

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**

**FACULTAD DE MEDICINA HUMANA**

**ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**



**“Habilidades sociales en alumnos de una institución educativa Pública y una Privada de Trujillo”**

**Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología**

**Autor:**

**MAVILA CHAMAYA ALTAMIRANO**

**Asesor:**

**Mg. María Celeste Fernández Burgos**

**Trujillo – Perú**

**2017**

**“Habilidades sociales en alumnos de  
una institución educativa Pública y  
una Privada de Trujillo”**

## **PRESENTACIÓN**

Sres. Miembro del Jurado Calificador

En cumplimiento con el reglamento para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, pongo a consideración la Tesis titulada “Habilidades sociales en alumnos de instituciones educativas de Trujillo”.

El presente trabajo se elaboró con materiales bibliográficos vinculados al tema, un concienzudo análisis de estos y la verificación de las hipótesis mediante la recopilación y posterior contrastación de los indicios.

Con la convicción de que se le otorgara el valor justo y mostrando apertura a sus observaciones, les agradezco anticipadamente, por las sugerencias y apreciaciones que se brinde a la investigación.

## **DEDICATORIA**

A Dios, por su fidelidad en las diferentes áreas de mi vida, y por la sabiduría depositada en mi persona para seguir con valentía en la inmensa labor de seguir viviendo, y seguir cumpliendo con anhelo mis metas trazadas.

A mis padres, por su incondicional apoyo y constante motivación principalmente en estos cinco años de carrera no solo de formación profesional, sino personal.

A mi familia en general por su voto de confianza hacia mi persona, por sus imparables palabras motivacionales para concluir dicho trabajo satisfactoriamente.

A mis amigos por su apoyo incondicional y a todas las personas que aportaron su granito de arena para la culminación de esta investigación, principalmente a mi asesora María Celeste quien fue mi guía principal en este arduo e importante trabajo.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por ser mi guía principal y mi mayor fortaleza en esta trayectoria de formación profesional y personal, así como también en la elaboración de la siguiente investigación.

A mis padres y familia en general por su sustento económico y apoyo emocional en esta ardua labor.

Y a mis amigos por sus sabios consejos para que este trabajo sea posible.

## Índice de contenido

PRESENTACIÓN.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS .....	v
Índice de tablas.....	viii
1.1. El problema .....	12
1.1.1. Delimitación del problema.....	12
1.1.2. Formulación del problema .....	15
1.1.3. Justificación del estudio.....	15
1.1.4. Limitaciones.....	16
1.2. Objetivos.....	16
1.2.1. Generales.....	16
1.2.2. Específicos .....	16
1.3. Hipótesis.....	17
1.4. Variables e indicadores.....	17
1.4.1. Variable de estudio .....	17
1.5. Diseño de ejecución.....	18
1.5.1. Tipo de investigación.....	18
1.5.2. Diseño de investigación .....	18
1.6. Población y muestra .....	19
1.6.1. Población.....	19
1.6.2. Muestra .....	19
1.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	20
1.7.1. Técnica .....	20
1.7.2. Instrumento .....	20
2.1. Antecedentes.....	24
2.2. Marco teórico.....	29
2.2.1. Habilidades sociales.....	29
2.2.1.1. Fundamentos teóricos según Gismero .....	29
2.2.2. Principios Teóricos subyacentes a habilidades sociales .....	35
2.2.3. Modelos teóricos explicativos de habilidades sociales citado por E. Gismero) ....	37

2.2.3.1. Modelo psicosocial básico de las habilidades sociales de Argyle y Kendon .....	37
2.2.4. Las habilidades sociales como base de la competencia social.....	54
2.2.5. Dimensiones de las habilidades sociales según Gismero (2002).....	57
2.2.6. Importancia de las habilidades sociales .....	59
2.2.7. Las habilidades sociales en el marco de la Psicología Positiva .....	60
2.2.8. Adolescencia .....	62
2.3. Marco conceptual .....	66

## Índice de tablas

Tabla 1. Comparación de Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo .....	68
Tabla 2 Comparación de la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.....	69
Tabla 3. Comparación de la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo .....	70
Tabla 4. Comparación de la dimensión Decir no y cortar interacciones de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo .....	70
Tabla 5. Comparación de la dimensión Hacer peticiones de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.....	72
Tabla 6. Comparación de la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.....	73
Tabla 7 .Comparación de la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo .....	74

## RESUMEN

Se ha realizado un estudio descriptivo comparativo acerca de las Habilidades Sociales en alumnos de instituciones educativas de Trujillo. Para ello se trabajó con una muestra de 195 estudiantes de una institución educativa estatal y 82 estudiantes de una institución educativa privada, empleando para su evaluación la Escala de Habilidades Sociales (E.H.S.) de Gismero (2001), adaptada por el Dr. Cesar Ruiz Alva a nuestra realidad.

Los resultados muestran que en el grupo de estudiantes de una institución educativa estatal predomina un nivel medio de Habilidades Sociales a nivel general, y en sus dimensiones, con porcentajes que oscilan entre 49.0% y 83.5%. Asimismo, en los estudiantes de una institución educativa particular, predomina un nivel medio de Habilidades Sociales a nivel general, y en sus dimensiones, con porcentajes que oscilan entre 46.3% y 78.0%. asimismo, respecto a los rangos promedios, se evidencia una significancia ausente entre los grupos contrastados de ambas instituciones ( $P > .05$ ), donde la institución educativa publica obtiene un rango promedio de (132.51), frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 152.68.

En cuanto al análisis diferencial, no existen diferencias significativas en las Habilidades Sociales a nivel general; sin embargo, en la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales se evidencia la una ligera diferencia significativa en ambos grupos contrastados.

**Palabras clave:** Habilidades Sociales, Estudiantes, Estatal, Privada

## ABSTRACT

A comparative descriptive study on Social Skills has been carried out in students of educational institutions in Trujillo. For this purpose, a sample of 194 students from a state educational institution and 82 students from a private educational institution were employed, using the Social Skills Scale (E.H.S.) de Gismero (2001) for their evaluation, adapted by Dr. Cesar Ruiz Alva to our reality.

The results show that in the group of students of a state educational institution, an average level of Social Skills predominates in general, and in its dimensions, with percentages ranging from 49.0% to 83.5%. Likewise, in the students of a particular educational institution, an average level of Social Skills predominates in general, and in its dimensions, with percentages that oscillate between 46.3% and 78.0%. Likewise, Regarding the average ranges, there is an absent significance between the contrasted groups of both institutions ( $P > .05$ ), where the public educational institution obtains an average rank of (132.51), compared to the students of a private educational institution, which they present an average range of 152.68.

As for the differential analysis, there are no significant differences in the Social Skills at the general; However, in the dimension of self-expression in social situations there is a slight significant difference in both contrasting groups.

**Key words:** Social Skills, Students, Men, Women

# **CAPÍTULO I**

## **MARCO METODOLÓGICO**

## 1.1. El problema

### 1.1.1. Delimitación del problema

La predilección por el estudio de las habilidades sociales, se vincula al hecho incuestionable de que, los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en interacción con sus contemporáneos dicha necesidad de vínculos interpersonales, se asocia al hecho de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de bienestar y satisfacción personal. Tal como señalan Ballester & Gil Llario (2002), la competencia social proporciona sentimientos de autosuficiencia que constituye un ingrediente fundamental de la autoestima. pues se ha demostrado en diferentes estudios que, las relaciones interpersonales van mejorando de manera directamente proporcional al desarrollo maduracional del púber o adolescente, es decir que a medida que el desarrollo sea más temprano mayor probabilidad es a que se relacionen mejor (Toro, 2010).

El 19 de Junio del 2013, un artículo publicado sobre: *competencias básicas: una visión internacional desde el informe OCDE “Sinergias para aprender mejor: Perspectiva internacional sobre evaluación”* expone: En los últimos años, se está afianzando un amplio consenso internacional en torno a la importancia de desarrollar en los centros las denominadas competencias básicas (dentro de las cuales comprende el desarrollo de las habilidades sociales en las diferentes poblaciones), Asimismo, las UNESCO ha estado promoviendo un enfoque de “habilidades para la vida”, incluyendo competencias tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de organización, *habilidades sociales* y de comunicación, la adaptabilidad, la resolución de problemas, y la capacidad de cooperar sobre una base democrática, que se necesitan para dar forma activa a un futuro pacífico (Singh, 2003). Para entender la profundidad y a importancia que nuestra variable de estudio, este planteamiento de “habilidades para la vida”, ha sido adoptado por algunos países como México, donde el plan de estudios para la educación básica cuenta desde 2011 con cinco “competencias para la vida”: educación permanente, gestión de información, gestión de situaciones, la convivencia y la vida en la sociedad. Es decir, que nuestra variable de estudio que es la que nos ocupa en esta investigación, no solo es una necesidad de gestar vínculos sino también contribuye a la formación de la personalidad que se crea en las relaciones con los demás y a la vez puede ser modificada dentro de las mismas aportando a un sinnúmero de beneficios a lo largo de la vida.

Siendo así, se recalca la importancia y la eficacia de realizar el estudio en dicha población, ya que, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), señala que a nivel mundial los adolescentes representan el 20% de la población total, encontrándose el 85% en países en vías de desarrollo como el nuestro; considerándolo un sector de la población relativamente saludable para la investigación correspondiente.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, el desarrollo de habilidades se inicia en el ámbito familiar, pero que estas habilidades se ven afectadas por diferentes aspectos conforme el niño va creciendo y madurando, lo cual es un motivo para relacionarse con personas fuera del seno familiar (Minedu (2007)). Por tanto, queda entre visto que la habilidad social es en parte en la medida de los factores que promueven su desarrollo, como son la familia y especialmente los colegios. Un estudio realizado por Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos (2008) demostró que los tipos de interacción entre escolares de Instituciones nacionales de Perú, haciendo énfasis sobre el tipo de intimidación que estos manejan, observaron que el 34.8% y el 34.5% son entre la física y verbal, sin embargo solo el 36.4% comunicó a sus padres o maestros sobre este tipo agresión, Igualmente entre las que son las víctimas, el 37.1% se mostró como asustadizo, el 21% débil, y el 20% no responde a estas agresiones. Alarmantemente el 65% de los compañeros no defienden a la víctima. Esto demostraría que las habilidades sociales son imprescindibles para la adaptación y desarrollo social de los educandos haciendo que la manera de sobrellevar las vicisitudes estudiantiles en adoptar formas asertivas de afrontar (Gismero, 2002).

Actualmente en Perú se ha registrado un serie de actos que han manifestado el estado actual en que se encuentran los adolescentes en instituciones educativas, en el diario el Comercio en una entrevista a Jáuregui (2015) jefe de la oficina defensorial de San Martín, afirma que los casos de Bullying se han extendido en diferentes instituciones en la región, por lo que se ha visto en la necesidad de hacer una inspección en estas, encontrando que estimablemente 4500 alumnos de 8 instituciones educativas se encuentren en riesgo de sufrir acoso escolar debido al incumplimiento y falta de interés por las autoridades en el desempeño de medidas para evitar este tipo de comportamientos que pasan desde insultos, violencia encubierta hasta acoso sexuales entre adolescentes.

El área de psicología de la DEMUNA de la Municipalidad Distrital de Moche en el año 2012, presenta una configuración de los problemas que impiden una adecuada convivencia social, los cuales son generados en el hogar. Así tenemos que entre las edades de 13 a 18 años se evidencian los problemas de bullying en 2.32%, maltrato infantil en 1.39%, problemas de conducta en 5.34%, baja autoestima en 3.71%, depresión en 0.69%, acoso sexual en 0.23% y deserción escolar en un 5.57%. (33).

Tal es así que, en la región la Libertad, durante el año 2012 se obtuvieron resultados de una evaluación de Habilidades Sociales en la Institución educativa “Túpac Amaru II” del Distrito de Florencia de Mora, donde se encontró que, de los 2654 adolescentes atendidos, más del 50% tienen niveles bajos de autoestima y Comunicación.

Como primer punto es imprescindible contar con contexto sumamente adecuado para el desarrollo de los adolescentes, principalmente para el desarrollo de sus habilidades sociales, como se ve en la entrevista dirigida por Abraham Taipe a la especialista Aparicio (2016) por motivos del CADE por la educación quien manifiesta su elogio a un colegio particular, el cual cumple con muchos de los estándares para una educación futurista, centrada en las habilidades sociales y la tecnología. Sin embargo, como se puede apreciar, el ministerio de educación no prevé el tema de mejora continua en las instituciones educativas nacionales, queda más que obvio que las instituciones particulares por motivos económicos demuestran una mayor preocupación por el desarrollo del adolescente.

Por el contrario, se desconoce cabalmente incidencias en instituciones particulares, es por ello que nace la dubitativa de investigación orientada a determinar el símil o la diferencia entre las habilidades sociales en alumnos de instituciones nacionales y particulares a fin de aportar datos netamente empíricos y sustento a distintas posiciones cotidianas y académicas

### **1.1.2. Formulación del problema**

¿Cuáles son las diferencias en las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo?

### **1.1.3. Justificación del estudio**

La conveniencia de la presente investigación radica en la realización y estudio factible dentro de nuestra realidad, debido al descuido en el área socio-afectivo del mundo del adolescente, de tal manera incentivar a la sociedad a practicar valores y hábitos que contribuyan al bienestar y desarrollo de las habilidades sociales ya que estas cobran una importancia fundamental para la formación de su personalidad.

A la vez permite tener un panorama y/o expectativa general y comparativa respecto a la variable de estudio, así mismo permite atenuar vacíos teóricos científicos relativos a los factores psicológicos específicos en el campo educativo.

La presente investigación se considera útil e interesante porque sirve como base teórica para posteriores investigaciones relacionadas con la variable de estudio, la descripción y comparación de las habilidades sociales existentes dentro de la población estudiantil adolescente, permitiendo así corroborar si la teoría que fundamenta dicha investigación satisface para el parámetro de resultados obtenidos.

De igual manera será beneficiosa para la población, pues el conocimiento de los resultados de la investigación, permitirá a directores y docentes enfocar sus sesiones al desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes para que posteriormente orienten su didáctica en la priorización y mejora de las mismas.

Por otro lado, el aporte metodológico en la investigación radica en la justificación psicométrica del instrumento que mide la variable de estudio en la población estudiantil adolescente, durante el estudio piloto: Escala de habilidades sociales.

#### **1.1.4. Limitaciones**

Los resultados de la investigación solo pueden ser generalizados para la población estudiada y sirven como referencia para poblaciones con características similares.

Escasos antecedentes donde se compara la variable estudiada según gestión educativa.

### **1.2. Objetivos**

#### **1.2.1. Generales**

- Determinar las diferencias en las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.

#### **1.2.2. Específicos**

- Establecer las diferencias entre el indicador defensa de los propios derechos como consumidor de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- Establecer las diferencias entre el indicador expresión de enfado o disconformidad de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- Establecer las diferencias entre el indicador decir no y cortar interacciones de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- Establecer las diferencias entre el indicador hacer peticiones de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- Establecer las diferencias entre el indicador iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- Establecer las diferencias entre el indicador autoexpresión de situaciones sociales de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.

### **1.3. Hipótesis**

#### **1.3.1. Hipótesis General**

H<sub>a</sub>: Las habilidades sociales difieren en los estudiantes de una institución educativa pública con una privada de Trujillo.

#### **1.3.2. Hipótesis Específicas**

- H<sub>1</sub>: Existen diferencias entre el indicador defensa de los propios derechos de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- H<sub>2</sub>: Existen diferencias entre el indicador expresión de enfado o disconformidad de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- H<sub>3</sub>: Existen diferencias entre el indicador decir no y cortar interacciones de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- H<sub>4</sub>: Existen diferencias entre el indicador hacer peticiones de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- H<sub>5</sub>: Existen diferencias entre el indicador iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.
- H<sub>6</sub>: Existen diferencias entre el indicador autoexpresión de situaciones sociales de las habilidades sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.

### **1.4. Variables e indicadores**

#### **1.4.1. Variable de estudio**

❖ Se trabaja con la variable habilidades sociales, cuyos indicadores son:

- Autoexpresión de situaciones sociales,
- Defensa de los propios derechos como consumidor,
- Expresión de enfado o disconformidad,
- Decir no, y cortar interacciones,

- Hacer peticiones
  - Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto
- ❖ Se realiza la comparación entre Institución educativa, cuyos indicadores son:
- Institución Educativa Pública
  - Institución Educativa Privada

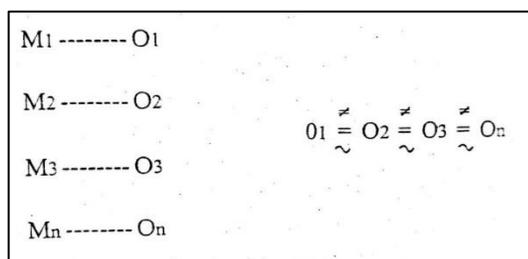
## 1.5. Diseño de ejecución

### 1.5.1. Tipo de investigación

La presente investigación es sustantiva, pues está orientada a buscar leyes y principios generales para organizar y describir las bases teóricas, siendo así uno de los peldaños que generarían la refutación o afirmación de niveles superiores de investigación, como la aplicada y básica (Sánchez & Reyes, 2006).

