



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

**ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES Y RESOLUCIÓN DE
PROBLEMAS COMO ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN ADOLESCENTES
ESCOLARES**

**TUTORA:
JACINEMI URQUIOLA A.**

**AUTOR:
LENNIN LUCENA**

CARACAS, NOVIEMBRE DEL 2010

Trabajo Especial de Grado
Presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela
Para optar al Título de Licenciado en Psicología

AGRADECIMIENTOS

A Dios que siempre está a mi lado y con su amor me fortalece cada día.

A la directora del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría y a los adolescentes que participaron para que esta investigación fuese posible.

A mis padres, hermanos, sobrinas e hijas por ser el cimiento, la paz, la alegría y el impulso de mi vida.

A María Verónica Martínez por darme todo su amor, creer en mí, apoyarme moral y académicamente, y ver más allá de lo que logra ver el común denominador.

A la profesora Jacinemi Urquiola que contribuyó a que alcanzara esta meta con sus consejos académicos y toda su dedicación.

Al profesor Eduardo Santoro por creer en nuestra gloriosa Escuela de Psicología y ser un ejemplo de constancia, vocación y dedicación.

A las profesoras: Rosa Lacasella, Zoraide Lugli, Liliana Cubillos y Marienma Antor por ser un gran apoyo durante mi carrera.

A la señora Dioscora Valladares que me recibió en su casa y facilitó que me concentrara más en realizar este trabajo.

Al señor Jhonhy Abache que cada día me prestó su ayuda desinteresada.

A todas las personas con discapacidad que luchan cada día para cumplir sus metas como un ciudadano más.

A la Universidad Central de Venezuela, por darme la oportunidad de crecer como persona, formarme académicamente, conocer a mi novia, conocer a los más nobles amigos y a los más humanos profesores.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Resumen.....	8
I. Introducción.....	9
II. Marco Conceptual.....	10
II.1 Conceptualización de las Habilidades Sociales.....	10
II.1.1 Componentes de las Habilidades Sociales.....	15
II.1.2 Dimensiones de las Habilidades Sociales	15
II.1.3 Las Habilidades Sociales y el contexto	17
II.1.4 El rol de la familia en la instauración de las Habilidades Sociales	19
II.1.5 El contexto educativo en la formación de las Habilidades Sociales	21
II.2 Evaluación de las Habilidades Sociales	24
II.2.1 Observación conductual	25
II.2.2 Medidas sociométricas	28
II.2.3 Medidas de autoinforme, autorregistro e informe de otras personas	31
II.2.4 El juego	33
II.3 Habilidades Sociales en la Población Adolescente	41
II.3.1 Adolescencia	41
II.3.2 Importancia de las Habilidades Sociales en la Adolescencia	43
II.3.3 Estudios de las Habilidades Sociales en la Adolescencia	48
II.4 Descripción de los programas de intervención en Habilidades Sociales en la Adolescencia de Camacho y Camacho (2004) y el programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998).....	51
III. Planteamiento del Problema.....	56
Objetivo General.....	60
Objetivos Específicos.....	60
IV. Marco Metodológico y Resultados	61
IV. 1 Ambiente.....	61
IV. 2 Sujetos.....	61
IV. 3 Materiales.....	62
IV. 4 Sistema de Variables.....	64
IV. 4.1 Variable Dependiente.....	64
IV. 4.2 Variable Independiente.....	68

IV. 4.3 Variables controladas.....	71
IV. 5 Diseño.....	72
IV. 6 Instrumentos.....	73
IV. 7 Procedimiento.....	75
IV. 8 Análisis de los Resultados.....	85
V. Discusión y Conclusiones.....	144
VI. Limitaciones y Recomendaciones.....	150
VII. Referencias.....	152
VIII. Anexos.....	161

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

CUADROS

Cuadro 1. Descripción del Diseño Empleado	73
Cuadro 2. Expertos encargados de la Evaluación de las Actividades Lúdicas Cooperativas seleccionadas	76
Cuadro 3. Expertos encargados de la Validación del Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes.....	77
Cuadro 4. Expertos encargados de la Validación por Expertos del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes.....	78
Cuadro 5. Fases de la Etapa Experimental.....	79
Cuadro 6. Estructuración de la sesión de juego cooperativo.....	82
Cuadro 7. Estructuración de la sesión de intervención.....	83

TABLAS

Tabla 1. Estatus Social de la Población total de los 6tos Grados del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría en la Medida Pretest.....	94
Tabla 2. Estatus Social de cada uno de los 6tos Grados del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría en la Medida Pretest.....	95
Tabla 3. Estatus Social de la Población total de los 6tos Grados del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría en la Medida Postest.....	97
Tabla 4. Estatus Social de cada uno de los 6tos Grados del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría en la Medida Postest.....	97

Tabla 5. Nominación inicial y final en las categorías Asertividad, Agresividad y Pasividad recibidas por los adolescentes por parte del Docente del 6to Grado Sección “A” tras completar el Cuestionario Sociométrico.....	103
Tabla 6. Nominación inicial y final en las categorías Asertividad, Agresividad y Pasividad recibidas por los adolescentes por parte del Docente del 6to Grado Sección “B” tras completar el Cuestionario Sociométrico.....	105
Tabla 7. Nominación inicial y final en las categorías Asertividad, Agresividad y Pasividad recibidas por los adolescentes por parte del Docente del 6to Grado Sección “C” tras completar el Cuestionario Sociométrico.....	108
Tabla 8. Índices de Confiabilidad para los Acuerdos de Ocurrencia (Oc) y los Acuerdos de No Ocurrencia (Noc) para cada una de las categorías de la Conducta de Habilidades Sociales.....	112
Tabla 9. Porcentajes de emisión para cada una de las categorías de la Conducta de Habilidades Sociales en la Medida Inicial y Final de los Participantes nominados como “Asertivos”.....	115
Tabla 10. Porcentajes de emisión para cada una de las categorías de la Conducta de Habilidades Sociales en la Medida Inicial y Final de los Participantes nominados como “Agresivos”.....	118
Tabla 11. Porcentajes de emisión para cada una de las categorías de la Conducta de Habilidades Sociales en la Medida Inicial y Final de los Participantes nominados como “Pasivos”.....	120

FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Porcentaje de emisión de la categoría Habilidades Prerrequisito de los sujetos nominados como asertivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.....	124
<i>Figura 2.</i> Porcentaje de emisión de la categoría Habilidades Prerrequisito de los sujetos nominados como agresivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.....	125
<i>Figura 3.</i> Porcentaje de emisión de la categoría Habilidades Prerrequisito de los sujetos nominados como pasivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.....	127
<i>Figura 4.</i> Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Asertivas de los sujetos nominados como asertivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.....	129

<i>Figura 5.</i> Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Asertivas de los sujetos nominados como agresivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.....	132
<i>Figura 6.</i> Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Asertivas de los sujetos nominados como pasivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.....	135
<i>Figura 7.</i> Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Agresivas de los sujetos nominados como agresivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.....	138
<i>Figura 8.</i> Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Pasivas de los sujetos nominados como agresivos (S3, S46) y los sujetos nominados como pasivos (S7, S10, S45, S83) en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.....	140

ANEXOS

Anexo N° 1. Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes.

Anexo N° 2. Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes. Informe de otras personas sobre el comportamiento del Adolescentes.

Anexo N° 3. Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares.

Anexo N° 4. Fichas Técnicas de los Juegos Cooperativos.

Anexo N° 5. Hojas de registro inicial para la observación.

Anexo N° 6. Hojas de registro final para la observación.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar la efectividad del Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de tipo Social sobre la Conducta Social de 11 adolescentes escolares, de 12 y 14 años, del Colegio Don Pedro "Fe y Alegría". Inicialmente, se validaron los juegos cooperativos, el cuestionario sociométrico y el programa de intervención. En la etapa experimental se les administró el programa a los participantes durante 15 sesiones, al finalizar cada sesión los sujetos realizaban un juego cooperativo donde se observó y se registró la conducta en habilidades sociales de cada uno. Se utilizó un diseño intrasujeto (N=1) del tipo A - B con medidas pretest y posttest. Los resultados obtenidos indican que el programa de intervención fue efectivo, ya que se observó un cambio positivo en los adolescentes, sin embargo, este cambio fue mínimo y variable.

Palabras claves: adolescentes, programa de intervención, habilidades sociales

I. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa de transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que conllevan a grandes cambios y donde se adquiere una identidad personal y social adulta. Si bien, la adolescencia no recibió atención sistemática hasta comienzos del siglo XX, autores como Hall, Freud, Mead, Erikson y Piaget han dejado una huella importante en el estudio científico de la adolescencia (Melgosa, 1998). Actualmente, los estudios realizados sobre esta etapa son escasos centrándose principalmente en aspectos tales como reproducción, sexualidad y prevención de drogas y, secundariamente, en conductas delictivas, ansiedad social y agresividad (Rosa, Inglés, Olivares, Espada, Sánchez-Meca y Méndez, 2002).

Tomando en consideración la necesidad de expandir las investigaciones en el área de las habilidades sociales en la adolescencia, dentro de la población venezolana. La presente investigación se planteó como objetivo determinar los efectos del entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas de tipo social sobre la conducta social de adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 14 años cursantes de 6to grado en el colegio "Don Pedro" Fe y Alegría. Para intervenir en la etapa preliminar se diseñaron y/o adaptaron los instrumentos y materiales que se utilizarían durante la investigación. También se realizó la validación por expertos del cuestionario sociométrico, del programa de entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas de tipo social y de los juegos cooperativos. Para culminar se seleccionó a los adolescentes que participarían en el estudio, 11 en total, ocho del sexo masculino y tres del sexo femenino. La actividad se realizó en un aula del Colegio Don Pedro "Fe y Alegría" en la ciudad de Caracas.

En la fase experimental se les administró el programa a los participantes durante 15 sesiones (3 de línea base y 12 de intervención), luego de terminar cada sesión los sujetos realizaban un juego cooperativo donde se observó y se registró la conducta en habilidades sociales de cada uno. Se utilizó un diseño intrasujeto ($N=1$) del tipo A - B con medidas pretest y postest. En términos generales los resultados obtenidos a través de la observación conductual y del cuestionario sociométrico indican que el programa de entrenamiento fue efectivo para la mayoría de las conductas estudiadas, ya que se observó un cambio positivo en los adolescentes, sin embargo, este cambio fue mínimo y variable.

II. MARCO CONCEPTUAL

II. 1 Conceptualización de las Habilidades Sociales

Las habilidades sociales como unidad de conocimiento se han ido configurando desde distintas formas de pensamiento para expresar su significado. De acuerdo con Rosentreter (1996), al igual que otros fenómenos en el campo de la psicología, no existe una definición única sino que hay diversos conceptos que intentan rescatar lo más relevante de esta habilidad de acuerdo a la propuesta teórica de cada autor. Aún en esta década se puede comprobar que no existe una aceptación universalmente consensuada en lo que respecta a una definición de la expresión habilidades sociales (Pérez, 2000).

Según Caballo (2002) el hecho de que no exista un consenso sobre una definición única de habilidades sociales se debe a tres problemas básicos, a saber: (a) el gran número de investigaciones y publicaciones sobre el tema contribuye a generar confusión debido a que se emplean muchos términos; (b) es complejo desarrollar una definición estable porque la habilidad social depende del contexto social cambiante; y (c) es habitual que algunas definiciones hagan referencia a los contenidos de la conducta y otras se refieran a sus consecuencias o a ambos aspectos.

En concordancia al planteamiento de Caballo (2002), Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) señalaban que la cultura incide en que las habilidades sociales no puedan ser definidas en un concepto único porque están determinadas situacionalmente, y de acuerdo al contexto cambiante algunas conductas pueden ser hábiles en una situación e inadecuadas en otras. Por ejemplo, las conductas de cortesía que exponga un adolescente hacia uno de sus compañeros masculinos en un colegio privado del este de Caracas podrían ser adecuadas en ese contexto y, por lo tanto, tener consecuencias positivas para quien las emite, mientras que en un colegio público del oeste de esta ciudad esa conducta podría ser considerada como

un acto de sumisión por los compañeros de clase y tener consecuencias negativas para quien las presente.

Este ejemplo ilustra la afirmación que realiza Caballo (2002) sobre que no hay una manera correcta de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques diferentes que pueden cambiar de acuerdo con el sujeto. Así, dos personas pueden comportarse de un modo totalmente desigual en la misma situación y ser consideradas sus respuestas con el mismo grado de habilidad social. Otra cuestión importante que señala Pérez-Santamarina (1999) es que estas conductas varían de un individuo a otro de acuerdo al género, edad, composición física, intelecto, condiciones de vida, entre otras. Precisamente, no es igual cómo se van a manifestar las habilidades sociales en niños, niñas, adolescentes o adultos debido a las diferencias temporales, además que cada individuo trae al ambiente su historia de aprendizaje, valores, creencias, y capacidades cognitivas para su interacción social (Wilkinson y Carter, 1982). Estos argumentos muestran algunas de las razones que han dificultado conformar un acuerdo generalizado sobre un concepto de las habilidades sociales.

En correspondencia a lo que precedentemente se señaló, Caballo (1986) destaca que las habilidades sociales han recibido una considerable atención, ya que, han sido tratadas como tema de investigación o como estrategia de intervención. Asimismo, destaca que se plantea la discusión de si corresponden a un concepto unidimensional o multidimensional y, aunque se ha defendido esta última, no queda claro las clases de conducta que comprende debido a que no existe un consenso general entre distintos investigadores de esta área. Si bien, existen diferencias en establecer un concepto único todas las definiciones que han sido formuladas contribuyen a tomar algunos aspectos y con ello permiten acercarse más a este concepto y en la forma que pueden ser estudiadas (Rosentreter, 1996).

Paralelamente existe acuerdo en su importancia dado que influyen en las interacciones de un individuo o grupos sociales, así como en la probabilidad de éxito

que va a tener una persona que sea considerada poseedora de estas habilidades y que éstas serán distintas en cada quien dependiendo de sus características, ya sean éstas intelectuales, físicas, culturales, entre otras (Monjas y González, 1998). A partir de los acuerdos y desacuerdos que se han debatido en torno a las habilidades sociales su concepto ha ido evolucionando, enunciándose una serie de definiciones que se revisarán a continuación.

Muchas definiciones referentes a las habilidades sociales toman en cuenta la expresión de sentimientos, cogniciones, creencias, opiniones personales o emociones. Otras consideran que deben estar conformadas por las consecuencias que tienen para la conducta de un individuo (Pades, 2003). Así, se han desarrollado definiciones de tipo cognitivo, conductual y social que a la vez se conforman en generales, específicas u operacionales (Rosentreter, 1996). Una definición que contiene los aspectos cognitivos, conductuales y sociales es la planteada por Arón y Milicic (1993) definen las habilidades sociales como *“la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción orientada por metas interpersonales y sociales de un modo culturalmente aceptada”* (p. 18). Como se puede observar, esta definición es general dado que involucra muchas concepciones psicológicas, tales como: cogniciones, comportamientos, motivación y sociedad.

Por su parte Libert y Lewinsohn (1973) las definen como: *“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás”* (p. 304). Esta definición es considerada como específica dado que alude a concepciones conductuales, a ella le subyacen términos tales como: las consecuencias que tiene para la persona recibir reforzamiento social positivo o la posibilidad de ser castigado por los demás por emitir conductas no aceptadas en algún contexto.

Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin (1987) presentan la siguiente definición operacional:

Las habilidades se adquieren principalmente a través del aprendizaje... incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos...suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas... acrecientan el reforzamiento social... son reciprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada... están influidas por las características del medio... los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir (p.19).

Otras definiciones que muestran cómo han sido definidas las habilidades sociales. Según Rimm (1974) la habilidad social es: *“La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente honesta expresión de sentimientos”* (p.81). Para Wolpe (1977) es *“la expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad”* (p.96).

McDonald, (1978) la define como: *“la expresión de las preferencias (por medio de las palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta”*. Mientras que, Phillips (1978) las conceptualiza como:

...el grado en que una persona se puede comunicar con los demás de una manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres, y obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los propios derechos, necesidades, placeres y obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos... con los demás en un intercambio libre y abierto (p.13).

Linehan (1984) considera a las habilidades sociales como:

La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia de los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo) (p.153).

Algunas de las definiciones más aceptadas hoy día son las que siguen:

De acuerdo a Kelly (1987) las habilidades sociales se pueden definir “*Como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente*” (p.19). Entendidas de este modo, se pueden considerar como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo. Así, son tres los aspectos a los que se les debe prestar atención en esta definición:

1. Entender la conducta socialmente hábil en términos de su posibilidad de llevar hacia consecuencias reforzantes.
2. Las situaciones interpersonales en las que se manifiestan habilidades sociales.
3. Describir la conducta socialmente competente de modo objetivo.

Por su parte Monjas (1993) define las habilidades sociales como “*capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria*” (p. 29). Para Caballo (1986):

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derecho de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de problemas futuros (p.6).

En todas las definiciones expuestas se observa como han sido conceptualizadas las habilidades sociales. Para efectos de esta investigación se consideró la definición propuesta por Caballo (1986), ya que, este es uno de los conceptos más aceptados por los psicólogos y además su contenido es cónsono con los propósitos de esta investigación.

