Consisten en realizar en la vida real algún cometido similar al efectuado en los entrenamientos. Las ventajas son que el sujeto sigue practicando las conductas y lo hace en contextos naturales; que practica todo tipo de conductas (tanto de las esferas privadas como íntimas); que elabora su propio estilo, adaptándolo a las situaciones en que se desenvuelve; y que desarrolla su autocontrol, al percibirse actuando por interés propio y consiguiendo cambios en el contexto real. Para que resulten eficaces se aconseja que las tareas o actividades programadas sean elaboradas en colaboración con los propios sujetos para adaptarlas a sus necesidades, conocer de antemano las situaciones que van a afrontar para poder predecir las reacciones de los demás, así como elegir, sobre todo al principio, situaciones de alta probabilidad de éxito.

Como parte del Programa de Habilidades Sociales se pueden incluir también otras habilidades y técnicas principalmente cognitivas y cognitivo-conductuales que resultan de gran ayuda al aplicar cualquiera de las técnicas descritas anteriormente puesto que la persona debe ser capaz de identificar señales sociales, discriminar situaciones, planificar su actuación, etc., y todo ello aumentará la eficacia del Programa de Habilidades Sociales.

a) El Entrenamiento en habilidades, donde se enseñan conductas específicas que se practican y se integran en el repertorio de conductas del sujeto. Como hemos visto

anteriormente en este entrenamiento se emplean técnicas tales como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación o el reforzamiento.

b) La Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas. Normalmente esta disminución de la ansiedad se consigue de forma indirecta, es decir, llevando a cabo la nueva conducta más adaptativa, pero se puede emplear directamente una técnica de relajación y/o desensibilización sistemática si se considera necesario.

c) El Entrenamiento en solución de problemas, donde se enseña al sujeto a percibir correctamente los elementos de la situación relevante o problemática, a definir el problema y a generar respuestas alternativas eficaces al problema, de entre las que se seleccionará la más prometedora, la que maximice los beneficios y reduzca los costes, garantizando así la probabilidad de alcanzar el objetivo (éxito de la interacción) que impulsó la comunicación interpersonal.

VIII. PLAN DE TRABAJO

VIII.1. Objetivos Específicos

- Adquiera y llegue a dominar conductas de interacción en la secuencia correcta.
- Analice adecuadamente la situación social real.
- Reproduzca Habilidades Sociales en momentos adecuados y ante las diferentes situaciones de la vida real de forma espontánea.

VIII. 2 Cronograma de Actividades

ACTIVIDADES	PLAZOS DE TIEMPO													
	Abril	Mar.	Abril	Mayo	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.
Revisión Bibliográfica	■	■	■	■	■									
Redacción del Marco Teórico			■	■	■	■	■							
Trabajo de Campo				■	■	■	■	■	■					
Procesamiento de Datos										■	■			
Elaboración del Trabajo Final												■	■	
Presentación del informe														■

Tabla 3. Cronograma de actividades.

VIII. 3. Estrategias en la Aplicación del Programa de Habilidades Sociales

SESIÓN 1:

Objetivo: Crear un ambiente cómodo y seguro para comenzar con el taller.

Contenido: Dinámica: Reglas Básicas.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Estrategia metodológica:

1. Explique a los participantes que es importante crear un ambiente informal para el taller, pero que también es importante tener en cuenta ciertas reglas.
2. Coloque el pliego de papel en un lugar visible, escribiendo como título: REGLAS BÁSICAS.
3. Pida a los participantes que vayan diciendo en voz alta las reglas que quisieran cumplir durante el taller. Ponga ejemplos, como: “Derecho a equivocarse” y “No agredir a los compañeros”.
4. Cada idea que vaya surgiendo, repítala en voz alta y pida la aprobación del grupo. Cuando logre el consenso, escríbala en el papel.
5. El facilitador también puede proponer reglas que no hubieran surgido del grupo. Siguiendo el mismo procedimiento, pida primero la aprobación del grupo antes de escribirlas.
6. Cuando el grupo se sienta cómodo con las reglas escritas (cinco o siete), probablemente) coloque el papel en un lugar visible donde permanezca durante todo el taller.

Recursos

- Un pliego de papel
- Marcadores

SESIÓN 2:

Objetivo: Reconocer las cualidades positivas de cada uno, basándose en los aspectos positivos que los demás ven en ellos.

Contenido: Dinámica ¿Cómo me ven los demás?

Duración: 20 minutos.

Estrategias metodológicas:

1. Explique al grupo que el ejercicio consiste en identificar solamente cualidades positivas en los demás participantes.
2. Instruya al grupo para que cada uno pegue, con cinta adhesiva, una hoja en blanco en la espalda de un compañero.
3. Pídales que escriban cualidades positivas en las hojas de sus compañeros. Déles 10 minutos para realizar la actividad.
4. Concédales unos minutos para que analicen la lista que tenían pegada en la espalda.
5. Pida a cinco voluntarios que lean su lista en voz alta. Una vez que la hayan leído, facilite el diálogo.

Recursos:

- Hojas tamaño carta
- Marcadores
- Cinta adhesiva

Evaluación:

1. ¿Cómo se sintieron al leer su lista?

2. ¿Sabían que tenían esas cualidades?
3. ¿Fue fácil identificar las cualidades en los demás compañeros?
4. ¿Qué sientes al saber lo que a tus compañeros les gusta de ti?
5. ¿Descubriste algunas cualidades que no sabías que tenías?
6. ¿Crees que tienes algunas otras cualidades positivas que no escribieron en tu lista?
7. ¿Qué puedes hacer para que tus compañeros noten esas cualidades?
8. ¿Les dices a las personas que te rodean lo que te gusta de ellas?
9. ¿Se sienten mejor ahora?

SESIÓN 3:

Objetivo: Identificar en sí mismos cualidades y habilidades positivas.

Contenido: Dinámica “Los espejos “

Duración: 30 minutos.

Estrategias metodológicas:

1. Distribuya la hoja de trabajo. Véase la fig. 1
2. Indique que la actividad consiste en escribir, en la sección que corresponda, las cualidades o características positivas que reconocen en sí mismos. Dé 10 minutos para la actividad.

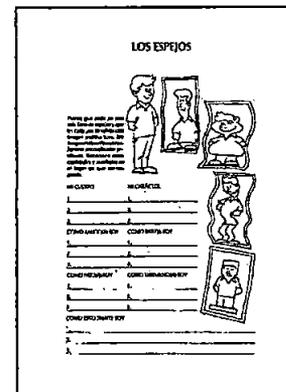


Fig. 1. Hoja de trabajo “Los Espejos”

Recursos:

- Una fotocopia de la hoja de trabajo “Los espejos” para cada participante.

Evaluación:

1. ¿Qué habilidades o cualidades les costó más trabajo identificar?
2. ¿Cómo creen que pueden mantener o aumentar la imagen positiva que cada espejo les refleja acerca de sí mismos?
3. ¿Habían pensado en eso antes?
4. ¿Qué aprendieron sobre sí mismos?

SESIÓN 4:

Objetivo: Reconocer y reforzar los elementos internos de la autoestima.

Contenido: Dinámica: “Construyendo Mí Autoestima”

Duración: 30 minutos.

Estrategias metodológicas:

Primera parte

1. Reparta las siluetas de la hoja de trabajo. Véase la fig. 2
2. Explique que usted va a leer una serie de frases que seguramente afectaran su autoestima, por ello, cada vez que termine de leer una frase, cada participante debe romper un trozo de la hoja. El tamaño dependerá del daño que le produce la frase a su autoestima.
3. Muestre a los participantes cómo hacer el ejercicio, leyendo una frase y rompiendo un papel. Pídales que conserven los trozos cortados hasta el final del ejercicio.
4. Lea las frases de la hoja de trabajo “Bajar la autoestima”.



Fig.2. Hoja de trabajo
“Construyendo mi autoestima”

5. Pídales que se manifiesten aquellos que se quedaron sin ningún trozo de papel, y luego aquellos que conservan un trozo pequeño o gran parte de su hoja.
6. Ponga en evidencia ante el grupo que las pérdidas de la autoestima han sido diferentes para cada uno ante las mismas situaciones.
7. Reflexione con el grupo sobre la fragilidad de la autoestima y subraye la importancia de evitar que la autoestima dependa exclusivamente de lo que la gente piensa de nosotros o nos dice, pues, de lo contrario, las posibilidades de sentirnos bien son pocas.
8. Exponga al grupo los conceptos claves sobre la autoestima, mencionados en información sobre el tema.

Segunda parte

1. Basándose en la hoja de trabajo “Los espejos” que acaban de llenar, pídales que identifiquen cualidades y fortalezas internas que cada cual tiene para reconstruir su autoestima.
2. Pídales que armen nuevamente su silueta, pegando los trozos de papel.

Recursos:

- Fotocopias de la hoja de trabajo “Construyendo mi autoestima”.
- Hoja de trabajo “Bajar la Autoestima”:

Evaluación:

1. ¿Creen que es bueno que nuestra autoestima dependa solamente de lo que los demás digan de nosotros?

2. ¿Qué podemos hacer para mantener nuestra autoestima a salvo cuando nos sentimos atacados?
3. ¿Cuál fue el elemento más importante para reconstruir tu autoestima?
4. ¿Qué podemos hacer para ayudar a nuestros amigos y familiares cuando su autoestima está baja?
5. Cierre la actividad reforzando la capacidad que todos tenemos para construir individualmente la autoestima. Destaque que el trabajo consistió en construir la autoestima en base a las cualidades de cada uno, independientemente de lo que piensa el resto.

SESIÓN 5:

Objetivo: Conocer qué es la comunicación no verbal y reconocer su importancia en las relaciones interpersonales.

Contenido: Dinámica “Comunicación no verbal”

Duración: 40 minutos.

Estrategias metodológicas:

1. Pida cinco voluntarios.
2. Explique las dos escenas que tienen que representar usando la hoja de trabajo. “Historias” e invítelos a que salgan del salón para escoger su personaje y preparar sus diálogos. Déles 5 minutos.
3. Mientras los voluntarios están afuera, pida al grupo que observe atentamente las escenas que representarán sus compañeros y anoten las expresiones de la cara y del cuerpo que representarán sus compañeros y anoten las expresiones de la cara y el

cuerpo que utilizan para conseguir lo que buscan. Que no pongan tanta atención a las palabras porque éste es un ejercicio de comunicación no verbal.

4. Haga ingresar a los voluntarios para que representen las dos escenas.

Recursos:

- Una fotocopia de la hoja de trabajo “Historias”
- Hojas Blancas
- Lapiceros

Evaluación:

1. ¿Qué gestos o expresiones no verbales usaron los compañeros para comunicarse?
2. ¿La comunicación no verbal es tan importante como la verbal?
3. Cuando nos comunicamos, la mayoría de las veces estamos haciéndolo verbal y no verbalmente al mismo tiempo. ¿Crees que ambos tipos de comunicación siempre coinciden? Es decir, ¿Crees que mientras decimos una cosa con palabras, decimos lo mismo con los gestos? ¿Por qué?
4. ¿Qué puede suceder en la comunicación cuando no coincide lo verbal con lo no verbal?
5. ¿Qué otros gestos o expresiones usamos comúnmente?
6. Cierre la actividad explicando que muchas veces, al ignorar la comunicación no verbal, producimos una situación tensa y a veces violentamos en situaciones. Por tanto, es muy importante hacer caso a las expresiones del cuerpo, porque es justamente donde está la verdadera intención.

SESIÓN 6:

Objetivo: Comprender que no debe haber sobreentendidos en un proceso de comunicación efectiva.

Contenido: Dinámica: “Pan con mantequilla”

Duración: 40 minutos.

Estrategia Metodológica:

1. Introduzca esta actividad diciendo al grupo que parte de la buena comunicación es ser capaz de comunicarse claramente para poder ser entendido. Esto es particularmente importante en situaciones que se basan en la información: dar instrucciones, realizar una tarea o adquirir una nueva habilidad. Sin embargo, puesto que la comunicación es una parte de la rutina diaria, con frecuencia la damos por sobreentendida. Se nos dificulta comunicarnos en forma que la gente entienda fácilmente.
2. Después de esta introducción, pídale que escriban una receta de cómo preparar un “pan con mantequilla” para dársela a un extraterrestre. Asigne 10 minutos para esta actividad.
3. Recoja las recetas y primero escoja las que tengan menos indicaciones.
4. Solicite dos voluntarios.
5. Haga que un voluntario elija una receta y la lea.
6. Pídale al otro voluntario que se ponga en el papel del extraterrestre y que vaya haciendo exactamente lo que dicta la receta, y apenas se salte un paso o la instrucción no pueda ser realizada, pida que elija una nueva receta.

7. Mantenga la acción hasta que se lean tantas recetas como el tiempo se los permita, tratando de encontrar, finalmente, una que logre comunicar claramente cómo preparar un pan con mantequilla.

Recursos:

- Pan
- Mantequilla
- Plato
- Cuchillo
- Papel
- Lápices

Evaluación:

1. Con las indicaciones de las recetas que ustedes han dado, ¿Hubiera podido el extraterrestre preparar el pan con mantequilla?
2. ¿Con que dificultades tropezaron al preparar el pan con mantequilla?
3. ¿Qué sucede si no comunicamos claramente lo que deseamos?
4. ¿Qué podemos sugerir para mejorar nuestra comunicación?
5. ¿Qué creen ustedes que pasaría si, en lugar de pan con mantequilla, fuera el manual de un avión que debe hacer un aterrizaje de emergencia y alguno de ustedes tuviera que ocupar el lugar del piloto y seguir las instrucciones?