### 1.5.2. Diseño de investigación

La presente investigación es descriptiva-comparativa, por lo que se hizo la recolección de datos en un momento único y además por indagar la indiferencia de una variable en una o más poblaciones (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).



**Figura 1:** Diagrama del diseño no experimental transversal descriptivo comparativo

Dónde:

M1 = estudiantes de una Institución Educativa Privada

M2 = estudiantes de una Institución Educativa Estatal

On= Observaciones y mediciones relevantes, en base a los instrumentos de recojo de información definidos.

## 1.6. Población y muestra

### 1.6.1. Población

La población estuvo constituida por un total de 992 alumnos de ambos sexos y de ambas Instituciones Educativas, de las cuales, 82 alumnos representan a la Institución Educativa Privada y 910 alumnos de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Trujillo matriculados el año escolar 2016, que cumplen con los criterios de inclusión y de exclusión.

### 1.6.2. Muestra

Para determinar el tamaño de muestra, la estrategia fue captar al 100% de alumnos de la Institución Educativa Privada (censo), por tratarse de una población pequeña para minimizar el error y aumentar la confiabilidad; en tanto que de la población de alumnos de la Institución Educativa Pública se seleccionó una muestra que fue obtenida con la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z^2 * PQ}{(N - 1) * E^2 + Z^2 * PQ}$$

- N : Tamaño de población
- Z : Valor obtenido de la distribución normal estándar asociado al nivel de confianza
- E : Error de muestreo
- $1-\alpha$  : Nivel de confianza
- P : Proporción de elementos que poseen la característica de interés
- Q : Proporción de elementos que no poseen la característica de interés
- n : Tamaño de muestra

Asumiendo las exigencias del 95% de confianza ( $Z = 1.96$ ), un error de muestreo de 6.22% ( $E=0.0622$ ), y una varianza máxima ( $PQ=0.25$ ) para asegurar un tamaño de muestra lo suficientemente grande respecto al tamaño de la población ( $N=910$ ); obteniendo un tamaño de muestra de 195 de los referidos alumnos. Finalmente, la muestra para la investigación estuvo

conformada por los 82 alumnos de la Institución Educativa Privada y 195 alumnos de la Institución Educativa Pública.

$$n = \frac{910 * 1.96^2 * .25}{(910 - 1) * .0622^2 + 1.96^2 * .25}$$

$$n = 195.$$

**Tabla N° 1 - Distribución de la población de adolescentes según grado de estudios**

### **Muestreo**

En la presente investigación para obtener la muestra de la Institución educativa privada se utilizó la técnica de Muestreo al censo, según la cual el tamaño de la muestra coincide con el tamaño de la población. En la Institución educativa pública se utilizó como técnica para la selección de la muestra, el muestreo estratificado, que es un muestreo de tipo probabilístico, donde cada uno de los estudiantes que forman parte de la población, en cada uno de los estratos, presentan igual probabilidad de formar parte de la muestra y se aplicó dada homogeneidad de los elementos que conforman los estratos de la población en estudio, para los objetivos de la investigación, usando como criterio de estratificación el grado de estudios del estudiante en donde se realizó la investigación (Sheaffer y Mendenhall, 2007, p.152).

## **1.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **1.7.1. Técnica**

Evaluación psicométrica

### **1.7.2. Instrumento**

Test psicométrico: EHS- Escala de habilidades sociales

### **a. Ficha técnica:**

El instrumento empleado para la medición de las habilidades sociales en adolescentes, lleva por nombre original “EHS- Escala de Habilidades Sociales”; creada por: Elena Gismero Gonzales, en la universidad pontificia comillas (Madrid), adaptada a nuestra realidad por Cesar Ruiz Alva, Universidad César Vallejo de Trujillo- 2009, para la presente investigación se trabaja con la versión adaptada por el autor ya mencionado. Dicha escala se administra de manera individual o colectiva a la población adolescente y adulta, con una duración aproximada de 10 a 16 minutos.

### **b. Características Básicas**

El EHS en su versión definitiva está compuesto por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. Consta de 4 alternativas de respuesta, desde No me identifico en absoluto y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos. A mayor puntaje global el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidades de aserción en distintos contextos. El análisis factorial final ha revelado 6 factores: auto expresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Sus ámbitos de aplicación preferentes son el clínico, educativo y el de investigación con adolescentes y adultos. El tiempo que se requiere para su contestación es de aproximadamente 15’.

### **c. Validez**

Ruiz y Quiroz (2014) estimaron la validez de constructo de la EHS, a través del método de correlación Item-test, en una muestra de 2,371 sujetos, de los cuales 1, 157 fueron adolescentes de 12 a 17 años, de ambos sexos, todos de educación secundaria y 1214 jóvenes de ambos sexos, con edades entre 18 y 25 años de educación universitaria y no universitaria, tecnológica y trabajadores, todos de los estratos socioeconómicos alto, medio y bajo de la ciudad de Trujillo, Perú, registrando índices de correlación que superan el valor mínimo requerido de .20, los mismos que oscilan entre .25 y .37.

#### **d. Confiabilidad**

Asimismo, ambos autores estimaron la confiabilidad de la EHS, mediante el método de consistencia interna, empleando el estadístico Kuder Richardson, alcanzando los siguientes índices: Autoexpresión de situaciones sociales (.887); Defensa de los propios derechos como consumidor (.876); Expresión de enfado o disconformidad (.887); Decir no y cortar interacciones (.895); Hacer peticiones (.892); Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (.873); y Escala General (.902); demostrando así, sus bondades técnicas de Confiabilidad.

#### **e. Procedimiento**

Una vez aprobado el proyecto se procedió a su ejecución, revisión del instrumento, recolección de datos con la aplicación de instrumentos, calificación de los mismos, codificación respectiva y tabulación en la base de datos, análisis estadístico respectivo para la descripción de resultados y contrastación de hipótesis, argumentando finalmente la contratación de hipótesis con el marco teórico y antecedentes para arribar las conclusiones y proponer las recomendaciones respectivas.

#### **f. Análisis estadístico**

Posterior a la administración del instrumento y de la recolección de datos, se procedió con la calificación de la prueba y la tabulación de resultados; para que con la formación de la base de datos se proceda a la aplicación de la prueba estadística de normalidad Kolmogorov - Smirnov. Dicha prueba indica el tipo de estadístico adecuado para nuestros resultados. A partir de este análisis, se redactaron los resultados encontrados, contrastados con las hipótesis de la investigación, el marco teórico y los antecedentes.

# **CAPÍTULO II**

## **MARCO REFERENCIAL TEÓRICO**

## **2.1. Antecedentes**

### **A nivel Internacional**

Torres, D. (2016). Estudio comparativo del desarrollo de habilidades sociales en niños entre cuatro a cinco años que asisten a una institución de educación regular y una institución de educación inclusiva. Trabajo de Titulación presentado en conformidad con los requisitos establecidos para optar por el título de Licenciada de Educación Inicial Bilingüe con mención en Gestión y Administración de Centros Infantiles. Universidad de Las Américas. Facultad de Educación. Quito, Ecuador.

Torres (2016) en Quito, Ecuador, investigó las diferencias de habilidades sociales en niños entre 4 y 5 años que asisten a una institución Educativa Inclusiva y una institución de Educación Regular. Se aplicó una herramienta digital conocida como el test de habilidades sociales desarrollada por la Universidad de Cádiz, este test fue realizado a 40 niños, 20 de educación regular y 20 de educación inclusiva, que consiste en escoger una opción y así mediante su elección, identificar sus conductas y habilidades sociales. Una vez obtenidos los resultados, se realizó un análisis exploratorio que determinó que, si bien los niños que asisten a una institución de Educación Regular tienen mayor control en cuanto a la forma de enfrentar el estrés y su habilidad para la planificación que los niños que asisten a una Educación Inclusiva, ambos grupos manifiestan conductas que demuestran un adecuado desarrollo en las habilidades sociales

López (2014) en Cuenca, Ecuador, investigó las habilidades sociales en los niños y niñas de 4 años según el entorno en el que se desenvuelven, centros privados y municipales. La muestra estuvo conformada por 57 estudiantes de centros privados y 57 estudiantes de centros municipales de la localidad en mención. A ambos grupos de estudiantes se les aplicó la Escala del desarrollo y del comportamiento psicosocial de Pierre de Vayer, escala dirigida a niños. Los resultados evidencian que existen diferencias significativas de habilidades sociales entre ambos grupos contrastados.

Angulo, Zavaleta. (2012), “Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza”, Las investigaciones han encontrado sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y el funcionamiento social posterior. El estudio de las habilidades sociales en la infancia está centrado en prevenir dificultades de adaptación y posibilitar el desarrollo de recursos personales en diferentes contextos. El objetivo de este trabajo fue describir una serie de habilidades sociales en 318 niños de 3 a 5 años de S.M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza. Se aplicó una Escala de Habilidades Sociales a los padres y una encuesta sociodemográfica, considerándose el nivel socioeconómico. Los resultados no identificaron diferencias estadísticas significativas según los niveles de pobreza y el sexo de los niños. Posteriormente se analizó la cualidad de las habilidades sociales descriptas. Los resultados permiten afirmar que, a pesar del contexto de pobreza, los niños participantes mostraron una serie de habilidades sociales positivas, por lo que se las considera un recurso de salud.

Zavala, M. (2011) “Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social”. Tienen como objetivo describir las habilidades sociales en los adolescentes participantes de NES bajo. El siguiente estudio se realizó con un total de 283 adolescentes de 11 y 12 años de nivel socioeconómico (NES) bajo y alto (153 adolescentes de NES Bajo y 130 adolescentes de NES Alto) de cuatro instituciones del ámbito público y privado, de San Miguel de Tucumán (Tucumán, Argentina). Para ellos se realizó un análisis descriptivo de las escalas facilitadoras de socialización, encontrándose un mayor desempeño en la escala consideración con los demás, Co ( $M = 11.42$ ;  $DT = 2.29$ ) y en la de liderazgo, Li ( $M = 8.04$ ;  $DT = 2.07$ ). Con respecto a las escalas inhibitorias de la socialización se encontró un mayor desempeño en la Escala de Ansiedad, AT ( $M = 9, 22$ ;  $DT = 2,59$ ). Se hallaron diferencias significativas entre los grupos estudiados en cuanto a la prevalencia de las habilidades sociales facilitadoras de la socialización.

Franco, Correa y Escalante, P. (2011) en Medellín, Colombia, investigaron las diferencias entre niños de tercer grado de estratos 2 y 6 en cuanto al tema de las habilidades sociales. La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes de una institución educativa estatal y 37 estudiantes de una institución educativa privada. Se aplicó como instrumento

de recolección de datos a un cuestionario estructurado por las autoras de la investigación basado en el listado de habilidades sociales básicas, propuesto por Ellen McGinnis y Arnold P. Goldstein (1990). Los resultados evidencian que existe diferencia significativa de habilidades sociales entre ambos grupos contrastados, evidenciando que en los colegios públicos los niños poseen más habilidades sociales que en los privados.

Fernández (2007), “El clima social familiar y las habilidades sociales de los alumnos de una institución educativa del callao”, realizó un estudio en Chile, que tuvo como propósito conocer las habilidades sociales en el contexto educativo y utilizando el método de la entrevista y el análisis documental en 680 estudiantes sostiene que existe poca consideración de las habilidades sociales en el marco curricular institucional. Se evidencia la falta de un programa interdisciplinario que contemple explícitamente la formación de habilidades sociales con una programación coordinada por el cuerpo docente. A nivel institucional el departamento de orientación, entrega materiales con temas puntuales para desarrollar en jefaturas, los que resultan poco significativos e insuficientes para la formación de actitudes y habilidades como proceso de formación. Las habilidades sociales no son abordadas en la institución educativa por diferentes motivos. En algunos casos porque se piensa que la función de la escuela es principalmente académica y las habilidades interpersonales es responsabilidad principalmente de la familia. Otros opinan 11 que el desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales es de manera espontánea o por simple instrucción verbal, sin necesidad de un proceso sistemático.

### **A Nivel Nacional**

Morales, L. (2012). Realizó un estudio titulado “Habilidades Sociales que se relacionan con conductas de riesgo en adolescentes de la Institución Educativa Fortunato Zora Carbajal” en Tacna. El estudio tomo como unidades de muestra a 129 adolescentes entre 15 a 19 años. Como resultado se obtuvo que existe una relación significativa entre el nivel de habilidades sociales y conductas de riesgo como el consumo de bebidas alcohólicas, consumo de tabaco e inicio de relaciones sexuales (p.42).

Landázuri, V. (2007) en su investigación “Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de

adolescentes de un colegio particular mixto de Lima”. Con relación al objetivo general de la investigación, éste fue: determinar la asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de alumnos adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. En términos de la asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima con las habilidades sociales, se halló una asociación débil entre las diferentes áreas de Habilidades Sociales y dichos roles. El área que tuvo mayor asociación fue la de Habilidades Alternativas a la Agresión ( $C = ,269$ ). Esta investigación es de tipo descriptivo correlacional. Con respecto a las diferencias entre roles en las áreas de habilidades sociales, se observó que las mayores diferencias se encontraron en el área de primeras habilidades sociales. De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación podemos concluir que: Existe asociación débil entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar con las áreas de Habilidades Sociales. Se halló una asociación moderada entre el rol de agresores y el rol de víctimas de intimidación escolar con respecto a la variable género. Hay más varones como víctimas y agresores.

### **A nivel Regional y Local**

Rivera y Zavaleta (2015), Realizaron un estudio con la finalidad de determinar la relación entre el “Nivel de Habilidades Sociales y Conductas de Riesgo en Adolescentes Escolarizados. Institución Educativa Torres Araujo – Trujillo 2015”. La muestra estuvo conformada por 208 adolescentes del 1er al 5to secundario. Obteniéndose los siguientes resultados; respecto al nivel de habilidades sociales en los adolescentes: en la dimensión de asertividad el 45.2% tiene un promedio alto, en la dimensión de comunicación el 31.7% nivel promedio, en la dimensión de autoestima 37.0% promedio bajo y en la dimensión de toma de decisiones el 30.3% promedio bajo. En relación a conductas de riesgo el 35.1% de los adolescentes desarrollan conductas con riesgo y un 64.9% desarrollan conductas sin riesgo. El valor de Chi cuadrado es de 95.045 con un p-valor de significancia 0.000 ( $p < 0.05$ ), que demuestra que la relación entre las variables es altamente significativa.

Calderón, y Fonseca, (2014). En Trujillo, realizaron un estudio titulado “Funcionamiento Familiar y su Relación con las Habilidades Sociales en Adolescentes Institución Educativa Privada – Parroquial José Emilio Lefebvre Francoeur”. El estudio tomo como unidades de muestra a 91 adolescentes entre 12 a 16 años. Como resultado se

obtuvo que el 40.7% de adolescentes su nivel de funcionamiento familiar es bajo y su nivel de habilidades sociales es bajo, el 25.3% de adolescentes su nivel de funcionamiento familiar es medio y su nivel de habilidades sociales es medio, y el 34.0% de adolescentes su nivel de funcionamiento familiar es alto y su nivel de habilidades sociales es alto.

Calderón y Lecca (2011) en Huamachuco, Perú, investigaron las diferencias en las Habilidades Sociales entre estudiantes de primero a quinto de secundaria de una Institución Educativa Nacional y una Institución Educativa Particular. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, hombres y mujeres entre 12 y 17 años de edad de cada institución, se utilizó el diseño descriptivo comparativo, para la evaluación de la variable se utilizó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (traducida en Perú en 1993 por Ambrosio Tomás Rojas); respondiendo al objetivo general que existe diferencias en las habilidades sociales entre ambas instituciones, se encontró que los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Particular presentan mejores habilidades sociales que los estudiantes de la Institución Educativa Nacional; a un nivel de significación de  $p > 0.05$ .