II.1.1 Componentes de las Habilidades Sociales

Caballo (1986) señala que las habilidades sociales están constituidas por los siguientes componentes:

Componentes no verbales: mirada/contacto ocular, latencia de respuesta, sonrisas, gestos, expresión facial, postura, distancia/proximidad, expresión corporal, auto manipulaciones, asentamientos con la cabeza, orientación, movimiento de las piernas, movimientos nerviosos de las manos y apariencia personal.

Componentes paralingüísticos: voz, volumen, tono, claridad, velocidad, timbre, inflexión, tiempo de hablar, duración de la respuesta, número de palabras dichas, perturbaciones del habla, pausas/silencios de la conversación, número de “muletillas”, vacilaciones, fluidez del habla.

Componentes verbales: preguntas, autorrevelación ,refuerzos verbales, contenido de rechazo, atención personal, humor, verbalizaciones positivas, variedad de los temas, contenido de acuerdos, contenido de enfrentamiento, manifestaciones empáticas, formalidad, generalidad, claridad, ofrecimiento de alternativas, peticiones de compartir actividad, expresiones en primera persona, razones, explicaciones, iniciar la conversación, retroalimentación.

Componentes mixtos más generales: afecto, conducta positiva espontánea, escoger el momento apropiado, tomar la palabra, ceder la palabra, conversación en general, saber escuchar.

II.1.2 Dimensiones de las Habilidades Sociales

Anteriormente señalamos la variedad de conceptos que han sido usados para definir a las habilidades sociales, esta situación también se repite cuando se van a estudiar las dimensiones de las habilidades sociales. Debido a la multiplicidad de las

dimensiones existentes muchos investigadores suelen estudiar las que son de su interés, de acuerdo al déficit que se presente en determinada población (Vallés y Vallés, 1996). A continuación se mencionan someramente las dimensiones descritas por Caballo (2002):

Hacer y recibir cumplidos: Los cumplidos son conductas verbales específicas que resaltan las características positivas de una persona. Éstos funcionan como reforzadores sociales y ayudan a hacer más agradables las interacciones sociales.

Hacer y rechazar peticiones: Esta categoría incluye el pedir favores, pedir ayuda y pedir a otra persona que cambie su conducta. Esta categoría implica que el paciente sea capaz de pedir lo que quiera sin violar los derechos de los demás.

Afrontar las críticas: No importa lo bueno que sean nuestras relaciones toda persona es criticada, cuando se recibe una crítica la conducta más adecuada consiste en dejar que la crítica siga su curso sin añadir información a lo que se está diciendo, después de que la crítica haya finalizado, la persona afectada debe expresar lo que desee. Si se está equivocado no se debe hacer nada, pero si la persona criticada tiene la razón, ésta debe defenderse después de escuchar la crítica.

Procedimientos defensivos: Los procedimientos defensivos son aquellos que interrumpen un patrón de interacción destructivo e injusto, reemplazándolo por una comunicación justa y mutuamente respetuosa.

Procedimiento de ataque: Dentro de esto se puede mencionar lo siguiente: la repetición, también llamado el disco rayado, consiste en repetir en reiteradas ocasiones lo que se desea conseguir; la aserción negativa de ataque, es una forma de reaccionar ante una crítica justa, sin dar sin embargo demasiadas excusas y justificaciones; el reforzamiento de sándwich, consiste en decir algo positivo seguido de algo negativo finalizado de algo positivo.

Defensa de los derechos: Expresar los derechos es importante cuando nuestros derechos son ignorados o violados.

Expresión de opiniones personales: El ser humano tiene derecho a expresar sus opiniones personales de forma adecuada, sin forzar a que las demás personas acepten lo que dicen.

Expresión de amor agrado y afecto: Se deben expresar de manera apropiada, sentimientos de amor, agrado y afecto hacia aquellas personas por las que se tiene estos sentimientos. Para muchas personas el oír, o recibir estas expresiones constituye una interacción agradable y significa, a la vez que fortalece las relaciones (Llanos 2006).

II.1.3 Las Habilidades sociales y el contexto

La conducta social que va a ser considerada por otros como conveniente o no va a depender del contexto social en que se emite. Por tanto, para estudiar la conducta socialmente competente y definir los elementos que la componen es necesario conocer el contexto social y cultural donde se desenvuelve un sujeto.

De acuerdo a Caballo (2002) la conducta social tiene lugar en un ambiente físico y éste muchas veces tiene una influencia determinante en el comportamiento de un sujeto. Asimismo este autor señala que hay factores psicológicos, socioculturales, geográficos, entre otros, que afectan las relaciones de una persona con su entorno. En este sentido, los individuos que forman parte del mismo grupo social suelen compartir las mismas concepciones de una situación específica o de cierto número de éstas debido a los aspectos comunes de estas relaciones; además, hay repertorios de comportamientos sociales que cuando se usan en la interacción social con más frecuencia tienden a provocar reforzamiento positivo (Michelson y cols., 1987).

Es así como podemos observar comportamientos que suelen ser estereotipados por algunos adolescentes, es “normal” para algunos de éstos en Venezuela comunicarse con groserías, apodos y/o golpes. También es común que en muchos barrios de Caracas prevalezca la ley del más fuerte, por lo que muchos jóvenes aprenden a hacerse respetar usando expresiones agresivas y/o violentas; esta manera de interactuar se basa en la función o utilidad que tiene para el individuo (Kelly, 1987). Ninguno de estos muchachos nace agresivo, pasivo o socialmente hábil. En el transcurso de la vida van aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que manifiestan en una situación interpersonal depende de lo que han aprendido en sus interacciones anteriores con su medio social (Monjas, 1993).

Es así, como en la mayoría de las personas el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Pérez 2000). De esta manera, si un adolescente en condiciones biológicas óptimas vive sus experiencias sociales en un ambiente donde impere la agresividad, la violencia y la confrontación, ya sea en el núcleo familiar, la escuela o el área circundante donde pase la mayor parte de su tiempo, y además sí se le presentan modelos agresivos, es muy probable que aprenda a manejar las situaciones cotidianas de la siguiente manera: exigir sus derechos agresivamente, relacionarse con sus compañeros usando la violencia, irrespetar el derecho de los demás. Así, sus respuestas socialmente ineficientes le van a impedir lograr algunos objetivos ya sea en el ámbito educacional, laboral, cotidiano, entre otros.

Este patrón de conducta a su vez va a retroalimentar el aislamiento en otros contextos al observar que los resultados que obtiene con su comportamiento les son adversos (Papalia y Olds 1992). Por otro lado, en este tipo de ambiente también se encuentran adolescentes que no inician interacciones sociales, ni responden ante éstas porque son hijos(as) de padres tímidos y/o agresivos y/o maltratadores que inhiben las conductas sociales en sus representados, siendo muchachos silenciosos que permiten que los demás elijan por ellos, reflejándose este comportamiento

muchas veces en un bajo rendimiento académico y baja autoestima (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Otra aspecto importante que destacar, es que si bien dentro de los penales de Venezuela la mayoría de los ciudadanos que se encuentran son de estratos sociales bajos, entre las tantas causas de esta situación, una de las que vale la pena mencionar es que éstos no han tenido una educación que les haya proporcionado un aprendizaje holístico del mundo y sus cosas, dentro de este aprendizaje podemos incluir el entrenamiento en habilidades sociales.

Es probable que cuando un adolescente carece de habilidades o destrezas que le permitan acceder a posiciones socialmente ventajosas y, a la vez, instaurar relaciones socialmente apropiadas en los distintos contextos sociales tenga un pronóstico poco alentador en cuanto al ajuste social se refiere. El resultado de estas carencias o déficits en habilidades sociales hace que estas personas busquen otras formas de actuación alternativas consideradas socialmente delictivas (Clemente y Gil, 1985). En este sentido, se ha encontrado que quienes se desempeñan en conductas delictivas, tales como, robos, secuestros, violaciones, entre otras, son menos competentes socialmente que quienes no expresan tales conductas. Por consiguiente, un importante procedimiento de prevención de conductas delictivas en adolescentes es el entrenamiento en habilidades sociales (Clemente y Gil, 1985). Sin embargo, no se puede ser determinista y tomar el ambiente cultural o sociodemográfico como causante de inhabilidades sociales o creador de conductas agresivas y/o pasivas.

II.1.4 El rol de la familia en la instauración de las habilidades sociales

Una frase muy común para el ser humano es la siguiente: “la familia es la base de la sociedad”, ya que es un pilar que forma a los individuos en aspectos emocionales, sociales, morales, etc. De todo el aprendizaje que recibimos en este contexto va a depender gran parte del comportamiento que ejecutemos en nuestra

vida. Según Llanos (2006) la familia es un sistema de desarrollo constante en la vida del niño(a) y del adolescente. Es en la familia, donde se encuentran los primeros individuos que juegan un importante papel en el desarrollo social del infante y del adolescente. Ya que, son los padres (abuelos, tíos, otros) los que guían directamente o indirectamente a sus hijos(as) a adquirir las primeras habilidades que les serán de utilidad para interactuar socialmente.

En consonancia con lo anterior, Pianta, Egeland y Erickson (1989) exponen que los niños que han sido clasificados en la infancia como de “apego seguro” muestran al entrar a la escuela mejores relaciones con sus compañeros de clase, ya que, cooperan en distintas actividades y suelen ser menos problemáticos. Por el contrario, los niños que han sido clasificados como de “apego inseguro” tienden más al aislamiento social y a las conductas negativas pero no todo tiene que ser así necesariamente, se pudiesen encontrar niños(as) con apego seguro que manifiesten conductas problemáticas y niños(as) con apego inseguro que cooperen con sus compañeros.

Por lo tanto, lo más seguro es que un comfortable ambiente familiar se retribuya en beneficios para los hijos(as) contribuyendo a mejores interacciones entre sus miembros, éstas luego podrán ser generalizadas en el ambiente escolar u otro. Epstein, Schlesinger y Dryden (1988) señalan que en las familias que mantienen conflictos, los padres y los adolescentes manifestaban escasas habilidades sociales, tales como, hacer peticiones inadecuadamente a otros miembros de la familia, rechazar asertivamente las peticiones de los demás, dar o recibir cumplidos.

Para Llanos (2006), la evidencia revela que los padres ejercen influencia en la conducta social de sus hijos(as) y ésta a su vez está relacionada con la socialización, es decir, los padres tienen cierta responsabilidad en cómo son aceptados socialmente sus hijos(as) por sus compañeros. Si gran parte de las conductas sociales son aprendidas dentro del núcleo familiar, es evidente que se debe cambiar el ambiente familiar para evitar que los adolescentes mantengan un desarrollo social inadecuado. Como se dijo en páginas anteriores algunos de los adolescentes de

nuestras barriadas caraqueñas viven en condiciones sociales desfavorables, tienen una educación inadecuada en el hogar, son víctimas del maltrato, presentan mala situación económica, entre otras cosas.

Estos problemas podrían afectar directamente a la familia –como por ejemplo a la comunidad de San Agustín del Sur, a la que pertenecen los adolescentes con los cuales se trabajó en esta investigación- los padres se dedican a trabajar, dándole poca importancia a la educación de sus hijos(as) coadyuvando así a la poca responsabilidad académica de sus hijo(as) y/o a la deserción escolar. Sus representados pueden caer en algunos vicios, como por ejemplo las drogas, que es una de las conductas que ven en su cotidianidad y si no saben discriminar entre lo bueno o lo malo y/o no tienen la fortaleza de decir que “no” podrían dejarse influenciar por la presión social de sus amigos y consumir drogas, cometer delitos o meterse en problemas, los cuales pueden ser irreversibles para ellos.

Esta es una de las razones por las cuales se hace necesario entrenar a este tipo de población en habilidades sociales para que puedan enfrentarse asertivamente a la cotidianidad de su entorno y tengan probabilidad de salir adelante a pesar de las adversidades.

II.1.5 El contexto educativo en la formación de las habilidades sociales

Como se dijo en el apartado anterior la familia juega un papel de suma importancia en la formación de los ciudadanos, porque es la primera fuente de aprendizaje para un individuo. Las primeras formas como el sujeto se relaciona con sus semejantes en el colegio las aprendió en su casa, sin embargo, en el ambiente escolar se van a engranar nuevas conductas a las que ya se tienen instauradas, dado que éste es el segundo contexto de aprendizaje para un individuo.

Es el contexto de educación primaria el marco de socialización extrafamiliar por excelencia porque en éste nutren su intelecto, adquieren y desarrollan habilidades comunicativas óptimas para poder compartir con sus semejantes. La escuela es una institución reconocida como educadora y formadora de los niños(as), y su función es socializarlos, es decir, dotar al niño de una serie de habilidades e intereses para que su inserción en la sociedad sea exitosa (Rodrigo, 1999; Sadumí, Rostán y Serrat 2003).

Por ende, Monjas y González (1998) exponen que la educación es un proceso de interacción comunicativa, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente una interacción entre el niño(a)-adolescente y el docente o de los iguales entre sí. En la escuela, liceo o universidad se van a encontrar niños(as) y/o adolescentes socialmente hábiles, muchos de éstos son preferidos por sus compañeros, y son tomados en cuenta por los docentes, porque dan a conocer sus inquietudes y dudas, saben defender sus derechos y emiten con frecuencia comportamientos que no son castigados por los demás (Caballo, 2002; Kelly 1987). Sin embargo, también se van a encontrar personas que presenten inhabilidades sociales, ya sean comportamientos de aislamiento o agresivos.

A propósito de esto, Rodrigo (1999) plantea que las habilidades sociales en un contexto educativo constituye un área problemática para una parte del alumnado y cada día es más frecuente encontrar adolescentes con dificultades para solidificar o iniciar relaciones con otras personas, para defender sus posiciones, que no saben compartir o manifiestan problemas para entender lo que los demás expresan, de manera que son rechazados o ignorados por sus pares o se mantienen aislados evitando interactuar con éstos o sus profesores.

En ocasiones, las relaciones interpersonales de los alumnos con sus profesores están llenas de problemas de comunicación que afectan el entendimiento mutuo. Esto se traduce en una gran insatisfacción que suele aumentar con el nivel escolar, especialmente a partir de los diez – doce años (Llanos 2006). Para

solucionar estos problemas en comunicación interpersonal, en países como España, ha aumentado el interés por trabajar en el área de las habilidades sociales dentro del contexto educativo consolidando todo un marco conceptual, evaluativo y procedimental, ya que conocen el impacto de la escolaridad en el desarrollo social (Pérez 2000). Además, Monjas y González (1998) plantean que se ha constatado la importancia que tienen las habilidades sociales en el buen desarrollo psicosocial de los adolescentes y en el buen funcionamiento académico y social.

Por lo tanto, existe una relación entre competencia social y logros escolares, sociales, ajuste personal y social, también se ha demostrado que las interacciones entre alumnos, especialmente de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias, destrezas sociales y rendimiento escolar.

Por esta razón, Monjas y González (1998) plantean la necesidad de trabajar paralelamente en el entorno educativo a las habilidades académicas y a las habilidades sociales para que se posibilite en el alumnado un adecuado ajuste personal. Así pues, las habilidades sociales tienen una gran importancia tanto para el funcionamiento presente como para el desarrollo futuro de los(las) niños(as) y adolescentes, de modo que los que exhiben habilidades socialmente positivas funcionan mejor en el ámbito social y emocional, produciendo mejores interacciones sociales al tiempo que disminuyen los problemas que se les presentan al relacionarse con los demás.

Autores como Díaz-Aguado (1995), Monjas (1993) y Pérez (2000) plantean que para intervenir sobre las habilidades sociales, las posibilidades que proporciona el contexto educativo es predilecto, tomando en consideración que las interacciones entre iguales cumplen las siguientes funciones:

1. Conocimiento de sí mismo y de los demás: En las interacciones con los iguales, el niño(a) y adolescente aprenden sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se

forman una idea sobre su valor. Estas relaciones proporcionan un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.

2. Desarrollo de determinados aspectos de conocimiento social y determinantes de conductas hábiles y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás.
3. Autorregulación de la propia conducta en función de la retroalimentación que se recibe de los demás. Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas.
4. Apoyo emocional y fuente de disfrute. En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, sentimientos de pertinencia, aceptación, entre otros.
5. Otros aspectos importantes en la relación con los iguales son el aprendizaje del rol sexual, el desarrollo moral y el aprendizaje de valores.

II. 2 Evaluación de las Habilidades Sociales

Peres (2008) señala que existe un amplio consenso en la dificultad que se presenta al evaluar las habilidades sociales y esto se debe a que las conductas que se manifiestan resultan ser complejas, y gran parte de esto se debe a que el concepto de habilidades sociales se ha definido y empleado de distintas maneras. En este sentido Caballo (1986) señala que continuamente aparecen nuevos instrumentos de evaluación para las habilidades sociales y a pesar de ello continúa siendo un tema conflictivo.