SESIÓN 7:

Objetivo: Expresar acuerdo o desacuerdo frente a los valores

Contenido: Dinámica: “Identificación de valores y desvalores”

Duración: 40 minutos

Estrategias metodológicas:

1. Explique al grupo que en esta actividad se les pedirá expresar su opinión sobre algunos valores y desvalores.
2. Designe tres áreas del salón; a una la llamará “ESTOY DE ACUERDO”, a otra, “ESTOY INSEGURO” y la tercera, “NO ESTOY DE ACUERDO”. Haga carteles con los pliegos de papel y péguelos en la pared para señalar las tres áreas.
3. Explique al grupo que usted va a leer varias frases; a medida que lea cada una, ellos pensarán y adoptarán una posición en el salón dependiendo de si están de acuerdo, dudan o no están de acuerdo.
4. Solicite voluntarios para que argumenten su posición, porque si uno le da valor a algo debe saber defenderlo. Enfatice que no es un examen, no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones. Dígalos que todos tienen el derecho de expresar su opinión, y que nadie se le criticará por tener una opinión diferente. Hágales saber que pueden cambiar de opinión en cualquier momento.

Evaluación:

1. ¿Supiste de inmediato qué pensabas acerca de cada frase o tuviste que meditar sobre cada una?
2. ¿Quiénes cambiaron de punto de vista y por qué?
3. ¿Alguien en el grupo influyó en tu opinión? (Hable acerca de la forma en que la presión de los compañeros puede interferir en la libertad de expresar su punto de vista)
4. ¿Tu conducta respalda tus valores? ¿Practicas lo que predicas?
5. ¿Cómo te sentiste con la diversidad de valores en tu grupo?

6. ¿Es difícil que ustedes expresen sus valores en presencia de sus compañeros? ¿Por qué?

Recursos:

- Hoja de trabajo “Identificación de valores”
- 3 pliegos de papel
- Marcadores

SESIÓN 8:

Objetivo: Aprender a respetar los valores de otras personas

Contenido: Dinámica “Historia de un naufragio”

Duración: 60 minutos

Estrategias Metodológicas:

1. Inicie la actividad relatando la novela apoyándose en la hoja de trabajo “Historia de un naufragio”
2. Presente a los protagonistas.
3. Cuente la novela con palabras emotivas, como si realmente estuviera contando un episodio que usted ha vivido.
4. Una vez concluido el relato, forme 5 grupos y entrégueles una fotocopia de la hoja de trabajo “Historia de un naufragio”.
5. Pida a los y las adolescentes que elaboren una lista con los nombres de los cinco protagonistas de la novela, colocándolos en orden “de mejor a peor”. Es decir, en grupo se considerará qué personaje tuvo el mejor comportamiento para ocupar el

primer lugar y qué personaje tuvo el peor comportamiento para ocupar el quinto lugar.

6. Déles 10 minutos para la discusión en grupos, pídeles que escriban sus listas en un pliego de papel.
7. Un representante de cada grupo explicará al resto los resultados de su discusión. El facilitador irá pegando todas las listas lado a lado en la pared de modo que los participantes puedan comparar el orden entre los distintos grupos.
8. Casi siempre resultará que el orden de los personajes varía de grupo a grupo. Haciendo notar esta diferencia.

Evaluación:

1. ¿Fue fácil o difícil llegar a un acuerdo sobre el orden de los personajes?
2. ¿Hubo mucha discusión en el grupo?
3. ¿Hay alguien que no este de acuerdo con la lista presentada en su grupo? ¿Cuál es la diferencia?
4. ¿Es deseable que todos piensen igual en este caso?
5. Cierre la actividad diciendo que siempre que se presenta una discusión sobre valores surgen acuerdos y desacuerdos, porque cada persona tiene sus propios valores, y que no es posible juzgarlos como correctos o incorrectos, lo que corresponde es respeto mutuo.

Recursos:

- 5 fotocopias de la hoja de trabajo “Historia de un naufragio”
- Pliegos de papel
- Marcadores

SESIÓN 9:

Objetivo: Entender que las personas tenemos valores diferentes y que éstos deben ser respetados aunque sean diferentes a los nuestros.

Contenido: Dinámica: “Un nuevo mundo”.

Duración: 60 minutos.

Estrategias metodológicas:

1. Introduzca la actividad leyendo el siguiente cuento: “Es inminente la destrucción de este mundo. Cada uno de ustedes tiene la responsabilidad de escoger a sólo cinco personas para que construyan un nuevo mundo”
2. Escriba la siguiente lista en un pliego de papel:
 - Un cura
 - Un militar
 - Un médico homosexual
 - Una enfermera que no puede tener hijos.
 - Una mujer de 60 años
 - Un estudiante de 15 años
 - Un niño de 5 años
 - Un profesor con SIDA
 - Una madre de familia
 - Una monja
3. Dígalos que escojan a cinco personas de acuerdo a lo que cada una de ellas pueda aportar en la construcción de un nuevo mundo, y que las anoten en una hoja.
4. Forme grupos y dígalos que ahora elaboren entre todos una lista de cinco personas. Déles 10 minutos.
5. Pídalos que elijan un representante en cada grupo para que exponga la lista.

Evaluación:

1. ¿Por qué eligieron a unas personas y no a otras?
2. ¿Ha sido fácil o difícil ponerse de acuerdo en la elección?
3. ¿La lista que elaboraron individualmente en sus hojas es igual que la que presentó el grupo?
4. ¿Algunos quedaron descontentos con la lista final de su grupo?
5. ¿Por qué creen que resultó difícil la elección?
6. Cierre la actividad indicando que es difícil llegar a un consenso porque tenemos diferentes valores, que todas las opiniones merecen respeto.

Recursos:

- Pliegos de papel
- Marcadores

SESIÓN 10:

Objetivo: Tomar conciencia de que la toma de decisiones no debe depender de la suerte.

Contenido: Dinámica “La ruleta de la vida”.

Duración: 45 minutos.

Estrategias metodológicas:

1. Dibuje la ruleta en la cartulina copiándola de la hoja de trabajo y colóquela en la pared, sujetándola con el clavo pequeño, únicamente en el centro. Véase la fig. 3.
2. Forme 5 equipos.

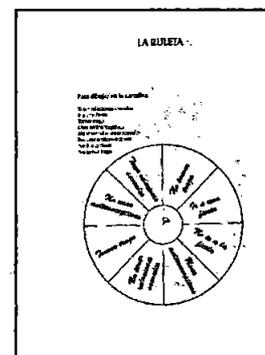


Fig.3. Hoja de trabajo
“La ruleta”

3. Pida un representante de cada equipo, al cual se le vendan los ojos y se le pide que lance un pañuelo desechable mojado hecho bolita hacia la ruleta, que otro de los participantes hará girar. Quítele la venda y pídale que lea lo que dice la parte de la ruleta donde cayó la bolita de papel.
4. Repita el ejercicio algunas veces más.

Evaluación:

1. ¿Qué forma de tomar decisiones es esta?
2. ¿Qué beneficios trae el dejar las decisiones a la suerte?
3. ¿Por qué la creencia en la suerte no debe influir en las decisiones que uno toma?

Recursos:

- 1 cartulina grande
- 1 clavo pequeño
- Pañuelos desechables o papel higiénico
- Pañuelo para cubrir los ojos

SESIÓN 11:

Objetivo: Ayudar a familiarizarse con el concepto de establecimiento de metas y el compromiso de lograr una meta a corto plazo

Contenido: Dinámica “Metas a corto plazo: mi compromiso”.

Duración: 30 minutos.

Estrategias Metodológicas:

1. Dígale al grupo que esta actividad le dará la oportunidad de practicar el establecimiento de metas, haciendo un compromiso con alguien en el grupo.
2. Divida al grupo en parejas.
3. Distribuya la hoja de trabajo. Véase la fig.3
4. Pídales que piensen en una meta a corto plazo que les gustaría realizar en las siguientes dos, tres o cuatro semanas. Ejemplos de metas a corto plazo pueden incluir: ahorrar dinero, terminar una tarea escolar difícil, realizar un proyecto en el hogar.

The worksheet is titled "METAS A CORTO PLAZO: MI COMPROMISO". It features a small illustration of two people in conversation. Below the title, there are several lines of text and a grid of boxes for tracking progress. The grid has columns for "Fecha", "Actividad", and "Completado".

Fig. 3. Hoja de trabajo.
"Metas a corto Plazo"

5. Solicite que cada participante haga lo siguiente:
 - Escriba la meta a corto plazo que haya elegido
 - Fije la fecha en que la meta será cumplida
 - Hable sobre su meta con su compañero y haga una lista de tres actividades o pasos específicos que le ayudarán a alcanzar su meta.
 - Firme su contrato y que su compañero haga de testigo.
6. Conceda unos 10 minutos para que cada uno elabore su compromiso.

Evaluación:

1. ¿Es más fácil lograr algo si lo haces paso a paso?
2. ¿Es importante tener una amiga o un amigo que te ayude?
3. ¿Qué sucede si no logras tu meta? ¿Qué puedes hacer entonces?
4. ¿Cuáles son las razones por las que a veces fracasamos en el logro de una meta?

5. ¿Cómo se siente cuando logramos una meta que nosotros mismos nos fijamos?
6. Cierre la actividad recomendando a los participantes detenerse cada cierto tiempo para hacer planes de vida, recordándoles que no es necesario firmar un compromiso.

Recursos:

- Fotocopias de la hoja de trabajo “Metas a corto plazo: Mi compromiso.”
- Lápices.

SESIÓN 12:

Objetivo: Los participantes, a través de un viaje imaginario en el tiempo, visualizarán su vida dentro de 10 años.

Contenido: Dinámica “Metas a largo plazo: Ensueño”

Estrategias metodológicas:

1. Antes de comenzar asegúrese de que nada va a interrumpir la actividad, pues ésta requiere silencio y concentración.
2. Introduzca la actividad explicando que usted los ayudará a hacer un viaje al futuro donde imaginarán su vida dentro de 10 años.
3. Ponga música suave a bajo volumen y de las siguientes instrucciones, usando voz baja y serena:
 - Siéntase lo más cómodos que puedan, si quieren pueden ponerse en el suelo o quedarse en su asientos. Si hay algo que les ajusta, aflójenlo. Lo importante es que nada los moleste. Es ahora el momento para rascarse, toser, etc., porque después necesitamos un silencio absoluto para que todos se puedan relajar.

- Respiren profundamente, voy a contar hasta cuatro para que metan mucho aire, cuatro para que retengan el aire dentro del cuerpo y cuatro para que saquen lentamente el aire. Repita el ejercicio tres veces.
 - Cierren los ojos y aflojen los músculos de sus pies, sientan cómo se relajan, ahora los tobillos, después las piernas (continúe nombrando las partes del cuerpo hasta llegar a la cabeza).
 - Respiren suave y lentamente, ustedes están flotando en el cielo, juegan con las nubes. Ahora piensen que están realizando un viaje al futuro, imaginen que es el 2016 (dentro de 10 años). Ahora vamos a imaginarnos un futuro lindo, el que cada uno desea. Pueden ver a las personas del lugar, se pueden ver ustedes mismos, ahora ven la casa donde están viviendo, también ven las personas con las que viven, cómo son, qué hacen. Tal vez algunos estén casados y tal vez tienen hijos. Ahora vean donde trabajan, vean lo que hacen y cuál es su situación económica. Ahora vean los amigos que tienen.
 - Voy a dejar que vean todos los detalles de su vida dentro de 10 años, sigan respirando lentamente (haga una pausa de unos 5 minutos si los ve tranquilos y relajados). Ahora vamos a emprender el viaje de regreso, lenta y suavemente vamos a volver a este lugar. Respiren profundamente y sientan cómo se van llenando de energía. Tienen ganas de mover suavemente los músculos de su cuerpo y abren sus ojos.
4. Ahora pídale que escriban en una hoja de papel todo lo que vieron en su viaje. Deje unos 5 minutos para esta actividad y proceda a la entrevista.
 5. Pida dos voluntarios. Entregue una fotocopia de la hoja de trabajo “Entrevista dentro de 10 años” al voluntario que hará de reportero y dígame que se prepare para entrevistar al otro voluntario. Repita dos veces la entrevista con otros voluntarios.

Evaluación:

1. ¿Es difícil imaginar el futuro? ¿Por qué sí o por qué no?
2. ¿Les gustó lo que vieron de sus vidas dentro de 10 años?
3. ¿Es así como quieren que sea su vida dentro de 10 Años?
4. ¿Qué cosas vieron en su futuro?
5. ¿Cómo se vieron a ustedes mismos?
6. ¿Se vieron trabajando? ¿En qué?
7. ¿Dónde vivían?
8. ¿Qué es lo que hace que los sueños se hagan realidad? ¿Es la suerte o es esfuerzo o la planificación? ¿Pueden dar algunos ejemplos?
9. ¿Qué tienen que hacer desde ahora para que dentro de 10 años estén como se vieron en su imaginación?

Recursos:

- Papel
- Bolígrafo
- Grabadora, casete con música instrumental suave.
- Fotocopia de la hoja de trabajo “Entrevista dentro de 10 años”

SESIÓN 13:

Objetivo: Construir un concepto de sexualidad amplio que no se limite sólo a la reproducción o a la relación sexual.