## **2.2. Marco teórico**

### **2.2.1. Habilidades sociales**

#### **2.2.1.1. Fundamentos teóricos según Gismero**

Para poder entender y comprender la variable de estudio es necesario acudir a sus orígenes. Como señala Gismero (2000), los orígenes históricos del estudio de las HH. SS se remontan a los años 30. En esta época, según Philips (1985) -citado por Gismero 2002 en sus tesis Doctoral “*habilidades sociales*” - Especialmente desde la psicología social. varios autores estudiaban la conducta social en niños, que, actualmente podríamos considerar incluidos en el campo de las habilidades sociales. Así, por ejemplo; citando a Williams (1935), estudiaba el desarrollo social de los niños, identifica lo que hoy llamamos asertividad (buscar aprobación social, ser simpático, responsable, etc.) y su importante influjo en la conducta social en los niños. O Murphy y Cols, que, en 1937, al estudiar la conducta social en los niños, ya distinguen en dos clases de asertividad: una socialmente asertiva y otra socialmente molesta y ofensiva. Así mismo, los trabajos de Jack (1934) con niños preescolares, o page (1936), ampliándolos. En todos ellos el enfoque eran era excesivamente mentalista; explicaban la conducta social de los niños en función de variables internas, dando un papel secundario a los ambientales.

Más adelante como comentan Munne (1998), o Curran (1985) en sus revisiones, algunos teóricos Neurofeudianos como Sullivan, horney, White, etc.; al poner objeciones al énfasis instintivista de Freud, favorecieron un modelo más funcional del desarrollo personal y de las habilidades sociales, lo que subraya Kelly (1987), Tales teorías analizan las relaciones sociales tempranas y la personalidad, y describen los aspectos poco adaptativos del funcionamiento social del individuo, aunque como indicaba Kelly, la terapia se dirige a la reconstrucción analítica interpretativa de las experiencias tempranas, sin centrarse directamente en enseñar al sujeto nuevas competencias sociales.

Sin embargo, el estudio sistemático de las habilidades sociales se llega desde distintas vías:

- a. La primera, habitualmente considerada como la más importante, se inicia en el trabajo de Satler (1949) *conditioned reflex therapy*, y está muy influida por los estudios pavlovianos sobre actividad nerviosa superior. Su trabajo fue continuado por Wolpe (1958), primer autor que utilizó el término Asertivo, y posteriormente por Wolpe y Lazarus (1966). Citado por Gismero 2002 en su tesis Doctoral “Habilidades sociales”.

Ya para la década de los 70 aparecen un sinnúmero de publicaciones sobre el tema, que demuestra el auge que este va adquiriendo dentro del estudio de la modificación de conducta. Se estudia la conducta asertiva y se investiga sobre tratamientos o programas de entrenamiento de efectivo para reducir el déficit en asertividad o habilidades sociales. Entre estos estudios podemos citar los de Lazarus (1971), Wolpe (1969). Albeti y Emmons (1970) -citado por Gismero 2002 en sus tesis Doctoral “habilidades sociales”, con el primer libro dedicado por completo a la asertividad.

En esta década aparecen también diversos cuestionarios para medir la conducta asertiva, así como una gran cantidad de Libros, con carácter más bien divulgativo, en los que se aplican los resultados de las investigaciones y se enseñan técnicas de entrenamiento asertivo; entre otros estarían Brower y Bower (1976), Albeti y Emmons (1970), Bloom, Coburn y Pearlman (1975), -citado por Gismero 2002 en sus tesis Doctoral “habilidades sociales” etc. Esto nos da idea no sólo del interés creciente por parte de los investigadores, sino de que existen ya gran cantidad de técnicas sistematizadas que despiertan el interés del público en general.

- b. Una segunda vía está constituida por los trabajos de Zigler y Philips (1960, 1961, 1962, 1964), citado por Gismero 2002 en sus tesis Doctoral “habilidades sociales”, sobre la “Competencia Social” que, desde la psicología social, investigaron con adultos institucionalizados y observaron que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes internados en el hospital, menor era la duración de su estancia en él y más baja su tasa de recaída. El nivel de competencia social anterior a la hospitalización era mejor predictor del ajuste

post-hospitalización que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo concreto de tratamiento recibido en el hospital.

- c. Por otra parte, en los años 50 aumentó el interés por las habilidades sociales y su entrenamiento en el campo de la psicología social y del Trabajo; en la Universidad de Michigan se realizaron algunos estudios de campo que mostraba ciertos aspectos del estilo más eficaz de supervisión laboral (Likert, 1961). Estos estudios fueron ampliamente repetidos en distintas partes del mundo e incorporado en cursos de entrenamiento (Argyle, 19980). Mayor tención aun que las habilidades de supervisión recibieron las de enseñanza (Dunkin y Bidle, 1974) plasmándose en lo que se ha llamado *Microenseñaza*: La práctica programa de las habilidades necesarias para los profesores (Gil y Sarria, 1985). A nivel educativo, también se han estudiado y desarrollado programas de habilidades sociales entre los niños (Michelson y cols, 1997), dada su importancia en variables educativas como el rendimiento académico, el auto concepto y la autoestima, etc.
- d. Otras de las raíces históricas del movimiento de las habilidades sociales tienen origen en Inglaterra, donde se realizaron importantes investigaciones de laboratorio sobre los procesos básicos de interacción social. así en Oxford se llegó a la formulación de un modelo de competencia social basado en las similitudes entre la conducta social y la ejecución de habilidades motoras, dando lugar a un copioso trabajo en el que se incorporaba la importancia de las señales no verbales (Argyle, 1967, 1969; Argyle y Kendon, 1967; Argyle y Cols., 1974)- citado por Gismero, 2002 en su tesis doctoral "*Habilidades sociales*".

por lo tanto, podemos decir que la investigación de las habilidades sociales ha tenido un origen diferente en los Estados Unidos y en Inglaterra. Como señala Furnham (1985, pag.555)- citado Gismero, 2002 en su Tesis doctoral: "*Habilidades Sociales.*", mientras que en EE. UU el entrenamiento de las habilidades sociales está firmemente enraizado en la Psicología clínica y de consulta; en Inglaterra y en Europa la investigación sobre las habilidades sociales le debe más a la Psicología ocupacional y a la psicología social. Estos

diferentes orígenes aún se reflejan en el trabajo hecho por los investigadores de las habilidades sociales a ambos lados del Atlántico.

A pesar de que ha cambiado gran convergencia entre los temas, métodos y conclusiones de ambos países (Caballo, 1987, 1993), el énfasis distinto en la teoría y en la investigación puede encontrarse en sus diferentes historias de desarrollo del concepto. Así, mientras que la vía norteamericana proviene generalmente del trabajo de terapeutas, como, por ejemplo: Wolpe, y de los estudios de competencia social ya citados (Philips y Zigler), La investigación europea tuvo un origen muy diferente, en la ergonomía y en la Psicología social. Como resalta Ovejero (1990), estos dos enfoques distintos, uno más clínico y otro más psicosocial, han conllevado a algunas diferencias

Haciendo un resumen respecto al desarrollo de las habilidades sociales han ido en creciente aumento desde los años 30' con los estudios de Murphy y Newcomb (1937 como se citó en Caballo, 2007) y con los de Jack (1934 como se citó en caballo, 2007) donde realizaban análisis de comportamiento social en los niños, lo que haría esto es sentar las bases del movimiento de las habilidades sociales. Freud y los estudios psicodinámicos hicieron estudios científicos dedicados a las habilidades sociales, que luego fueron fundamentadas por tres principales fuentes. La primera se centra en el trabajo de Salter (1949 como se citó en Caballo, 2002) donde fue influenciado por la corriente conductista y los estudios de Iván Pavlov y la actividad nerviosa superior. Salter acuñó el término “asertivo” y más tarde Lazarus (1966 como se citó en Caballo 2002) impulso investigaciones sobre la asertividad.

La segunda parte lo compone los estudios de Zigler y Phillips (1960) como se citó en caballo, 2007) quienes hablaron sobre el las “competencias sociales”, así pues, demostraron que los pacientes con previa disposición a las competencias sociales tenían menor tiempo de estancia en los centros de salud y su tasa de recaudas era mucho menor a la de los pacientes que tenían dificultades en sus competencias. Finalmente, la tercera fuente fue la que resulto de las interacciones entre hombre y máquina donde el primero tenía que tener ciertas destrezas para poder hacer manipulación correcta de la maquinaria de la época industrial, poco tiempo después se implantó la terminología de “habilidad” en tanto ya no

solo del hombre con la máquina, sino también entre un hombre a otro, ya que se requería de casi las mismas aptitudes para poder interrelacionarse con estas.

En América, también hubo una serie de evoluciones con respecto a los términos antes de llegar a las conocidas habilidades sociales, en primer instancia se reconocía a esta como personalidad excitatoria según la postura de Salter, seguidamente Wolpe (1958 como se citó en Caballo, 2007) sustituyó el término por conducta asertiva, posteriormente otros autores la cambiaron por libertad emocional, efectividad personal, competencia personal, hasta llegar a la terminología de la habilidad social, tanto como en Inglaterra.

Diversos estudios han puesto de manifiesto que las habilidades sociales constituyen una de las principales fortalezas en toda persona que busca relacionarse, salir adelante, resolver sus problemas, convivir, compartir, amar y ser un ciudadano virtuoso en su comunidad, cuando adulto. (Hoops y Greengood, 1988)

#### **2.2.1.2. Definiciones**

Caballo (2007)- citado por Gismero (2002), considera, que “las habilidades sociales son el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes y deseos, opiniones o derechos de individuos, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de las situaciones mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” -, tal es así que Caballo expresa de manera contextual como habilidad a una conducta en la que se pueda desenvolver, y/o analizar los pormenores de la adaptación de individuo, fomentando un contexto favorable en un presente, sino también generando posibilidades de satisfacer próximas interacciones.

Gismero (2002, 2010) define el término: habilidades sociales como el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera asertiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el autoreforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo.

Por otra parte, Santrock (2004) considera que las habilidades sociales son la capacidad y destreza para realizar algo, que se obtiene en forma innata, o se adquiere o perfecciona, en virtud del aprendizaje y la práctica. Las habilidades o destrezas pueden darse en múltiples ámbitos de la vida, ya sea en el deporte en las artes, en las ciencias, en las actualidades manuales, en la formación personal, etc. así Santrock califica esta variable como la manera de cómo esta puede aparecer en el ser humano, tanto de manera innata como la posibilidad de desarrollarse.

Así mismo Glazman (2005) sugiera una definición parecida a la de Caballo, entendiendo la habilidad como la capacidad de llevar a la práctica satisfactoriamente una acción en una situación determinada, de ahí que las habilidades sean infinitas en cuanto a su variedad e interpretación en situaciones de aplicación y algunas habilidades requieren de mayor o menor grado de elaboración cognitiva.

Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, (1989) consideran a las habilidades sociales como un proceso que debe desarrollarse paso a paso a fin de llegar a un aprendizaje estructurado, es así que describen una serie de conductas adecuadas que hacen que los adolescentes se desenvuelvan correctamente en todos los ámbitos. Entendiendo esto es como diferentes autores han concebido la importancia de las habilidades sociales para el continuo desarrollo de ellos.

Bravo, Martínez & Mantilla, (2003). Las habilidades sociales son destrezas para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus posibilidades sociales y culturales. Son un eslabón o un “puente” entre los factores motivadores del conocimiento, las actitudes y los valores, y el comportamiento o estilo de vida saludable (Bravo, Martínez & Mantilla 2003).

MINSA, (2005). Las habilidades sociales son el conjunto de habilidades que permiten a las personas actuar de manera competente y habilidosa en las distintas situaciones de la vida cotidiana y con su entorno, favoreciendo comportamientos saludables en la esfera física, psicológica y social. Comprende tres categorías de habilidades: sociales, cognitivas y para el manejo de las emociones

OMS, (1998). Las habilidades sociales son habilidades personales, interpersonales, cognitivas y físicas que permiten a las personas controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad para vivir con su entorno y lograr que este cambie. Como ejemplos de habilidades sociales individuales se pueden citar la toma de decisiones y solución de problemas, el pensamiento creativo y crítico, el conocimiento de sí mismo y la empatía, las habilidades de comunicación y de relación interpersonal y la capacidad para hacer frente a las emociones y manejar el estrés (OMS, 1998).

Las habilidades sociales son un enfoque que desarrolla destrezas para permitir que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Identifican tres clases de habilidades: 1) habilidades sociales o interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, asertividad, agresividad y empatía), 2) habilidades cognitivas (incluyendo la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la auto evaluación), y 3) habilidades para manejar emociones, incluyendo el estrés y aumento interno de su centro de control (Mangrulkar, 2001).

### **2.2.2. Principios Teóricos subyacentes a habilidades sociales**

El estudio de las HH.SS. 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. Vamos a repasar brevemente la aportación de cada uno de ellos respecto al estudio de las HH.SS:

1. En primer lugar, la Teoría de Aprendizaje Social de Bandura (1987) considera el comportamiento social como fruto de la interacción entre factores intrínsecos de la persona (procesos cognitivos y motivacionales) y factores extrínsecos (ambientales y situacionales). Los procesos importantes que influyen sobre ese comportamiento social son: la historia de reforzamiento directo, la historia del aprendizaje observacional (el modelado), el feedback y el moldeamiento o perfeccionamiento de las habilidades, la cantidad de oportunidades para practicar las conductas, y el desarrollo de expectativas de ejecución positiva es decir, la anticipación de las consecuencias de las respuestas, la

autoeficacia, las consecuencias de las respuestas y la autorregulación del comportamiento. Este autor ha argumentado que la persona, el ambiente y la conducta son variables fundamentales para comprender y predecir la actuación social adecuada.

2. En segundo lugar, la Psicología Social, nos aporta conocimientos sobre procesos psicosociales implicados y necesarios para el desarrollo de las HH.SS., como la percepción social, la atracción interpersonal, la comunicación no verbal, el desempeño de roles, etc Warren y Gilner (1978) citado por Caballo (2007).
3. 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 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 y Kern (1983) 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 y Magaz, 1997)

Es necesario hacer hincapié que Gismero autora de la elaboración de la “Escala de Habilidades Sociales” basó sus estudios principalmente en los autores ya mencionados quienes muchos de ellos elaboraban sus trabajos con un enfoque y/o teoría conductual. Por citar a uno de ellos; Lazarus (1971), defendía la supremacía de las técnicas en la terapia de conducta sin importarle mucho la teoría sobre ella, lo importante era que las técnicas fueran efectivas y ayuden a sus pacientes. Por otro lado, también tenemos a algunos teóricos neofreudianos como Sullivan, Munné (1989), Horney, Adler, White (1985) orientando sus trabajos y terapias a la reconstrucción analítica interpretativa de las experiencias tempranas. Citado por Gismero (2000). Siendo así, se podría decir que optó por un enfoque multidimensional con la finalidad de realizar un análisis profundo de la variable de estudio que es la que nos ocupa.

### **2.2.3. Modelos teóricos explicativos de habilidades sociales citado por E. Gismero (2002)**

La revisión histórica revela los primeros trabajos que identifican y conceptualizan los elementos constitutivos del acto comunicativo, especialmente desde la psicología social, pues varios autores estudiaban la conducta social en niños bajo distintos aspectos que actualmente están incluidos en el campo de las habilidades sociales (Jakobson, 1963; Shannon & Weaver, 1949; Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1997), citado en artículo “*Asertividad\_ definiciones y dimensiones-* de la Universidad Autónoma de Madrid. Sin embargo, el estudio sistemático tuvo diferentes fuentes: La primera y habitualmente considerada como la más importante se inicia con los trabajos de Andrew Salter (1949), continuado por Joseph Wolpe (1958) y Arnold Lazarus (1966)- y la segunda constituida por los trabajos de Zigler y Phillips (1960.19964),

Otros autores relevantes y estudiados por Gismero vienen a ser Argly y Kendon (1967) y los trabajos de McFall (1982) y el de Trower (1982) con los denominados modelos interactivos o interaccionistas. - citado por Gismero (2000), en su tesis doctoral “Escala de habilidades sociales”. Dichos modelos serán expuestos a continuación.

#### **2.2.3.1. Modelo psicosocial básico de las habilidades sociales de Argyle y Kendon (1967).**

Como ya se ha comentado anteriormente, en Europa, aunque aparecen algunos precedentes en el estudio de la asertividad en los años 40, no es hasta los años 60 cuando el tema cobra especial importancia, y es a raíz de la aplicación en el ámbito industrial del enfoque del procesamiento de información, tomando como analogía la relación hombre-máquina, que se aplica a la relación hombre-hombre bajo la etiqueta de habilidad social.

En este sentido, Argyle y Kendon (1967)- citado por Gismero (2010), proponen un modelo explicativo del funcionamiento de las HH.SS. que incorpora esa analogía, cuyo elemento principal es el rol, en el que se integran, junto a las conductas motoras, los procesos perceptivos y cognitivos (Modelo psicosocial básico de la habilidad social). Así, las habilidades necesarias para que una persona utilice adecuadamente una herramienta o equipamiento (relación hombre-máquina) se hacen extensibles al empleo de habilidades

que permitan a las personas establecer una eficiente relación de trabajo y profesional con los demás (analogía hombre-hombre).