Para solventar este conflicto Peres (2008) plantea la necesidad de realizar la evaluación siguiendo el análisis funcional de la conducta, tomando en cuenta los antecedentes, respuestas y consecuentes. Este autor propone que en cuanto a los antecedentes habría que diferenciar entre los externos, es decir las situaciones concretas y las personas que pueden estar interactuando y en cuanto a los antecedentes internos podrían ser la ansiedad anticipatoria o pensamientos de

fracaso. Sobre el nivel de respuesta (conducta), habría que diferenciar tres objetivos dentro de la evaluación, a saber: componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos de la conducta.

En este caso, además, de la dificultad para poder determinar en muchos casos, cuando una conducta puede considerarse socialmente habilidosa, habrá que considerar el tipo de definición, molar y molecular, que puedan resultar más interesantes en cada situación. Las definiciones molares describen tipos de habilidad general, y comúnmente se realizan siguiendo la metodología cualitativa. Este tipo de evaluación tiene elevada validez o correlaciona con criterios externos y por tanto, mayor relevancia clínica, pero baja fiabilidad que las definiciones moleculares. Por su parte las definiciones moleculares tienden a ser más específicas y son más difíciles de observar, por ejemplo se puede observar el número de veces que una persona inicia una conservación, el tiempo que mantiene contacto ocular, etc. (Ballester y Gil 2002).

Por otro lado, la importancia de la relación entre la conducta y sus consecuencias y los patrones únicos que pueden provenir de determinadas clases de relaciones exige una búsqueda cuidadosa de las consecuencias que mantienen las conductas no deseables, así como de las conductas deseables que podrían ser reforzadas (Caballo, 2002).

Michelson, y cols., (1987) indica que para realizar una evaluación en habilidades sociales se deben tomar en cuenta las propiedades psicométricas, la validez social, la factibilidad y la información de la evaluación, de modo que se puedan seleccionar las técnicas más apropiadas para algún tipo de intervención en habilidades sociales. Estos autores también reseñan que existen diversas técnicas como la observación conductual, medidas de autoinforme, informes de otras personas que forman parte del procedimiento de evaluación de las habilidades sociales. A continuación se procede a describirlas.

II.2.1 Observación conductual

El método observacional, según Garaigordobil (1996), es aquella competencia cognitiva ligada a operaciones conductuales, que permite elaborar planes de investigación observacional, es decir, planes encuadrados en los esquemas de rasgos observacionales. Existen dos tipos de observación: *la observación naturalista*, que es aquella que se realiza en el ambiente ordinario en que se desenvuelve el sujeto; y, *la observación sistemática*, se asemeja al método científico, en ésta, el experimentador considera los fenómenos tal como se presentan, sin modificarlos y no actúa sobre ellos. Michelson, y cols., (1987) por su parte, considera que la observación directa es uno de los métodos de evaluación del comportamiento social que se utiliza con más frecuencia y las dos estrategias más utilizadas para medir el comportamiento interpersonal son la observación natural y la observación análoga (artificial).

Observación Natural

Según Michelson, y cols., (1987) la información obtenida a través de la observación natural se puede utilizar para identificar sujetos que manifiestan un comportamiento social inapropiado y para evaluar los efectos de la intervención de la enseñanza y el tratamiento. En concordancia, McClelland y Scalzo (2006) exponen que usando la observación natural de las conductas sociales en los niños(as) y/o adolescentes se puede obtener información sobre conductas específicas así como información de otros factores ecológicos incluidos en el ambiente social.

Corrientemente, este tipo de observación se implementa con uno o más observadores que registran la frecuencia, duración y/o calidad de comportamientos objetivos especificados. Éstos se definen conductualmente con una descripción clara y fácil de observar, para permitir que los observadores registren las conductas de una manera confiable (Michelson, y cols., 1987). En ocasiones, esta observación por parte del investigador en el entorno real del sujeto es casi imposible o dificultosa, no sólo en cuanto a tiempo se refiere sino también a los efectos reactivos de la

presencia del observador en la conducta del sujeto (Calleja, 1994). Para suplir estas limitaciones se acude a las observaciones en situaciones artificiales.

Observación Artificial

Caballo (2002) señala que es raramente posible realizar observaciones directas de las respuestas de los sujetos en situaciones sociales de la vida real. Entonces, cuando esto acontece es necesario acudir a la simulación de la situación problemática. En consonancia, Michelson, y cols., (1987) expresa que, los tests de role-play o las situaciones simuladas miden las respuestas sociales específicas en marcos artificiales poniendo de manifiesto las situaciones interpersonales que resultan problemáticas en el momento de la evaluación.

Pades (2003) señala las siguientes ventajas de observar situaciones artificiales: (1) disminuyen el tiempo necesario para la evaluación comparada con la evaluación en situaciones naturales, (2) con ellas se evitan los posibles problemas éticos que puede suponer la observación de ciertas conductas en la vida real, (3) hay un mayor control sobre los estímulos que puedan afectar al sujeto y, (4) facilita la representación de conductas con una baja tasa de ocurrencia en la vida real.

Una de las pruebas más usadas en situaciones simuladas es el role-play que mide las respuestas sociales específicas en marcos artificiales, poniendo de manifiesto las situaciones interpersonales que resultan problemáticas en el momento de la evaluación. En este tipo de procedimientos generalmente se le muestran a la persona las situaciones a través de un video, un narrador o un modelo en persona, un asistente o co-terapeuta le presenta una situación invitando al sujeto a responder. La respuesta se evalúa de acuerdo a los objetivos del investigador que está estudiando las habilidades sociales en la persona (Michelson, y cols., 1987).

Pades (2003) señala que estas pruebas tienen inconvenientes porque el sujeto se puede ver obligado a dar una respuesta rápida y breve, ya que sabe que

está siendo grabado y esto le puede ocasionar ansiedad y riesgo de dar respuestas anómalas e irreales; asimismo, debe responder a una situación de la que quizás posea poca información; puede intentar dar una respuesta de deseabilidad social, ello conlleva estrés añadido a la hora de responder o resultarle por el contrario fácil de responder por no poseer riesgo como en una situación real.

Otro inconveniente asociado se presenta cuando se trabaja con niños(as) y/o adolescentes porque en ocasiones en el juego de roles el investigador representa el papel de un niño(a) y la conducta de éstos hacia sus pares no correlaciona con la conducta hacia los adultos. Siendo no representativa de su interacción con sus pares, y la dificultad de un adulto de comportarse como niño(a) limitando la validez de la información obtenida (Michelson, y cols., 1987). Para subsanar este inconveniente se aconseja usar a otros niños en las interacciones de evaluación y que el investigador diseñe tareas o actividades, como por ejemplo, situaciones de juego que le permitan a los(las) niños(as) y/o adolescentes interactuar con sus pares sin la intervención de quien observa (Kelly, 1987; Lacasella, 2001; Betancourt y Martínez 2009).

II.2.2 Medidas Sociométricas

Según Michelson, y cols., (1987) los procedimientos sociométricos implican generalmente la evaluación o clasificación de los compañeros del prestigio, popularidad o competencia social. Por ejemplo, los estudiantes que pertenezcan a una clase pueden valorarse unos a otros de acuerdo a lo que se agradan o desagradan. De esta manera, la información proporciona un método de selección de niños populares e impopulares.

Cornejo (1988) expone que la sociometría pretende medir el grado en que los sujetos son integrados en la estructura preferencial del grupo. Como técnica de análisis consiste en preguntar a cada sujeto a qué miembro del grupo preferiría para compartir determinadas situaciones, los criterios de elección utilizados incluyen por lo

general, distintos aspectos de asociación preferencial, el número de preguntas y el contenido varía en función del objetivo del análisis; el número de preferencias manifestadas por cada sujeto puede ser fijo (1, 2, 3,..) o variable, según los objetivos del análisis.

Las reglas para la sociometría según Moreno (1962) son:

- Debe utilizarse en grupos naturales, predominando las situaciones reales.
- Se centra en los deseos subjetivos y privilegia las medidas subjetivas sobre las interacciones objetivas.
- Las elecciones sociométricas se solicitan sobre la base de unos criterios específicos, dados por el investigador
- La sociometría debe orientarse a la intervención. La realización sociométrica implica una doble forma de intervención: a.- toma de conciencia de las afinidades y actitudes, modificando las percepciones y conductas; b.- Intervención del investigador para encauzar los procesos grupales a partir del análisis sociométrico.

Moreno (1962) además aclara las condiciones de aplicación de la sociometría, en este sentido, a cada miembro del grupo se le pide que indique con quienes les gustaría participar en cierta actividad y con quienes no querría. Este autor plantea siete condiciones para asegurar la validez de la aplicación sociométrica “Hot Sociometry”, y cuando algunas de estas condiciones no se cumple, lo que sucede con frecuencia, estaríamos ante la “Cold Sociometry”, o sociometría fría. Las condiciones son las siguientes:

- Los límites del grupo deben estar claros para los sujetos, saber quiénes forman parte del grupo, sin ninguna restricción entre ellos. En ocasiones es posible elegir sujetos que no pertenecen al grupo.

- Se permite un número ilimitado de elecciones y de rechazos. Pero en la práctica, cuando un grupo es numeroso, es preferible limitar el número de elecciones.
- Los sujetos deben elegir a los miembros del grupo sobre la base de un criterio específico (en el caso de esta investigación fue para elegir sujetos asertivos, agresivos y pasivos). Los resultados pueden variar mucho en función de los criterios que se utilizan y del tipo de actividad que se propone.
- Los resultados sociométricos deben servir para reestructurar posteriormente el grupo en la vida real. No siempre esta reestructuración es posible, pero debe realizarse con una motivación suficientemente realista.
- Las elecciones deben realizarse en secreto, sin que el grupo pueda identificar de quién provienen.
- Las preguntas deben adaptar su formulación al nivel de comprensión de los miembros del grupo.
- El grupo debe llevar cierto tiempo para que se hayan podido afirmar los lazos afectivos. En caso contrario, las estructuras resultantes no tendrán la estabilidad mínima necesaria (Cornejo, 1988).

Las reglas y condiciones previamente descritas fueron planteadas por el creador de la teoría sociométrica J.L. Moreno (1962) y las mismas se presentan como fundamento del cuestionario sociométrico usado en esta investigación, el cual fue diseñado en el transcurso del presente trabajo. Vale acotar, que el procedimiento sociométrico del cual se hace mención, no es más que una medida complementaria, ya que, la primera medida de evaluación de las habilidades sociales es la evaluación conductual.

Michelson, y cols., (1987).resaltan que:

...Una de las principales ventajas de las medidas sociométricas es su conexión inherente con la validez social...las técnicas sociométricas recogen las opiniones de miembros importantes, quizá lo más importantes, del medio ambiente social del niño: los

compañeros...estos compañeros también son espectadores de las habilidades sociales del niño y sus opiniones sobre la forma en que éste se comporta socialmente debieran tenerse en cuenta” (p. 44).

El cuestionario sociométrico tiene algunas limitaciones, por ejemplo, no siempre proporcionan información que defina los déficits y/o excesos conductuales específicos que un niño(a) y/o adolescente pueda manifestar. Muchas veces no se entiende por qué un niño(a) particular agrada o desagrada, o qué comportamientos necesitan ser cambiados y en qué grado. En este mismo orden de ideas, cuando se usan las medidas sociométricas para evaluar la efectividad de una intervención, suelen adolecer de sensibilidad debido al lapso del tiempo que existe entre la realización apropiada de los comportamientos enseñados y los cambios en las opiniones de los compañeros sobre el niño. Así, un niño puede empezar a mostrar las habilidades sociales recientemente enseñadas, pero puede que los compañeros no cambien sus opiniones inmediatamente y que se requiera tiempo antes que cambien de impresión (Michelson, y cols., 1987).

II.2.3 Medidas de autoinforme, autoregistro e informe de otras personas.

Medidas de autoinforme

Estas medidas son utilizadas con mayor frecuencia en la investigación de las habilidades sociales así como en otros estudios que se realizan en psicología. La utilización de cuestionarios, inventarios o escalas son beneficiosas. Estas técnicas permiten explorar conductas que pueden resultar difíciles de evaluar usando la observación directa. En la práctica clínica, es útil para obtener una amplia visión de las dificultades del paciente. Este tipo de medida puede servir como una medida pre y post tratamiento y como un medio que permite acceder a una descripción objetiva de las conductas de un sujeto (Peres, 2008). En este sentido, Caballo (2002) esboza que la utilización de escalas, cuestionarios e inventarios pueden ayudar tanto a la investigación como en la práctica clínica y permite evaluar una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve.

El autoregistro

Según Michelson, y cols., (1987) las medidas de autoinforme pueden proporcionar información en relación al conocimiento de habilidades sociales, percepción social y autopercepción de las habilidades interpersonales. Esto, con el fin de evaluar a sujetos para determinar los niveles de comportamiento social. Puede resultar más eficaz emplear inventarios o cuestionarios de autoinforme que evaluar a los sujetos uno a uno.

Con respecto a las medidas de autoinforme Cone (1978) cuando la persona se observa así misma, el procedimiento se denomina autoregistro. Este método permite registrar la conducta tanto manifiesta como encubierta. También se le puede pedir a los sujetos que registren los antecedentes y consecuentes de una conducta, todo dependiendo de los objetivos que desee alcanzar el investigador.

En algunos aspectos es posible que sea la medida más significativa que se puede obtener de la efectividad del tratamiento, ya que proporciona datos conductuales relativamente específicos del ambiente natural exceptuando los casos en que sea posible observar directamente la conducta social del paciente fuera del contexto del entrenamiento, puede ser la mejor fuente de información disponible sobre el cambio de conducta en vivo (Caballo, 1986). Si bien las medidas de autoinforme ofrecen información valiosa en cuanto al contenido del conocimiento y percepción social, están sujetas a limitaciones porque factores como la manera de contestar, la deseabilidad social y la ansiedad afectan los resultados de la medición. Por lo tanto, las técnicas de autoinforme se utilizan preferentemente como parte integrante de una batería de evaluación más global (Michelson, y cols., 1987). Por tanto, si se emplean las técnicas de autoinforme con otras técnicas de evaluación se puede obtener una información más completa sobre las habilidades sociales de los adolescentes.

Informes de otras personas

Este método de evaluación según Caballo (2002) consiste en las evaluaciones del sujeto por parte de sus amigos, padres y profesores, entre otros. Esta forma de evaluación puede ser considerada como observación directa en el ambiente real, por ejemplo los docentes por formar parte del contexto social de sus alumnos pueden proporcionar información valiosa de la conducta de éstos. En otros casos se ha evaluado la habilidad social de estudiantes universitarios por compañeros de habitación y por miembros de su curso.

Continuando con la exposición antecedente, Michelson, y cols., (1987) señalan que la información que es obtenida a través de los informes de otras personas es útil para identificar a sujetos socialmente incompetentes y seleccionarlos para la enseñanza de las habilidades sociales. Este tipo de evaluación comprende primordialmente, los informes del docente o padres y/o las valoraciones realizadas en los cuestionarios sociométricos, por ejemplo, estatus entre los compañeros.

II.2.4 El juego

Contribuciones del juego al desarrollo

En 1996, Delval indicaba que muchas actividades son caracterizadas como juegos aun cuando cada actividad lúdica sea distinta a otra, implique una sola persona o varias, cree un mundo de ficción o reproduzca la realidad. De este modo, señala que donde se suele estar de acuerdo es en la consideración del juego como una actividad importante durante un período de la vida, que al igual que autores como Papalia, Wendkos y Duskin (2003) no dudan de señalar ese período como la niñez.

Igualmente, Delval (1996) plantea que los psicólogos están de acuerdo en atribuir una gran importancia al juego dentro del desarrollo del niño, al considerarlo

como una actividad completamente necesaria para el crecimiento sano e integral del niño. En este sentido, Papalia, y cols. (2005) señalan que mediante esta actividad el infante estimula sus sentidos, aprende a utilizar sus músculos, coordina su visión con el movimiento, obtiene el dominio sobre su cuerpo, adquiere habilidades nuevas, entre otras.

Garaigordobil (2004) resume, de la siguiente manera, las contribuciones positivas del juego en todos los aspectos del crecimiento y del desarrollo humano:

Desde el punto de vista intelectual, jugando aprende, porque obtiene nuevas experiencias, porque es una oportunidad de cometer aciertos y errores, de aplicar sus conocimientos, de solucionar problemas. El juego estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento, de la creatividad infantil, y crea zonas potenciales de aprendizaje. *Desde el punto de vista de la sociabilidad*, por el juego entra en contacto con sus iguales, y ello le ayuda a ir conociendo a las personas que le rodean, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios. *Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional*, se puede afirmar que el juego es una actividad que le procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, que le permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivamente y descargar sus tensiones. Es refugio frente a las dificultades que el niño se encuentra en la vida, le ayuda a reelaborar su experiencia acomodándola a sus necesidades, constituyendo así un importante factor de equilibrio psíquico y de dominio de sí mismo (p. 18).

A la luz de los que restringen al juego como una actividad natural y propia del desarrollo del niño, investigaciones derivadas de líneas de investigación como la desarrollada por Garaigordobil (2003, 2004, 2005, 2006) validan el juego, y en especial el de tipo cooperativo, en el desarrollo de la personalidad en niños y adolescentes, así como la prevención de la violencia desde los 4 hasta los 14 años. De tal manera, que el juego tiene gran importancia a lo largo del desarrollo humano a nivel intelectual, emocional y social. Sin embargo, es necesario delimitar conceptualmente y clasificar las conductas de tipo lúdica con la finalidad de enmarcar el papel del juego en la socialización y como situaciones que brinda el contexto para

la observación de la conducta social no sólo en la infancia sino también en la adolescencia.