Contenido: Dinámica: ¿Qué es sexualidad?

Estrategia metodológica:

1. Forme 5 grupos, repártales revistas o periódicos, pegamento, tijeras y un pliego de papel.
2. Dígales que expresen lo que ellos piensan que es sexualidad, armando un cuadro de recortes de las revistas que pegaran en él.
3. Cuando todos hayan terminado, coloque los trabajos en las paredes como en una exposición de pintura.
4. Pida a uno o dos voluntarios por grupo para exponer su trabajo.
5. Tome nota del contenido para apoyar la próxima actividad. (la línea de la vida)

Evaluación:

1. ¿Qué idea tenemos ahora de sexualidad?
2. Cierre la actividad diciendo que la sexualidad abarca todo lo que ellos han mencionado (cite algunos ejemplos) y no únicamente la relación sexual.

Recursos:

- Pliegos de papel
- Marcadores
- Revistas o periódicos
- Pegamento
- Tijeras.

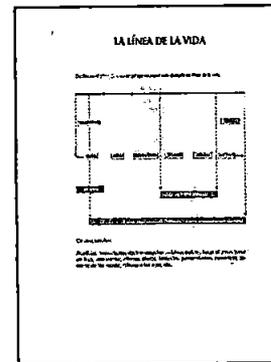
SESIÓN 14:

Objetivo: Entender que la sexualidad se expresa de muchas maneras en el transcurso de la vida.

Contenido: Dinámica “La línea de la vida”.

Estrategia Metodológica:

1. Introduzca la actividad diciendo algo como: "Entonces vamos a buscar juntos las diferentes maneras en que la gente expresa su sexualidad"
2. Pregúnteles cómo manifiestan su sexualidad los seres humanos en las diferentes etapas de la vida y escriba cada una de ellas en una tarjeta de cartulina que pegará en la pared o pizarrón.
3. Ahora copie en grande la línea de la vida en el pizarrón o pliego de papel apoyándose en el dibujo de la hoja de trabajo y póngale al título. Véase la fig. 5.



Evaluación:

1. ¿Sabían que la sexualidad abarca toda la vida?
2. ¿Cómo se sentirían al descubrir tantas expresiones de la sexualidad?
3. ¿De qué manera creen ustedes que los ancianos muestran su sexualidad?

Fig.5. Hoja de trabajo
"La línea de la vida"

Recursos:

- o Pliegos de papel o pizarrón
- o Marcadores o tizas
- o Tarjetas de cartulina
- o Hoja de trabajo "La línea de la vida"
- o Cinta adhesiva.

SESIÓN 15:

Objetivo: Dar información sobre los métodos anticonceptivos, describir sus principales características y dar información sobre dónde obtenerlos.

Contenido: Dinámica “La consejería”.

Estrategia metodológica:

1. Explique que no todas las personas piensan igual. Que algunas religiones o personas no están de acuerdo con el uso de los métodos anticonceptivos. Aclare que la actividad sólo proporcionará información sobre los métodos más usados que actualmente se encuentran disponibles en nuestro país, para que cada participante tome sus propias decisiones de manera informada.
2. Explíqueles que, para efectos de la actividad, habrá un consejero o consejera es quien brinda toda la información.
3. Pida siete voluntarios y entrégueles a cada uno una fotocopia de métodos anticonceptivo para que estudien, pues dentro de algunos minutos serán los consejeros de un centro de salud.
4. Pida a otros cuatro participantes que organicen un consultorio médico con los disponibles en la sala.
5. Coloque los métodos anticonceptivos sobre la mesa antes de dar inicio a la actividad.

Recursos:

- o Fotocopia de la hoja de trabajo “Métodos anticonceptivos”. Véase las fig. 6,7,8,9,10,11,12.
- o Marcadores
- o Una hoja tamaño carta

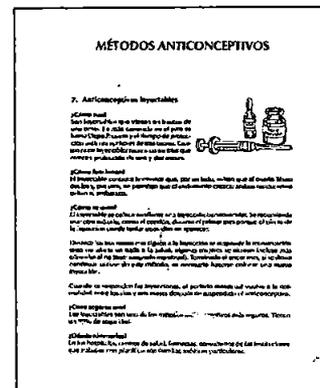


Fig.6. Hoja de trabajo
“Anticonceptivos Inyectables”

- Un condón
- Pastillas anticonceptivas
- T de cobre
- 1 silbato o pito

MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS

1. Abstinencia



¿Qué es abstinencia?
Es abstenerse de tener relaciones sexuales con fines de procreación.

¿Cómo funciona?
Por el hecho de no tener relaciones sexuales con fines de procreación, se evita la posibilidad de embarazo.

¿Cómo se aplica?
Se trata de un método que requiere un alto grado de responsabilidad y abstinencia por parte de ambos.

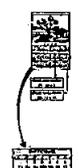
¿Cuáles son sus ventajas?
Evita cualquier riesgo de embarazo o de enfermedades de transmisión sexual.

¿Cuáles son sus desventajas?
No permite disfrutar de las relaciones sexuales con fines de placer.

Fig. 7. Hoja de trabajo "Abstinencia"

MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS

2. Abstinencia periódica



¿Qué es abstinencia periódica?
Es abstenerse de tener relaciones sexuales durante los días fértiles del ciclo menstrual.

¿Cómo funciona?
Se trata de un método que requiere un alto grado de responsabilidad y abstinencia por parte de ambos.

¿Cómo se aplica?
Se trata de un método que requiere un alto grado de responsabilidad y abstinencia por parte de ambos.

¿Cuáles son sus ventajas?
Evita cualquier riesgo de embarazo o de enfermedades de transmisión sexual.

¿Cuáles son sus desventajas?
No permite disfrutar de las relaciones sexuales con fines de placer.

Fig. 8. Hoja de trabajo "Calendario"

MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS

3. Condón o preservativo



¿Qué es un condón?
Es un dispositivo que se coloca sobre el pene para evitar el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual.

¿Cómo funciona?
Al colocarse sobre el pene, evita que el semen llegue a la vagina.

¿Cómo se aplica?
Se coloca sobre el pene antes de tener relaciones sexuales.

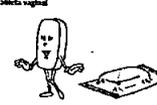
¿Cuáles son sus ventajas?
Evita cualquier riesgo de embarazo o de enfermedades de transmisión sexual.

¿Cuáles son sus desventajas?
No permite disfrutar de las relaciones sexuales con fines de placer.

Fig. 9. Hoja de trabajo "Condón o Preservativo"

MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS

4. Tableta vaginal



¿Qué es una tableta vaginal?
Es un dispositivo que se introduce en la vagina para evitar el embarazo.

¿Cómo funciona?
Al introducirse en la vagina, libera hormonas que evitan el embarazo.

¿Cómo se aplica?
Se introduce en la vagina una vez al día.

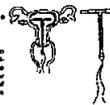
¿Cuáles son sus ventajas?
Evita cualquier riesgo de embarazo o de enfermedades de transmisión sexual.

¿Cuáles son sus desventajas?
No permite disfrutar de las relaciones sexuales con fines de placer.

Fig. 10. Hoja de trabajo "Tableta Vaginal"

MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS

5. Dispositivo intrauterino (DIU o "T" de Cobre)



¿Qué es un DIU?
Es un dispositivo que se introduce en el útero para evitar el embarazo.

¿Cómo funciona?
Al introducirse en el útero, libera cobre que evita el embarazo.

¿Cómo se aplica?
Se introduce en el útero por un médico.

¿Cuáles son sus ventajas?
Evita cualquier riesgo de embarazo o de enfermedades de transmisión sexual.

¿Cuáles son sus desventajas?
No permite disfrutar de las relaciones sexuales con fines de placer.

Fig. 11. Hoja de trabajo "Dispositivo Intrauterino"

MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS

6. La píldora



¿Qué es una píldora?
Es un dispositivo que se introduce en la vagina para evitar el embarazo.

¿Cómo funciona?
Al introducirse en la vagina, libera hormonas que evitan el embarazo.

¿Cómo se aplica?
Se introduce en la vagina una vez al día.

¿Cuáles son sus ventajas?
Evita cualquier riesgo de embarazo o de enfermedades de transmisión sexual.

¿Cuáles son sus desventajas?
No permite disfrutar de las relaciones sexuales con fines de placer.

Fig. 12. Hoja de trabajo "La píldora"

SESIÓN 16:

Objetivo: Identificar con cuánta rapidez pueden propagarse el SIDA y las infecciones de transmisión sexual (ITS), cómo pueden prevenirse, y reconocer los efectos de la presión de los compañeros.

Contenido: Dinámica “Cacería de firmas”

Estrategia metodológica:

1. Inicie la actividad explicando la importancia de la firma de cada persona: no se estampa la firma en cualquier papel porque significa un compromiso. Cada persona valoriza mucho su firma. Llegue a este consenso con los participantes y prosiga.
2. Entregue a cada participante una tarjeta, cuidando entregar al participante más dinámico del grupo la tarjeta celeste.
3. Diga en secreto los que recibieron las tarjetas amarillas que no participen de la actividad; pero que nadie se de cuenta de la instrucción.
4. Diga que la actividad consiste en lograr muchas firmas de sus compañeros en su tarjeta y de la señal para que empiecen. Conceda unos 5 minutos para esta actividad.
5. Pida que la persona que tiene la tarjeta celeste, se ponga de pies y diga que **harán de cuenta** qué el tiene una ITS, y que en lugar de firmas, vamos a suponer que ha tenido relaciones sexuales. Recuerde a los adolescentes que es un juego y que nadie tiene realmente una infección.
6. Pídales que se pongan de pie todos los que tienen la firma del infectado o que le firmaron la tarjeta.

7. Ahora pida que se pongan de pie los que tengan la firma de algunos de sus compañeros que ya están de pie. Generalmente todos se pondrían de pie, excepto las que tienen las tarjetas amarillas, a quienes se les instruyó no participar.
8. Indique al grupo que aquellos que tienen la tarjeta rosada han usado condones en todas sus relaciones sexuales y que no se han contagiado. Haga sentar también a esos adolescentes.
9. Dígale al grupo que los que tienen la tarjeta amarilla han decidido abstenerse de tener relaciones sexuales (a pesar de instrucción, es posible que hubieran participado de todas maneras) y que por eso tampoco están contagiados.

Evaluación:

1. ¿Cómo se sintió la persona con la tarjeta celeste? ¿Qué sintió el grupo hacia esa persona?
2. ¿Qué sintieron los que tenían la tarjeta amarilla cuando les dijo que no debían participar? ¿Cómo cambió ese sentimiento cuando se enteraron de que no habían sido contagiados? ¿Qué sentía el grupo hacia ellos cuando no querían participar?
3. En el caso de los adolescentes que tenían la instrucción de no participar, ¿qué ocurrió? ¿Participaron a pesar de ello? ¿Por qué? ¿Ocurre esto en la realidad?
4. ¿Por qué es difícil no participar en una actividad en la que todos los demás participan?
5. ¿Cómo se sintieron los que descubrieron que habían usado condones?
6. La persona de la tarjeta celeste no sabía que estaba infectada. ¿Cómo podíamos haber sabido esto por anticipado?
7. ¿Cómo podemos saber si tiene o no la enfermedad?

SESIÓN 17:

Objetivos: Proporcionar información básica sobre el SIDA y las ITS.

Contenido: Dinámica “Panel de expertos”.

Estrategia Metodológica:

1. Se introduce la actividad indicando que se realizará un panel de expertos donde los adolescentes serán los expertos.
2. Forme 5 grupos, entregue a cada grupo un juego de las hojas de trabajo “Enfermedades de transmisión sexual”
3. Pídales de dos temas que usted definirá para cada grupo, pues ellos deberán exponer el tema al resto de los participantes como si fueran expertos. Que la forma de presentación depende del grupo y que pueden preparar dibujos, carteles, esquemas, láminas u otros. Conceda 30 minutos para la preparación de la presentación.

Recursos:

- Pliegos de papel
- Marcadores
- Hojas con información sobre ITS y VIH SIDA

IX. RESULTADOS GENERALES

A continuación se expondrán los resultados obtenidos en este estudio: En primer lugar los Resultados cualitativos del proceso experimental y en segundo lugar los Resultados Cuantitativos del área rural y del área urbana, que expresan la variación de las medias y la prueba T, que evaluará si el Programa propuesto cumplió con los objetivos propuestos.

XI.1. Resultados cualitativos

Se presentan las observaciones realizadas en el estudio experimental llevadas a cabo en el Hogar Agropecuario Yanacachi, que corresponde al área rural y en el Centro Educativo Integral “Félix Méndez Arcos”.

Durante el proceso de intervención para mejorar las Habilidades Sociales de Adolescentes que se encuentran internos en Centros y Hogares del Servicio Departamental de Gestión Social., los adolescentes mejoraron sus habilidades de interacción social, con sus iguales, profesores, y el personal encargado de su cuidado.

IX.1.1. Descripción Densa.

Se ha realizó una observación que sale de los cánones experimentales que según C. Gertz es un seguimiento y registro de las acciones espontáneas determinadas por el propio sujeto fuera del ámbito experimental y la denominó descripción densa.

Se procedió a observar las actividades diarias que los adolescentes realizan en el Hogar Agropecuario Yanacachi y en el Centro Educativo Integral “Félix Méndez Arcos”, como la limpieza de sus dormitorios, las actividades lúdicas en grupos pequeños y grandes, la realización de sus tareas. En estas observaciones se ha podido comprobar que existían

conductas inadecuadas, incumplimiento de reglas y normas, baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, la agresividad con violencia física es uno de los rasgos conductuales más característicos, relaciones entre iguales negativa.