Las semejanzas entre la interacción social y las habilidades motrices se representan como un circuito cerrado que incluye una serie de procesos:

a) Fines de la actuación hábil: tratamos de alcanzar unos objetivos bien definidos.  
b) Percepción selectiva de las señales sociales de los demás. Un sujeto (A) observa las señales sociales de su interlocutor (sujeto B). Por ejemplo: El profesional de la salud (sujeto A) observa la expresión facial del paciente/cliente (sujeto B) cuando le comunica un diagnóstico. c) Procesos centrales de traducción, asignando una significación concreta a la información que reciben del otro. El primer sujeto (A) otorga una significación específica a esas señales del sujeto (B). Por ejemplo, el profesional de la salud (sujeto A) cree que el paciente/cliente (sujeto B) está abatido.

d) Planificación: búsqueda y valoración de una/s alternativa/s de actuación que consideren eficientes en una situación determinada. El sujeto (A) planifica su actuación, contemplado distintas alternativas y valorando las ventajas y desventajas de cada una de ellas. Por ejemplo: El profesional de la salud (sujeto A) considera la posibilidad de dar ánimos al paciente/cliente, o recetarle un antidepresivo. e) Respuestas motrices o de actuación: El sujeto (A) ejecuta la alternativa que considera más adecuada a la situación. Por ejemplo: El profesional de la salud (sujeto A) resta gravedad al asunto y da ánimos al paciente (sujeto B). f) Feedback y acción correctiva: la actuación del sujeto (A) es a su vez una señal social para el sujeto (B), quien pondría en marcha todos los procesos anteriormente señalados proporcionando así información acerca de su acción inicial o dando por cerrado el circuito de interacción. Cualquier fallo dará lugar a un “cortocircuito” en el sistema, generando un comportamiento incompetente. Por ejemplo, el profesional de la salud (sujeto A) decide no hacer nada por tranquilizar al paciente/cliente (sujeto B), bien porque no se dio cuenta de la expresión de preocupación de aquel, o la consideró como algo normal, o no sabía qué hacer, o no se sentía con motivación suficiente para tranquilizarlo. g) El timing de las respuestas: Durante la interacción social los interlocutores deben sincronizar sus respuestas. Para lograr una sincronía adecuada será necesario que los interlocutores asuman el papel del otro, entre otras cosas, para que cada uno pueda anticipar

cuándo va a ser necesario emitir una determinada respuesta y cómo puede ésta influir en el otro. Por ejemplo, el sujeto (A) comprende, interpretando la expresión facial del sujeto (B) que se siente angustiado y que debe hacer algo.

Este modelo es muy sencillo y práctico, y explica los déficits en HH.SS. como un error producido en algún punto del sistema que provocaría un cortocircuito en todo el proceso. Presenta una clara analogía entre las habilidades sociales y las motoras (Argyle, 1981a;1988). Es decir, sugiere que la noción de habilidad social implica una analogía con una gran variedad de habilidades de otro tipo, como las habilidades motoras utilizadas para escribir a máquina o conducir un coche (Argyle et al., 1981; Argyle, 1994). Esto implicaría que, de igual forma que uno puede adquirir una habilidad

motora con el consiguiente entrenamiento, también podría adquirir una habilidad social. Esta analogía implica además que las HH.SS. pueden variar en función de la otra persona implicada y de la tarea en cuestión.

Siguiendo a García Saíz y Gil (2000) los fallos pueden deberse a distintos motivos:

a) Desajuste en los objetivos de los sujetos, bien porque éstos sean incompatibles, inapropiados o inalcanzables. b) Errores de percepción, bajo nivel de discriminación, percepción estereotipada, errores de atribución causal, efectos de halo. c) Errores en la traducción de las señales sociales, fracaso al evaluar alternativas, no tomar decisiones o tardar en tomarlas, tomar decisiones negativas. d) Errores de planificación, no analizar las diferentes alternativas de actuación. e) Errores en la actuación, no saber que hacer, no poseer experiencia.

Este modelo precisaba de un desarrollo más completo y de revisiones teóricas y críticas con la sugerencia de nuevas propuestas de ampliación. De ahí que, se propusiera la inclusión de componentes cognitivos explicativos del comportamiento social y de las reglas sociales, actitudes, creencias, etc., que forman parte de planes de acción, así como la consideración de aspectos afectivo-emocionales, que también tienen una importante influencia en el comportamiento hábil (Pendleton y Furnham, 1980).

Estas y otras propuestas llevaron al desarrollo de modelos interactivos en los que, aparte de profundizar en cada uno de los dos conjuntos de factores (personales y ambientales), se otorga una importancia fundamental a la interacción entre ambos.

### **2.2.3.2. Modelo de Bandura (1987): Teoría del Aprendizaje Social.**

Aunque Bandura no propone propiamente un modelo de HH.SS., su Teoría del Aprendizaje Social es, como ya se ha comentado anteriormente, de gran utilidad y relevante a la hora de comprender el comportamiento social (Calleja, 1994).

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 y Medina, 1998). En esta línea, autores como Miller y Dollard utilizaron en su obra *Personalidad y psicoterapia*, publicada en 1950, la teoría del aprendizaje de Clark Hull para aclarar el desarrollo de la conducta humana normal y patológica. Dichos autores concedieron cierta atención a la imitación como factor socializador (Miller y Dollard, 1941). Pero no será hasta los célebres trabajos de Bandura y colaboradores sobre la agresión en niños (Bandura y Walters, 1978) cuando la imitación cobre importancia como unidad de análisis del comportamiento (León et al., 1998).

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). Para este autor, contrariamente a lo que sostenían Dollard y Miller (1941), la imitación tiene lugar sin ningún incentivo o refuerzo. Es más, demostró que dicho aprendizaje observacional o por imitación de un modelo se produce aun cuando la acción de este último es castigada (Bandura, 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” (1987, p. 19).

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 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 HH.SS. 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 (Kelly, 1987). Estos principios permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) 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 (León et al., 1998).

Así los elementos principales de la conducta social serían (León et al., 1998):

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. 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 y cols. (1978) 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 (León et al., 1998).

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) 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

### **2.2.3.3. Modelo Interactivos o interaccionistas de las habilidades sociales.**

Los modelos interactivos o interaccionistas contemplan la competencia social como el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se iniciaría con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles alternativas de respuesta, de las cuales se seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la acción elegida (León y Medina, 2002).

Estos modelos se denominan interactivos a partir de Mischel (1973) que enfatiza el papel de las variables ambientales, características personales y la interacción entre ellas, para producir la conducta (Gil, 1991; Kirschner y Galassi, 1983; Trower, 1982). Así, Mischel cree que la personalidad debe ser evaluada en el contexto social, interactuando con otras “personalidades” en diferentes situaciones (Gilbert y Connolly, 1995).

Estos modelos interaccionistas son más complejos que los anteriormente expuestos, y ponen además énfasis en la interacción entre persona y situación, por lo que podemos decir que existen unos factores personales y ambientales o situacionales que tienen relevancia en el desarrollo de las HH.SS. Según esta posición, la interacción entre individuos y situaciones es inevitable. Esto implica que la persona sea un ser activo intencional- que da un significado a las diferentes situaciones y que se ve envuelto en un feedback continuo con la situación. No obstante, como nos recuerda Calleja (1994), este enfoque interaccionista carece aún de suficiente apoyo experimental.

Sin embargo, vamos a describir los aspectos de la conducta social atribuibles a

variables o factores personales y los derivados de la situación. Entre los factores personales encontramos (Pérez-Santamarina, 1999):

a) Las capacidades psicofisiológicas y cognitivas. Es esencial que los sujetos posean las capacidades sensoriales y motoras necesarias, así como una adecuada activación (Welford, 1981). También son importantes capacidades cognitivas como la percepción social o interpersonal adecuada, la traducción y la planificación. Además en el procesamiento de la información se ven implicadas habilidades de solución de problemas, de evaluación de resultados potenciales, etc. A parte de estas facultades estarían los siguientes procesos: Información sobre las metas y motivaciones de la persona ante la situación, información sobre las reglas de interacción social tanto formales como informales y procesos de carácter motivacional y afectivo. b) Habilidades o competencias cognitivas. Dentro de las habilidades cognitivas nos encontramos con: la capacidad de conocer la conducta habilidosa apropiada, dar autoinstrucciones que regulan nuestro propio comportamiento, y autoreforzamientos o autorrecompensas que nos damos a nosotros mismos por el comportamiento socialmente hábil, las habilidades de empatía o de saber ponernos en el lugar del otro, la previsión de consecuencias tanto a corto plazo como a largo plazo, el desarrollo de expectativas realistas y conocer las costumbres sociales. c) Aspectos psicosociales. Entre las variables sociodemográficas figuran elementos como: la edad, el género, el nivel socioeconómico, hasta características derivadas de la pertenencia a determinados grupos o categorías sociales (raza, etnia, religión, grupos diversos de pertenencia, etc.). También se incluirán los procesos propios del desempeño de roles (capacidad de desempeñar un rol, de asumir el papel de los otros) (Argyle, 1981; Blanco, 1983). d) Autopresentación. Constituye una forma de influencia en las impresiones de los demás y suele cuidarse para mantener la autoestima, y por motivos profesionales (Argyle, 1983). La autopresentación se realiza de forma predominantemente no verbal, e incluye elementos como la vestimenta, el cuidado del peinado, la apariencia física, que pueden mejorarse a través del cuidado del atractivo físico (cuidado personal, dieta, etc.). e) Repertorio conductual. Es imprescindible que los sujetos cuenten con un repertorio conductual (verbal, no verbal y paralingüístico) lo suficientemente amplio y flexible como para poder interactuar con muy diversos interlocutores a lo largo de diferentes situaciones.

Por otro lado, el medio social contiene toda una serie de variables o factores denominados situacionales. Entre ellos se encuentran los siguientes (Argyle, 1986; Calleja, 1994; Furham y Argyle, 1981; Gil, 1991; Pérez y Santamarina, 1999):

a) Estructura de la meta. Atiende a los objetivos, los motivos y/o las necesidades de los sujetos que interactúan en una situación dada. Ejemplo: Un paciente que acude a la consulta de un médico para obtener la baja laboral, mientras que el médico lo que pretende es curarle. Vemos como ante esta situación social, los dos interlocutores tienen objetivos o motivos diferentes.

b) Reglas y normas. Son productos culturales, convencionalismos aprendidos y aceptados y su incumplimiento puede provocar sanciones. El medio social contiene un sistema de reglas y normas que regulan parte de la conducta de las personas. Cada situación social tiene sus propias reglas que es preciso conocer y atender si queremos desenvolvernos con eficacia. Cuanto más limitadas y explícitas sean las reglas y normas que regulan una situación determinada, es decir, cuanto más estructurada sea una situación, más fácil le resultará a la persona desenvolverse en ella, ya que sólo precisará conocer esas reglas y poseer en su repertorio de conducta un número limitado de respuestas. Sin embargo, si la situación es poco estructurada, con reglas complejas o poco explícitas, a la persona no le bastará con poseer en su repertorio las conductas, sino que, además, tendrá que ser capaz de combinarlas adecuadamente, y saber cómo, cuándo y dónde ejecutarlas.

c) Roles. Constituyen los papeles que las personas asumen en las distintas situaciones. Habitualmente los individuos son adscritos a estos roles o papeles sociales. Estos roles definen los derechos y deberes del individuo en esta situación determinada. Normalmente la persona ocupa diferentes roles que van a presionar hacia una dirección determinada su comportamiento social.

d) Secuencias de conducta. Orden en el que se espera que transcurra cualquier rito social o encuentro (Hargie y Marshall, 1986, p.52).

e) Conceptos. Vocabulario con un significado especial para cada tipo de situación, y que debe ser conocido y comprendido por las personas que participan en la misma (Gil,

1991, p.67). f) Repertorio de elementos. Acciones, palabras o sentimientos que deben mostrarse en cada situación. g) Cultura. Los valores culturales establecen criterios de valoración de los comportamientos socialmente hábiles. Existen diferencias culturales en el criterio de habilidad social. h) Condicionantes físicos. La iluminación, el ruido, la temperatura, la disposición espacial, etc., pueden facilitar o entorpecer el proceso de comunicación.

Las personas manifiestan quejas y déficit ante situaciones determinadas, particulares. El comportamiento hábil viene dado tanto por circunstancias relativas a la situación como por factores personales (significado psicológico de la situación para el sujeto, exposición selectiva a ciertas situaciones), entendiendo la situación como el factor que determina la probabilidad de éxito-fracaso de la interacción, se puede considerar a la persona como el factor que determina la tendencia a triunfar o fracasar, en función de que posea y consiga emplear habilidades necesarias y adecuadas a la situación.

Resumiendo, estos modelos interactivos explican la influencia de la persona, la situación y la calidad de interacción en la conducta socialmente habilidosa. Entre los factores relativos a la persona tendríamos los procesos cognitivos explicativos del comportamiento social, los valores, actitudes y creencias y las emociones que influyen en la manifestación de las conductas sociales. Entre los factores relativos a la situación encontraremos los objetivos y las metas que queramos alcanzar, las reglas y normas, los roles, la secuencia de la conducta (el orden en que se espera que transcurra esta conducta en esta situación determinada), los condicionantes físicos de la situación, el repertorio de elementos (palabras, acciones, sentimientos que deben mostrarse en cada situación) Según estos modelos ambos elementos (persona y situación) interaccionan en un proceso dinámico y continuo.

En este trabajo se tomarán estos modelos interactivos como marco de referencia para entender y estudiar las HH.SS. y el EHS. Entre los modelos interactivos destacan por su relevancia los formulados por McFall (1982) y Trower (1982)

#### **2.2.3.4. Modelo de de McFall (1982).**

McFall (1982) define a la competencia social como un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado. Asimismo, afirma que la competencia social es una adecuación de una ejecución total de una persona a una tarea concreta. Este autor pone énfasis en la adecuación de las conductas sociales (Vallés y Vallés, 1996).

Debemos señalar que la gran aportación de McFall (1982), es separarse de la teoría integradora de competencia social y habilidades sociales, tal y como exponíamos anteriormente, al señalar el carácter global universal general de la competencia social y el carácter más específico de las habilidades sociales definidas como “las capacidades específicas, innatas o adquiridas, que permiten a una persona ejecutar competentemente una particular tarea social”.

Siguiendo a Schlundt y McFall (1985), este modelo puede ser resumido en la puesta en marcha de tres categorías de habilidades en sucesivos estadios:

Las habilidades de descodificación de los estímulos situacionales entrantes (input), implican la recepción de la información por los órganos de los sentidos, la identificación perceptiva de los rasgos estimulares importantes de la situación y la interpretación de estos rasgos dentro de un esquema de conocimiento existente en el sujeto gracias a su historia pasada, su motivación para lograr unos determinados fines u objetivos, etc.

En el estadio de toma de decisiones, sobre la base de la interpretación de la situación el sujeto deberá elaborar una proposición de respuesta que considere como la más efectiva y la menos costosa al afrontar la tarea estímulo. Este proceso de toma de decisiones implica el empleo de la transformación de la información y el uso de reglas

que asocian acciones específicas con circunstancias, almacenadas éstas en la memoria a largo plazo.

El estadio de la codificación de la secuencia del procesamiento de la información, implica la traducción de un programa de proposiciones de respuesta a una secuencia

coordinada de conductas observables (ejecución). La ejecución de respuestas requiere también un proceso de retroalimentación en marcha, en el que la forma y el impacto de las conductas específicas se comparan con la forma y el impacto esperados, y se hacen ajustes sutiles con el fin de maximizar la correspondencia. Así, la ejecución (generación de secuencia de conductas) y la autoobservación (ajuste basado en la retroalimentación) son subcomponentes de las habilidades de codificación.

Es decir, las habilidades sociales se presentan como pasos orgánicos secuenciales, a través de los cuales el estímulo entrante –o tareas situacionales- se transforman en la respuesta- o realización de la tarea-, la cual será juzgada como competente o incompetente (Cobeña, 2001).

El adjetivo Social que acompaña a competencia y a habilidades se emplea y se refiere al hecho de que el interés se centra en la conducta de una persona que tiene lugar desde una perspectiva social. La conducta social se conceptualiza sobre las bases de la reciprocidad e influencia mutua. Como hemos dicho anteriormente, se considera al individuo como un “agente” activo, es decir que busca, procesa información, genera observaciones y controla las acciones con el fin de lograr los objetivos (Trower, 1982, 1984; Trower y O’Mahoney, 1978). Los problemas más frecuentes que puede encontrar el sujeto, a lo largo de las distintas fases en el desarrollo de las HH.SS. se resumen como sigue (Trower, 1984; Trower, Bryant y Argyle, 1978; Trower y O’Mahoney, 1978).