Delimitación conceptual

La diversidad de definiciones surgidas a la hora de conceptualizar fenómenos dentro de la psicología es bastante común, sólo basta con observar la cantidad de definiciones dadas al constructo habilidades sociales. Es por ello, que no resulta difícil comprender que a la hora de definir una conducta como lúdica existan tantas definiciones como autores dedicados al tema. En este particular, Omeñaca y Ruiz (2007) señalan que para avanzar en la delimitación conceptual del juego, es necesario saber qué es lo que se está analizando. Así, es necesario distinguir entre lo que es una actividad lúdica de lo que no lo es. Estos autores, entonces, plantean que en ese camino en búsqueda de una delimitación conceptual del juego han surgido dos vías, a saber:

1. Especificar los rasgos distintivos del juego, así cuantos más de estos rasgos posea una actividad, con más certeza será categorizada como lúdica.
2. Establecer una definición más o menos inclusiva.

De estas vías, la especificación de rasgos distintivos ha sido objeto de un mayor número de estudios y discusiones por parte de campos como la antropología, la educación, la psicología, entre otras. En este particular, Omeñaca y Ruiz (2007) indican que los elementos más significativos y/o relevantes del juego son: el juego es fuente de alegría, de júbilo y placer; el juego constituye un fin en si mismo; el juego es espontáneo y voluntario, libremente elegido; el juego propicia el aprendizaje; el juego es una forma de expresión; el juego implica participación activa; el juego posee puntos de encuentro con las “conductas serias”; y, el juego constituye un mundo aparte.

Bajo la consideración de estos rasgos, estos autores definen al juego como *“actividad alegre, placentera y libre que se desarrolla dentro de si misma sin responder a metas extrínsecas e implica a la persona en su globalidad, proporcionándoles medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje”* (p. 9). No obstante, los autores consideran que una definición de juego sin la descripción que de ésta tengan los participantes de la actividad quedaría inconclusa. Por lo que éstos se dedicaron a encuestar al alumnado, tanto de primaria como de educación básica, encontrando que existen muchos puntos de confluencia entre los que se han dedicado a estudiar científicamente el juego y los que los juegan.

También hay aspectos propios que cada grupo atribuye al juego, por ejemplo, los teóricos suelen considerar al juego como voluntario, con un fin en si mismo, entre otras, mientras que, el alumnado suele verlo como medio para establecer relaciones, espacio de ayuda y colaboración (Omeñaca y Ruiz, 2007). Por otra parte, desde el enfoque conductual –muchas veces renegado- Bijou ha propuesto que la actividad lúdica es toda aquella conducta *“que el niño hace cuando él, ella o cualquier otro dice que está jugando”* (1982, p.41). Esta definición se apoya en la propuesta de Stone y Church (1973; cp. Bijou, 1982), que plantea que un niño está jugando cuando no está llevando a cabo actividades habituales de su vida tales como dormir, comer, estudiar, ir al doctor, entre otras.

Clasificación de los juegos

Existen diversas clasificaciones derivadas desde la psicología, muchas atienden al grado de competición, al grado de participación, al contenido, a la dimensión social, a la dificultad motriz, al tipo de movimiento, entre otras.

Considerando que en la estructura del juego se establece la dinámica del mismo, Johnson (1981) planteó tres tipos de juegos:

- *Juegos individuales.* En estos no existe relación entre los fines a alcanzar por una persona y los del resto de los componentes del grupo, así no se fomenta la participación de ningún tipo.
- *Juegos de competición.* Propician una relación inversa entre los objetivos individuales, de forma que una persona o un grupo de personas sólo pueden alcanzarlos a costa del otro o de los otros.
- *Juegos de cooperación:* En este tipo de juego existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas. De esta manera, cada uno sólo alcanza la meta del juego si ésta también es alcanzada por el resto de los participantes.

Por otra parte, autores como Piaget (1951) y Smilansky (1968) indican que existen cuatro categorías de juego que demuestran crecientes niveles de complejidad cognitiva. Estos son: el *juego funcional*, que es la forma más simple de juego y se inicia durante los primeros años de vida e involucra movimientos musculares repetitivos; *juego constructivo*, corresponde al segundo nivel cognitivo y comprende el uso de objetos o materiales para hacer cosas; *juego de simulación o juego fantasioso, dramático o imaginativo*, se basa en la función simbólica e involucra personas o situaciones imaginarias; y, los *juegos formales con reglas*, que constituyen el cuarto nivel cognitivo del juego.

Erickson (1982) clasifica los juegos atendiendo el grado de socialización requerido por el juego, así distingue entre los juegos que se desarrollan en la *autosfera*, referidos a la exploración de sensaciones corporales propias, en la *microsfera*, aquellos relacionados con el entorno próximo del niño, y los desarrollados en la *macrosfera social*. Por otra parte, Bijou (1982) plantea diversas categorías de juegos que permiten analizar la conducta lúdica:

- *Juego de orientación productor de conocimiento:* También conocido como conducta exploratoria. Permite el desarrollo de repertorios básicos de conducta e

involucra la conducta diferencial, eventos ambientales, la generalización y la discriminación.

- *Juego diferenciador de respuestas*: Considerado como juego de destreza o de práctica. En éste, el niño mediante las interacciones con objetos se benefician con una conducta cada vez más efectiva que extiende su repertorio de habilidades.
- *Juego que incrementa propiedades reforzantes*: Conocido como conducta repetitiva o juego placentero. Incrementa la intensidad o frecuencia de los estímulos reforzantes.
- *Juego imaginativo*: En éste, la conducta del niño es controlada parcialmente por las condiciones antecedentes y los factores disposicionales que resultan muy eficaces.
- *Juego de solución de problemas*: O juego constructivo, e implica la conducta presentada por el niño ante una situación problema de la cual carece de una solución. En este caso, el infante se vale de la experimentación y del ensayo y error.

De todos los juegos mencionados –y de los que faltaron por mencionar- el que ha recibido mayor atención en las últimas décadas ha sido el juego de tipo cooperativo considerando el carácter social del mismo. De éste tratará el apartado siguiente.

Juego cooperativo

Para Garaigordobil (2004) los juegos cooperativos son “*aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes...promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir*” (p.31). Por otra parte, Ribes (1974) sostiene que el juego cooperativo es aquella situación por medio de la cual la obtención del refuerzo positivo dependerá de la interacción simultánea de dos o más sujetos.

Aun cuando en términos conceptuales, estas definiciones poco tienen en común, es indiscutible el papel que los juegos cooperativos tienen en el desarrollo humano, incluyendo el desarrollo social donde se han probado experimentalmente los beneficios de éste tanto en personas con o sin algún tipo de discapacidad, infantes, adolescentes o adultos. Desde la década de los 70, algunos estudios observacionales y experimentales han comprobado el beneficio del juego cooperativo en diversos aspectos del desarrollo social. La investigación de Emurian, Emurian, Bigelow y Brady (1976) sobre los efectos de la cooperación y de la no cooperación en estudiantes universitarios, arrojó que la contingencia de cooperación afecta el comportamiento social y el comportamiento individual colateral que se necesita para llevar a cabo conductas de tipo cooperativa.

En 1985, Abreu buscaba determinar si la tarea estructurada influía sobre el aumento de la conducta cooperativa en niños en edad escolar (10-12 años) encontrando que la misma es un factor significativo en el aumento de conductas cooperativas en los participantes y que, además, ésta se relaciona con el tipo de facilitación ofrecida a los escolares. Por su parte, Carrasquel (1991) evaluó el efecto de las contingencias de tipo independiente e interdependiente sobre la conducta cooperativa de niños de 8 a 9 años escolarizados, encontrando que existe una influencia de las contingencias grupales sobre la conducta cooperativa de los escolares y las instrucciones parecen ser un estímulo discriminativo potencial para la prestación de ayuda entre los infantes.

Otras investigaciones han encontrado que las instrucciones verbales incrementan los comportamientos cooperativos de tipo verbal independientemente del tipo de instrucción recibida (Sandía y Yusti, 1992); y que los procedimientos y técnicas conductuales resultan efectivas en el incremento de conductas cooperativas (Andrade y Velandia, 2002).

Garaigordobil (1996, 2006), si bien desarrolla su línea de investigación desde los 80 con la finalidad de promover el desarrollo de la personalidad infantil, ha desarrollado programas dirigidos a grupos de 4 a 14 años con la finalidad de estimular la conducta social adecuada. Las investigaciones de esta autora conjuntamente con su equipo de trabajo han confirmado que *“...experiencias cooperativas aumentan las conductas sociales positivas (conductas de consideración, autocontrol, prosociales, asertivas...),..., disminuyendo diversas conductas sociales negativas (agresivas, antisociales, de retraimiento, timidez,...)”* (Garaigordobil, 2004, p. 429).

Por su parte, Betancourt y Martínez (2009) determinaron la efectividad del Programa de Juego Cooperativo y Creativo para Grupos Infantiles de 8 a 10 años de edad desarrollado por Garaigordobil (2003), el cual fue adaptado a una muestra de niños(as) escolares de la población venezolana. Estas investigadoras encontraron que a pesar de las diferencias derivadas en las mediciones realizadas (observación conductual y medidas de autoinforme) obtuvieron efectos positivos, si bien variables en algunos casos, de la administración de este programa sobre la socialización infantil. En algunos casos, encontraron disminución de conductas cooperativas y de expresión asertiva en sujetos experimentales que en línea base mostraban mayores porcentajes de emisión en estas conductas e incrementos de conductas pasivas y agresivas durante la intervención.

Recientemente, diversas investigaciones han mostrado que los programas de aprendizaje cooperativo tienen un efecto positivo al mejorar las habilidades sociales de la población a la cual va dirigido. Así, destacan investigaciones sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en clases de educación física encontrando aumentos en las habilidades sociales de los participantes así como de los niveles de participación en el curso de la intervención de aprendizaje cooperativo (Smith, 1996). También se ha investigado el papel de los programas basados en juegos cooperativos en estudiantes con problemas de conducta quienes bajo dos condiciones (grupal - pareja) mejoraron relativamente sus habilidades sociales y la percepción que sus

pares tenían de éstos tras el entrenamiento (Desbiens, Roger, Bertrand y Fortin 2000).

Como se aprecia, distintos aspectos han sido considerados a la hora de dar cuenta del papel del juego cooperativo dentro del desarrollo social y, por tanto del estudio de la conducta social de niños y adolescentes. Además, del papel *per se* de las actividades de tipo cooperativa en el aumento de conductas de tipo social positiva, tal como quedó demostrado por las investigaciones reseñadas, este tipo de actividad lúdica sirve de marco para la medición periódica de la conducta social, como en el caso de la investigación de Betancourt y Martínez (2009), que si bien el programa de juego cooperativos-creativos era la variable independiente, la misma situación de juego permitía la observación de diversas instancias de la conducta social de los infantes.

II. 3 Habilidades Sociales en la Población Adolescente

II.3.1 Adolescencia

Krauskopf (2007) refiere que actualmente muchos estudios definen los límites de la adolescencia partiendo de dos instancias diferentes. Así, consideran que ésta se inicia con los cambios biológicos de la pubescencia y finaliza con el ascenso de los derechos y deberes sexuales, económicos y legales del adulto. La OMS (1983) por su parte considera a la adolescencia “como el período en el cual el individuo progresa desde la aparición de los caracteres sexuales secundarios hasta la madurez sexual”. En esta definición queda en evidencia que es la plenitud del desarrollo sexual la que define el término del período. De esta manera, las edades aproximadas en las que se inician las modificaciones sexuales giran en torno a los 10 y 12 años, y la culminación de este crecimiento se logra cerca de los 20 años. Tomando en consideración todo lo expuesto Krauskopf (2007) define a la adolescencia como “*el período crucial del ciclo vital en que los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los*

recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo, asumen para sí las funciones que les permiten elaborar su identidad y plantarse un proyecto de vida propio” (p.23).

Por su parte, Araya (2004) y Papalia y cols., (2003) señalan que la adolescencia es el período de desarrollo humano en el que se producen los mayores y más importantes cambios físicos y sexuales que alteran la imagen externa del joven, y que suponen el paso del niño al adulto. Asimismo, se producen variaciones significativas en el ámbito psicológico y en las relaciones sociales. Todos estos cambios conllevan a la formación de la definición de su identidad. No en balde, es considerada como la etapa de cambio y transformación por excelencia.

El inicio y el fin de la adolescencia no están identificados con exactitud en las sociedades occidentales (Papalia, y cols., 2003). Para autores como Araya (2004) esta etapa va de los 12 años a los 18 años; mientras que, Papalia, y cols., (2003) señalan que suele durar aproximadamente una década entre los 11 ó 12 años y finales de los 19 o comienzos de los 20 años. Sin embargo, es importante recalcar que los límites de edad enmarcados en esta etapa, al igual que el resto de las etapas del desarrollo humano, son sólo puntos de referencia aproximados y flexibles.

Si bien los cambios físicos y sexuales que tienen lugar en la adolescencia por ser los más llamativos resultan obligatorios a citar cuando se habla del período de la adolescencia, no es objeto de este estudio dar cuenta de ellos, en su lugar, resulta imprescindible resaltar el desarrollo social que opera en esta etapa, especialmente en los adolescentes que tienen entre 12 y 14 años de ambos sexos. La conducta social del adolescente, al igual que en otra etapa, está influida por el tipo de relaciones que predomina en la cultura a la cual pertenezca el adolescente. En el caso de la cultura occidental, la adolescencia se prolonga por la extensión de la escolaridad y por la pasividad del joven al mantener la dependencia a su familia. De esta manera, los procesos psicológicos necesarios para incorporarse a la vida adulta se retardan (Araya, 2004).

En términos generales, la vinculación social resulta parte fundamental en el proceso de construcción de la identidad personal del adolescente. Inicialmente, el adolescente se agrupa con individuos de su mismo sexo que le sirven de modelo social, aunque necesita imitar al grupo y sentirse aceptado también busca ser original e independiente. El grupo le brinda al adolescente seguridad, comunicación de ideas, creencias, posturas y modelos. Así, la construcción de la autoestima se ve condicionada por la aceptación de los diferentes grupos de pertenencia y referencia, además de las relaciones familiares y por el éxito escolar (Araya, 2004). En este sentido, Krauskopf (2007) señala que en la adolescencia el grupo de iguales adquiere importancia en el proceso de elaboración de identidad del sujeto. Con sus compañeros pueden probar sus nacientes recursos y alcanzar posiciones que satisfagan la creciente búsqueda de autonomía. Para los adolescentes son importantes los valores y normas de las conductas del grupo al cual pertenece porque le permiten analizar sus propias conductas y evaluar así el estatus que ha alcanzado en el grupo.

Por consiguiente, el grupo de pares cumplen un papel emocional y socializador fundamental. Las redes sociales proveen tanto de asesoría en la solución de problemas como de reaseguramiento del propio valor y pueden apoyar un repertorio satisfactorio de roles. De este modo, los amigos adquieren gran importancia para la elaboración de dimensiones de identidad, como los son el enriquecimiento interpersonal, los valores, los roles sexuales, el reconocimiento de destrezas, la ampliación de las opciones y la participación social. Además, los adolescentes tienen más interacciones sociales frecuentes con sus pares que con los adultos, porque con sus compañeros se sienten más relajados y felices porque es en este medio social donde predominan sus actividades cotidianas (Krauskopf 2007).

II.3.2 Importancia de las Habilidades Sociales en la Adolescencia

Adams (1983) señala que ciertas competencias sociales proporcionan el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales de calidad con los

pares u otros. Así, déficits en las competencias sociales limitan la habilidad de un adolescente a establecer y mantener amistades, mientras que, en un adolescente socialmente competente las posibilita.

De esta manera, resulta importante detectar cuanto antes un déficit en las habilidades sociales debido a las consecuencias perjudiciales que puede conllevar el mantenimiento y posterior agravamiento de las mismas en el plano social, y la angustia y malestar que puede producir a nivel personal en el individuo. La edad adolescente al igual que la infancia es importante para este fin, porque es un momento en el que además de producirse cambios físicos y psicológicos, cobrará un gran valor lo referente al ámbito de relaciones y de intercambio social. Esto será debido a que precisamente en esta edad los individuos comienzan a ser más independientes de su familia y a buscar su identidad a través de la identificación del grupo social de sus pares. De ahí la importancia que tiene para este grupo relacionarse social y adecuadamente, con sus iguales, con personas mayores y con personas del otro sexo para aprender a confiar más en ellos (Camacho y Camacho, 2004).

En vista que la adolescencia es una edad complicada en el ámbito social, suele evaluarse al joven como una persona con innumerables problemas debido a la confusión en la que se encuentra, que es el resultado de pasar de una etapa a otra (Musitu y Cava, 2003). Por lo tanto, es importante ayudarlos para que logren un buen ajuste psicológico que les conduzca a mejorar las interacciones con otras personas, porque si éstos son expuestos a modelos de conductas socialmente competentes o reciben reforzamiento positivo de sus padres podrán aumentar la probabilidad de expresar sus sentimientos y actitudes, dar sus opiniones, resolver problemas inmediatos y así reducir la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986).