También es importante destacar que en el caso del Hogar Agropecuario Yanacachi, el mismo que se encuentra a 47 Km. de la ciudad de La Paz, los adolescentes que se encuentran internos tienen muchas necesidades no sólo afectivas, también materiales debido a la distancia, no se logran cumplir con los materiales escolares requeridos, ropa e insumos de aseo personal, lo que probablemente incide en conductas agresivas, baja autoestima y un déficit en habilidades sociales.

En el Hogar Agropecuario Yanacachi, se realizaron otras actividades con los internos, como juegos recreativos (ajedrez, fútbol, básquetbol, juegos de mesa, etc.), paseos por la población, apoyo pedagógico, de esta manera dentro de las actividades mencionadas se pudo retroalimentar y reforzar conductas que eran positivas en la relación con otras personas (expresión de emociones y sentimientos, aceptar y realizar halagos, interacciones positivas).

En el Centro Educativo Integral "Félix Méndez Arcos", los adolescentes también tienen las mismas necesidades, pero la diferencia es que en el mismo hay grupos de voluntarios que les facilitan el material que necesitan y hay mayor control por parte de los organismos que son encargados de la atención de Centros y Hogares.

En el transcurso de los meses en los que se aplicó el Programa, los adolescentes paulatinamente comenzaron a modificar las conductas inadecuadas que tenían, realizaban sus tareas escolares, sus deberes que se les asigna en los Centros y Hogares y mejoraron notablemente su rendimiento académico, cabe destacar que necesitan

reforzadores como halagos, cumplidos y se les dotaba de películas para que en grupo las puedan ver los fines de semana.

En el caso de un adolescente de dieciocho años, que se encuentra en Hogares estatales once años por abandono familiar, y era uno de los internos que más problemas presentaba (consumo de alcohol, agresión física a los internos más pequeños, repetición del mismo curso tres años consecutivos, falta a las autoridades) mostró indiferencia hacia las actividades que se realizaron tanto grupales como individuales. En una de las primeras sesiones escribió insultos en la pared, y salió del salón donde se realizaba la actividad, en las siguientes sesiones se asomaba y observaba las actividades por la ventana, y en la cuarta sesión ingreso y manifestó que deseaba participar en las actividades. Al culminar el Programa mejoró sus relaciones interpersonales con los internos, compañeros del colegio y con el personal y la realización de deberes.

Otro adolescente de trece años, que se encuentra en Hogares estatales seis años por abandono familiar, presentaba conductas agresivas hacia sus compañeros y hacia el personal, robo de objetos de otros internos y del personal, no realizaba sus deberes que se le imponía. En el inicio del Programa se mostraba apático hacia las actividades tanto grupales como individuales, no asistía a las sesiones o se distraía en otras actividades, con el transcurso de las sesiones comenzó paulatinamente prestar atención y a participar de las actividades que se realizaban y asistir a las sesiones individuales. Al culminar el Programa el adolescente mejoró sus conductas, la interacción con otras personas, además lograba expresar sus sentimientos y realizaba tarjetas para algunas personas del Hogar, regalaba flores, cooperaba a los internos más pequeños en sus deberes; incluso mejoró su aseo personal.

Los adolescentes cuando poseen un repertorio de habilidades sociales que fueron aprendidas, son emitidas en contextos interpersonales que expresaran sus sentimientos,

actitudes, deseos, opiniones o derechos de los adolescentes de modo adecuado a la situación.

IX.1.2. ESTRUCTURAS

Los adolescentes lograron adquirir capacidades o destrezas sociales específicas socio-cognitivas y emocionales requeridas para ejecutar competentemente una conducta específica ante una situación social como ser:

- Habilidades comunicacionales (expresión gestual y conducta atencional, entrenamiento en comunicación eficaz.) en la que se incluyen aseveraciones tales como *“Presto atención mirando a quien me está hablando”*
- Respuestas sociales específicas (hacer y rechazar peticiones, manifestación de expresiones positivas, defender los propios derechos, pedir información, expresar opiniones, etc.) categoría en la que se incluyen afirmaciones tales como *“Defiendo mis derechos y opiniones dando a conocer a los demás cuál es mi opinión sobre algún tema”* o *“Si alguien se me cuele en una fila, le solicito con educación que se ponga en su lugar”*
- Habilidades de trato interpersonal (conductas elementales de interacción social) con expresiones como *“Expreso mi enojo cuando un amigo me ha dicho algo que no me ha gustado”*
- Exteriorización de sentimientos a la que se adscriben respuestas afirmativas ante cuestiones tales como las relativas al grado de franqueza o simulación con el que se actúa o la manifestación de disgusto ante situaciones que se juzgan como indebidas *“Expreso a los demás mi malestar por criticar o ridiculizar a un amigo mío de forma injusta”*.
- Resistencia a la presión grupal (control de situaciones, autocontrol y regulación de la conducta), categoría de análisis en la que se incluyen afirmaciones tales como

*“Expreso con facilidad opiniones diferentes a las de las personas con las que estoy ”y
“Resisto la presión de amigos que me incitan a no asistir a clases ”*

IX. 2. RESULTADOS CUANTITATIVOS

En este segmento, se presentarán los resultados cuantitativos utilizando la Prueba T, para evaluar estadísticamente si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

Los grupos evaluados, tienen los datos de la diferencia entre en pretest y posttest, después del tratamiento aplicado en un grupo de adolescentes pertenecientes al área rural: Hogar Agropecuario Yanacachi y urbana Centro Educativo Integral “Félix Méndez Arcos” que es un indicador que existe un fortalecimiento de Habilidades Sociales, después de la aplicación del Programa propuesto.

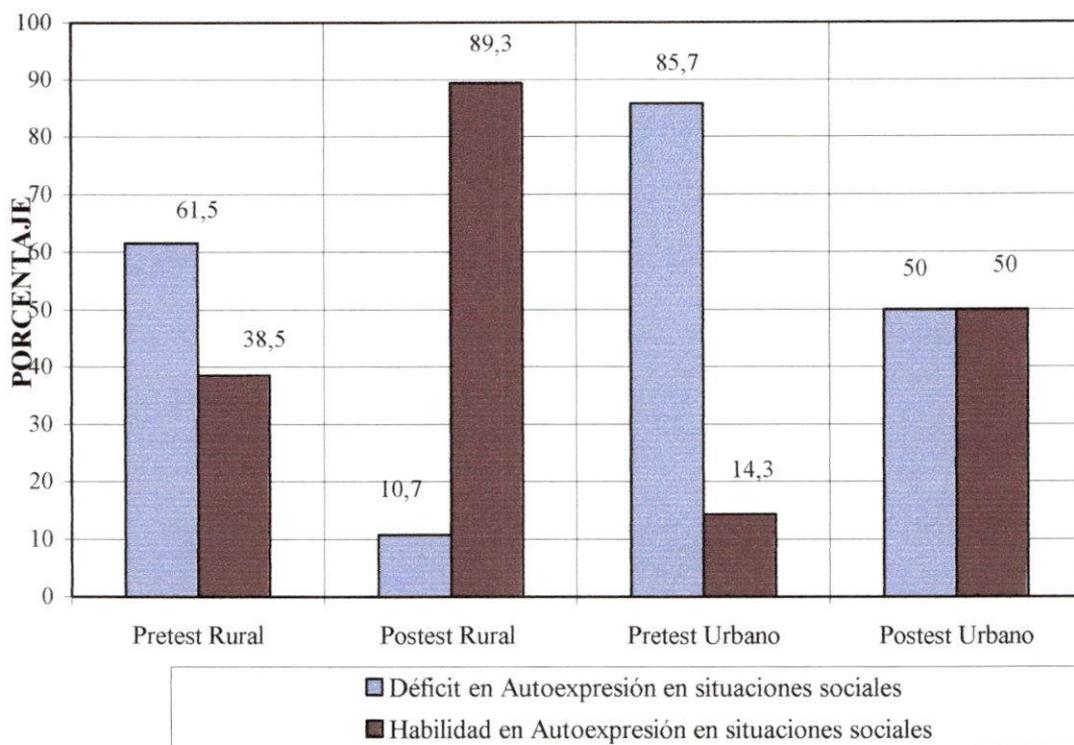
A continuación se analiza los resultados obtenidos en la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero, la misma que realiza una evaluación de seis factores que ayudará a conocer finalmente el nivel de habilidades Sociales de los adolescentes.

I. AUTOEXPRESIÓN EN SITUACIONES SOCIALES

Este factor se refiere a la Capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales: entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales.

Obtener una alta puntuación indica facilidad para las interacciones en tales contextos para expresar las propias opiniones y sentimientos, hacer preguntas, etc.

I. AUTOEXPRESIÓN EN SITUACIONES SOCIALES
Capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, en
distintos tipos de situaciones sociales



PRUEBA T

DATOS ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS

Autoexpresión en situaciones sociales		Media	N	Desv. Típica	Error Típ. De la media
RURAL	Pretest	43.62	13	32.077	8.897
	Postest	60.00	13	24.410	6.770
URBANO	Pretest	26.96	28	21.481	4.060
	Postest	56.25	28	16.440	3.485

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. Bilateral
		Media	Desv. Típ.	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
RURAL	Pretest	-16.38	16.373	4.541	-26.28	-6.49	-3.608	12	0.004
	Postest								
URBANO	Pretest	-29.29	24.204	4.574	-37.67	19.90	-6.402	27	0.000
	Postest								

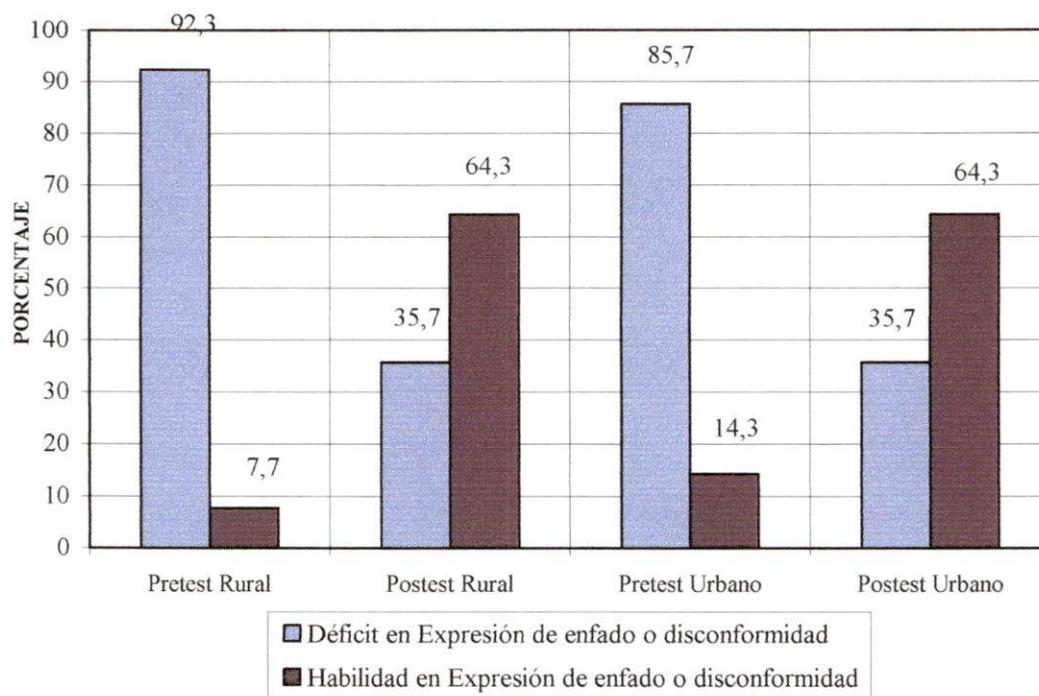
Se puede apreciar los siguientes resultados: en el área rural la media indica un déficit de 43.62 que se incrementa a la adquisición de una habilidad de 60.00 para las interacciones sociales en las que se puedan expresar las propias opiniones y sentimientos; en el área urbana la media indica un déficit de 56.25 que se incrementa a la adquisición de una habilidad de 26.96 para las interacciones sociales en las que se puedan expresar las propias opiniones y sentimientos.

Lo que significa que los adolescentes pueden aprender después de un tratamiento aquellas conductas que les permitirá obtener reforzamientos positivos del ambiente, lo que le lleva a incorporar a su repertorio de conductas interpersonales las situaciones sociales positivas.

II. DEFENSA DE LOS PROPIOS DERECHOS COMO CONSUMIDOR

Este factor refleja la 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, pedir a alguien que habla en clase que se calle, pedir descuentos, etc.).