#### *1ª Fase. Motivación, objetivos, planes*

- El fracaso en esta etapa puede ocurrir por varias razones:
- Los objetivos pueden ser contradictorios.
- Los objetivos pueden estar suprimidos o extinguidos.
- Los objetivos se transforman a causa de su bloqueo.
- Las habilidades cognitivas requeridas para la planificación pueden ser inadecuadas.

#### *2ª Fase. Habilidades de descodificación*

- Las formas de fracaso de esta fase pueden ser las siguientes:

- Evitación perceptiva debido a la ansiedad.
- Bajo nivel de discriminación y precisión.
- Errores sistemáticos.
- Estereotipos imprecisos o abuso de ellos.
- Errores de atribución.
- Efecto de halo.

### **3ª Fase. *Habilidades de decisión***

- Los problemas en esta fase pueden deberse a:
- Fracaso en considerar alternativas.
- Fracaso en discriminar acciones eficaces y apropiadas de las no apropiadas.
- Tomar decisiones demasiado lentamente o no tomarlas de ningún modo.
- Fracaso en adquirir el conocimiento correcto para tomar decisiones.
- Tendencia a tomar decisiones negativas.
- 

### **4ª Fase. *Habilidades de codificación***

- Las dificultades en esta etapa pueden deberse, en el *primer paso*, a:
- Déficits en habilidades conductuales del repertorio del individuo.
- Ansiedad condicionada que bloquea la ejecución.
- Distorsiones cognitivas (referentes a algunas de las tres fases anteriores).
- Carencia de atractivo físico (especialmente cuando están implicadas las habilidades heterosociales).

En el *segundo paso*, pueden encontrarse problemas al dar retroalimentación (si es al r< recibirla implicaría la segunda fase), problemas como los siguientes:

- Carencia de retroalimentación, debido a la falta de habilidad, o retirarla por alguna
- determinada razón.
- Retroalimentación errónea o poco realista.

La mayor parte de la investigación en HH.SS., tanto en la evaluación como en el entrenamiento, se ha dirigido al estudio de esta cuarta fase, con el

consiguiente olvido relativo de las anteriores. De ahí, la atención prestada a la medición de elementos moleculares de las habilidades, tales como la mirada, variables de la voz, postura, etc.

(Calleja, 1994). Algunos estudios han intentado verificar algunas partes de este modelo. Entre ellos Robinson y Calhoun (1984) obtuvieron resultados correlacionales que parecen apoyar que una cadena de sucesos cognitivos precede a las respuestas que resuelven habilidosamente una interacción interpersonal y cualquier error en la cadena pueden aumentar la probabilidad de una respuesta final poco habilidosa.

#### **2.2.3.4.1. Modelos de Trower (1982).**

El modelo de Trower y Wallace (1978) se basaba en los descubrimientos y paradigmas del procesamiento de la información y la comunicación para explicar el modelo de la conducta socialmente hábil.

Para Trower, Bryant y Argyle (1978), citado por Gismero (2002) la conducta social se inicia y mantiene debido a una meta global, que se divide en una serie de submetas unidas mediante un plan de acción: el actor debe percibir primero las características relevantes de las situaciones interpersonales; trasladar estas percepciones a los posibles cursos de acción; decidir qué curso de acción es el más apropiado y, finalmente, ejecutar la acción elegida a través de una serie de respuestas motrices discretas. El feedback del medio se encarga de reiniciar el proceso.

Wallace y cols. (1978, 1980) de forma similar desarrollan un modelo en el que la respuesta eficaz en una interacción social es el resultado de una cadena de conductas que se inicia con una correcta recepción de los estímulos interpersonales relevantes, prosigue con un procesamiento flexible de esos estímulos, destinado a generar y evaluar posibles opciones de respuesta –de las que se elegirá la que se considere más adecuada-, y termina con la emisión de la opción elegida.

Así pues, Trower (1982) propone un modelo que considera a la persona como un sujeto activo que dirige su propia conducta hacia unas metas determinadas. La persona es vista como un agente racional que escoge medios con los cuales intentará satisfacer

estas metas. El individuo busca, procesa la información, genera y controla su acción atendiendo a estos objetivos previamente establecidos.

Este autor plantea la necesidad de tener en cuenta una serie de elementos: la capacidad de autocontrol de los eventos externos e internos, la capacidad de ejecución, la meta de dicha ejecución o auto-estándar y las representaciones cognitivas y funciones lógicas.

La atención consciente puede ser dirigida hacia el exterior (señales sociales) o hacia el interior del individuo (señales o feedback propioceptivo, experiencia pasada o presente, información codificada, actitudes, etc.).

Cuando la atención del sujeto se dirige hacia el medio, la información de los estímulos exteriores es procesada por él y clasificada en esquemas de reconocimiento. Tenemos por un lado un estímulo social, que nos informa de la situación y los procesos cognitivos que nos permiten hacer inferencias. Los esquemas guían la acción. Una de las principales funciones de los esquemas es permitir a la persona generar conductas de acuerdo a reglas sociales (Calleja, 1994).

En cambio, si la persona dirige su atención hacia el interior, la información es comparada con un esquema de reconocimiento, es decir comparada con un autoestándar de actuación. Hay una serie de pruebas que incluyen el control interno y el externo, y la comparación con el auto-estándar. Este auto-estándar tiene un valor subjetivo como meta de conducta deseada que, si se alcanza, produce recompensas en el sujeto. De este modo el autocontrol y la comparación forman la esencia del proceso normal de la habilidad social. El proceso parece ser automático. Pero puede haber interrupciones si hay algo que impide que se produzca el proceso de comparación con el auto-estándar.

Si la evaluación de la situación permite una expectativa de éxito en el sujeto, éste actúa. Si la expectativa es desfavorable llevará a la selección de una nueva conducta o a la

retirada de la situación. Si la persona se evalúa como incapaz de alcanzar su estándar y se autovalora de manera incompetente, tiene expectativas negativas de fracaso, se retirará con facilidad.

Las personas hábiles percibirán adecuadamente las señales de los demás y de la situación, de modo que dichas señales les guiarán hacia la conducta apropiada siguiendo las reglas sociales. Además, variarán sus conductas de acuerdo a las diferentes situaciones en respuesta a las señales del medio y poseerán esquemas de las personas y de las situaciones, de modo que las inferencias sobre las señales serán justificadas.

Las personas no hábiles se perderán información crucial del medio. Pueden centrarse en señales erróneas y hacer inferencias inadecuadas, dando lugar a una conducta incompetente que será negativamente recibida y respondida por los otros. Además, darán respuestas más rígidas y consistentes a través de las distintas situaciones, ya que, en lugar de estar atentas a las señales sociales, están auto-centradas. Pueden atribuirse el fracaso a sí mismas como derivado de una negativa auto-disposición (timidez, introversión, etc.) que las incapacita para desarrollar un comportamiento socialmente eficaz.

En este modelo juega un papel importante el proceso cognitivo, que incluye inferencias relativamente válidas acerca de uno mismo, de los demás, y de las señales sociales, así como de los auto-estándares relativamente realistas. Si esto no ocurre, el sujeto genera expectativas de fracaso, y dirige sus percepciones e interpretaciones en base a sus negativas autoevaluaciones. El individuo tendrá suficiente conocimiento de hechos y de sus capacidades, y de las dificultades que le plantea o puede plantear la situación. La competencia social será evaluada por el sujeto (evaluación de autoeficacia) en base a éxitos y fracasos previos, y hará predicciones en relación a los éxitos y fracasos futuros (expectativas de autoeficacia).

La influencia de cogniciones erróneas es evidente, ya que influyen en la emisión de conductas inadecuadas que tienen como consecuencia el fracaso en la interacción. Desde este punto de vista, los procesos cognitivos forman parte de los componentes de las HH.SS., y se convierten en un problema para el EHS si éste sólo se centra en los componentes conductuales. Así pues, es necesario el uso de entrenamiento cognitivo que regule las

inferencias e interpretaciones erróneas que influyen claramente en la adquisición y generación de las HH.SS. Como nos recuerda Trower (1982), en aquellos sujetos en que el problema parece consistir en que sus habilidades conductuales están obstaculizadas por fallos cognitivos y/o por un elevado grado de ansiedad social.

En resumen, ambos modelos, el de McFall y el de Trower, intentan explicar la respuesta socialmente habilidosa desde un enfoque interaccionista donde aspectos de la persona, de la situación social y de la interacción entre ambas son fundamentales. Se considera al individuo, como un agente activo, es decir, busca y procesa la información genera observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr sus objetivos. Se supera el modelo operante, en un esfuerzo común de McFall (1982) y Trower (1982), que es señalado por Schroeder y Rakos (1983) como trabajos interactivos.

Es el modelo McFall que presenta la respuesta socialmente habilidosa como resultado final de una cadena de conductas que empezaría con una recepción correcta de los estímulos interpersonales, seguida de un procesamiento de éstos para generar y evaluar las posibles respuestas, terminando con la selección de la mejor y la emisión apropiada de ella. Da una visión amplia y completa de las diferentes habilidades que se ponen en marcha (habilidades de descodificación, decisión, codificación) antes de la emisión de la conducta social adecuada. Precisamente, la ventaja de este modelo es la presentación de esta emisión como un proceso amplio con diferentes fases. Al igual que el modelo de Trower, McFall hace hincapié en la importancia de la cadena de sucesos cognitivos que precede a las respuestas que resuelven habilidosamente una interacción interpersonal, de tal forma que condicionan la emisión de respuestas socialmente habilidosas.

Además, este autor (McFall, 1982) propone realizar un doble análisis al tratar las habilidades sociales (molar y molecular). En primer lugar, debe considerarse el carácter molar que está dirigido a aspectos globales de la competencia social. Así por ejemplo, podemos hablar de habilidades de comunicación en tanto que enfoque molar. Sin embargo, debe abordarse también un análisis molecular que implica la comprensión de las conductas concretas o discretas (habilidades sociales) tales como, por ejemplo: habilidades verbales, no verbales (gestos, postura, etc.) Se puede decir que un conjunto de habilidades concretas (enfoque molecular) da lugar a una dimensión competencial en tanto que se formule un

juicio evaluativo de la competencia social que posee el individuo (enfoque molar)

Por su parte, el modelo de Trower contempla al sujeto como un ser activo y racional que dirige su conducta a unas metas u objetivos previamente establecidos, que generan y controlan su acción. Los elementos que diferencian este modelo del anterior son la necesidad de tener en cuenta la capacidad de autocontrol de eventos externos (señales sociales) e internos (señales o feedback propioceptivo, experiencias pasadas, información codificada y actitudes), la meta u autoestándar, las representaciones cognitivas como esquemas mentales que guían la acción y las funciones lógicas.

El papel que juega el proceso cognitivo en este modelo es fundamental y está claramente identificado en las inferencias relativamente válidas acerca de uno mismo, de los demás y de las señales sociales, así como de los auto-estándares. El inconveniente del modelo de Tower es la dificultad en el reconocimiento de este autoestándar o valor subjetivo como meta de conducta deseada por el sujeto. Otra discusión, se centra en torno a la consistencia o no de la persona en su comportamiento social, tema controvertido que también requiere de más investigación (Calleja, 1994).

Trower (1980, 1982, 1986) considera la necesidad de alejarse de una concepción en las habilidades discretas, sustituyéndola por otra más centrada en procesos que incluyan como componentes: la percepción y cognición sociales. Este autor ha criticado pues, los programas de EHS que enseñan sólo una lista de conductas competentes y en concreto centradas solamente en los elementos del componente conductual. Piensa que estos programas están abocados al fracaso porque se habrá dado poca generalización a partir de estos intentos y que el terapeuta debería enseñar un modelo generador de HH.SS. (habilidades cognitivas y conductuales, en lugar de centrarse solamente en elementos conductuales). La generación de conducta habilidosa requiere que un individuo se acerque a su repertorio de conductas componentes y las organice en secuencias nuevas según las reglas situacionales y sus propios objetivos y subobjetivos o guiones.

Para este autor piensa que el entrenador necesita evaluar y enseñar a los individuos habilidades de observación de acontecimientos tanto internos como externos, habilidades de actuación, objetivos y representaciones cognitivas de funciones lógicas. Al tratar a un

sujeto debe conocer sus propósitos, percepciones, inferencias y procesos de evaluación. Necesita conocer las normas y reglas de la conducta social y comprender la estructura y la función del discurso social y de las situaciones sociales. Según él, el terapeuta necesita vigilar y desafiar de manera lógica las inferencias no válidas y las evaluaciones negativas de los sujetos. Por otra parte, la conducta implica una indispensable interacción continua entre los individuos y las situaciones con que se encuentra. La conducta del individuo no sólo está influida por rasgos significativos de las situaciones con que se enfrenta, sino que la persona selecciona también las situaciones en las que actúa, y por consiguiente afecta al carácter de esas situaciones. Esta acción recíproca de las personas y las situaciones para determinar la conducta constituye la esencia misma del modelo “interaccionista”, principal marco teórico en la investigación actual de las HH.SS. (Caballo, 2002).

#### **2.2.4. Las habilidades sociales como base de la competencia social**

Con la finalidad de profundizar y a la vez hacer un análisis explícito, se considera poner de manifiesto las siguientes aportaciones de ciertos autores que, han retroalimentado en gran manera el desarrollo del tema que nos ocupa

Las habilidades sociales según Monjas y De la Paz (2000) manifiesta que son “conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”, ya que cuando las relaciones con los iguales, son positivas e implican cierto grado de responsabilidad, se operarán un mejor desarrollo psicológico, académico y social. Las habilidades sociales como son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales, son aprendidas y, por tanto, pueden ser enseñadas., del mismo modo estas conductas no deben impedir al otro interlocutor la consecución de sus propias metas, excluyendo los métodos de coacción, chantaje o violencia estas deben estar bajo el control de las personas, excluyendo acciones fortuitas, casualidades y acciones no deseadas (Gil & García 1993). Entonces la competencia social se basa en el desarrollo de las habilidades sociales y es la capacidad de actuar con coherencia, respondiendo a lo que los demás esperan de uno mismo, permite hacer valer los derechos propios sin negar los derechos de los demás, expresando los sentimientos sin ansiedad.

Las habilidades sociales son relevantes en la adaptación social del sujeto a su ambiente, ya que el individuo desarrolla una interacción positiva con sus iguales y con las personas adultas. Si las habilidades sociales han sido desarrolladas adecuadamente, las relaciones con los demás son reforzantes, por tanto, se asocia al éxito personal y social, adquiriendo un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás (Vallés, 1994).

Las habilidades sociales, según Caballo (2002), deben considerarse en un marco cultural determinado, y van a ser distintas según sea la edad, el sexo, la clase social y el nivel educativo, de tal manera, que no hay una forma de comportarse correctamente que sea universal.

Kelly (2000) las define como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Desde las teorías del aprendizaje social, las habilidades se entienden como conductas aprendidas, teniendo en cuenta que la conducta puede describirse, explicarse y predecirse y, por tanto, aprenderse. En este caso, se habla de aprendizaje vicario (Bandura, 1982). Cuando Trianes, Muñoz, y Jiménez (1997) se refiere a comportamientos o tipos de pensamiento que llevan a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que éste se desenvuelve, efectuando comportamientos facilitadores para resolver conflictos.

Por otro lado, Según Monjas (1993) las funciones que cumplen las habilidades sociales son:

- Aprendizaje de la reciprocidad: ser capaz de dar y recibir.
- Adopción de roles: asumir el papel que nos corresponde en cada situación, siendo capaz de ponernos en el lugar del otro.
- Control de las situaciones: asumir una posición dentro del grupo, tanto para dirigir, como para ser dirigido.
- Comportamientos de cooperación: ser capaz de colaborar, compartir tareas, trabajar en grupo, establecer acuerdos, expresar las diferencias...
- Autocontrol y regulación de la conducta.
- Apoyo emocional de los iguales: ser capaz de expresar sentimientos de afecto, alianza,

ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor...

- Aprendizaje del rol sexual: que va a ser diferente en función del sistema de valores de referencia.

Según el contexto en el que se desarrollen las situaciones interpersonales, habrá que poner en marcha unas determinadas habilidades sociales, de tal manera, que se va aprendiendo lo que es socialmente válido y lo que no lo es, este aprendizaje se ha venido llamando competencia social. Para McFall (1982), la competencia social es “un juicio evaluativo general, referente a la calidad o a la adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado”.