En consecuencia, es importante detectar déficits en las habilidades sociales en la adolescencia, con el fin de prevenir trastornos psicológicos asociados, como por ejemplo, agorafobia, ansiedad general o específica, problemas de pareja,

depresión, delincuencia. Además de prevenirse, también se emplea el entrenamiento en habilidades sociales cuando ya están presentes estas situaciones (Camacho y Camacho, 2004).

Es decir, en la medida en que un individuo interactúe satisfactoriamente con otros, recibirá cada vez más feedback social positivo y llegará a calificarse a sí mismo de forma efectiva, en cambio, cuando las relaciones con otras personas se caracterizan por la ansiedad, la frustración de necesidades o el feedback negativo, la autoevaluación del individuo será en consecuencia negativa y distorsionada. Así, la inseguridad social de un adolescente producirá perturbaciones constantes en las interacciones sociales que pueden estar caracterizadas por la evitación social. Por tanto, uno de los objetivos para instaurar o incrementar un conjunto de competencias sociales en los adolescentes debe estar enfocado en las siguientes áreas: que mantengan cierto tipo de interacciones conversacionales formales o informales, comunicar sus creencias u opiniones a los demás, interactuar asertivamente con sus subordinados y superiores (Kelly, 1987).

En este sentido, si un adolescente carece de habilidades conversacionales, habilidades de escucha, no sabe cuando reforzar las conductas de sus pares, ni defender sus derechos, será poco valorado, pudiendo ser un agente tan poco reforzante que sus compañeros tratarían de minimizar el contacto con él. También, un adolescente gravemente deficitario en habilidades para conseguir citas puede ver sus intentos repetidamente rechazados trayendo como consecuencia a la frustración (Kelly, 1987).

Consiguientemente, los adolescentes se enfrentan ante la necesidad de sentirse seguros y capaces de responder correctamente ante las distintas situaciones que se les presenten diariamente, de ser socialmente solventes, o sea, que en cualquier interacción social cotidiana se sientan valorados y respetados (Camacho y Camacho, 2004). Esta meta se puede lograr a través de la modificación de conducta, ya que, existen un gran número de procedimientos terapéuticos bajo este modelo

que han demostrado ser efectivos, entre ellos tenemos: modelamiento, moldeamiento, economía de fichas, contrato conductual, ensayo conductual, juego de roles, RDO, entrenamiento en habilidades sociales, entre otros (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein 1989). Otras técnicas que han sido denominadas como cognitivas – conductuales que han sido usadas para el tratamiento de las habilidades sociales son la técnica de relajación y la resolución de problemas.

Goldstein, y cols., (1989) han clasificado a los adolescentes con habilidades deficientes para describir los trastornos de conducta donde es más frecuente el tratamiento debido a que es donde más se presentan los reportes por padres, maestros, médicos, psiquiatras, entre otros. Se basan en un sistema estadístico confiable debido a las técnicas implementadas y a la tecnología sofisticada que se usó, además de las estimaciones observacionales de conducta realizadas por profesores, padres, personal clínico y trabajadores sociales. También se estudiaron materiales de historiales de casos; respuestas dadas por los adolescentes en test de personalidad, y otro tipo de información. De todo esto, se elaboró un modelo de clasificación de tres categorías: *agresividad, retraimiento e inmadurez*.

Agresión: Esta clasificación revela conductas agresivas, tanto verbal como físicas, asociadas a una carencia en el plano de las relaciones interpersonales con los padres y profesores Quay (1966 cp. Goldstein, y cols., 1989). Esta clasificación refleja conductas específicas tales como combatividad, crueldad, irritabilidad, desafío a la autoridad, irresponsabilidad, necesidad de llamar la atención, bajos niveles de sentimientos de culpabilidad.

Retraimiento: El patrón de esta conducta se caracteriza por varias formas: excesivamente inhibido, problemas de personalidad, neurótico o con perturbaciones, interiorización, retraimiento. Este modelo de trastorno conductual caracterizado por el retraimiento presenta también otros síntomas: depresión, sentimientos de inferioridad, timidez, apocamiento, ansiedad, hipersensibilidad y aislamiento (Goldstein, y cols., 1989).

Inmadurez: Esta categoría presenta las siguientes características: escasa capacidad de concentración, torpeza, preferencia por los compañeros menores, pasividad e incompetencia y tendencia a la ensoñación. Se manifiestan una serie de conductas que corresponden al desarrollo normal de un niño en edades tempranas pero que se han vuelto inadecuadas en relación a las expectativas que la sociedad tiene de un adolescente (Goldstein, y cols., 1989).

Los tres modelos descritos según Quay (1966, cp. Goldstein y cols., 1989) están relacionados con las deficiencias en el aprendizaje ya que presentan con claridad, una inadaptación tanto del punto de vista social como personal. Los extremos de estas conductas no se corresponden con las expectativas de los propios individuos, ni con las de los padres, profesores o instituciones sociales.

En síntesis, estos patrones de conducta impiden que los adolescentes interactúen de una manera más eficaz con su ambiente debido a los déficits conductuales que presentan, así, el agresivo no sólo es violento, sino que además carece de capacidad para ejercer control sobre sí mismo, negociar, pedir permiso, evitar situaciones conflictivas y enfrentarse a reacciones negativas. El adolescente pasivo, presenta deficiencias en las actitudes prosociales, como mantener una conversación, integrarse a un grupo, enfrentarse al miedo, tomar decisiones, arreglárselas cuando lo dejan de lado, responder con seguridad y enfrentarse con mensajes contradictorios. De igual manera, estos jóvenes tienen dificultades para expresar o recibir disculpas, quejas o instrucciones. Mientras que, los adolescentes inmaduros tienen déficit para compartir, responder a las bromas y al fracaso, enfrentar la presión del grupo, establecer objetivos y concentrarse (Goldstein y cols., 1989).

II. 3.3 Estudios de las Habilidades Sociales en la Adolescencia

El número de investigaciones en habilidades sociales en la infancia, que en su mayoría han evaluado programas de entrenamiento a través del modelado, ensayo conductual o de técnicas cognitivas para incrementar las competencias sociales, resulta superior al número de investigaciones encontradas sobre las competencias sociales en adolescentes. En 1983, Adams afirmaba que *“pocos investigadores o (a) han estudiado el desarrollo de la competencia social durante la adolescencia o (b) han identificado las habilidades de competencia social predictoras de popularidad con los pares o la formación de amistades en esta etapa de la vida”* (p. 204).

Este mismo autor, estudió la competencia social durante la adolescencia. Específicamente, trabajó con adolescentes de 14, 15, 17 y 18 años de edad, de ambos sexos, para determinar la existencia de una relación predictiva entre la competencia social, las relaciones entre pares y la existencia de diferencias en competencia social por edad. Este investigador observó diferencias de edad en el conocimiento social, locus de control y empatía. También observó una relación entre la competencia social y la popularidad, pero la relación varía según el sexo del adolescente.

Hidalgo, Galindo, Inglés, Campo y Ortiz (1999) estudiaron el posible efecto diferencial de los ítems que componen la Escala de Habilidades Sociales para Adolescentes, para ello, implementaron los procedimientos de detección: estadísticos de Mantel-Haenszel y Modelos Logit. Los resultados reflejan que si bien existen diferencias reales en las habilidades sociales de adolescentes de 16 a 18 años, resulta indispensable depurar y aplicar de nuevo a una muestra de adolescentes, a fin de eliminar aquellos ítems que muestren funcionamiento diferencial en los distintos grupos que se comparan.

Rotella y Parlanti (s.f.), desde el paradigma fenomenológico y adheridos a la aplicación de una estrategia metodológica cualitativa, estudiaron las habilidades

sociales en adolescentes ciegos. Realizaron una revisión teórica exhaustiva sobre el tema, además, de seleccionar técnicas como la observación participante y entrevistas en profundidad. Entre las conclusiones más destacadas derivadas de esta investigación, son las relacionadas con que el hecho de que no se establece una relación directa entre las manifestaciones gestuales y posturas con la ceguera pero las investigadoras señalan que es notable la escasez de movimientos y gestos que realizan los adolescentes estudiados. Por otra parte, también observaron que los adolescentes videntes no dan importancia a las posturas y gestos convencionales que los adolescentes ciegos utilizan en el curso de la interacción con compañeros videntes.

Rabazo y Fajardo (2004) construyeron una escala de evaluación de las habilidades sociales –expresión social y parte motora- con la finalidad de investigar la competencia social y la conducta antisocial en la adolescencia. Los resultados obtenidos apoyan la posición de especificidad situacional respecto a las habilidades sociales así como el concepto de multidimensionalidad del constructo. Afirman que existe un conjunto de dimensiones, especialmente en la población infantil y adolescente dentro del contexto escolar: iniciación de la relaciones, expresión de sentimientos, defensa de los derechos propios, enfrentarse con la autoridad, entre otras.

Peres (2008) desarrolló y aplicó un programa de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes institucionalizados con la finalidad de mejorar el afrontamiento con su entorno. En este sentido, empleó un diseño pretest – posttest, con un grupo control y otro experimental. El programa constaba de 13 sesiones de grupo, distribuido una vez por semana, con una duración de 90 minutos. Mediante esta investigación, la autora constató que las adolescentes institucionalizadas tienen miedo inmediato y que el programa administrado ayudó a mejorar y a proporcionar herramientas para asumir la cotidianidad.

Trianes y cols., (1997) analizaron los aportes en relación a la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta considerando tres fuentes de

información: profesores, pares y autoinformes. La visión de este enfoque ofrece una visión global de la competencia social de un adolescente. Los resultados reflejan que profesores y la autovaloración del alumnado coincide en la valoración del comportamiento asertivo y agresivo; que la de los pares y la autovaloración coinciden en asociar el comportamiento agresivo a la baja aceptación de los iguales; que la evaluación de iguales y del profesorado correlacionan al señalar los adolescentes asertivos; y, que la aceptación de los pares correlaciona con la inhibición evaluada por el profesor.

Riesco (2005), inicialmente, indagó sobre las habilidades sociales de un grupo de adolescentes partiendo del supuesto de que el grupo tenía déficits de habilidades sociales. Para identificar estos déficits el investigador utilizó la observación conductual, una medida de autoinforme y el informe de otras personas. En este sentido, el déficit observado se encuentra ligado a cuadros comportamentales y clínicos “anormales”. Una vez identificado el déficit, propone una intervención basada en un programa de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes aunque no es aplicada al grupo de adolescentes que participaron de la primera fase de la investigación, al contrario señala la propuesta de intervención tan sólo como un marco de referencia para otras investigaciones.

Frea y Hughes (1997) mediante el análisis funcional identificaron las variables sociales que mantenían el comportamiento social-comunicativo inadecuado en dos adolescentes escolares con retardo mental. Estos autores encontraron que mediante las valoraciones que sus pares y maestros habían realizado de la conducta de los adolescentes se pudo identificar los comportamientos equivalentes funcionalmente apropiados, los cuales fueron enseñados a los mismos. Los resultados arrojaron disminuciones sustanciales de las respuestas sociales inadecuadas y aumento en el uso de habilidades sociales apropiadas.

En términos generales, se observa que el número de investigaciones realizadas en adolescentes son pocas, esta situación se corrobora por la escasez de

estudios que se han llevado a cabo en esta área dentro de la población venezolana, así, tras una revisión bibliográfica realizada en la biblioteca de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela se encontró que son escasas las investigaciones de corte conductual efectuadas en el ámbito de las interacciones sociales en adolescentes, siendo la mayoría investigaciones realizadas en niños. Es importante subrayar que dentro de las investigaciones encontradas solamente dos son en población de adolescentes y ninguna hace referencia a la administración de programas de intervención en habilidades sociales con esta población. Considerando que el programa que se aplicó en esta investigación se derivó de la fusión de dos programas, a continuación se realiza una breve descripción del contenido de cada uno de estos.

II.4 Descripción de los Programas de Intervención en Habilidades Sociales en la Adolescencia de Camacho y Camacho (2004) y del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998).

Programa de Intervención en Habilidades Sociales para Adolescentes (Camacho y Camacho, 2004)

El Programa de Intervención en Habilidades Sociales para Adolescentes de Camacho y Camacho (2004) fue desarrollado con la finalidad de, primero, revisar teóricamente el campo de las habilidades sociales a través de todas las definiciones, estudios y autores en el área; segundo, estudiar los déficits en habilidades sociales en adolescentes; tercero, observar los resultados y obtener conclusiones al respecto; y, cuarto, elaborar un programa de intervención considerando los resultados obtenidos en la investigación.

Estos autores señalan que si bien, la infancia resulta el momento adecuado para detectar los posibles déficits en las habilidades sociales, también consideran que en la adolescencia además de los cambios físicos y psicológicos cobra valor el ámbito de las relaciones sociales, la independencia familiar y la búsqueda de su

identidad mediante la identificación en su grupo de pares. De tal manera, que bajo este panorama los autores dedican su estudio al análisis de potenciales déficits en la habilidades sociales de adolescentes escolares a fin de diseñar un programa para éstos.

El estudio de déficits en las habilidades sociales se realizó con 63 adolescentes de edades comprendidas entre los 14 y 15 años, de ambos sexos, pertenecientes a tres colegios de España, a los cuales se les aplicó el Inventario de automanifestaciones en la interacción social para jóvenes (AIS-J1) elaborado por Bas (1986) con la finalidad de hacer, además, una comparación retrospectiva con la investigación que llevara a cabo este autor. Asimismo, aplicaron el Listado de situaciones y habilidades sociales, elaborado por Camacho y Camacho (2004) para la investigación. Resulta importante destacar, que estas autores reconocieron que la muestra no fue representativa pero los resultados obtenidos les permitieron vislumbrar conclusiones orientadas a elaborar un programa de intervención.

La elaboración del programa de intervención en habilidades sociales para adolescentes se fundamentó en los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación aplicados a la muestra, así como en el programa de Michelson, y cols., (1983). El programa consta de catorce sesiones no cerradas, flexibles a las necesidades que surjan en el transcurso de las sesiones y de las diferencias de los participantes de cada grupo.

El proceso de enseñanza de las habilidades sociales para adolescentes estuvo compuesto de varios elementos, a saber: instrucción verbal, diálogo y discusión, role-playing, práctica, retroalimentación, refuerzo, técnicas asertivas específicas como el banco de niebla, aserción negativa, interrogación negativa, entre otras, y tareas para la casa. La primera sesión del programa es introductoria, enfocada en la importancia de las habilidades sociales interpersonales, mientras que la última sesión se dirige a repasar todos los conceptos aprendidos durante el

programa, objetivos planteados, técnicas empleadas y las posibles dificultades encontradas.

Las habilidades sociales enseñadas a través de este programa fueron:

- Asertividad
- Iniciar y mantener conversaciones
- Hacer y recibir cumplidos
- Saber hacer críticas y recibir críticas
- Preguntar dudas
- Tomar la iniciativa
- Explicar un tema determinado
- Invitar a salir a alguien del sexo opuesto
- Hablar de uno mismo y de sus problemas
- Dar una negativa o decir “no”
- Habilidades sociales no verbales

En cuanto a los resultados, tal como señala Camacho y Camacho (2004), no observaron datos significativos al compararlos con los resultados obtenidos en la investigación de Bas (1986). Por otra parte, señalan la necesidad de crear un programa de entrenamiento en habilidades sociales más específico y acorde a los resultados obtenidos mediante los dos instrumentos previamente mencionados. Así, concluyen que todo programa de intervención en habilidades sociales debe ser flexible y abierto a modificaciones considerando las dificultades que puedan presentarse en el curso de las sesiones. Además, de incluir las tareas para la casa considerando la importancia de la generalización de las conductas socialmente adecuadas.

Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998)

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998) fue empleado en la investigación de estas autoras con el fin último de incorporar las habilidades sociales al currículum. Asimismo, señalan que el propósito de esta investigación fue indagar si la competencia social de los niños, niñas y adolescentes evoluciona positivamente al utilizar determinadas estrategias de entrenamiento y enseñanza de las habilidades sociales. En este sentido, diferencian entre objetivos generales, objetivos referidos al alumnado, al profesorado y a las familias.

Con la intención de alcanzar estos objetivos, las autoras aplican el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social desarrollado por Monjas (1993). Se trata de un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática de habilidades sociales a niños, niñas y adolescentes mediante personas significativas en el entorno social (compañeros, profesores, familias); cuyo objetivo es promover la competencia social en la infancia y en la adolescencia.

Este programa comprende treinta habilidades agrupadas en seis áreas, a saber: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones, habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales y las habilidades para relacionarse con los adultos. La aplicación de este programa se articula en una secuencia instruccional que las autoras denominan *Procedimiento de enseñanza* el cual está conformado por elementos como instrucción verbal, diálogo y discusión, práctica, feedback, refuerzo y tareas para la casa. Asimismo, sigue un formato de entrenamiento en grupo, organizando el trabajo en sesiones de enseñanza cuya estructura secuencial se ajusta al procedimiento de enseñanza.