II. DEFENSA DE LOS DERECHOS PROPIOS
Expresión de conductas asertivas frente a los desconocidos en
defensa de los propios derechos en situaciones de consumo



PRUEBA T

DATOS ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS

Defensa de los Propios derechos como consumidor		Media	N	Desv. Típica	Error Típ. De la media
RURAL	Pretest	27.31	13	20.168	5.593
	Postest	53.46	13	15.993	4.436
URBANO	Pretest	29.89	28	23.221	4.388
	Postest	58.21	28	20.105	3.799

Prueba de muestras relacionadas

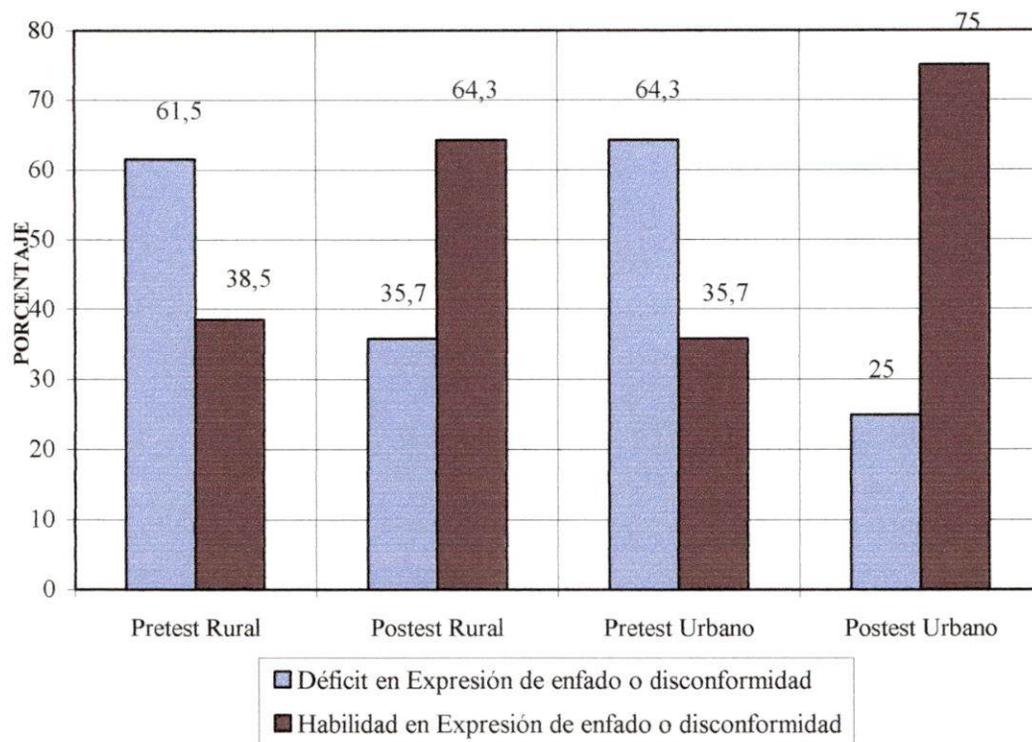
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. Bilateral
		Media	Desv. Típ.	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
RURAL	Pretest								
	Posttest	-26.15	12.103	3.357	-33.47	-18.84	-7.792	12	0.000
URBANO	Pretest								
	Posttest	-28.32	32.620	6.165	-40.97	-15.67	-4.594	27	0.000

Se puede apreciar los siguientes resultados: en el área rural la media indica un déficit de 27.31 que se incrementa a la adquisición de una habilidad de 53.46 y en el área urbana la media indica un déficit de 29.89 que se incrementa a la adquisición de una habilidad de 58.21. Lo que significa que los adolescentes lograron mejorar la expresión de derechos legítimos. Algunos ejemplos de estas situaciones pueden ser: de consumidor, familiares, de autoridad e incluso de amistad. Los adolescentes serán capaces de defender sus propios derechos como consumidor, haciendo uso de habilidades verbales como no verbales efectivas, que pueden haber adquirido por medio de procesos de aprendizaje.

III. Expresión de Enfado o Disconformidad

Bajo este factor subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas. Una puntuación alta indica la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y/o desacuerdo con otras personas. Una puntuación baja indicaría la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás (aunque se trate de amigos o familiares).

III. EXPRESION DE ENFADO O DISCONFORMIDAD
Capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados
y/o desacuerdo con otras personas.



PRUEBA T

DATOS ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS

Expresión de Enfado o Disconformidad		Media	N	Desviación Típica	Error Típ. De la media
RURAL	Pretest	43.38	13	28.221	7.827
	Postest	69.92	13	14.408	3.996
URBANO	Pretest	40.89	28	25.242	4.770
	Postest	66.21	28	16.333	3.087

Prueba de muestras relacionadas

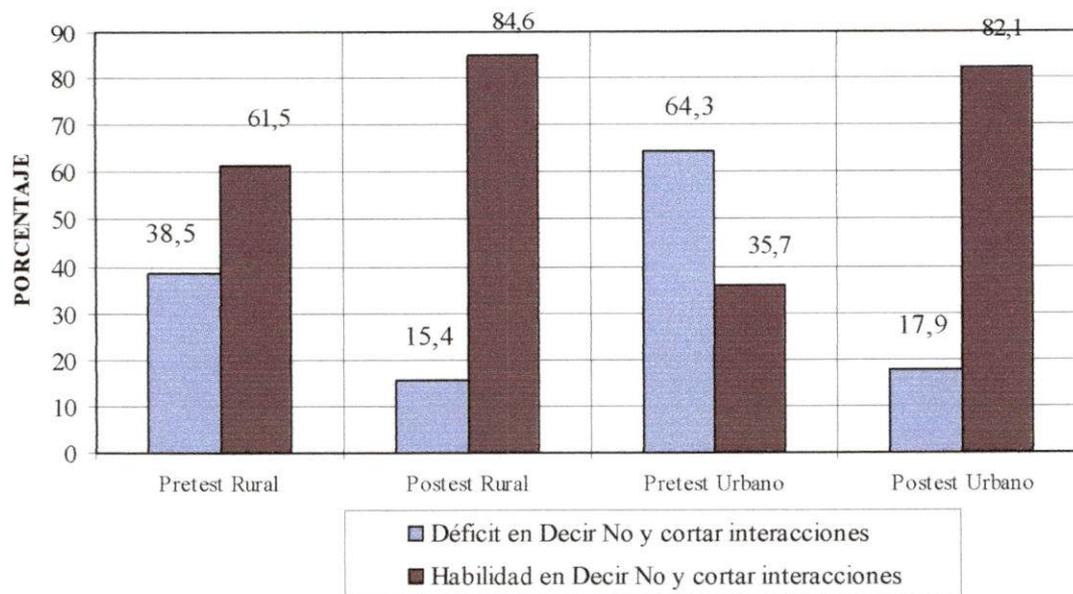
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. Bilateral
		Media	Desv. Típ.	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
RURAL	Pretest Posttest	-26.54	16.379	4.543	-35.44	-16.64	-5.842	12	0.000
URBANO	Pretest Posttest	-25.71	31.053	5.868	-37.76	-13.67	-4.382	27	0.000

Se puede apreciar los siguientes resultados: en el área rural la media indica un déficit de 43.38 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 69.92; y en el área urbana la media indica un déficit de 40.89 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 66.21. Lo que significa que los adolescentes pueden aprender después de un tratamiento aquellas conductas que les permitirá expresar sus sentimientos y emociones positivamente cuando no se encuentren de acuerdo con alguna instrucción, opiniones de otras personas con las que interactúan.

IV. DECIR NO Y CORTAR INTERACCIONES

Este factor refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener (tanto con un vendedor, como con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo la relación), así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto de la aserción en que lo crucial es poder decir “no” a otras personas, y cortar las Interacciones –a corto o a largo plazo.

IV. Decir No y cortar interacciones
Habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener,
así como negarse a prestar algo que le disgusta hacerlo.



PRUEBA T

DATOS ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS

Decir No y cortar interacciones		Media	N	Desviación Típica	Error Típ. De la media
RURAL	Pretest	52.85	13	34.498	9.568
	Posttest	70.36	13	17.849	4.950
URBANO	Pretest	38.61	28	28.289	5.346
	Posttest	66.79	28	18.167	3.433

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. Bilateral
		Media	Desv. Típ.	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
RURAL	Pretest	-17.54	22.571	6.260	-31.18	-3.90	-2.802	12	0.016
	Posttest								
URBANO	Pretest	-28.18	35.186	6.650	-41.82	-14.53	-4.238	27	0.000
	Posttest								

Se puede apreciar los siguientes resultados: en el área rural la media indica un déficit de 52.85 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 70.36; y en el área urbana la media indica un déficit de 38.61 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 66.79. Lo que significa que los adolescentes pueden aprender después de un tratamiento aquellas conductas que les habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, como cuando una amigo pide prestado algo que el adolescente le disgusta hacerlo.

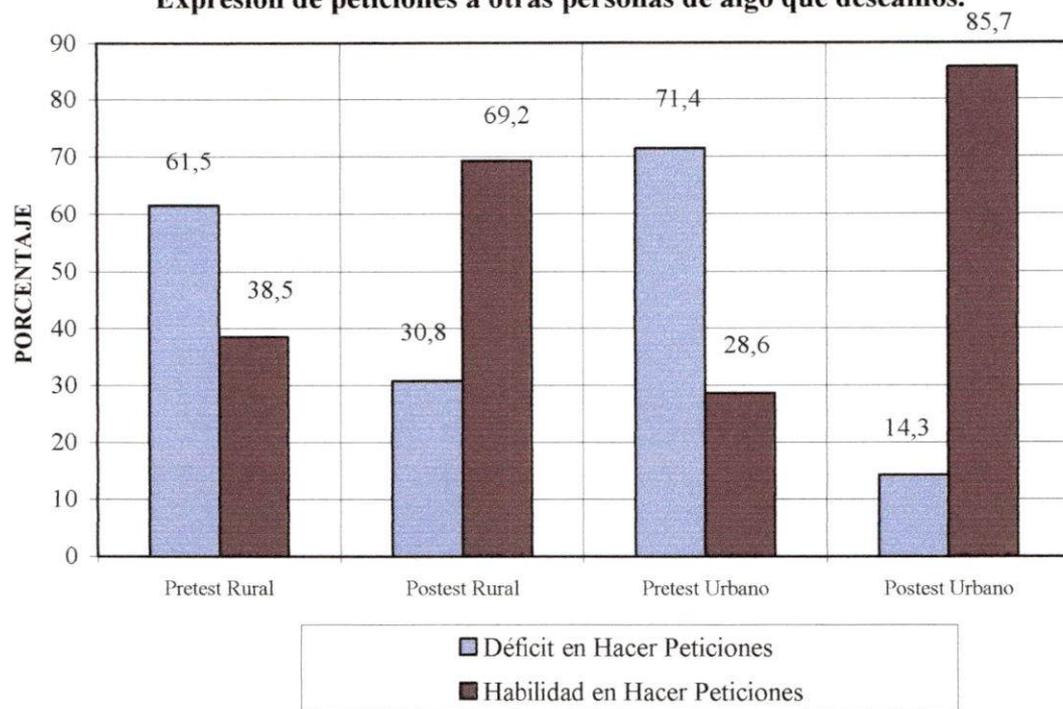
V. HACER PETICIONES

Este factor refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea un amigo (que nos devuelva algo que le prestamos, que nos haga un favor), o en situaciones de consumo (en una tienda nos dieron mal el cambio). Una puntuación alta indicaría que la persona que la obtiene es capaz de hacer peticiones semejantes a éstas

sin excesiva dificultad, mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas

V. HACER PETICIONES

Expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos.



PRUEBA T

DATOS ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS

Hacer Peticiones		Media	N	Desviación Típica	Error Típ. De la media
RURAL	Pretest	44.85	13	34.173	9.478
	Postest	68.85	13	21.031	5.833
URBANO	Pretest	33.32	28	28.811	5.067
	Postest	72.04	28	18.319	3.462

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					T	gl	Sig. Bilateral
		Media	Desviación Típ.	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
RURAL	Pretest	-24.00	21.420	5.941	-36.94	-11.06	-4.040	12	0.000
	Posttest								
URBANO	Pre test	-36.71	27.229	5.146	-49.27	-28.16	-7.524	27	0.000
	Post test								

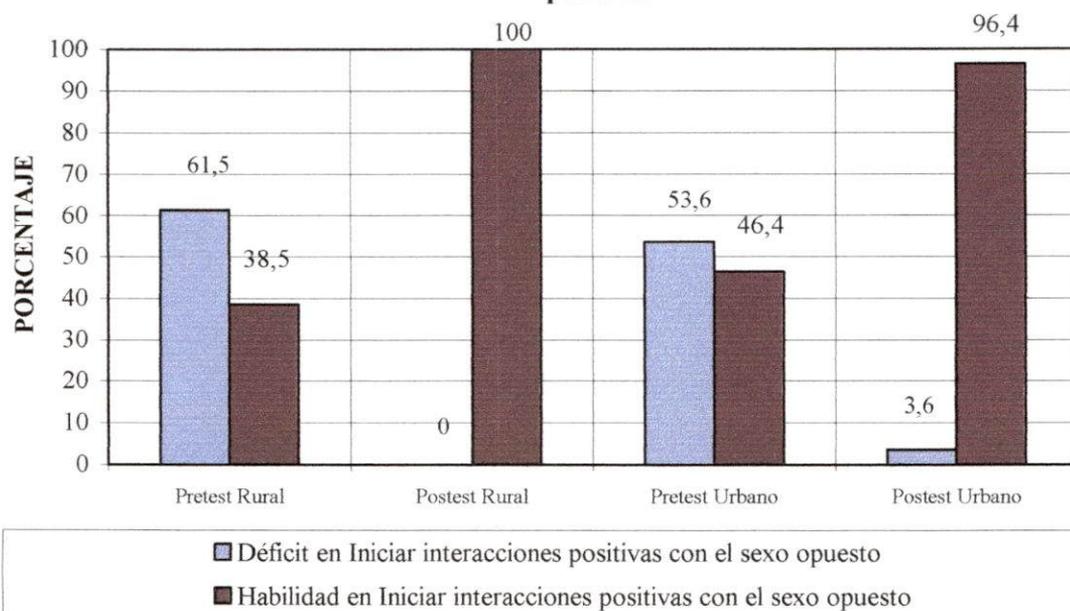
Se puede apreciar los siguientes resultados: en el área rural la media indica un déficit de 44.85 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 68.85; y en el área urbana la media indica un déficit de 33.37 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 77.04. Lo que significa que los adolescentes pueden aprender después de un tratamiento aquellas conductas que les permitirán hacer peticiones sin excesiva dificultad, utilizando habilidades verbales y no verbales para lograr una eficiente interacción social.