Para Fernández Ballesteros (1994), la competencia social es relativa a la calidad de los logros de un individuo en el desempeño de sus distintos roles sociales. Para Monjas (1993) es más competente socialmente, no quién posee mayor número de habilidades sociales aprendidas, sino quién es capaz de ponerlas en juego en cada situación determinada, al discriminar las señales del contexto. La competencia social no es, por tanto, un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos. Mediante una conducta socialmente competente se pretenden conseguir los siguientes objetivos (Vallés, 1996):

- Que nos valoren.
- Disfrutar de las relaciones con los demás.
- Dar a conocer nuestros deseos, sentimientos...
- Conseguir algo determinado.
- Rechazar un problema.
- Solucionar un problema.
- Dar una imagen de nosotros mismos.
- Manifestar que somos líderes o que no lo somos.
- Convencer a los demás.
- Pasar desapercibido o hacer notoria nuestra presencia.
-

Para Kelly (2000), las personas socialmente competentes, son aquellas que eficazmente se relacionan con los demás; dichas interacciones constituyen un estado de satisfacción y bienestar para con los demás transmitiendo y a la vez obteniendo información sin dificultad dejando en su interlocutor una agradable sensación y satisfacción personal.

Las habilidades sociales son imprescindibles, según Uriarte (1996), para comunicarse con éxito en distintos ambientes y con personas muy diferentes entre sí. La competencia social supone conocer diferentes personas estableciendo distintos niveles de intimidad, saber hacer elogios y saber recibirlos de los demás, realizar quejas o pedir favores, participar y colaborar en actividades grupales, tanto para el trabajo, como para la diversión y el juego. Expresar sus sentimientos, empatizar con otros, manejarse en situaciones conflictivas sin recurrir a la agresión. Obtener el reconocimiento de los propios valores y sentir la pertenencia al grupo.

#### **2.2.5. Dimensiones de las habilidades sociales según Gismero (2002)**

Como ya se ha venido mencionando Gismero (2002) define a las habilidades sociales en la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquello que proviene el comportamiento de los demás. Definiendo además sus dimensiones o factores que la componen:

##### *a. Autoexpresión de situaciones sociales*

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

##### *b. Defensa de los propios derechos como consumidor*

Una alta puntuación 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 faja o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc.,

### *c. Expresión de enfado o disconformidad*

Una alta puntuación en esta sub escala indica la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y / desacuerdos con otras personas. Una puntuación baja indicia 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),

### *d. Decir no y cortar interacciones*

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 lo que lo crucial es poder decir no a otras personas y cortar las interacciones - a corto o largo plazo - que no se desean mantener por más tiempo.

### *d. Hacer peticiones*

Esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a 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 tal 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 estas sin excesiva dificultad mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas.

### *e. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*

El factor 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 tener iniciativa

para comenzar 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.

#### **2.2.6. Importancia de las habilidades sociales**

El interés por las habilidades sociales no es de extrañar, puesto que gran parte de nuestra vida la pasamos interaccionando con otras personas, y en nuestras sociedades contemporáneas, con un ritmo rápido y complejo, nos vemos inmersos en muchos sistemas distintos, en los cuales las reglas varían, y los roles no están claramente definidos como lo estaban en otros tiempos. Desenvolvemos entre ellos requiere una gran destreza social por nuestra parte. Es frecuente que muchos de nosotros, si no todos, hayamos tenido o tengamos dificultades para defender nuestros legítimos derechos, expresar nuestros sentimientos, decir en público nuestra opinión, discrepar del punto de vista de otra persona sin acalorarnos, iniciar una relación que nos interesaba, o ponerlo punto final. En este sentido, la creencia que todos podemos aprender a comportarnos de otra manera, podemos cambiar nuestras pautas de interacción y de expresión que resulten inadecuadas (para otras personas de nuestro entorno, y para nosotros mismos), y en todo somos responsables de la calidad de las relaciones, su entrenamiento y medida, como una variable social relevante para la investigación. E. Gismero (2000). Es decir, El aprender y desarrollar las habilidades es fundamental para conseguir óptimas relaciones con los otros, ya sean en el ámbito familiar, escolar, social y laboral. Por tanto, entrenar a los niños y adolescentes sus competencias sociales es importante por muchas razones; una de ellas es incrementar la felicidad, la autoestima y la integración en el grupo de compañeros(as). Además, es muy probable que la conducta socialmente competente durante la niñez y la adolescencia constituyan un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo.

En este sentido, la competencia social tiene una importancia crítica, tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño. Las habilidades sociales no solo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con los compañeros, sino que, también, permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales. Por tanto, las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar

habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987 como se citó en Loyola 2006).

La sociedad está definida ampliamente como la matriz de las relaciones sociales dentro de la cual se desarrollan otras formas de vida en grupo. Desde pequeños crecemos dentro de una sociedad ya establecida, el proceso por el cual un niño aprende a ser un miembro de esta se denomina socialización. Es aquí donde se generan los patrones normativos, los valores, las costumbres, habilidades, creencias, etc. y todos surgen del proceso de la interacción social.

Podemos aseverar que el proceso de socialización permite el desarrollo de las competencias sociales del ser humano para que este pueda desenvolverse en forma adecuada. El individuo es un ser activo de este proceso, porque además es capaz de innovar y crear nuevas formas de interacción.

Asimismo, hoy en día, la sociedad valora muchísimo a aquellas personas socialmente efectivas. Cuanto más eficaces sean nuestras relaciones interpersonales en el trabajo, en el estudio, en la pareja, en la familia, en el grupo de amigos, en la vecindad favorecen nuestro desarrollo personal y la autorrealización.

Las habilidades sociales facilitan las relaciones interpersonales e incrementan la autoestima y el autoconcepto. Por este motivo es importante trabajarlas desde la infancia (Escala & Pujantell, 2014).

### **2.2.7. Las habilidades sociales en el marco de la Psicología Positiva**

Monjas Casares (2000) refiere que las HHSS en la infancia y adolescencia, permiten ostentar el conocimiento de sí mismo y de los demás; el desarrollo de conductas que denomina de reciprocidad, de colaboración, estrategias sociales de negociación y de acuerdos; autocontrol de la propia conducta. Igualmente se señaló, que dichas relaciones cumplen la función de apoyo emocional, de ser una fuente de disfrute, haciendo posible también, el aprendizaje del rol sexual y el aprendizaje de valores.

Si se analizan cuidadosamente estas funciones se destaca: que ponen énfasis en aspectos saludables o salugénicos del niño/ adolescente y, desde este punto de vista entroncan con los postulados de la Psicología Positiva.

La Psicología Positiva es un campo emergente en los últimos diez años, que busca contrarrestar el excesivo énfasis que la psicología del siglo XX puso en el malestar y en la psicopatología. Se considera a este enfoque – psicopatológico - como reduccionista.

El término Psicología Positiva ha sido propuesto por Seligman (2003), investigador de la Universidad de Pennsylvania, quien luego de dedicarse al estudio de las patologías mentales hace una formulación que quita el foco de aquellas y se centra en una concepción más positiva del sujeto.

Siendo así, en los últimos años se ha generado un creciente interés de parte de la Psicología Positiva por investigar las HHSS, al comprobarse que resulta más eficaz encarar programas de intervención para el desarrollo y fortalecimiento de las HHSS - en especial en niños y adolescentes - que trabajar solo sobre las disfunciones de las mismas. Sería inadecuado desde el punto de vista de la prevención primaria intervenir solo cuando la sintomatología ya está instalada, vale decir, cuando se hacen presentes conductas de agresividad y violencia, o su polo opuesto la inhibición y el aislamiento.

En esta línea, gran parte de las investigaciones buscan la manera de prevenir el desarrollo de trastornos en sujetos potencialmente vulnerables, lo que aún no se ha podido lograr totalmente. Seligman y Csikszentmihalyi (2000) afirman que, de hecho, los mayores progresos en prevención se han logrado en la construcción de competencias. Para el caso que nos ocupa, se trataría del logro de competencias sociales. Lo que se ha podido demostrar, es que el sujeto tiene fortalezas que actúan como amortiguadores contra los trastornos mentales. También se podría decir que operan como factores protectores. En la literatura se citan algunas fortalezas tales como el optimismo, la esperanza, la perseverancia, la sabiduría, el liderazgo o el sentido del humor (Vera Poseck, 2003) y las habilidades de interacción social pueden ser consideradas en este mismo sentido.

Se puede afirmar entonces que la llamada Psicología Positiva retoma las ideas de la psicología humanista acerca de la necesidad del estudio de la ‘parte positiva’ de la existencia humana y ha aportado un sólido soporte empírico y científico a esta parte descuidada de la psicología (Vásquez, 2006). Por otra parte, tiene como objetivo mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales (Vera Poseck, 2006).

En síntesis, La Psicología Positiva propone tomar en cuenta el capital psíquico con el que cuenta cada sujeto. En relación al tema que nos ocupa, se dirá que las HHSS constituyen parte de ese capital. Como señala con acierto Casullo (2007), sin desconocer que la psicología debe atender las diversas problemáticas psicopatológicas, debe preocuparse por tener una mirada integradora que procure el desarrollo de un proyecto saludable, tenga en cuenta las fortalezas del sujeto y no solo el malestar, propio del antiguo modelo médico.

#### **2.2.8. Adolescencia**

La adolescencia es un periodo del ciclo vital en el que las habilidades sociales son un factor fundamental para el ajuste social. Es Bandura quien realiza aportes valiosos acerca de la importancia de las variables sociales en el aprendizaje en la niñez y en la adolescencia (Bandura & Walters, 1978; Bandura, 2002). Aplicado este concepto al campo de las HHSS, se dirá que las mismas se aprenden en un contexto y que una determinada habilidad puede ser valorada en un grupo cultural y no en otro.

La adolescencia es el período en el que una persona se prepara para ser un adulto productivo, con familia y con deberes ciudadanos. Los adolescentes no conforman un grupo homogéneo, pero los une la edad (entre 12 y 18 años) y una actitud contestataria que persigue el valor de lo social en la relación consigo mismos, con los amigos, con los pares, los afectos, el placer, el juego, la música, el teatro, los deportes y la cultura en su sentido más amplio. Hay algo más de 3, 600,000 peruanos entre los 12 y 18 años de edad, lo que representa casi el 13% de la población. De ellos el 50,63% son hombres y el 49,3% mujeres. En el año 2003, el 73.5% de los adolescentes peruanos residían en el área urbana y el 26.5% en el área rural. (UNICEF, 2012-2016)

La adolescencia es una construcción social. En las sociedades pre industriales no existía dicho concepto en ella se consideraba que los niños eran adultos cuando maduraban físicamente o empezaban el aprendizaje de una vocación. Recién en el siglo XX.

Durante los últimos años de la adolescencia aparece en escena la búsqueda de la identidad definida por Erikson como una concepción coherente de yo, compuesta por metas valores y creencias con la que las personas establece un compromiso sólido. El desarrollo cognoscitivo de los adolescentes les permite construir una teoría del yo. Elkin (1998), Ericsson (1950), exponen que el esfuerzo de un adolescente por dar sentido al yo no es una especie de malestar madurativo, sino que forma parte de un proceso saludable y vital que se basa en los logros de las etapas anteriores sobre la confianza la autonomía la iniciativa y la laboriosidad. y sienta las bases para afrontar los desafíos de la adultez, sin embargo, la crisis de identidad rara vez se resuelve por completo en la adolescencia. Pues los problemas concernientes a ella surgen una y otra vez durante la vida adulta.

La principal tarea de la adolescencia, decía Erikson (1968) -citado por Diane E. Papalia (2010), en su libro “Desarrollo humano”; es confrontar la crisis de identidad frente a confusión de identidad o identidad frente a confusión de roles de modo que pueda convertirse en un adulto único con un coherente sentido de yo y un rol valorado en la sociedad. De acuerdo con Erikson la identidad se constituye a medida que los jóvenes resuelven 3 problemas importantes la elección de una ocupación la adopción de valores con las cuales vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria

La edad se convierte en un poderoso agente de vinculación en la adolescencia, los Adolescentes pasan más tiempo con los pares y menos con la familia, sin embargo los valores fundamentales de la mayoría de ellos permanecen más cercanos a los de sus padres de lo que en general se da uno cuenta; offshore 1991- citado por Diane E. Papalia (2010), en su libro “Desarrollo humano” ; incluso cuando los adolescentes se encuentran en sus amigos, su compañía es una base segura a partir de la cual puedan probar sus alas de manera muy parecida a lo que hacen los niños pequeños, cuando empiezan a explorar un mundo más ancho . Los Adolescentes más seguros tienen fuertes relaciones de apoyo con los padres que están en sintonía con la forma en que los jóvenes se ven a sí mismos, permiten y estimulan sus esfuerzos para lograr la independencia y ofrecen un puerto seguro en tiempo

de estrés emocional (Allen et al., 2003; Laursen, 1996).

Una fuente importante de apoyo emocional durante la compleja transición de la adolescencia, así como una fuente de presión para desarrollar comportamientos que los padres se reprueban, es la creciente interacción de los jóvenes con los padres. El grupo que parece una fuente de afecto, solidaridad, comprensión y orientación moral; un lugar para la experimentación y un escenario para convertirse en seres autónomos e independientes de los padres, es un lugar para formar relaciones íntimas que sirven como ensayo para la intimidad adulta. En la niñez las interacciones entre pares son en su mayor parte de didácticas de uno a uno. Aunque en la niñez media empiezan a formarse grupos mayores a medida que los niños avanzan hacia la adolescencia, el sistema social de los padres se vuelve más complejo y diverso, aunque, los adolescentes mantienen sus amistades individuales. Las camarillas, grupos estructurados de amigos que hacen cosas juntos adquiere mayor importancia, un equipo más grande de agrupamiento, la muchedumbre que por lo general no existe antes de la adolescencia no se basa en las interacciones personales sino en la reputación imagen o identidad la pertenencia a la muchedumbre.

Es probable que la intensidad de importancia de las amistades y la cantidad de tiempo que se pasa con los amigos sean mayores en la adolescencia que en cualquier otro momento del ciclo de la vida. Las amistades tienden a incrementar su grado de reciprocidad, equidad y estabilidad cuando las que son menos satisfactorias pierden importancia o se abandonan.

Una mayor intimidad, lealtad de intercambio con los amigos, señalan la transición a un tipo de amistad más parecida a la que establece un adulto. Los Adolescentes empiezan a depender más de los amigos que de los padres para obtener intimidad y apoyo, pues comparten más confidencias que los amigos más jóvenes (Berndt y Perry, 1990; Buhrmester, 1990,1996; Hartup y Stevens, 1999); Laursen, 1996).

La mayor intimidad de la amistad adolescente refleja un desarrollo cognoscitivo y emocional. Los Adolescentes tienen ahora mayor capacidad para expresar sus pensamientos y sentimientos privados les resulta más fácil considerar el punto de vista de otras personas y es más sencillo entender los pensamientos y sentimientos de un amigo que refleja la

preocupación por llegar a conocerse, confiar en un amigo nos ayuda a explorar sus propios sentimientos, definir su identidad, y validar su autoestima (Buhrmester, 1996).

La capacidad para la intimidad se relaciona con el ajuste psicológico y la competencia social. Los adolescentes que tienen amistades estrechas estables y que brindan apoyo, por lo general tienen una alta opinión de sí mismos, obtienen buenos resultados en la escuela, son sociables y es poco probable que se muestren hostiles ansiosos o deprimidos (Berndt y Perry, 1990; Buhrmester, 1990; Harturp y Stevens, 1999). También es común que hayan establecido fuertes vínculos con los padres (B.B. Brown y Klute, 2003). Parece estar en Operación un proceso bidireccional: las buenas relaciones fomentan el ajuste que a su vez promueve las buenas amistades

### 2.3. Marco conceptual

**Habilidad social:** Acción que posibilita a un individuo a relacionarse adecuadamente con las personas de su entorno. Desarrollando así la capacidad de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquello que proviene el comportamiento de los demás. Definiendo además sus dimensiones o factores que la componen (Gismero, 2002).

# **CAPÍTULO III**

## **RESULTADOS**

**Tabla 1.** Comparación de Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo

I. E. Nacional			I. E. Privada			U de Mann – Whitney	Prueba Z	p
N	RP	DE	N	RP	DE			
195	132.51	9.31	82	152.68	10.80	6791.000	-1.921	.055

*RP= Rango promedio*

*P>.05*

En la tabla 1, se aprecia que el estadístico U de Mann-Whitney no identifica diferencia significativa ( $P>.05$ ) de Habilidades Sociales entre ambos grupos contrastados, evidenciando que los alumnos de la institución educativa nacional, los que presentan un rango promedio de 132.51, frente a los alumnos de una institución educativa privada, presentan un rango promedio de 152.68.

**Tabla 2** Comparación de la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo

I. E. Pública			I. E. Privada			U de Mann – Whitney	Prueba Z	p
N	RP	DE	N	RP	DE			
195	137.15	2.623	82	141.70	2.813	7692.000	-.436	.663

*RP= Rango promedio*

*P>0.05*

En la tabla 2, se aprecia que el estadístico U de Mann-Whitney no identifica diferencia significativa ( $p>0.05$ ) en la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales entre ambos grupos contrastados, evidenciando que los alumnos de la institución educativa nacional, presentan un rango promedio de 137.15, frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 141.70.