La investigación se realizó en un contexto natural (colegio), con grupos naturales (los grupos de clase), por lo que, el diseño empleado implicó una comparación intragrupo con mediciones antes y después del tratamiento. La variable dependiente de la investigación fue la competencia interpersonal de los alumnos. A

continuación, se presentan los aspectos a los que hace referencia la variable dependiente y sus respectivos instrumentos de evaluación:

- Aceptación social: referida al estatus sociométrico, atributos y aceptación media. Medida a través del Procedimiento Sociométrico para el Alumnado (PS-A).
- Conducta asertiva, frente a conducta agresiva y conducta inhibida. Medida mediante la Escala de Conducta Asertiva para niños de Michelson, y cols., (1987).
- Repertorio motor, cognitivo y afectivo de las habilidades sociales referida a las habilidades básicas de interacción social, habilidades de hacer amigos, habilidades conversacionales, autoexpresión y conducta asertiva y solución de problemas interpersonales. Medido a través del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas (1993).
- Autoconcepto y autoestima: general y de los distintos subdominios (corporal, familiar, interpersonal). Medida mediante la Escala de Autoconcepto en el Medio Escolar de García (1992).

En esta investigación participaron, de acuerdo a las autoras, más o menos todos los miembros de la comunidad educativa del centro educativo, entiéndase alumnado, profesorado y familias, durante dos cursos escolares (1995-96 y 1996-97).

En términos generales los resultados arrojaron, por una parte, que si bien los cambios en la aceptación social no fueron significativos, para las investigadoras resultaron relevantes ya que, aunque no varió significativamente el estatus sociométrico de los participantes, el decremento en el número de rechazos apuntó a que éstos han desarrollado relaciones sociales más positivas y prosociales con sus pares. En este sentido, el repertorio de habilidades sociales de los participantes se incrementó después de recibir la enseñanza de conductas interpersonales. Por otra parte, la conducta asertiva del alumnado una vez finalizada la intervención mejoró pero como grupo no se aprecian aumentos significativos.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudios científicos sobre la adolescencia han sido abordados desde la teoría psicoanalítica del desarrollo adolescente, la psicología biogenética de la adolescencia, desde la antropología cultural y adolescencia, la teoría del campo, desde la psicología social, las teorías centroeuropeas de las etapas evolutivas de la adolescencia, entre otras (Muus, 1966). Del mismo modo, en las últimas décadas se han dedicado extensos estudios en lo que corresponde a las habilidades sociales. Si bien, no hay una definición única, se ha resaltado la importancia en profundizar investigaciones en esta área, ya que, un individuo que posea en su repertorio conductual las destrezas sociales necesarias logrará adaptarse mejor a su ambiente, trayendo como consecuencia un mejor ajuste psicológico, mayor confianza en sí mismo y un aumento en la probabilidad de obtener reforzadores que contribuirán a alcanzar metas, como por ejemplo: mayor aceptación social, evitar ser castigado por no emitir conductas esperadas en ciertos contextos, lograr exponer en público, entablar conversaciones formales e informales, liderazgo, etc. (Caballo, 1986; Kelly, 1987).

La conducta de los adolescentes suele ser difícil de sobrellevar para los padres, maestros, compañeros de clase y para ellos mismos, ya que, al momento de interactuar socialmente con su ambiente éstos –en muchos casos- no disponen de las herramientas necesarias para resolver algunos problemas de tipo social ya que, gran parte de las conductas de riesgo para esta población son el resultado de decisiones erróneas en las que las presiones externas cuentan más que la propia determinación (Muus, 1966). Esta situación puede traer como consecuencia el desarrollo y mantenimiento de comportamientos inadecuados como lo son la agresividad y/o el aislamiento, reflejando así déficits en sus habilidades sociales (Kelly, 1987). Por lo tanto, es importante que los adolescentes mejoren su conducta social y a la par aprendan a resolver los problemas que se les presenten cotidianamente, analizando de un modo objetivo las contingencias sociales y acepten las consecuencias de su elección.

En este sentido, al realizar un entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas de tipo social deben considerarse una gama de aspectos como el contexto cultural, la familia, el sexo, la edad, la clase social, la educación, capacidad biológica, entre otros. Por ende, presenta especial interés estudiar las dificultades que presentan los adolescentes con déficits en sus habilidades sociales y la adaptación a su entorno, dada la

importancia que tienen las relaciones sociales en el funcionamiento psicológico, social y académico, además que suelen mostrar un incremento en la ansiedad social y menos probabilidad de alcanzar metas debido a la poca confianza que logran tener en sí mismos, que en muchas ocasiones es producto de las conductas inadecuadas que expresan (Caballo, 2002).

Según Bandura (1987) existen tres fuentes principales de conducta agresiva, ellas son: *las influencias familiares*, donde la agresión es modelada y reforzada por los miembros de la familia, prueba de ello es la violencia familiar que se halla en las prácticas de abuso con los niños a través de varias generaciones; *las influencias subculturales*, donde reside una persona y con la cual tiene contactos repetidos, en este particular, es normal ver que en los barrios caraqueños la agresividad tiene un carácter funcional para sobrevivir porque así las personas ganan respeto y son reconocidas; y por último, *el modelamiento simbólico*, que proporcionan los medios de comunicación masiva y específicamente la televisión.

En relación con lo anteriormente señalado, es bien conocido que la familia y el ambiente escolar son dos fuentes importantes de enseñanza para los adolescentes, no sólo desde el punto de vista del aprendizaje educativo formal que exige alcanzar ciertas competencias para aprobar el grado en el cual se estudia, sino que también constituyen parte del aprendizaje empírico social a partir de las interacciones de ellos con sus pares y maestros. Es así como en el ambiente escolar éstos ejecutarán los comportamientos sociales que han aprendido de sus familiares, a la vez que integran otros que reciben de sus compañeros y tutores (Monjas y González, 1998)

En este sentido, los resultados que obtengan de la relación social a través de la experiencia diaria van a contribuir en el establecimiento de patrones conductuales que se repetirán en el tiempo en distintos contextos. Estos comportamientos desde las habilidades sociales son conceptualizados como aislamiento, asertividad y agresividad, y van a depender de cuan reforzados o castigados son los adolescentes para inhibir o instaurar nuevas clases de conductas en su repertorio individual (Kelly, 1987).

Los adolescentes que son agresivos, suelen ser considerados con excesos conductuales, no cooperativos, y pueden fracasar cuando llevan a cabo interacciones sociales efectivas y apropiadas (Michelson y cols, 1987). Cuando los adolescentes emiten

conductas agresivas dirigidas al exterior como por ejemplo: maltratar verbal o físicamente a sus semejantes, por ser la condición con la cual han aprendido a comunicarse y a conseguir sus objetivos pueden ser rechazados socialmente. Pero la paradoja es que esta conducta en el ambiente escolar y/o en un contexto social de clase baja, es usualmente reforzada por el medio (Caballo, 1986; Kelly, 1987).

Por otra parte, existen adolescentes que poseen patrones conductuales de aislamiento, que al igual que los comportamientos agresivos pueden ser suscitados y reforzados por la influencia del aprendizaje observacional en la conducta social. (Bandura, 1987). Ya que encuentran estos modelos en su ambiente o por el maltrato familiar, entre otras variables que llevan a un estado de indefensión que se observa en la emisión de actos pasivos como por ejemplo: escasa participación en el aula, permitir que sean violados sus derechos personales por sus pares, poca y/o ninguna participación en grupos, entre otras. Los adolescentes que presentan este déficit en sus habilidades sociales han sido considerados socialmente como aislados, tímidos, pasivos y letárgicos (Michelson y cols., 1987).

Para solventar estos problemas comportamentales –agresividad, aislamiento- es necesario suplantar el déficit en las habilidades sociales incrementando las conductas de asertividad que según Kelly (1987) es *“la capacidad de un individuo para transmitir a otras personas sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo”* (p.175). Por su parte Monjas y González (1998) plantean que la persona asertiva elige por ella misma, protege sus propios derechos y respeta los derechos de los demás, consigue sus objetivos sin herir a otros, expresa sus emociones socialmente y tiene confianza en sí mismo. De acuerdo con el planteamiento de estos autores el aumentar estas conductas hará que los adolescentes tengan mejores interacciones sociales lo que se retribuirá a su vez en que mejoren la confianza en sí mismos y que aumenten la probabilidad de ocurrencia de conseguir adaptarse mejor a su medio ambiente (Monjas y González, 1998).

Para lograr este propósito se cuenta con el enfoque conductual que a través de técnicas como el reforzamiento, el role play, el ensayo conductual, la retroalimentación, entre otros, logra instaurar y/o incrementar conductas de asertividad en los adolescentes que les permiten tener mejores interacciones sociales. Otra técnica que ha resultado ser efectiva

para mejorar la conducta social es el entrenamiento en resolución de problemas de tipo social (solución de problemas interpersonales), el mismo consiste en plantear la situación social que provoca dificultades, examinar la situación, generar alternativas de respuesta, analizar ventajas e inconvenientes, decidir opciones y llevar a cabo la mejor estrategia en la actuación social. La meta que se busca con esta técnica es que los adolescentes aprendan a solucionar los problemas sociales por ellos mismos de forma constructiva y positiva para que mejoren la relación con sus semejantes (Peres, 2008; Monjas y González 1998).

Tomando en consideración que la adolescencia es una etapa del desarrollo humano que conlleva cambios biológicos, psicológicos y sociales y que en ella se adquiere una identidad personal, resulta necesario formar a los adolescentes para que sean capaces de ejercer una ciudadanía responsable (Melgosa, 1998). Una parte de esta formación la puede constituir el entrenamiento en habilidades sociales, ya que en la medida que un joven entable mejores interacciones sociales se sentirá más seguro de sí mismo y podrá enfrentar y resolver asertivamente los problemas que se le presenten cotidianamente. Por tanto, *la presente investigación se justifica sobre la base de:*

- 1.- Beneficiar a los adolescentes que presenten inhabilidades sociales.
- 2.- Proveer a los participantes de herramientas conductuales para que resuelvan problemas interpersonales en un contexto social mayormente agresivo.
- 3.- Que los adolescentes a través de técnicas conductuales conozcan su potencial e incrementen su aprendizaje en comportamientos para no acceder ante la presión social, para que de esta forma no caigan en vicios o se inmiscuyan en problemas que traigan consigo consecuencias graves como la drogadicción, delincuencia, entre otras.
- 4.- Instaurar y/o incrementar en los adolescentes conductas que les permitan tener una mejor relación con sus compañeros de clase y docentes, y que esto influya en una mejor integración a la escuela: participación en grupos, intervención en clase, respeto hacia los compañeros, entre otras.
- 5.- Fomentar en la directora y docentes la necesidad de considerar a la conducta social como parte de la educación que deben recibir los alumnos del colegio Don Pedro "Fe y Alegría"
- 6.-Aumentar el número de investigaciones venezolanas en el área de las habilidades sociales en adolescentes.

Considerando que la adolescencia es una etapa compleja de la vida y que el contexto donde se desenvuelven los adolescentes que cursan estudios en el colegio Don Pedro Fe y alegría promueven las conductas agresivas, aunado al peligro de las drogas, la delincuencia y la deserción escolar se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál será la efectividad del Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de tipo Social sobre la conducta social de adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 14 años que cursan 6to grado en el Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría?

Objetivo General

Determinar la efectividad del Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de tipo Social sobre la conducta social de adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 14 años que cursan 6to grado en el Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría.

Objetivos específicos

- Obtener una adaptación tanto en contenido como en vocabulario del Programa de Intervención en Habilidades Sociales en la Adolescencia de Camacho y Camacho (2004) y del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998).
- Identificar los niveles iniciales de las diversas instancias de la conducta social (asertividad, pasividad y agresividad) en los adolescentes de la muestra.
- Evaluar el efecto del Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de tipo Social en las instancias de la conducta social del grupo de adolescentes de la muestra.

IV. MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

IV. 1 Ambiente

La presente investigación se llevó a cabo en las instalaciones del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría, ubicado en Las Acacias de la ciudad de Caracas. Las sesiones experimentales se completaron en el aula asignada por el personal directivo del colegio el cual está destinado regularmente a prácticas de biología y química de los alumnos de bachillerato y está dotado con tres mesas, cuatro mesones, tres sillas, 50 bancos de hierro, dos pupitres, ocho estantes, un lavamanos, dos pizarras acrílicas, una pizarra convencional y dos carteleras. Las sesiones de pretest y postest mediante el cuestionario sociométrico fueron realizadas en las aulas regulares de los participantes.

IV. 2 Sujetos

Participaron once (11) adolescentes, ocho (8) masculinos y tres (3) femeninas, de edades comprendidas entre 12 a 14 años, cursantes de los 6tos. Grados Secciones “A”, “B” y “C” de Educación Básica del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría. Los participantes fueron seleccionados a partir del estatus sociométrico o número de elecciones para las categorías asertividad, agresividad y pasividad por parte de sus compañeros y de su maestro(a).

Los adolescentes *D. G.*, *L. F.* y *L. M.* de 12, 13 y 12 años, respectivamente, fueron nominados como asertivos. Los adolescentes *B. M.*, *Y. B.*, *Y. C.* y *D. P.*, de 12, 12, 14 y 14 años, respectivamente, fueron elegidos como agresivos. Mientras que, las adolescentes *D. L.*, *E. O.*, y *D. Y.* de 12, 13 y 12 años, respectivamente, y el adolescente *D. M.* de 12 años fueron nominados como pasivos.

Resulta necesario señalar que, inicialmente, fueron convocados a participar de las sesiones experimentales un total de 10 alumnos por secciones, en base a los resultados obtenidos del cuestionario sociométrico. Así, de cada sección se seleccionaron aquellos adolescentes nominados tanto por sus compañeros como por los docentes correspondientes como asertivos, agresivos y pasivos, dando un total de 30 alumnos. Si bien, todos asistieron a la medida inicial en situación de juego cooperativo, al pasar las sesiones, la asistencia de éstos fue disminuyendo. De tal manera, que los 11 participantes de los cuales se dan cuenta

los resultados de la presente investigación corresponden a aquellos que completaron las medidas iniciales y finales en situación de juego cooperativo, medidas pretest y posttest mediante el cuestionario sociométrico y las sesiones de las fases experimentales (línea base e intervención).

IV. 3 Materiales

Etapas preliminar

- **Materiales para la Validación por Expertos de los Juegos Cooperativos.** Carta de solicitud de validación por expertos; Cuestionario para la Validación por Expertos de Actividades de tipo Cooperativa. Éstos permitieron obtener la opinión del especialista sobre el contenido y vocabulario de un conjunto de juegos preseleccionados del *Diseño y Evaluación de un Programa de Intervención Socioemocional para Promover la Conducta Social y Prevenir la Violencia* (Garaigordobil, 2003). Asimismo, se les solicitaba sugerencias y recomendaciones sobre el material.

- **Materiales para la Validación por Expertos del Cuestionario Sociométrico.** Carta de solicitud de validación por expertos; Validación por Expertos del Cuestionario Sociométrico para Adolescentes Escolares de 6to. grado. Éstos permitieron obtener la opinión del especialista sobre el contenido, la pertinencia de cada uno de los reactivos que conforman el Cuestionario Sociométrico así como sus sugerencias y recomendaciones a fin de seleccionar a los adolescentes que participarían en la investigación, además para obtener a través de este cuestionario las medidas pretest y posttest.

- **Materiales para la Validación por Expertos del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes.** Carta de solicitud de validación por expertos; Cuestionario para la Validación por Expertos del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares. Éstos permitieron obtener la opinión del especialista sobre el contenido teórico, contenido práctico, vocabulario, número y orden de las sesiones derivadas de la fusión de los Programas de Intervención en Habilidades Sociales en la Adolescencia de Camacho y Camacho (2004) y de

Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998) para adaptar su contenido y vocabulario. Además, se les solicitaba sugerencias y recomendaciones sobre el programa.

- **Materiales para la Prueba Piloto.** Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes (Ver Anexo N° 1); Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes. Informe de otras personas sobre el comportamiento del Adolescentes (Ver Anexo N° 2); Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares (Ver Anexo N° 3); Fichas Técnicas de los Juegos Cooperativos (Ver Anexo N° 4); Hojas de registro inicial para la observación (Ver Anexo N° 5). Éstos permitieron evaluar el funcionamiento de los juegos cooperativos seleccionados y adaptados en contenido y vocabulario, el cuestionario sociométrico, las instrucciones, hojas de registro de observación, procedimientos generales y el tiempo invertido por los adolescentes para llevar a cabo la tarea experimental.

Etapas experimentales

Se utilizaron los siguientes materiales los cuales fueron elaborados en la etapa preliminar de la presente investigación:

- **Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes.** Se aplicó antes y después de la administración del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes. Consta de 13 reactivos donde el adolescente debe mencionar a tres compañeros para las categorías pasividad, agresividad y asertividad; para seleccionar los participantes de las fases experimentales de la investigación (línea base e intervención) así como pretest y posttest (Ver Anexo N°1).
- **Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes. Informe de otras personas sobre el comportamiento del Adolescentes.** Se aplicó antes y después de la administración del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes. Consta de 13 reactivos donde el docente debe mencionar a tres de sus

alumnos para las categorías pasividad, agresividad y asertividad; para seleccionar los participantes de las fases experimentales de la investigación (línea base e intervención) así como pretest y posttest (Ver Anexo N° 2).