VI. INICIAR INTERACCIONES POSITIVAS CON EL SEXO OPUESTO

Se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita...) y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión, se trata de intercambios positivos. Una puntuación alta indica facilidad para tales conductas, es decir, iniciativa para iniciar interacciones con el sexo opuesto, y para expresar espontáneamente lo que nos gusta del mismo. Una baja puntuación indicaría dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad tales conductas

VI. INICIAR INTERACCIONES POSITIVAS CON EL SEXO OPUESTO

Habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido, se trata de intercambios positivos



PRUEBA T

DATOS ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS

Iniciar Interacciones Positivas con el sexo opuesto		Media	N	Desviación Típica	Error Típ. De la media
RURAL	Pretest	41.54	13	27.339	7.583
	Postest	73.46	13	15.430	4.363
URBANO	Pretest	48.21	28	23.813	4.500
	Postest	74.43	28	13.956	2.637

Prueba de muestras relacionadas

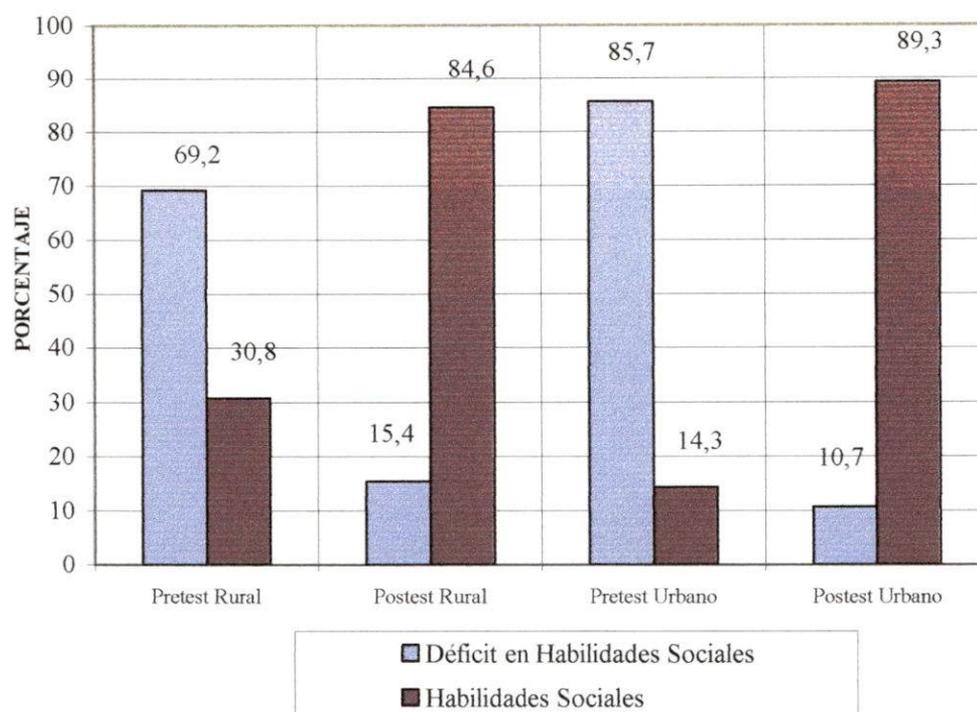
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. Bilateral
		Media	Desviación Típ.	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
RURAL	Pretest	-31.92	14.654	4.064	-40.78	-23.07	-7.854	12	0.000
	Postest								
URBANO	Pretest	-26.21	25.760	4.868	-36.20	-16.23	-5.385	27	0.000
	Postest								

Se puede apreciar los siguientes resultados: en el área rural la media indica un déficit de 41.54 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 73.46; y en el área urbana la media indica un déficit de 48.21 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 74.43. Lo que significa que los adolescentes pueden aprender después de un tratamiento aquellas conductas que les permitirá tener facilidad iniciar interacciones con el sexo opuesto, y para expresar espontáneamente lo que nos gusta del mismo.

HABILIDADES SOCIALES

Este apartado constituye los resultados globales de la Escala de Habilidades Sociales, la misma que anteriormente evaluó seis factores; la misma equivale a conductas socialmente habilidosas. Las cuales los adolescentes expresan en un contexto interpersonal, sus necesidades, sentimientos, preferencias y opiniones maximizando la probabilidad de conseguir refuerzo externo.

HABILIDADES SOCIALES



PRUEBA T

DATOS ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS

HABILIDADES SOCIALES		Media	N	Desviación Típica	Error Típ. De la media
RURAL	Pretest	41.92	13	28.397	7.876
	Postest	71.31	13	15.429	4.279
URBANO	Pretest	30.18	28	20.069	3.793
	Postest	70.18	28	13.367	2.526

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. Bilateral
		Media	Desviación Típ.	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
RURAL	Pretest	-29.38	15.730	4.363	-38.89	-19.88	-6.736	12	0.000
	Postest								
URBANO	Pretest	-40.00	24.758	4.679	-49.60	-30.40	-8.549	27	0.000
	Postest								

Se puede apreciar los siguientes resultados: en el área rural la media indica un déficit de 41.92 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 71.31; y en el área urbana la media indica un déficit de 30.18 se incrementa a la adquisición de una habilidad de 70.18. Lo que significa que los adolescentes pueden aprender después de un tratamiento los adolescentes adquirieron conductas que son necesarias para ejecutar un comportamiento eficaz ante determinadas situaciones, con un conjunto de respuestas verbales y no verbales, por medio de las cuales expresan en un contexto interpersonal sus necesidad, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, maximizando la probabilidad de conseguir refuerzo externo.

IX.3. INTERPRETACIÓN

Las habilidades sociales, pueden ser enseñadas por medio de la aplicación de programas adecuados, donde los adolescentes sean capaces de ejecutar adecuadamente conductas,

practicarlas y corregirlas, con repertorios flexibles y variados de conducta social, en vez de patrones rígidos y uniformes.

Los resultados demuestran que las habilidades sociales pueden ser enseñadas, con un adecuado programa de intervención grupal e individual, que permite al adolescente mejorar comportamientos específicos, como la expresión de sentimientos, actitudes, deseos o derechos respetando esas conductas en los demás, minimizando la probabilidad de futuros problemas.

Las puntuaciones obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero, demuestran que se logró incrementar las mismas, en dos contextos tanto rural como urbano, cabe destacar que la población estudiada tiene las mismas características: se encuentran por abandono o maltrato familiar, o son adolescentes que no cuentan con los recursos económicos necesarios para continuar con sus estudios.

Sin embargo la diferencia de los resultados en el área rural como urbana, se pueden deber a que en el Hogar Agropecuario Yanacachi, fue la primera vez que tuvieron acceso a participar en un Programa de Habilidades Sociales grupalmente e individualmente, además la retroalimentación y el refuerzo se hizo con más énfasis, debido a que por la distancia se tuvo que vivir en el Hogar y compartir con ellos actividades desde el inicio del día hasta el anochecer, donde se lograba interactuar en actividades cotidianas, como la limpieza de dormitorios, alimentación (desayuno, almuerzo y cena); además se realizaron actividades de recreación (juegos de mesa, fútbol, básquetbol, pelota quemada, salidas al pueblo, etc.), donde era más factible reforzar cuando realizaban conductas aprendidas, el refuerzo consistía desde caramelos, galletas, elogios, y películas que se les proporcionaba para que puedan ser vistas los fines de semana.

En el Centro educativo Integral “Félix Méndez Arcos”, los adolescentes ya contaban con bases teóricas y prácticas sobre habilidades sociales, porque tienen una psicóloga de planta y además estudiantes universitarios asisten con frecuencia para dar talleres o seminarios de habilidades sociales, lo que facilitó el trabajo en el mismo; pero en este caso el refuerzo fue menor, porque el trabajo realizado sólo era destinado a la aplicación del Programa.

Los resultados cualitativos expresan que no sólo adquirieron repertorios conductuales apropiados para la interacción social positiva, sino mejoraron conductas que eran problemáticas que requerían una intervención apropiada, dotándoles sobre todo refuerzos para que continúen con utilizando las estrategias, capacidades aprendidas, de esta forma se pudo mejorar la interacción social con sus compañeros de Centros u Hogares, compañeros del colegio, maestros y personal que trabaja en la atención de los mismos.

Las habilidades que lograron ser adquiridas son: las comunicacionales (expresión gestual y conducta atencional, entrenamiento en comunicación eficaz.); respuestas sociales específicas (hacer y rechazar peticiones, manifestación de expresiones positivas, defender los propios derechos, pedir información, expresar opiniones, etc.); Habilidades de trato interpersonal (conductas elementales de interacción social); exteriorización de sentimientos a la que se adscriben respuestas afirmativas ante cuestiones tales como las relativas al grado de franqueza o simulación con el que se actúa o la manifestación de disgusto ante situaciones que se juzgan como indebidas; resistencia a la presión grupal (control de situaciones, autocontrol y regulación de la conducta).

X. CONCLUSIONES

Con la investigación realizada se ha propuesto un Programa de Habilidades Sociales para Adolescentes de Centros y Hogares del Servicio Departamental de Gestión Social, el mismo que se ha evaluado la eficacia para la aplicación y desarrollo del mismo en el área urbana y rural.

Los adolescentes pueden aprender a ser capaces de ejecutar adecuadamente conductas, practicarlas y corregirlas, con repertorios flexibles y variados de conducta social, en vez de patrones rígidos y uniformes.

La aplicación a nivel grupal, permite ahorrar tiempo y esfuerzo y que los adolescentes logren beneficiarse mutuamente del aprendizaje del comportamiento social; ofrece una situación social ya establecida en la que los participantes pueden practicar con las demás personas, los miembros suministran diferentes modelos. Erradicando la idea de que el modelado, por el terapeuta es la única forma "correcta", la situación social de interacción es real en vez de simulada.

En cuanto a la aplicación individualmente que se adapta a las necesidades particulares y concretas del adolescente permitiendo un entrenamiento más controlado, aplicando de forma intensiva todas las técnicas hasta alcanzar un nivel óptimo de ejecución, así como una constante reevaluación de la eficacia particular de los procedimientos que se están aplicando.

Está orientado a la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades, resultando bastante familiar a los adolescentes, además la duración es considerablemente breve, con una terminología simple y de fácil entendimiento para las personas, permitiendo una gran flexibilidad y versatilidad para adaptarlo a diferentes contextos dependiendo de sus necesidades, su estructura es clara, con pasos sistematizados y estructurados.

Es un modelo que orienta hacia la ampliación del conjunto de capacidades y conductas adaptativas al adolescente, lo que conlleva al desarrollo de habilidades nuevas y conductas alternativas, además se puede considerar como un procedimiento psicoeducativo de formación que puede influir sobre los adolescentes en varios aspectos, como: la motivación, modificando los objetivos o las metas que persiguen en la interacción social; sensibilidad, volviéndolos más sensibles a la comunicación verbal y no verbal de los otros; es decir, enseñando que se puede dar respuestas a diferentes personas y situaciones, centrándose primero en la interpretación de las señales de los demás; respuestas afectivas.

Los resultados demuestran que la propuesta del Programa, sirve eficazmente para poder modificar déficits de Habilidades Sociales, permitiendo a los adolescentes que posean un conjunto de respuestas verbales y no verbales, por medio de las cuales exprese en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, derechos, respetando todo ello en los demás.

En base a los resultados obtenidos, sobre la propuesta del Programa, se puede exponer lo siguiente:

- Las Habilidades Sociales pueden ser aprendidas y consolidadas en repertorios conductuales con un adecuado programa de intervención grupal e individual.
- Las Habilidades que fueron adquiridas : las comunicacionales (expresión gestual y conducta atencional, entrenamiento en comunicación eficaz.); respuestas sociales específicas (hacer y rechazar peticiones, manifestación de expresiones positivas, defender los propios derechos, pedir información, expresar opiniones, etc.); Habilidades de trato interpersonal (conductas elementales de interacción social); exteriorización de sentimientos a la que se adscriben respuestas afirmativas ante cuestiones tales como las relativas al grado de franqueza o simulación con el que se

actúa o la manifestación de disgusto ante situaciones que se juzgan como indebidas; resistencia a la presión grupal (control de situaciones, autocontrol y regulación de la conducta). Ayudaran en poder maximizar el refuerzo social.

- Los adolescentes de Centros y Hogares, mejoran sus Habilidades Sociales, con el entrenamiento de las mismas, teniendo en cuenta sus características individuales y con refuerzos sociales.
- Al poseer experiencia de situaciones sociales similares a las que se enfrentaran, logran responder positivamente, reduciendo problemas futuros que se les puedan presentar.
- Cuando logran valorarse como competentes y dignos de elogio de los demás, se prueban, incrementando su autoestima.