**Tabla 3.** Comparación de la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo

I. E. Pública			I. E. Privada			U de Mann – Whitney	Prueba Z	p
N	RP	DE	N	RP	DE			
195	134.46	2.307	82	148.06	2.689	7170.000	-1.304	.192

*RP= Rango promedio*

*P>0.05*

En la tabla 3, se observa que el estadístico U de Mann-Whitney no identifica diferencia significativa ( $p>0.05$ ) en la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales entre ambos grupos contrastados, evidenciando los alumnos de una institución educativa nacional, un rango promedio de 134.46, frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 148.06.

**Tabla 4.** Comparación de la dimensión Decir no y cortar interacciones de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo

I. E. Pública			I. E. Privada			U de Mann – Whitney	Prueba Z	p
N	RP	DE	N	RP	DE			
195	136.95	3.017	82	142.17	3.730	7653.000	-.499	.618

*RP= Rango promedio*

*P>0.05*

En la tabla 4, se aprecia que el estadístico U de Mann-Whitney no identifica diferencia significativa ( $p>0.05$ ) en la dimensión Decir no y cortar interacciones de las Habilidades Sociales entre ambos grupos contrastados, evidenciando en los alumnos de la institución educativa nacional, un rango promedio de 136.95, frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 142.17.

**Tabla 5.** Comparación de la dimensión Hacer peticiones de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo.

I. E. Pública			I. E. Privada			U de Mann – Whitney	Prueba Z	p
N	RP	DE	N	RP	DE			
195	134.11	2.416	82	148.89	2.302	7102.000	-1.417	.156

*RP= Rango promedio*

*P<0.05*

En la tabla 5, se observa que el estadístico U de Mann-Whitney no identifica diferencia significativa ( $P>0.05$ ) en la dimensión Hacer peticiones de las Habilidades Sociales entre ambos grupos contrastados, evidenciando los alumnos de una institución educativa nacional, un rango promedio de 134.11, frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 148.89.

**Tabla 6.** Comparación de la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo

I. E. Pública			I. E. Privada			U de Mann – Whitney	Prueba Z	p
N	RP	DE	N	RP	DE			
195	137.51	2.473	82	140.85	2.806	7761.500	-.321	.749

*RP= Rango promedio*

*P>0.05*

En la tabla 6, se aprecia que el estadístico U de Mann-Whitney no identifica diferencia significativa ( $P>0.05$ ) en la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales entre ambos grupos contrastados, evidenciando que los alumnos de una institución educativa nacional, presentan un rango promedio de 134.11, frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 148.89.

**Tabla 7.** Comparación de la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo

I. E. Pública			I. E. Privada			U de Mann – Whitney	Prueba Z	p
N	RP	DE	N	RP	DE			
195	129.88	3.424	82	158.89	3.345	6282.000	-2.771	.006**

*RP= Rango promedio*

*\*\*P < .01*

En la tabla 7, se observa que el estadístico U de Mann-Whitney identifica diferencia significativa ( $P < .01$ ) en la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales entre ambos grupos contrastados; evidenciando que los alumnos de una institución educativa nacional, presentan un menor rango promedio de 129.88, frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 158.89.

# **CAPÍTULO IV**

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

La presente investigación mantiene la directriz principal en realizar una comparación entre las habilidades sociales en alumnos de una institución pública y una institución privada de Trujillo.

El constructo estudiado se basa totalmente en la teoría de habilidades sociales propuesta por Gismero (2002), quién afirma que una habilidad social es una acción que posibilita a un individuo relacionarse adecuadamente con las personas de su entorno. En este sentido, la hipótesis general plantea que en un contexto educativo privado y uno nacional existen diferencias. El presente estudio además indaga en la contrastación de cada una de las hipótesis específicas, que versan sobre las dimensiones del instrumento de habilidades sociales.

Es así que en la tabla 1, se responde a la hipótesis general, para ello se utilizó la prueba de U de Mann – Whitney, que evidencia una significancia ausente entre los grupos contrastados de ambas instituciones ( $P > .05$ ) respecto a nuestra variable de estudio: Habilidades sociales, tal es así que se rechaza rotundamente la hipótesis general, arrojando en la Institución Educativa pública un rango promedio de (132.51), frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 152.68. Ello, puede reflejarse en el resultado observado, pues a pesar que son alumnos con un distinto tipo de gestión educativa, están expuestos a un mismo contexto cultural y/o territorial que engloba la población Trujillana; ello indicaría que no hay razón suficiente para que sus habilidades sociales sean diferentes, pues por el contrario éstas serían similares. Esto es corroborado por Angulo y Zavaleta (2012), quienes no identificaron diferencias estadísticas significativas respecto a los niveles de pobreza y sexo en los niños, afirmando que existieron probablemente factores de distintos tipos en cada contexto que promulgaron las habilidades sociales en cada una de las poblaciones. Así mismo, Fernández (2007) realizó una investigación cualitativa con el objetivo de determinar cómo se incorporan las habilidades sociales en el proceso educativo a nivel general, concluyó que tanto los docentes, estudiantes y apoderados, reconocen que la solidaridad es uno de los aspectos al que se le ha dado mayor importancia en la formación socio-afectiva de los estudiantes, de igual forma, la honestidad y la amabilidad son mencionadas por los del grupo de población estudiada, como importantes y necesarias en la formación de los estudiantes para su mejor desenvolvimiento laboral, esto incluye el reconocimiento de los derechos y la dignidad del otro y de sí mismos. Es decir, ambos grupos de adolescentes independientemente de su centro de estudios sea este estatal o privado,

respecto a las habilidades sociales van a buscar lo mismo: desenvolverse en su contexto de conviven con una visión a futuro en las diferentes áreas de su vida.

Así mismo, se evidencia que el estadístico U de Mann-Whitney no identifica diferencia significativa ( $p > 0.05$ ) en la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales entre ambos grupos contrastados, evidenciando que los alumnos de la institución educativa pública obtienen un rango promedio de 137.15, frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 141.70. Dichos resultados, nos permiten inferir que en conjunto los estudiantes evaluados, muestran una tendencia positiva a utilizar sus habilidades sociales para hacer respetar sus derechos, evitando que estos sean transgredidos, en situaciones de consumo. Esto es apoyado por la OMS (1998), la cual refiere que las habilidades sociales son habilidades personales, interpersonales, cognitivas y físicas que permiten a las personas controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad para vivir con su entorno y lograr que este cambie. Como ejemplos de habilidades sociales individuales se pueden citar la toma de decisiones y solución de problemas, el pensamiento creativo y crítico, el conocimiento de sí mismo y la empatía, las habilidades de comunicación y de relación interpersonal y la capacidad para hacer frente a las emociones y manejar el estrés. Así también Gil y García (1993), quienes manifiestan que las habilidades sociales como son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales, son aprendidas y por tanto, pueden ser enseñadas., del mismo modo estas conductas no deben impedir al otro interlocutor la consecución de sus propias metas, excluyendo los métodos de coacción, chantaje o violencia estas deben estar bajo el control de las personas, excluyendo acciones fortuitas, casualidades y acciones no deseadas. Entonces la competencia social se basa en el desarrollo de las habilidades sociales y es la capacidad de actuar con coherencia, respondiendo a lo que los demás esperan de uno mismo, permite hacer valer los derechos propios sin negar los derechos de los demás, expresando los sentimientos sin ansiedad.

Así también no existe diferencia en el indicador - expresión de enfado o disconformidad, entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo denotando que la institución educativa pública obtiene un rango promedio de (134.46), frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 148.06. De lo cual se deduce que la capacidad que manifiestan los estudiantes evaluados para expresar enfado o sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas, es ajena a la institución educativa a la cual

estos pertenezcan. Esto es apoyado por Vallés (1994), quien manifiesta que ,las habilidades sociales son relevantes en la adaptación social del sujeto a su ambiente, ya que el individuo desarrolla una interacción positiva con sus iguales y con las personas adultas. Si las habilidades sociales han sido desarrolladas adecuadamente, las relaciones con los demás son reforzantes, por tanto, se asocia al éxito personal y social, adquiriendo un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás. Así también esto es apoyado por Fernández y García (2012), quienes mencionan que la comunicación como componente principal y la cual Se entiende como los conjuntos de procesos físicos y psicológicos a través de los cuales se ponen en relación una o varias personas, llamadas emisores, con una o varias personas, llamadas receptores, pasando un mensaje para obtener una respuesta. Comunicarse bien es un arte que se aprende. Expresar lo que piensas, sientes y deseas, es fundamental para enriquecer y mejorar las relaciones humanas. Así pues, hay que distinguir entre información, que es el mensaje transmitido, y comunicación, que es el proceso conductor de la información.

De igual manera no existe diferencia en el indicador - Decir no, y cortar interacciones, entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo, evidenciando en la institución educativa publica un rango promedio de (136.95), frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 142.17. De lo cual se deduce que la habilidad que demuestran los estudiantes evaluados para cortar interacciones que no se quieren mantener, así como el hecho de negarse a prestar algo cuando les disgusta hacerlo, no depende de la institución educativa a la cual estos pertenezcan; es decir ambos grupos poseen los recursos mínimos y necesarios para dar por terminada asertivamente una interacción que no desean mantener y/o prolongar, sea con personas propias de su entorno o con personas desconocidas. Esto es apoyado por Fernández y García (2012), quienes clasifican los componentes de las habilidades sociales en diferentes formas en que se hacen notar, entre estas está la Asertividad aquella que se considera como la forma de actuar que permite a una persona se movilice en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los de los demás. Estos derechos comprenden: Derecho a juzgar nuestras propias aptitudes, a cometer errores, a decir "no" sin sentirnos culpables, a tener creencias políticas, a no justificarnos ante los demás, a decidir qué hacer con nuestro cuerpo, tiempo y propiedad, a ser independientes, a ser quien queramos y no quien los demás esperan, a ser tratados con dignidad y a decir "no lo entiendo".

Así también no existe diferencia en el indicador Hacer peticiones, entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo, donde la institución educativa pública revela rango promedio de (134.11), frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 148.89. De lo cual se deduce que la expresión de peticiones que manifiestan los estudiantes evaluados hacia otras personas sobre algo que desean obtener, sea a un amigo o en situaciones de consumo, no tiene que ver con el tipo de institución educativa a la cual estos pertenezcan. Esto es apoyado por Monjas y De la Paz (2000), quienes manifiestan que las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”, ya que cuando las relaciones con los iguales, son positivas e implican cierto grado de responsabilidad, se operarán un mejor desarrollo psicológico, académico y social.

De igual manera no existe diferencia en el indicador - Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo, siendo los alumnos de una institución educativa nacional los que presentan rango promedio (134.11), frente a los alumnos de una institución educativa privada, quienes también presentan un rango promedio de 148.89. de lo cual se deduce que la habilidad que manifiestan el grupo de estudiantes evaluados para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido un halago y/o hablar con alguien que les resulta atractivo, es ajeno al tipo de institución educativa a la cual estos pertenezcan. Esto es apoyado por Uriarte (1996), quien manifiesta que las habilidades sociales son imprescindibles, para comunicarse con éxito en distintos ambientes y con personas muy diferentes entre sí. La competencia social supone conocer diferentes personas estableciendo distintos niveles de intimidad, saber hacer elogios y saber recibirlos de los demás, realizar quejas o pedir favores, participar y colaborar en actividades grupales, tanto para el trabajo, como para la diversión y el juego. Expresar sus sentimientos, empatizar con otros, manejarse en situaciones conflictivas sin recurrir a la agresión. Obtener el reconocimiento de los propios valores y sentir la pertenencia al grupo.

Por otro lado, a diferencia de los indicadores ya mencionados líneas arriba, se evidencia que existe diferencia en el indicador Autoexpresión de situaciones sociales, entre los alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo, siendo los alumnos de la institución educativa pública los que presentan menor rango promedio 129.88, frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 158.89. De lo cual se deduce

que la capacidad de los estudiantes evaluados para expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales tales como: la escuela, tiendas, oficinas, en grupos y reuniones sociales, etc., son más desarrolladas en la institución educativa privada, evidenciando entonces, que esta cualidad se encuentra ligeramente más desarrollada en dichos estudiantes, demostrando así que, este grupo posee una mejor predisposición hacia el contacto interpersonal en distintos aspectos en los que transcurre su cotidianeidad. Esto es apoyado por Monjas (1999), quien manifiesta que las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas, lo cual está relacionado con el tema de la especificidad situacional. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relación, intereses) y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia, discoteca). Pocos comportamientos sociales son apropiados a través de todas las situaciones, ya que las normas sociales varían y están determinadas por factores situacionales y culturales.

Es así que, en las dimensiones defensa de los propios derechos del consumidor, expresión de enfado, decir no, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas no existen diferencias según tipo de institución educativa y por tanto de manera general en la variable habilidades sociales, no existen diferencias significativas entre ambas instituciones, rechazándose de esta manera la hipótesis general del presente estudio.

**CAPÍTULO V**  
**CONCLUSIONES Y**  
**RECOMENDACIONES**

## 5.1 CONCLUSIONES

- En el grupo de estudiantes de una institución educativa estatal predomina un nivel medio de Habilidades Sociales a nivel general, y en sus dimensiones, con porcentajes que oscilan entre 49.0% y 83.5%.
- En los estudiantes de una institución educativa particular, predomina un nivel medio de Habilidades Sociales a nivel general, y en sus dimensiones, con porcentajes que oscilan entre 46.3% y 78.0%.
- Las Habilidades Sociales entre los estudiantes de una institución educativa pública y una privada de Trujillo no difieren significativamente, evidenciándose ello en una significancia ausente en los rangos promedios de las instituciones ( $p > .05$ ), arrojando en la Institución Educativa pública un rango promedio de (132.51), frente a los alumnos de una institución educativa privada, que presentan un rango promedio de 152.68.
- Así también en la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor entre los estudiantes de una institución educativa pública y una privada de Trujillo no difiere significativamente, manteniéndose valores por encima del valor crítico ( $p > .05$ ).
- De igual manera la dimensión Expresión de enfado o disconformidad entre los estudiantes de una institución educativa pública y una privada de Trujillo no difiere significativamente, manteniéndose valores por encima del valor crítico ( $p > .05$ ).
- En la dimensión Expresión de enfado o disconformidad entre los estudiantes de una institución educativa pública y una privada de Trujillo no difiere significativamente, manteniéndose valores por encima del valor crítico ( $p > .05$ ).
- Del mismo modo en la dimensión Hacer Peticiones entre los estudiantes de una institución educativa pública y una privada de Trujillo no difiere significativamente, manteniéndose valores por encima del valor crítico ( $p > .05$ ).
- Así mismo, en la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto entre los estudiantes de una institución educativa pública y una privada de Trujillo no difiere significativamente, manteniéndose valores por encima del valor crítico ( $p > .05$ ).
- Por otro lado, respecto a la dimensión Autoexpresión de situaciones sociales entre los estudiantes de una institución educativa pública y una privada de Trujillo existen diferencias altamente significativas ( $p^{**} < .01$ ) entre ambos grupos.

## 5.2 RECOMENDACIONES

- Se sugiere a los directivos institucionales incluir en sus Curriculum el desarrollo de talleres Psicológicos que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes, habilitándolos para el desarrollo propio de su proyecto de vida y la participación responsable en la sociedad, dichos talleres deben ser trabajados principalmente con los estudiantes que se encuentran en un nivel bajo.
- Cada institución educativa debe contar con un Psicólogo educativo dentro de su equipo de profesionales, el cual debe implementar el desarrollo de talleres y programas, basados en el enfoque de Psicología Positiva, con la finalidad de incrementar y potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes.
- Desarrollar en ambas instituciones, un programa de entrenamiento dirigido a Docentes y estudiantes potenciando las dimensiones de las habilidades sociales, que si bien es cierto se encuentran en nivel medio, éstas podrían mejorar y por ende es importante, que se refuerce mediante un profesional especialista en dicho tema.
- Se recomienda a las instituciones educativas, brindar a los docentes programas de capacitación, que les permitan ostentar una reflexión crítica de su quehacer como formadores y como figuras de autoridad dentro del aula, con la finalidad de promover y abordar de forma asertiva la aparición de posibles conflictos emocionales, ligados a la variable de estudio.
- A partir de los resultados obtenidos en el estudio, es beneficioso realizar otras investigaciones, ya sea comparando con otros grupos o correlacionando con otras variables a fin de conocer científicamente el aspecto socioemocional de los estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Trujillo.