- **Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares.** Se administró a los participantes durante la fase de intervención; consta de 12 sesiones en las cuales se proporciona información sobre diversos aspectos de las habilidades sociales y resolución de problemas sociales tales como: asertividad, habilidades conversacionales, hablar de uno mismo, entre otras. (Ver Anexo N° 3).
- **Fichas Técnicas de los Juegos Cooperativos.** Descripciones de las actividades lúdicas de tipo cooperativo así como de los materiales específicos a emplear en cada juego. (Ver Anexo N° 4)
- **Hojas de registro final para la observación.** Formato para registrar las instancias de la conducta de habilidades sociales de adolescentes (habilidades prerequisite, conductas asertivas, pasivas y agresivas) en el curso de un juego de tipo cooperativo (Ver Anexo N° 6).

Otros materiales usados tanto en la prueba piloto como en la etapa experimental: laptop, video beam, pantalla reproductora, cámara filmadora digital, cronómetro, lápices, borradores y sacapuntas, hojas blancas tipo carta, merienda (ponqués, bebidas).

IV. 4 Sistema de Variables

IV. 4.1 Variable Dependiente: *Conducta de Habilidades Sociales*

Definición Conceptual. “...Que un individuo logre emitir un conjunto de conductas en un contexto interpersonal, que exprese los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1986; p. 6). Se divide en los siguientes componentes:

- **Aceptación Social:** Valoración del estatus o posición social de un individuo por parte de sus pares, en función de su conducta social en ese grupo de referencia –escuela o comunidad- (Monjas y González, 1998).

- **Habilidades Prerrequisito:** Son aquellas habilidades necesarias para entrenar a los adolescentes en conductas que faciliten la interacción social con sus pares, familia, maestros, entre otros. En este sentido, el adolescente seleccionado deberá ser capaz de escuchar atentamente y seguir instrucciones a la hora de participar de las actividades experimentales.
 - a) *Escucha atenta:* Que el adolescente escuche de forma continúa durante el tiempo en el cual se imparten las instrucciones para la realización de las actividades y/o cuando sus compañeros intervengan durante alguna actividad.
 - b) *Seguir instrucciones:* Que el adolescente ejecute los pasos o instrucciones que le son suministrados verbalmente por los facilitadores para realizar una actividad específica.

- **Conducta Asertiva:** Caracterizada por la expresión de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La persona asertiva elige por su cuenta, protege sus derechos y respeta el derecho de los otros, es expresiva socialmente y emocionalmente. El objetivo de la conducta asertiva no es que el sujeto consiga lo que quiere sino que lo comunique de una forma clara y directa (Caballo, 2002). Esta categoría fue dividida en siete sub-categorías:
 - a) *Expresión asertiva:* El adolescente expresa verbalmente sus opiniones y sentimientos respetando a sus compañeros, se dirige con frases de cortesía tales como: “con permiso”, “Tienes razón”, entre otras, sin golpear, gritar u ofender a los demás.
 - b) *Cooperación:* El adolescente solicita, brinda y recibe ayuda y/o material, intercambia material; pide y da oportunidad (Andrade y Velandia, 2002).

- c) *Cumplidos*: El adolescente expresa verbalmente elogios que resaltan las características positivas de otra persona y/o de su desempeño.
 - d) *Críticas*: El adolescente expresa verbalmente desagrado y/o solicita a otra persona que se comporten de forma correcta.
 - e) *Participación en tarea/juego*: El adolescente interactúa activamente con sus pares en el contexto de una actividad o tarea compartida (Kelly, 1987).
 - f) *Esperar su turno*: Al jugar en grupo, el adolescente espera el turno que le corresponde para participar.
 - g) *Habilidades conversacionales*: El adolescente intercambia ideas y/o saluda y/o pregunta y/o da respuestas a pares y/o facilitadores sin gritar y con un volumen de voz adecuado.
- **Conducta Pasiva**: Caracterizada por la incapacidad de la persona de expresar sus sentimientos, pensamientos y opiniones. Esta conducta comprende la violación de los propios derechos al no ser capaz de expresar honestamente sus creencias y opiniones, permitiendo así que los demás violen sus derechos. También pueden emitir comportamientos que implican gestos desvalidos, negando importancia a la situación, de manera autoderrotista, con disculpas, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso (Caballo, 2002). Esta categoría fue dividida en tres sub-componentes:
- a) *Expresión pasiva*: El adolescente se mantiene callado siendo incapaz de expresar sus sentimientos, opiniones o derechos ante la solicitud de otra persona (pares y/o facilitadores) de participar de la tarea/juego o ante una pregunta.
 - b) *Aislamiento*: Ante la asignación de una tarea/juego el adolescente se aleja de sus pares manteniéndose retirado de la situación.
 - c) *Participación pasiva en tarea/juego*: El adolescente en el contexto de una actividad o tarea compartida se mantiene inactivo sin cooperar, mostrándose indiferente a las actividades que se realizan.

- **Conducta Agresiva:** Caracterizada por la defensa de los derechos personales y la expresión de sus creencias y opiniones de un modo que frecuentemente es deshonesto, inapropiado y siempre viola los derechos de los demás de forma física, verbal o no verbal. Por lo general, manifiestan una conducta muy beligerante e impulsiva utilizando la agresión física para conseguir lo que quieren, suelen tener conflictos con sus compañeros y resultan temidos y rechazados por sus compañeros (Caballo, 2000; Monjas y González, 1998). Esta categoría fue dividida en tres sub-componentes:
 - a) *Expresión agresiva:* El adolescente se dirige a sus compañeros con palabras ofensivas y/o descalificativos, gritando y/o con volumen de voz alto.
 - b) *Agresión física:* El adolescente manifiesta gestos de amenaza hacia sus compañeros, tales como amenazar con los puños cerrados, tocar la cara del otro con su mano sin autorización de éste, golpear, patear, entre otros.
 - c) *Disrupción:* En el curso de una actividad, el adolescente se levanta a destiempo y/o habla cuando los compañeros o facilitadores están explicando algo. Este sub-componente fue codificado como conducta agresiva atendiendo a Rabazo y Fajardo (2004) quienes incluyeron esta conducta como parte de la categoría Agresión en la escala de evaluación de las habilidades sociales construida por estas autoras.

Definición Operacional

- La Aceptación Social que obtiene cada adolescente de 6to. grado, por parte de su grupo escolar, medida a través del número de nominaciones tras la administración del Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes. Este cuestionario consta de 13 reactivos que permiten obtener información sobre el estatus de elecciones que recibe cada adolescente en tres categorías conductuales: asertividad (reactivos 1, 2, 3, 4), agresividad (reactivos 5, 6, 7, 8) y pasividad (reactivos 9, 10, 11, 12, 13) mediante el conocido método de nominaciones (Ver Anexo N° 1 y 2).

- Los componentes Habilidades Prerrequisito, Conductas Asertivas, Conductas Pasivas y Conductas Agresivas se miden mediante un registro de intervalo, que consiste en dividir la sesión de observación en períodos iguales de tiempo. La tarea del observador es registrar la ocurrencia o no ocurrencia de la conducta al finalizar cada uno de los intervalos, obteniendo así un registro de la proporción de las ocurrencias conductuales. Este es el tipo de registro indicado cuando se desean registrar varias conductas de un mismo sujeto, determinar la tasa de respuesta y, además, se puede hacer una observación continua de la conducta (Casalta y Penfold, 1981; Guevara, 1994) (Ver Anexo N° 6).

IV. 4.2 Variable Independiente: *Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares*

Definición Conceptual. El programa de entrenamiento en Habilidades Sociales es una estrategia de intervención que describe la forma como se trabajará para obtener los objetivos señalados en cada sesión de éste (Guevara, 2005). Es definido conceptualmente como “*un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales*” (Curran, 1985, p. 122; cp. Caballo, 1993). Incluirá los siguientes elementos:

1. Entrenamiento en Habilidades Sociales. De acuerdo a Caballo (1993) este elemento consiste en enseñar conductas específicas, su práctica e integración en el repertorio conductual del sujeto. Para ello, se emplearán los siguientes procedimientos:

Instrucciones: Consiste en informar a los participantes acerca de que es lo necesario para la ejecución de una conducta adecuada. Se debe decir de manera específica y clara cuáles son las acciones necesarias y se explica cómo deben realizarse. Esta técnica permite la segmentación del comportamiento requerido y con ello visualizar de mejor forma dónde puede estar el problema para después modificarlo.

Modelado: Consiste en exponer al sujeto a ejemplificadores (modelos) en vivo o filmados, que realicen los comportamientos requeridos. Los comportamientos del modelo deben ser

múltiples para entrenar una variedad de comportamientos a quien lo observa (Michelson y cols., 1987).

Retroalimentación: Es la entrega de información adecuada al individuo acerca de su desempeño conductual anterior, teniendo en cuenta los objetivos conductuales propuestos para el ensayo. Esta técnica le permite al sujeto conocer que parte de su desempeño han sido adecuadas y cuáles no con el fin de modificar lo que esté incorrecto hasta lograr un desempeño global adecuado (Michelson y cols., 1987).

Ensayo de conducta: Procedimiento mediante el cual se representan maneras apropiadas y efectivas de afrontar las situaciones de la vida real que son problemáticas para los adolescentes. Tiene como objetivo aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, reemplazándolos por nuevas respuestas (Caballo, 1986).

Reforzamiento: Tendrá lugar a lo largo de las sesiones del entrenamiento en habilidades sociales y servirá tanto para adquirir nuevas conductas, recompensando aproximaciones sucesivas, como para aumentar determinadas conductas adaptativas de los sujetos (Caballo, 1993).

Además, se emplearon como técnicas asertivas complementarias:

Disco Rayado: Consiste en repetir una y otra vez lo que se quiere, sin enojarse, irritarse, ni levantar la voz. El objetivo de esta técnica es aprender a conseguir lo que se desea gracias a la persistencia. Se utiliza cuando se solicita o se pregunta algo, y la otra persona cambia el tema o responde con otra pregunta, evade la petición, o no se enfoca en lo que inicialmente se le solicitó o preguntó (Smith, 1996).

Aserción Negativa: Consiste en aceptar los errores de forma positiva. Esta es una de las técnicas asertivas más interesantes, pues implica el reconocimiento de los errores, sin necesidad de justificar ni atacar (Smith, 1996).

Banco de Niebla: Se trata de descubrir el juego de control del otro para no ceder a sus provocaciones, mediante una defensa o auto justificación. La estrategia consiste en la respuesta: -“No lo he considerado de ese modo pero tal vez merezca la pena pensarlo un

poco...". Esta técnica consiste en no ofrecer resistencia, no contraatacar, sino, darse la oportunidad de pensarlo (Smith, 1996).

Interrogación Negativa: Consiste en aceptar la crítica por lo que es: crítica; sin trastornarse, sin defenderse, agredir o manipular. Es simplemente preguntar al otro cómo ve nuestros errores, o para qué le interesa realizar tal o cual acción o comentario que nos involucra. En ningún momento la persona se enreda con el manipulador (Smith, 1996).

Autorrevelación: Cuando compartimos información sobre nosotros mismos —cómo pensamos, sentimos o reaccionamos—, de manera asertiva, a alguien que también ha hablado de su vida, permitimos que la información social fluya en ambas direcciones. La revelación voluntaria de factores negativos de nuestra vida, y la aceptación de los mismos es, probablemente, la técnica asertiva más potente y eficaz para evitar que nos manipulen, y de lograr nuestra propia aceptación. Esta técnica nos permite revelar sólo aquello que consideremos pertinente (Smith, 1996).

Compromiso viable: Consiste en aprender a ceder y a negociar, siempre y cuando, lo negociable, no ponga en juego el respeto que sentimos por nosotros mismos. En este caso, es asumir la responsabilidad de nuestras decisiones, evitar que nos generen un malestar por fallar ante nosotros mismos. También implica el definir los límites con nuestros compromisos y decisiones. Por ejemplo, si decidimos ayudar a alguien, hay que establecer bajo qué condiciones, principalmente de tiempo, lugar y costo, y decir que esperamos a cambio (Smith, 1996).

Libre Información: Es el arte de comprender las claves que los demás nos proporcionan sobre sí mismos, para establecer una comunicación más directa y asertiva, en función de la información recabada. Respetar lo que el otro quiera compartirnos de su vida personal y sobre esa información relacionarnos. Por lo tanto, no es necesario sobre involucrarnos en la vida del otro, más bien, establecer una relación recíproca y de respeto por la información que él nos quiera proporcionar (Smith, 1996).

2. Resolución de Problemas de tipo social. Esta técnica surge de la consideración de que el déficit en habilidades sociales se relaciona con una inadecuada aplicación de estrategias cognitivas en el enfrentamiento de situaciones sociales (Michelson, y cols., 1987). La

finalidad de entrenar en esta habilidad es que cada adolescente aprenda a solucionar, por él/ella mismo/a, los problemas interpersonales que se le plantean en su relación con otros adolescentes (Monjas y González, 1998). Específicamente, contempla el cumplimiento de los siguientes pasos:

- Identificación y definición del problema
- Generación de alternativas de solución
- Evaluación de alternativas
- Toma de decisión
- Implementación de la solución
- Evaluación del funcionamiento de la alternativa seleccionada como solución (Gordon y Waldo, 1984).

Definición Operacional. El Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares, como variable independiente, consiste en un conjunto de doce (12) sesiones donde por cada sesión se instruye a los adolescentes en una habilidad social específica: asertividad y derechos asertivos, negarse, habilidades conversacionales, cumplidos, críticas, preguntar dudas, tomar la iniciativa, explicar un tema determinado, hablar de uno mismo y de sus problemas, habilidades no verbales y resolución de problemas de tipo social. Las sesiones se distribuyeron en cuatro semanas a razón de tres veces por semanas, de 30 minutos cada una aproximadamente.

IV. 4.3 Variables controladas

El procedimiento de aplicación del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares implicó el mantenimiento de diversas variables constantes que configuran la metodología de la presente investigación. Las variables que se mantuvieron constantes son las siguientes:

- La aplicación del programa se llevó a cabo en tres sesiones de intervención semanal, de 30 minutos de duración, durante un mes del curso escolar.

- Las sesiones se realizaron los mismos días (martes, miércoles, jueves), en el mismo horario semanal (9am a 10am) y en el mismo espacio físico (laboratorio de prácticas de biología y química).
- Las sesiones fueron dirigidas siempre por las mismas personas: dos facilitadoras y el autor de la investigación.
- La estructura de cada sesión de intervención se mantuvo constante durante la experiencia.
- La edad de los participantes, entre los 12 a 14 años.
- Todos los participantes son cursantes de los 6tos. Grados Secciones “A”, “B” y “C” de Educación Básica del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría.
- El sexo y la cantidad de adolescentes participantes, ocho (8) masculinos y tres (3) femeninas se mantuvo durante la intervención.
- La distribución de los participantes a cada grupo de tarea/juego se realizó al azar.

IV. 5 Diseño

El diseño experimental que se utilizó en este estudio fue el diseño intrasujeto (N=1) del tipo A – B con medidas pretest y posttest. Este diseño se caracteriza por la observación repetida de la conducta en el tiempo y permite atribuir si existe una modificación conductual y si ésta se debe a las variables manipuladas (Casalta y Penfold, 1981). Este diseño consta de una fase inicial conocida como **línea base** o “A” donde se toman medidas previas al tratamiento de las conductas con la finalidad de definir un nivel de ejecución estable para los sujetos. Luego que se determina la estabilidad de la conducta con esa medición, se introduce la variable independiente y se continúa registrando durante el período que se mantiene el tratamiento, esta fase es denominada como **fase de intervención** o “B”. Subsiguientemente, se observa si hubo algún cambio comparando la fase “A” con la fase “B” y de este modo se evalúa el efecto de la variable independiente en la conducta.

Cuando se emplea este diseño, aunque se siga rigurosamente su aplicación en una investigación aplicada, no se obtiene una respuesta precisa sobre si una variable extraña influyó en el procedimiento de intervención y, por tanto, haya sido la causante de los cambios observados. De esta manera, no se puede afirmar que el cambio observado en la variable

dependiente sea debido a la variable independiente manipulada. Con el propósito de superar algunas dificultades de este diseño, se incluyen medidas pretest y posttest (Barlow y Hersen, 1988). A continuación, se presenta un cuadro descriptivo del diseño empleado.

Cuadro 1. Descripción del Diseño Empleado

Pretest CS	Pretest JC	Línea Base “A”	Intervención “B”	Posttest CS	Posttest JC
1	1	3	12	1	1
Medición continua JC					

CS: Cuestionario Sociométrico

JC: Juego Cooperativo

Como se observa en el cuadro 1, la implementación del diseño AB con medidas pretest y posttest durante la fase experimental se inició con la administración del Cuestionario Sociométrico para Adolescentes Escolares y con la aplicación del Juego Cooperativo “*Lenguajes diferentes*” como medida inicial (pretest). Seguidamente, se tomaron mediciones de la conducta de habilidades sociales de los sujetos experimentales en el curso de tres juegos cooperativos con el fin de establecer la fase de línea base. Inmediatamente, se introdujo la variable independiente (Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares) durante doce (12) sesiones en las que se tomaron mediciones de la conducta de habilidades sociales de estos sujetos durante doce (12) juegos cooperativos. Culminadas estas sesiones de intervención, se retiró la variable independiente y se administró nuevamente el Cuestionario Sociométrico para Adolescentes Escolares y el Juego Cooperativo “*Lenguajes diferentes*” como medida final (posttest).