Un Programa adecuado, además mejoró otras áreas como la relación positiva entre iguales, con el sexo opuesto y con personas con las que se relacionan (profesores, vecinos, cuidadores).

Sin embargo el Programa propuesto es esencial en el ámbito educativo, el cual serviría como estrategia para modificar problemas de conducta o interacción social o como prevención de consumo de alcohol y drogas, embarazos no deseados; en diferentes escenarios, logrando mejorar repertorios conductuales que son necesarios para la ejecución de un comportamiento social eficaz.

X.1. RECOMENDACIONES

En la aplicación del Programa de Habilidades Sociales, en las dinámicas grupales es necesario concertar días específicos con los otros profesionales (pedagogos, trabajadoras sociales, profesores, educadores) para que los adolescentes se encuentren con pocas actividades el día o los días destinados a sesiones grupales o individuales, porque al tener muchas actividades el mismo día se encuentran agotados e inquietos, lo que puede incidir en la asimilación del contenido de la misma.

En algunas sesiones grupales se puede utilizar música, dependiendo la actividad el tipo de música, que hace que los adolescentes realicen sus actividades que son solicitadas con facilidad e incluso logra alcanzar el objetivo propuesto de la sesión con facilidad.

Otro aspecto muy importante es la verificación del material que será utilizado (hojas, marcadores, fotocopias, cinta adhesiva, lápices, tijeras, revistas), porque específicamente en el área rural el material a la venta es limitado o no esta a la disposición, por lo que se debe tratar de tener el material para cada participante, evitando que algunos no puedan participar.

En el caso de sesiones individuales es necesario tener horarios específicos, que sean organizados conjuntamente con el equipo multidisciplinario, para que no interfiera en sus actividades escolares; porque debido a las múltiples actividades que tienen los adolescentes es difícil darle seguimiento a las mismas cuando existe oposición de horarios.

Para futuras investigaciones se puede tomar en cuenta las aptitudes que tienen los adolescentes porque en el transcurso de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales, se observó que tienen muchas habilidades que pueden ser dirigidas para mejorar su calidad de vida.

Los adolescentes de Centros y Hogares son muy creativos, al no poseer en muchas ocasiones los medios económicos para materiales de estudio o en ocasiones que deben participar en danzas folclóricas, su ingenio es realmente admirable por lo que logran realizar sus disfraces o materiales escolares con un verdadero esfuerzo y compañerismo; lo que puede ser tomado en cuenta por el personal para incentivar el trabajo en grupo.

También se debe tomar en cuenta el apoyo del equipo multidisciplinario: directores, trabajadores sociales, pedagogos, profesores, psicólogos, médicos; que intervienen en la complejidad de problemas de los adolescentes en los Centros y Hogares, porque promueven la salud integral, su permanencia, inclusión y reinserción a partir de seguimientos y control. Son encargados de estar con ellos en un gran porcentaje de las actividades que realizan, haciendo seguimientos con la comunidad y en sus colegios donde asisten los adolescentes.

El trabajo con la comunidad también debería ser tomado en cuenta, para que las habilidades sociales que los adolescentes logren adquirir en su repertorio conductual puedan ser utilizadas en su ambiente de interacción social, porque en el caso del Hogar Agropecuario Yanacachi, los adolescentes que se encuentran en el mismo son estereotipados por lo pobladores como conflictivos, inquietos, lo que incide directamente en un adecuado desarrollo.

Para próximas investigaciones en el campo de Habilidades Sociales en Adolescentes de Centros y Hogares, hay factores que pueden utilizarse para realizar correlaciones como ser: autoestima, rendimiento académico; los mismos no fueron tomados en cuenta en esta investigación, porque al poseer destrezas específicas ante situaciones específicas como, la defensa de sus derechos, expresión de emociones y sentimientos, iniciar y mantener conversaciones con su pares y adultos, lograron mejorar su rendimiento académico que se pudo verificar en su boletas de calificaciones.

Otro factor que tendría que tomarse en cuenta es lo afectivo, porque al estar en un ambiente en el cuál se encuentran alejados de sus padres y hermanos demandan atención y protección, necesitan refuerzos sociales y que se sientan importantes para algunas personas, en algunos casos es desplazada hacia el personal que se dedica para su atención con los cuales llegan a tener cierto grado de afectividad y puede ser de alguna forma una variable que ayude a mejorar sus Habilidades Sociales.

Para la aplicación del Programa de Habilidades Sociales en cualquier contexto, como profesionales en el área, se debe escuchar y observar atentamente como se desarrollan en las relaciones interpersonales los adolescentes, entre iguales y con el personal, lo que brinda pautas de intervención psicológica en áreas específicas, lo que ayudará a lograr los objetivos propuestos.

REFERENCIAS.

Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1986). *Your perfect right* (5ª. ed). San Luis Obispo. California: Impact.

Argyle, M.(1983). *The psychology of interpersonal behaviour*, (4ª.ed.) Harmondsworth: Penguin Books.

Argyle, M. (1986). Social skills ant the análisis of situations and conversations.En C.R. Hollin y P. Trower (Eds.), *Handbook of social skills training*. Oxford: Pergamon.

Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad.

Argyle, M. & Kendon, A. (1967). The experimental análisis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, pp .3, 55-98.

Argyle, M., Trower, P., & Bryant, B. (1974). Exploration in the treatment of personality disorders and neurosis by social skills training. *British Journal of Social Psychology*, pp.47, 63-72.

Ballester, R. & Gil, M.D. (2002). *Habilidades Sociales*. Madrid: Síntesis.

Bandura, A. (1978). On paradigms and recycle ideologies. *Cognitive Therap and Research*, pp. 1, 79-103.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bandura, A. y Walters, R.H (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Becker, H. A. (1980). The assertive job-hunting survey. *Measurement and Evaluation in Guidance*, pp. 13, 43-48.

Bellack, A. S. & Morrison, R. L., (1982). Interpersonal dysfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (Comps.), *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.

Blanco, A.(1983). Evaluación de las Habilidades Sociales. En R. Fernández Ballesteros y JA Carrobles (Eds.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. pp. 567-606.

Caballo, V. E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimodal*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Caballo, V. E.(1991). Técnicas diversas de terapia de conducta: la importancia de la imaginación. En J. C. Freire (Comp.), *Perspectivas actuales en psicología conductual*. Jaén: AEPC.

Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: S.XXI.

Caballo, V. E. (1993). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la EMES-M. *Psicología Conductual*, 1, 221-231.

Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.

Caballo, V.E., & Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis de Comportamiento*, pp. 4,1-19.

Caballo, V. E. & Buela, G. (1991). Técnicas diversas en terapia de conducta. En V. E. Caballo (Comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.

Calleja, A. & de Nicolás, L. (1996). El entrenamiento en habilidades sociales: un estudio comparativo. *Análisis y modificación de conducta*, pp. 22, 709-728.

Carrasco, I. (1993). El entrenamiento en aserción. En J. Mayor y M.A. Labrador (Eds.), *Modificación de conducta*, Madrid: Alambra, pp.431- 451.

Costa y López, E. (1991). *Manual para el educador social (2)*. 1: *Habilidades de comunicación en la relación de ayuda* y 2: *Afrontando situaciones*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa de asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual*, pp. 9, 221-246.

García-Pérez, E.M. & Magaz, A.(1997). *Enseñanza de solución cognitivas para evitar problemas interpersonales*. Programa de enseñanza de Habilidades sociales y educación en valores para la convivencia. Madrid: Grupo Albor- Cohs.

García-Sáiz, M. & Gil, F. (2000). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las Habilidades Sociales. En F. Gil, J.M León, L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y Salud* (pp.47-57). Madrid: Eudema.

Gil, F. y García Sáiz, M.(1993).Entrenamiento en habilidades sociales. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación de conducta*, Madrid: Pirámide, pp.796-827.

Gil, F. y García Sáiz, M.(2000). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz.(Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*, Madrid: Pirámide, pp.796-827. Recuperado Agosto 18, 2007, de <http://www.carloshaya.net/biblioteca/contenidos/>.

Gismero E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

Hernández, C. (1999). Valoración de un modelo de entrenamiento en habilidades comunicativas, según los participantes. *Evaluación e intervención psicoeducativa*, pp., 151-167.

Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Descléede Brouwer.

Lazarus, A.A. (1981). *Multimodal therapy*. Nueva York: McGraw-Hill.

León, J.M., Barriga, S., Gómez, T., González, B., Medina, S., Cantero, F.J. (1998). *Psicología social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticas*. Madrid: McGraw-Hill.

León, J.M., Cantero, F.J., Medina, S., Gómez, T. (1998). Evaluación y entrenamiento de las habilidades Sociales. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, y

León, J.M. & Jarana, L. (1990a). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Huelva: Centro Asociado de la UNED.

León, J.M. & Medina, S. (2002). *Psicología Social de la Salud. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Sevilla: Comunicación Social.

Monjas, I. (1994). *Programa de entrenamiento en habilidades en interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.

Monjas, MI.(1997). *Programa de Enseñanza de habilidades de Interacción social*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Monjas, I, Verdugo, M.A. y Arias, B. (1995). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social al alumnado con necesidades educativas especiales en educación primaria e infantil. *Siglo Cero*, 26 (6),15-27.

O.M.S. (Organización Mundial de la Salud) (1977). *Publicación Científica*, 348. Ginebra:OMS.

O.M.S. (Organización Mundial de la Salud) (1983). *Nuevas políticas para educación sanitaria en Atención Primaria de Salud*, Copenhague, Oficina Europea de la OMS.

Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: Un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, pp., 93-112.

Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. Valencia: Promolibro.

- Pelechano, V. (1999). Habilidades interpersonales: Antecedentes, sentido y operacionalización. *Análisis y Modificación de conducta*, pp. 171-195. Recuperado el 8 de mayo de 2006 de <http://www.cidh.oas.org/countryrep/Peru2000sp/capitulo8.htm>
- Phillips, E.L. & Ziegler, E.(1961). Social competence: The action-thought parameter and vicariousness in normal and pathological behaviors. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, pp. 63, 137-146. Recuperado el 15 de marzo de 2006 de: <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Cesar.htm>
- Tintaya, P (1999). *Diseños de Investigación, Bolivia: EDCON*
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A. (1994). *Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales, III Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas: nivel óptimo: educación secundaria obligatoria, BUP, FP*. Madrid: EOS.
- Vallés, A y Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Wilson, P.H., Spence, S.H. y Kavanagh, D.J. (1989). *Cognitive behavioural interviewing for adult disorders: a practical handbook*. Londres: Routledge. Recuperado el 5 de marzo de 2006 de <http://www.cidh.oas.org/countryrep/Peru2000sp/capitulo8.htm>

ANEXO 1

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

Nombre y apellidos	Edad	Sexo
Centro:		Fecha

- A No me identifico en absoluto, la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría
 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

ANOTE SUS RESPUESTAS RODEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE ACTUAR.

COMPRUEBE QUE RODEA LA LETRA EN LA MISMA LETRA DE LA FRASE QUE HA LEÍDO

1.	A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido	A B C D	1.
2.	Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.	A B C D	
3.	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A B C D	3.
4.	Cuando en una tienda atiendes antes a alguien que entró después que yo, me callo.	A B C D	4.
5.	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle "No"	A B C D	5.
6.	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo prestado.	A B C D	6.
7.	Si en un restaurante no me traen la comida que había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo	A B C D	7.
8.	A veces no sé que decir a personas atractivas del sexo opuesto.	A B C D	8.
9.	Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé que decir.	A B C D	9.
10.	Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.	A B C D	10.
11.	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A B C D	11.
12.	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación.	A B C D	12.
13.	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que pienso	A B C D	13.
14.	Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A B C D	14.
15.	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé como negarme.	A B C D	15.
16.	Si salgo de una tienda y me doy cuenta que me han dado mal el vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A B C D	16.
17.	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A B C D	17.
18.	Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	A B C D	18.
19.	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás	A B C D	19.
20.	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	A B C D	20.
21.	Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	A B C D	21.
22.	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A B C D	22.
23.	Nunca sé cómo "cortar" a un amigo que habla mucho.	A B C D	23.
24.	Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A B C D	24.
25.	Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A B C D	25.
26.	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A B C D	26.
27.	Soy incapaz de pedir a alguien del sexo opuesto una cita.	A B C D	27.
28.	Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	A B C D	28.
29.	Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.)	A B C D	29.
30.	Cuando alguien se me "cuela" en una fila, hago como si no me diera cuenta.	A B C D	30.
31.	Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	A B C D	31.
32.	Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quitarme de en medio" para evitar problemas con otras personas.	A B C D	32.
33.	Hay veces que no se negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces	A B C D	33.