# **CAPÍTULO VI**

## **REFERENCIAS Y ANEXOS**

## 6.1. Referencias

- Aguirre, A. (2004). Capacidad y factores asociados a la resiliencia, en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Bello Cáceres del sector IV de Pamplona Alta San Juan De Miraflores 2002. Tesis de licenciada en enfermería. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. Lima.
- Alberteri, R.E (1977b). Entrenamiento de la conducta asertiva: definiciones, contribuciones generales. (ed). Assertiveness: Innovations, applications, Issues. San Luis obispo, California.
- Angulo, Zavaleta. (2012). Habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza”. Colegio Ward- Educación inicial. Tucumán- Argentina.
- Alberteri, R.E (1977b). Entrenamiento de la conducta asertiva: definiciones, contribuciones generales. (ed). Assertiveness: Innovations, applications, Issues. California.
- Aparicio, C. (2016). ¿Cómo hacer reducir la deserción? - El Comercio. Recuperado de <http://elcomercio.pe/economia/peru/hay-gran-deficit-profesionales-stem-america-latina-noticia-1933956>- Lima, Perú
- Argyle, M. y Robinson, P. (1962). Dos orígenes de la motivación del logro. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1,107-120. España
- Bandura, A. (1982). La teoría del aprendizaje social. Madrid
- Bonilla, S. (2006). Factores de riesgo que influyen en el desarrollo personal- social de los adolescentes. “Julio Cáceres Tello”. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Perú
- Bravo, A., Martínez, V., & Mantilla, L. (2003). Habilidades para la vida, una propuesta educativa para convivir mejor. Bogotá.

- Caballo, V. (2002). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (5 ed.). Madrid.
- Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (7 ed.). Madrid.
- Calderón, M. y Lecca, A. (2011). Habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal y una privada de Huamachuco. Universidad Privada Cesar Vallejo. Trujillo, Perú.
- Casullo, M. (2007). Prácticas en Psicología Positiva. Buenos Aires- Argentina.
- Curran, Farrell & Grunberg (1993). Programa de desarrollo de habilidades sociales. Santiago-chile.
- De Camargo, B. (2005). Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma. Revista médico científica, 17(2): 78 – 87. Recuperado de: <http://www.revistamedicocientifica.org/uploads/journals/1/articles/103/public/103-370-1-PB.pdf>
- Escales, R., & Pujantel, M. (2014). Habilidades sociales. Madrid: Macmillan Iberia S. A.
- Fernández, M., & García, I. (2012). Programa educativo de habilidades sociales en el área de tutoría para los alumnos del primer grado de educación secundaria. I.E Augusto Salaza Bondy - La Virginia. Recuperado el 28 de octubre de 2016. Jaén- Perú.
- Fernández, R. (1994). Evaluación conductual: Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud. Madrid: Pirámide.
- Franco, A., Correa, D. y Escalante, P. (2011). Estudio comparativo de las habilidades sociales en estratos socioeconómicos 2 y 6 de la ciudad de Medellín. Fundación Universitaria Luis Amigo, Sede Medellín. Medellín, Colombia.
- García, A. (2010). Asertividad y habilidades sociales en el alumnado de educación social. Revista

de Educación, 225-239- Argentina.

García, C (2005) Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en Estudiantes universitarios. Universidad de San Martín de Porres - Escuela Profesional de Psicología. Lima-Perú

Gil, F., & García, M. (1993). Entrenamiento en las habilidades sociales: Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta (págs. 796-825). Madrid.

Gismero, E. (2002). Escala de Habilidades sociales. Buenos Aires- Argentina.

Gismero, E. (1996) Habilidades sociales y anorexia nerviosa- Universidad Pontífica comillas. Madrid.

Glazman, R. (2005). Las caras de la evaluación educativa. México: Universidad Autónoma de México. México

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., & Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S. A. España.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta ed.). México.

Jáuregui, J. (2015).: Defensoría advierte sobre casos de acoso escolar. El Comercio. Recuperado el 27 de octubre de 2016, de <http://elcomercio.pe/sociedad/san-martin/san-martin-defensoria-advierte-sobre-casos-acoso-escolar-noticia> 1818494?ref=flujo\_tags\_130028&ft=nota\_10&e= . San Martín- Perú.

Jakobson, 1963; Shannon & Weaver, 1949; Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1997), citado en artículo “Asertividad\_ definiciones y dimensiones- de la Universidad Autónoma de Madrid. España.

Kelly, J. (2000). Entrenamiento de las habilidades sociales/primer edición/. Bilbao. España.

Lazarus, A.A. (1971). Behavior therapy and beyond, Nueva york: McGraw-Hill. Madrid-España.

- Loyola, K. (2006). Influencia de un programa de habilidades sociales en la mejora de las relaciones interpersonales. Virgen del Carmen. Trujillo-Perú.
- López, A. (2014). Estudio Comparativo del Desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas preescolares. Centros de Desarrollo Infantil Privados y Municipales. Cuenca, Ecuador.
- Mangrulkar, L., & Posner, M. (s.f.). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Obtenido de Organización Panamericana de la Salud: <http://www.paho.org.Spanish.HPP.HPF.ADOL.Habilidades.pdf>.
- Martínez, D. (2013). La educación pública y privada dejan mucho que desea, ambas. Recuperado el 01 de octubre de 2015 de <http://www.trahtemberg.com/entrevistas/2277-la-educacion-publica-y-privada-peruana-dejan-mucho-que-desear-ambas.pdf>. Perú
- McFall, R. (1982). A Review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioural Assessment*, 4, 1-33. España.
- Ministerio de Salud (2005). Orientaciones técnicas del tema de habilidades para la vida. Lima: Dirección general de promoción de la salud. Lima-Perú.
- Monjas, M. (1993). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid- España.
- Monjas, M., & De la Paz, B. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid- España.
- Monjas Casares, M. (2000). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid- España.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., & Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pedriatría*, 61(4), 215-220. Lima- Perú.

- Ovejero, A. (1990). Las habilidades Sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente Psicológico. *Psicothema* 2,2,93-112. Madrid. España.
- Organización Mundial de la Salud, (1998). Glosario de Promoción de la Salud. Recuperado de <http://www.bvs.org.ar/pdf/glodsario.sp.pdf>.
- Ruiz, Cesar. (2009) Escala de Habilidades Sociales. Curso de Actualización en Pruebas Psicológicas, Colegio de Psicólogos del Perú Consejo Directivo Nacional. Trujillo-Perú.
- Sanchez, H., & Reyes, C. (2006). Metodología y Diseños en la investigación Científica. Lima. Perú.
- Santrock, J. (2004). Psicología de la Educación: Consideraciones básicas para un adecuado aprendizaje. Colombia.
- Seligman, M. (2003). La auténtica felicidad. Barcelona: Javier Vergara Editor.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive Psychology: an Introduction. *American Psychologist*, 55 (1): 5-14. Madrid-España.
- Toro, J. (2010). El adolescente y su mundo. Ediciones Pirámide. Madrid-España.
- Torres, D. (2016). Estudio comparativo del desarrollo de habilidades sociales en niños entre cuatro a cinco años en a una institución de educación regular y una institución de educación inclusiva- Universidad de Las Américas. Facultad de Educación. Quito, Ecuador.
- Trianes, M., Muñoz, A., & Jimenez, M. (2000). Competencia social: su educación y tratamiento. Madrid. España.
- Uriarte, J. (1996). Las habilidades sociales. En A. Goñi, *Psicología de la educación sociopersonal* (págs. 115-117). Madrid. España.
- Vallés, A. (1994). Programa de refuerzo de las habilidades sociales I. Madrid- España.

- Vallés, A., & Vallés, C. (1996). Las habilidades sociales en la escuela: Una mirada propuesta curricular. Madrid- España.
- Vásquez, C. (2006). La Psicología Positiva en perspectiva. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos. Papeles del Psicólogo. Vol. 27(1): 1-2. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles> el 6 de agosto de 2007.
- Wolf, L. & De Maura, C. (2005). ¿Educación pública o privada? Una falsa disyuntiva. *Perspectiva*, 1(5): 72 – 75, recuperado de: [http://www.revistaperspectiva.com/archivos/revista/No%205/19\\_dossier\\_disyuntiva.pdf](http://www.revistaperspectiva.com/archivos/revista/No%205/19_dossier_disyuntiva.pdf). Madrid- España.
- Wolpe, J. (1958). *Psychoterapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California: Stanford University Press. Madrid- España.
- Zavala, M. (2011) “Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social”. Tucumán- Argentina

# **ANEXOS**

**Tabla A1**

*Prueba de normalidad de Z de Kolmogorov – Smirnov en dimensiones de la Escala de Habilidad Social.*

	N	Z de K-S	Sig.
Autoexpresión en situaciones sociales	277	.098	,000 **
Defensa de los propios derechos como consumidor	277	.104	,000 **
Expresión de enfado o disconformidad	277	.094	,000 **
Decir no y cortar interacciones	277	.089	,000 **
Hacer peticiones	277	.095	,000 **
Indicar interacciones positivas con el sexo opuesto	277	.113	,000 **
Escala de Habilidades Sociales	277	.076	,001 **

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

Se determinó mediante el Z de K-S que los datos muestrales según dimensiones no se ajusta a la curva de Gauss y que siguen un supuesto no paramétrico, por lo que se requiere de pruebas estadísticas más robustas para realizar las pruebas de hipótesis.

**Tabla A2**

*Niveles descriptivo de autoexpresión en situaciones sociales según instituciones educativas.*

Autoexpresión en situaciones sociales	Institución Educativa			
	Nacional		Particular	
	f	h%	f	h%
Alto	36	18.6%	27	32.9%
Medio	86	44.3%	34	41.5%
Bajo	73	37.1%	21	25.6%
Total	195	100.0%	82	100.0%

En la tabla A2 se ha determinado los niveles descriptivos de la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales por institución educativa; siendo en la institución nacional el 18% de su muestra un nivel alto, en el nivel medio el 44,3% y en bajo el 37,1%, mientras que en la institución particular el 32,9% de la muestra a obtenido un nivel alto, seguido por el nivel medio con el 41,5% y finalmente en el nivel bajo 25,6%.

**Tabla A3**

*Niveles descriptivo de Defensa de los propios derechos como consumidor según instituciones educativas.*

Defensa de los propios derechos como consumidor	Institución Educativa			
	Nacional		Particular	
	f	h%	f	h%
Alto	38	19.6%	20	24.4%
Medio	96	49.5%	35	42.7%
Bajo	61	30.9%	27	32.9%
Total	195	100.0%	82	100.0%

En la tabla A3 se ha determinado los niveles descriptivos de la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor por institución educativa; siendo en la institución nacional el 19,6% de su muestra un nivel alto, en el nivel medio el 49,5% y en bajo el 30,9%, mientras que en la institución particular el 24,4% de la muestra a obtenido un nivel alto, seguido por el nivel medio con el 42,7% y finalmente en el nivel bajo 32,9%.

**Tabla A4**

*Niveles descriptivo de Expresión de enfado o disconformidad según instituciones educativas.*

Expresión de enfado o disconformidad	Institución Educativa			
	Nacional		Particular	
	f	h%	f	h%
Alto	29	14.9%	21	25.6%
Medio	95	49.0%	33	40.2%
Bajo	71	36.1%	28	34.1%
Total	195	100.0%	82	100.0%

En la tabla A4 se ha determinado los niveles descriptivos de la dimensión Expresión de enfado o disconformidad por institución educativa; siendo en la institución nacional el 14,9% de su muestra un nivel alto, en el nivel medio el 49% y en bajo el 36,1%, mientras que en la institución particular el 25,6% de la muestra a obtenido un nivel alto, seguido por el nivel medio con el 40,2% y finalmente en el nivel bajo 34,1%.

**Tabla A5**

*Niveles descriptivo de Decir no y cortar interacciones según instituciones educativas.*

Decir no y cortar interacciones	Institución Educativa			
	Nacional		Particular	
	f	h%	f	h%
Alto	51	26.3%	25	30.5%
Medio	96	49.5%	35	42.7%
Bajo	48	24.2%	22	26.8%
Total	195	100.0%	82	100.0%

En la tabla A5 se ha determinado los niveles descriptivos de la dimensión Decir no y cortar interacciones por institución educativa; siendo en la institución nacional el 26,3% de su muestra un nivel alto, en el nivel medio el 49,5% y en bajo el 24,2%, mientras que en la institución particular el 30,5% de la muestra a obtenido un nivel alto, seguido por el nivel medio con el 42,7% y finalmente en el nivel bajo 26,8%.

**Tabla A6**

*Niveles descriptivo de Hacer peticiones según instituciones educativas.*

Hacer peticiones	Institución Educativa			
	Nacional		Particular	
	f	h%	f	h%
Alto	49	24.7%	24	29.3%
Medio	67	34.5%	28	34.1%
Bajo	79	40.7%	30	36.6%
Total	195	100.0%	82	100.0%

En la tabla A6 se ha determinado los niveles descriptivos de la dimensión Hacer peticiones por institución educativa; siendo en la institución nacional el 24,7% de su muestra un nivel alto, en el nivel medio el 34,5% y en bajo el 40,7%, mientras que en la institución particular el 29,3% de la muestra a obtenido un nivel alto, seguido por el nivel medio con el 34,1% y finalmente en el nivel bajo 36,6%.

**Tabla A7**

*Niveles descriptivo de Interacciones positivas con el sexo opuesto según instituciones educativas.*

Interacciones positivas con el sexo opuesto	Institución Educativa			
	Nacional		Particular	
	f	h%	f	h%
Alto	39	20.1%	24	29.3%
Medio	93	47.4%	35	42.7%
Bajo	63	32.5%	23	28.0%
Total	195	100.0%	82	100.0%

En la tabla A7 se ha determinado los niveles descriptivos de la dimensión Interacciones positivas con el sexo opuesto por institución educativa; siendo en la institución nacional el 20,1% de su muestra un nivel alto, en el nivel medio el 47,4% y en bajo el 32,5%, mientras que en la institución particular el 29,3% de la muestra a obtenido un nivel alto, seguido por el nivel medio con el 42,7% y finalmente en el nivel bajo 28%.

**Tabla A8**

*Estadística descriptiva de los grupos muestrales según las habilidades sociales.*

Indicadores	Institución Educativa	
	Nacional	Particular
Mín.	53	63
Máx.	123	114
M	85	87
Me	85	88
S	9	11
CV	10.96%	12.35%

*Nota: Mín: mínimo; Máx: máximo; M: media; Me: mediana; S: desviación estándar; CV: coeficiente de variación.*

En la tabla A8 se ha evidenciado los estadísticos descriptivos de las instituciones educativas nacionales y particulares según el desempeño en las habilidades sociales, por tanto se halló una puntuación mínima y máxima en las instituciones educativas nacionales de 53 hasta el 123, así mismo el promedio y la mediana es de 85 y su desviación estándar fue de 9, siendo así el coeficiente de variación de 10.96% de dispersión. Con respecto a los colegios particulares se halló una puntuación mínima de 63 y máxima de 114, siendo el promedio aritmético de 87 y la mediana de 88, del mismo modo la desviación estándar es de 11 por lo que se concluye que su coeficiente de variación es de 12,35% mayor que el anterior.

## ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

### INSTRUCCIONES

A continuación aparecen frases que describen diversas situaciones , se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no . No hay respuestas correctas ni incorrectas , lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice la siguiente clave:

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

B = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra

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

D = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos

**Encierre con un círculo** la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está respondiendo.

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer tonto ante los demás.	ABCD					
2. Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo.	ABCD					
3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.		ABCD				
4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado.		ABCD				
5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto , paso un mal rato para decirle que "NO".				ABCD		
6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.					ABCD	
7. Si en un restaurant no me traen la comida como le había pedido, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.					ABCD	
8. A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto.						ABCD
9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.						ABCD
10. Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo.	ABCD					
11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.						
12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.		ABCD				

13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.			ABCD			
14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.				ABCD		
15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme..				ABCD		
16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto , regreso allí a pedir el cambio correcto.					ABCD	
17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta						ABCD
18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.						ABCD
19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás	ABCD					
20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.	ABCD					
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.		ABCD				
22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.			ABCD			
23. Nunca se cómo "cortar "aun amigo que habla mucho.				ABCD		
24. Cuando decido que no me apetece volver a salir con una personas, me cuesta mucho comunicarle mi decisión,				ABCD		
25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.					ABCD	
26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.					ABCD	
27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita.						ABCD
28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	ABCD					
29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo	ABCD					
30. Cuando alguien se me "cuela" en una fila hago como si no me diera cuenta.		ABCD				
31. Me cuesta mucho expresar mi ira, cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.		ABCD				
32. Muchas veces prefiero callarme o "quitarme de en medio "para evitar problemas con otras personas.						
33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.			ABCD			
TOTAL				ABCD		