ANEXO 2

RESULTADOS EN PERCENTILES

HOGAR AGROPECUARIO YANACACHI

PRE TEST

Nº	Nombre	I Autoexpresión en situaciones sociales	II Defensa de los propios derechos como consumidor	III Expresión de enfado o disconformidad	IV. Decir No y cortar interacciones	V. : Expresión de enfado o disconformidad	VI Iniciar interacciones Positivas con el sexo opuesto	TOTAL
1.	Benjamin C.	1	35	30	10	90	15	10
2.	Freddy C	35	10	5	1	3	10	10
3.	Jorge M.	55	35	55	20	75	30	35
4.	Guilfredo C.	20	50	55	75	10	50	65
5.	Ruddy K.	85	70	99	65	75	80	90
6.	Durval A.	65	5	75	65	90	80	65
7.	Irineo J.	1	5	5	6	40	10	10
8.	Abraham C.	30	5	40	85	10	25	15
9.	Roberto P.	50	10	25	25	20	40	20
10.	Jose S.	85	30	50	80	20	10	50
11.	Ever Q.	10	25	25	80	90	55	40
12.	Remigio Q.	35	30	25	85	40	55	50
13.	Jorge Q.	95	45	75	90	20	80	85

POST TEST

Nº	Nombre	I Autoexpresión en situaciones sociales	II Defensa de los propios derechos como consumidor	III Expresión de enfado o disconformidad	IV. Decir No y cortar interacciones	V. : Expresión de enfado o disconformidad	VI Iniciar interacciones Positivas con el sexo opuesto	TOTAL
1.	Benjamin C.	30	60	60	55	90	55	60
2.	Freddy C	50	45	60	50	40	55	50
3.	Jorge M.	85	60	60	55	75	80	85
4.	Guilfredo C.	40	80	75	80	90	90	80
5.	Ruddy K.	85	70	99	75	90	90	95
6.	Durval A.	85	30	60	75	75	90	50
7.	Irineo J.	30	30	60	50	40	55	55
8.	Abraham C.	50	45	90	55	40	55	60
9.	Roberto P.	65	45	60	55	75	80	85
10.	Jose S.	95	45	75	95	75	55	75
11.	Ever Q.	30	45	60	80	90	80	65
12.	Remigio Q.	50	70	60	95	75	80	80
13.	Jorge Q.	85	70	90	95	40	90	85

RESULTADOS EN PERCENTILES

CENTRO EDUCATIVO INTEGRAL "FÉLIX MÉNDEZ ARCOS"

PRE TEST

Nº	Nombre	I Autoexpresión en situaciones sociales	II Defensa de los propios derechos como consumidor	III Expresión de enfado o disconformidad	IV. Decir No y cortar interacciones	V. : Expresión de enfado o disconformidad	VI Iniciar interacciones Positivas con el sexo opuesto	TOTAL
1.	Alberto H.	15	15	55	50	3	40	65
2.	Alcides M.	65	30	25	25	40	55	40
3.	Fidel C.	60	30	75	90	10	70	65
4.	Freddy C.	30	25	40	5	10	65	20
5.	Freddy M.	30	25	25	40	75	80	40
6.	Frian C.	85	45	85	80	75	80	85
7.	Grover H.	25	10	85	85	10	15	30
8.	Gustavo A.	10	50	30	30	15	30	15
9.	Javier D.	10	25	55	10	65	50	25
10.	Jerónimo V.	20	15	55	10	10	90	20
11.	Jimmy G.	15	25	40	30	40	25	25
12.	Jorge A.	35	90	50	30	75	75	65
13.	Jose P.	10	15	5	30	75	40	15
14.	Juan Carlos A.	60	70	55	3	15	80	45
15.	Julio R.	20	80	5	5	10	10	10
16.	Justo C.	30	5	50	65	25	15	20
17.	Luis H.	1	5	15	30	15	65	10
18.	Martin M.	15	2	10	15	35	10	10
19.	Mauricio A.	5	10	5	55	50	40	15
20.	Norman T.	10	5	85	15	3	40	10
21.	Omar M.	5	30	40	75	65	60	35
22.	Omar N.	15	30	55	55	15	15	15
23.	Reynaldo Q.	40	25	15	65	2	55	25
24.	Richard Q.	4	60	30	4	25	25	10
25.	Rolando F.	45	50	10	4	25	65	25
26.	Ronal L.	50	5	50	65	75	65	45
27.	Vladimir F.	35	25	25	80	60	40	40
28.	Yeri M.	10	35	70	30	10	50	20

POST TEST

Nº	Nombre	I Autoexpresión en situaciones sociales	II Defensa de los propios derechos como consumidor	III Expresión de enfado o disconformidad	IV. Decir No y cortar interacciones	V. : Expresión de enfado o disconformidad	VI Iniciar Interacciones Positivas con el sexo opuesto	TOTAL
1.	Alberto H.	55	45	75	80	55	80	75
2.	Alcides M.	75	60	60	55	75	80	75
3.	Fidel C.	90	60	90	95	25	80	95
4.	Freddy C.	65	60	75	30	40	80	65
5.	Freddy M.	40	60	60	75	85	90	75
6.	Frian C.	90	60	90	80	85	80	85
7.	Grover H.	50	30	85	95	75	55	75
8.	Gustavo A.	75	80	60	75	75	50	75
9.	Javier D.	50	60	75	55	96	80	45
10.	Jerónimo V.	75	60	50	55	60	97	75
11.	Jimmy G.	50	60	75	75	90	97	85
12.	Jorge A.	50	95	60	55	90	90	80
13.	Jose P.	40	45	40	75	96	70	65
14.	Juan Carlos A.	90	95	75	30	75	90	90
15.	Julio R.	55	95	40	40	60	70	30
16.	Justo C.	50	45	60	75	75	55	65
17.	Luis H.	30	45	90	75	75	80	70
18.	Martin M.	55	30	75	55	85	55	65
19.	Mauricio A.	20	30	40	75	85	55	45
20.	Norman T.	50	30	90	55	40	70	65
21.	Omar M.	30	60	60	75	90	80	70
22.	Omar N.	55	30	85	75	75	70	70
23.	Reynaldo Q.	55	60	50	75	40	80	65
24.	richard Q.	40	90	60	40	75	55	65
25.	Rolando F.	85	80	50	50	75	90	75
26.	Ronal L.	55	45	60	80	85	80	75
27.	Vladimir F.	50	60	50	95	75	55	75
28.	Yeri M.	50	60	85	75	60	70	70

ANEXO 3

"IDENTIFICACIÓN DE VALORES"

Hoja de trabajo

A continuación se presentan afirmaciones sobre el tema (no son preguntas). Algunas palabras están subrayadas porque son justamente las que marcan la diferencia.

En estas frases permita que se argumente y apoye a los que están en desacuerdo, pues se busca el cambio de opinión de los participantes que apoyan una frase que no es un valor.

1. La amistad es necesaria para vivir.
2. La familia es lo más importante en la vida
3. Los hombres deben decidir por las mujeres.
4. El dinero es muy importante para ser feliz.
5. La fidelidad es lo más importante en la pareja
6. Sólo las personas casadas se realizan plenamente.
7. Las mujeres valen más que los hombres.
8. Las mujeres se realizan sólo si tienen hijos.

"HISTORIA DE UN NAUFRAGIO"

Hoja de trabajo

Ana y José son novios, están muy enamorados y planean casarse pronto. María es la madre de Ana y Antonio es un amigo de la pareja. Todos ellos deciden viajar por vacaciones a Trinidad y eligen hacerlo en barco por el río Mamoré.

Después de unos días maravillosos de sol y de compartir la comida típica del barco, el barco se hunde durante una tormenta. Ana y María su madre logran salvarse y llegan a una orilla.

José (el novio) y Antonio (el amigo) también se salvan, pero llegan a la orilla del frente y no pueden cruzar el río nadando debido a la crecida. Sin embargo, pueden comunicarse por señas con Ana y su madre.

Unos días después Ana ve que se acerca una canoa. Ella se pone tan contenta que le hace señas y grita con todas sus fuerzas para llamar la atención. El de la canoa es Matías, un pescador que atiende el llamado de Ana. Ella le ruega que la lleve a la orilla del frente donde está José porque quiere reunirse con él y ya no soporta estar lejos de su amado. Matías le dice que puede llevarla, pero como Ana no tienen con qué pagarle, Matías le pide que tenga relaciones sexuales con él. Ana está muy confundida porque quiere juntarse con su novio, pero al mismo tiempo le desagrada y hasta le da asco la idea de tener relaciones sexuales con Matías. Preocupada, le pregunta a su madre que es lo que debería hacer. María le responde que ella apoyará cualquier decisión que tome, y que la seguirá queriendo.

Ana decide aceptar la oferta de Matías y luego de consumado el acto en que ella participa obligada por las circunstancias, Matías cumple con su ofrecimiento y lleva a María y Ana a la orilla donde están José y Antonio.

Ana tiene mucha confianza con su novio y le cuenta todo lo sucedido. José, al enterarse de que su novia ha tenido relaciones sexuales con otro hombre, se enoja con Ana y da por terminada la relación.

Ana está muy desconsolada y le cuenta lo ocurrido a su amigo Antonio quien la escucha y la consuela.

Al poco tiempo todos los naufragos fueron rescatados gracias al aviso que dio Matías en el puerto más cercano.

Unas semanas después, ya en el pueblo, Antonio le declara su amor a Ana y le dice que desea casarse con ella y que no le importa lo sucedido en su pasado, que a él sólo le importa el presente y compartir con ella el futuro.

"ENTREVISTA DENTRO DE DIEZ AÑOS"

HOJA DE TRABAJO

Ahora que eres un reportero del periódico más famoso del país, haz una entrevista a uno de los participantes de tu grupo.

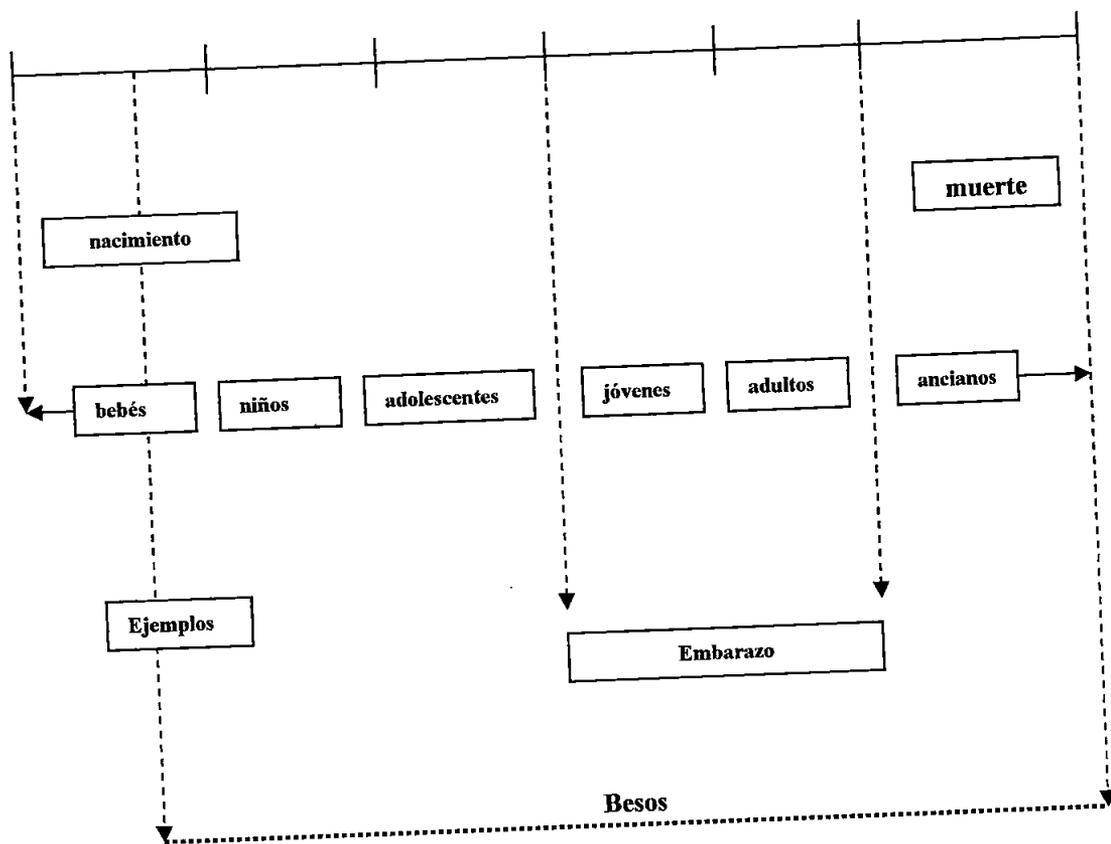
Recuerden que han pasado 10 años y que las respuestas deben corresponder a lo que imaginaron en el viaje futuro.

Preséntate y explica el motivo de la entrevista?

1. ¿Cómo se llama y cuántos años tiene? (el entrevistado debe usar su nombre verdadero y sumar 10 años a su edad actual)
2. ¿Nos podría decir a qué se dedica actualmente?
3. ¿Podría contarnos en qué consiste su trabajo?
4. ¿Cómo consiguió su trabajo?
5. ¿Cuáles son las responsabilidades de su trabajo?
6. ¿Está casado? ¿tiene hijos? ¿Cuántos?
7. ¿Cuáles han sido sus mejores experiencias en los últimos diez años?
8. ¿Se considera una persona exitosa? ¿Por qué?
9. ¿Qué consejos les daría a los adolescentes que tienen unos 10 años menos que usted para que puedan alcanzar sus metas?
10. ¿Cuál ha sido su mejor logro en los últimos diez años?

"LA LÍNEA DE LA VIDA" HOJA DE TRABAJO

Escriba en el pizarrón o en un pliego de papel este ejemplo de línea de la vida.



Otros ejemplos:

Acariciar, decir o escuchar palabras dulces, tener un hijo, amamantar. Sentir olores, pensamientos, coquetear, tomarse de las manos, mirarse a los ojos, etc.