IV. 6 Instrumentos

Con el objetivo de medir la variable independiente se utilizaron los siguientes instrumentos:

- *Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales. Completado por los adolescentes.*

Diseñado por el autor de la presente investigación con la finalidad de obtener información sobre el número de elecciones que cada adolescente recibe por parte de sus compañeros en tres categorías o estilos comportamentales, a saber: asertividad, agresividad y pasividad. Específicamente, mediante el “*método de nominaciones*” se les pide a los adolescentes que de acuerdo a la situación planteada en cada reactivo mencionen a aquellos compañeros(as) de clase en función de cómo se comunican y se relacionan con éstos y con el resto del salón. El cuestionario consta de trece (13) situaciones o reactivos, cada uno con la posibilidad de mencionar a tres compañeros. Con este cuestionario sociométrico se obtiene el estatus de elecciones o número de elecciones que recibe cada adolescente. La tarea consiste en que el adolescente lea la situación social y mencione aquellos compañeros que elegirían por considerar que se comportan como se describe en cada situación. Este cuestionario fue validado por cinco (5) expertos del área de las habilidades sociales y la adolescencia, quienes evaluaron cada uno de los reactivos considerando aspectos como redacción, objetivo, discriminación del reactivo para las siguientes categorías: pasividad social, agresividad y asertividad. Asimismo, se realizó una prueba piloto con cinco (5) adolescentes de 12 a 14 años cursantes de 6to. Grado de Educación Básica. Si bien la muestra fue insuficiente para crear baremos, la prueba piloto permitió adecuar el lenguaje a la muestra experimental final seleccionada.

- *Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes. Completado por los docentes*

Este cuestionario plantea exactamente las mismas situaciones descritas en el *Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes*, la diferencia radica en que es completado por el maestro como uno de los miembros del medio social donde se desenvuelve el adolescente. Como en el caso anterior, se le solicita al maestro(a) que mencione aquellos de sus alumnos que se comportan según lo planteado en la situación en función de cómo se comunican y se relacionan con ellos y con el resto del salón. Se procede igual que en el cuestionario completado por los adolescentes.

- *Sistema de Registro de Observaciones para las Interacciones Sociales de los sujetos experimentales*

Este formato fue diseñado por el autor de esta investigación, y forma parte del procedimiento de evaluación continua de la variable dependiente medida en este estudio. Este sistema de registro consiste en observar la conducta de los adolescentes durante la interacción social de éstos con sus pares al participar en actividades lúdicas de tipo cooperativas. El mismo permite registrar las instancias de las habilidades sociales, a saber: habilidades prerrequisito, conductas asertivas, conductas pasivas y conductas agresivas en un período de 20 minutos, distribuidos en intervalos de 1 minuto cada uno, donde el observador registrará si se emitieron o no las conductas descritas en el registro. Seguidamente, de acuerdo a la observación registrada por cada uno de los observadores se procede a calcular el índice de confiabilidad para cada instancia de conducta el cual permite precisar si hubo o no acuerdo en la observación de las conductas de habilidades sociales emitidas por los adolescentes. Se considera como precisas y objetivas las observaciones que alcancen índices entre 70 u 80% en adelante (Guevara, 1989). Se calcula el porcentaje de emisión de la conducta social de los adolescentes en cada fase como está planteado en el diseño de esta investigación.

IV. 7 Procedimiento

Etapas Preliminares

Fase de Validación por Expertos de los Juegos Cooperativos

Inicialmente, se seleccionaron diversas actividades lúdicas del *Diseño y Evaluación de un Programa de Intervención Socioemocional para Promover la Conducta Social y Prevenir la Violencia* (Garaigordobil, 2003) así como aquellas situaciones que permitieran observar y, así, medir de manera continua la conducta social de los adolescentes en cada una de las sesiones experimentales. La escogencia de cada una de estas actividades se llevó a cabo en función del número de materiales requeridos para su ejecución, la duración, la presunción de novedad para los participantes y la clasificación del juego como cooperativo. Seguidamente, se modificaron los juegos en cuanto al contenido y lenguaje con el propósito de adaptarlos a los adolescentes de la muestra.

Una vez modificados los juegos, se procedió a reestructurar el “Cuestionario para la Validación por Expertos de Actividades de tipo Cooperativo - Creativo” elaborado por Betancourt y Martínez (2009), quienes modificaron a su vez el “Cuestionario para la

Validación por Expertos de Actividades y Materiales para el área de artes plásticas” elaborado por Andrade y Velandia (2002), obteniendo así el “Cuestionario para la Validación por Expertos de Actividades de tipo Cooperativa”, el cual fue entregado a los expertos con la finalidad de que evaluaran la dificultad, la adecuación, redacción y la pertinencia de cada una de las actividades lúdicas a ser empleadas en esta investigación. En tercer lugar, se seleccionaron cinco (5) expertos y los datos más notables de cada uno de éstos se expone en el cuadro 2.

Cuadro 2. Expertos encargados de la Evaluación de las Actividades Lúdicas Cooperativas seleccionadas

Experto	Profesión	Lugar de Trabajo
1	Docente – Psicóloga Escolar	Escuela de Psicología, UCV
2	Docente – Psicóloga Escolar	Escuela de Psicología, UCV
3	Docente – Psicóloga Clínica	Escuela de Psicología, UCV
4	Psicóloga Clínica	Escuela de Psicología, UCV
5	Docente	U. E. P. Miguel José Sanz

Luego, se les contactó para solicitarles su colaboración en la validación de los juegos cooperativos explicándoles los objetivos de la presente investigación y del cuestionario. Se fijó junto con los expertos fechas de entrega de los cuestionarios, una vez que estos accedieron a validar las actividades contenidas en los mismos. Por último, se realizaron las modificaciones y recomendaciones sugeridas por los expertos a cada uno de los juegos seleccionados.

Fase de Validación por Expertos del Cuestionario Sociométrico

En primera instancia, se revisó la bibliografía concerniente al área de las habilidades sociales para la construcción de los reactivos que conformarían el Cuestionario Sociométrico que permitió seleccionar a los adolescentes que participaron en la presente investigación. Se construyó un banco de cuarenta (40) reactivos considerando los componentes y/o dimensiones del constructo de Habilidades Sociales más aceptado (Caballo, 1998; Kelly, 1987). Seguidamente, se diseñó el Cuestionario Sociométrico para Adolescentes Escolares para ser Validado por Expertos con la finalidad de que evaluarán la redacción, objetivos, así como aquellos reactivos que discriminaran para las categorías *asertividad*, *agresividad* y

pasividad. Inmediatamente, se escogieron cinco (5) expertos y los datos más importantes de cada uno de éstos se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Expertos encargados de la Validación del Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Adolescentes.

Experto	Profesión	Lugar de Trabajo
1	Docente – Psicóloga Escolar	Escuela de Psicología, UCV
2	Docente – Psicóloga Escolar	Escuela de Psicología, UCV
3	Docente – Psicóloga Clínica	Escuela de Psicología, UCV
4	Psicóloga Clínica	Escuela de Psicología, UCV
5	Docente	Colegio Fe y Alegría, Eugenio A. Mendoza

Estos profesionales fueron contactados con la finalidad de solicitarles su colaboración en la validación del Cuestionario Sociométrico, para ello, se les explicó los objetivos de la investigación así como los del cuestionario. Tras fijar con los expertos las fechas de entrega de los cuestionarios, se procedió a realizar cada una de las modificaciones y recomendaciones propuestas por los expertos a cada uno de los reactivos seleccionados.

Fase de Validación por Expertos del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes

Se revisaron los Programas de Intervención en Habilidades Sociales en la Adolescencia de Camacho y Camacho (2004) y de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998) en términos de contenido teórico, contenido práctico, vocabulario, número y orden de las sesiones propuestas. Se destaca, que la escogencia de estos dos programas se fundamentó en los resultados satisfactorios obtenidos por sus autores tras su administración en muestras de adolescentes.

Seguidamente, se procedió a fusionar ambos programas obteniendo así el “Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares”. Además, se realizaron las modificaciones pertinentes en cuanto al lenguaje y contenido empleado para que el mismo se adaptase al manejo por los adolescentes de 12 a 14 años de nuestro país. En tercer lugar, se procedió a diseñar el “Cuestionario para la Validación por Expertos del Programa de Entrenamiento en

Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares”, el cual fue entregado a los expertos con el objetivo de que evaluaran el contenido teórico, contenido práctico, vocabulario, número y orden de las sesiones planteadas para ser empleadas en esta investigación.

En cuarto lugar, se seleccionaron seis (6) expertos de los cuales y en el cuadro 4 se exponen los datos más importantes de cada uno de los expertos.

Cuadro 4. Expertos encargados de la Validación por Expertos del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes

Experto	Profesión	Lugar de Trabajo
1	Docente	Escuela de Psicología, UCV
2	Docente-Psicólogo Educativa	Escuela de Psicología, UCV
3	Docente-Psicólogo Educativa	Escuela de Psicología, UCV
4	Docente-Psicólogo Clínico	Escuela de Psicología, UCV
5	Docente-Psicólogo Clínico	Escuela de Psicología, UCV
6	Docente	Colegio Fe y Alegría, Eugenio A. Mendoza

Se contactó a los expertos para solicitarles su colaboración en la validación del “Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares”, para ello, se les explicó los objetivos de la investigación y del cuestionario. Una vez que los expertos accedieron a validar las sesiones contenidas en el programa, se concretó la fecha de entrega de los cuestionarios. Finalmente, se llevaron a cabo las modificaciones y recomendaciones propuestas por los expertos a cada una de las sesiones experimentales.

Fase de Prueba Piloto

En primer lugar, se acordó una cita con la Directora del Colegio “Eugenio Andrés Mendoza” Fe y Alegría, ubicado en El Junquito y se le solicitó verbalmente permiso para la realización de la fase de prueba piloto de la presente investigación con adolescentes de 12 a 14 años. Para ello, se le explicó a la directora que esta fase tenía como propósito evaluar el funcionamiento de los juegos seleccionados y adaptados en contenido y vocabulario, del cuestionario sociométrico, las instrucciones, hojas de registro de observación,

procedimientos generales y el tiempo invertido por los adolescentes para llevar a cabo la tarea experimental, además de darle a conocer los objetivos de la investigación.

Después de precisar con la institución tanto la fecha como el lugar donde se llevaría a cabo las actividades con los adolescentes, se prepararon los diversos materiales a emplear en esta fase. Una vez que llegó la fecha establecida, se preparó el ambiente físico para la realización de las actividades, ubicando los pupitres alrededor del salón formando un semicírculo. El salón está equipado con 35 pupitres, un escritorio, una silla, una cartelera y una pizarra convencional. Participaron cinco (5) adolescentes, tres (3) masculinos y dos (2) femeninos, con edades comprendidas entre 12 a 14 años, estudiantes del 6to. Grado Sección “A” del mencionado colegio, Estos participantes fueron descritos por su maestra como asertivos (2 participantes), agresivos (2 participantes) y pasivos (1 participante).

Luego, los cinco adolescentes previamente seleccionados según la descripción de su maestra entraron al salón y se procedió a saludarlos y a explicarles en qué consistían las actividades a realizar –objetivo, procedimientos, materiales-. Concluida las actividades, se agradeció a los adolescentes su participación y se le entregó a cada uno una golosina. Por último, se realizaron las modificaciones de cada una de las actividades a efectuarse en la fase experimental de acuerdo a los déficits observados en la prueba piloto.

Etapas experimentales

La etapa experimental de esta investigación se realizó en cinco fases: preparatoria, evaluación pretest, línea base, intervención y evaluación posttest. Seguidamente, se presenta en un cuadro el resumen de las fases que conforman esta etapa.

Cuadro 5. Fases de la Etapa Experimental

FASES	ACTIVIDADES
Preparatoria	- Contacto institucional y autorización de la investigación
	- Preparación de todos los materiales a emplear
	- Capacitación de facilitadores
Evaluación Pretest	- Evaluación inicial de la conducta de Habilidades Sociales en los Adolescentes mediante el Cuestionario Sociométrico y el Juego

	Cooperativo “Lenguajes Diferentes”
	- Selección de los sujetos experimentales en función de la medición pretest
Línea Base	- Tres sesiones de juego cooperativo, de 20 minutos cada uno, durante una semana del curso escolar.
Intervención	- Tres sesiones semanales del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares, de 30 minutos cada uno, durante cuatro semanas del curso escolar. - Evaluación continua mediante juegos cooperativos al finalizar la sesión de entrenamiento, con una duración de 20 minutos cada uno.
Evaluación Posttest	- Evaluación final de la conducta de Habilidades Sociales en los Adolescentes mediante el Cuestionario Sociométrico y el Juego Cooperativo “Lenguajes Diferentes”

Fase Preparatoria

Inicialmente, se concertó una cita con la directora del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría para explicarle los detalles de la investigación y así solicitar su autorización para realizar la fase experimental con adolescentes de 12 a 14 años, cursantes de 6to. Grado de Educación Básica. Inmediatamente, se precisó las fechas en las cuales se llevarían a cabo las actividades con los adolescentes y el sitio en dónde éstas se realizarían. Semanas antes de iniciar la fase experimental, se prepararon los materiales que se emplearían en las distintas sesiones experimentales.

Una vez obtenidos los materiales a emplear, se contactó a dos estudiantes universitarias las cuales recibieron un entrenamiento con el fin de colaborar en la realización de la fase experimental de la investigación. Específicamente, se les informó de los objetivos de la investigación así como de las actividades que deberían cumplir durante esta fase del estudio: administración de los instrumentos, grabar la sesión, organizar y proveer los materiales a emplear en las sesiones experimentales a los participantes, buscar a los participantes en sus aulas de clases, organizar a los participantes en el aula experimental, proporcionar instrucciones para el desarrollo de las actividades, garantizar el cumplimiento de las normas de trabajo en el aula experimental, retornar a los participantes a sus aulas de

clases, conocimientos sobre habilidades sociales, categorías que la componen, juegos cooperativos, cómo medir y observar la conducta objeto de estudio.

Evaluación Pretest

La etapa de evaluación pretest, se realizó durante la primera semana de las acordadas con la institución e implicó la administración del Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales completado por los adolescentes y del Cuestionario Sociométrico para la Evaluación de las Habilidades Sociales completado por los docentes.

Específicamente, en esta fase se llevó a cabo una evaluación previa a la intervención, cuyo objetivo era explorar la conducta de habilidades sociales de los adolescentes de 6to. grado de Educación Básica. La evaluación se realizó con los instrumentos anteriormente mencionados, siendo completados por todos los adolescentes y por los docentes de 6tos. Grados Secciones A, B y C en sus aulas de clases habituales. Una vez obtenidos estos datos, se seleccionaron aquellos adolescentes que obtuvieron el mayor número de elecciones o nominaciones tanto por sus compañeros como por sus maestros para las categorías de asertividad, agresividad y pasividad social.

Seleccionados los sujetos experimentales, se les administró el juego cooperativo “Lenguajes diferentes” como una medida conductual inicial para estos sujetos. Esta sesión de medición inicial tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente, durante la semana programa para realizar la fase de evaluación pretest y fue grabada. Se destaca que si bien para esta medida los sujetos experimentales ya se habían seleccionado mediante el Cuestionario Sociométrico, la misma se realizó con la totalidad de los alumnos de cada grado en sus aulas de clases habituales.

Esta medida se estructuró de la siguiente manera: *fase de apertura*, en la cual se daban las instrucciones del juego (duración: 3 minutos); *fase de aplicación de juego*, en ésta se realizaba el juego propiamente (duración: 15 minutos) y *fase de cierre* de la sesión donde se agradeció la participación a los adolescentes en la actividad (duración: 2 minutos). Cabe destacar que esta estructuración corresponde a la empleada por Garaigordobil (2003), no obstante, se realizaron modificaciones considerando el objetivo de los juegos en la presente

investigación. A continuación, se presenta en un cuadro resumen la estructura de la sesión de juego cooperativo.

Cuadro 6. Estructuración de la sesión de juego cooperativo

Fases	Procedimiento
Fase de apertura (3 minutos)	Se inicia con los adolescentes de pie formando un semicírculo. Colocados en esta posición, se les da la bienvenida a la sesión e inmediatamente se presenta el facilitador. De seguida, se presentan las instrucciones del juego a realizar. De ser necesario se aclaran las dudas que puedan surgir.
Fase de aplicación (15 minutos)	En esta fase, los adolescentes realizan el juego con el procedimiento indicado.
Fase de cierre (2 minutos)	Después de realizar el juego cooperativo, el facilitador despide la sesión agradeciendo a los adolescentes su participación en la actividad.

Línea Base

Obtenidas las medidas pretest de la conducta de Habilidades Sociales de los Adolescentes, se procedió a la ejecución de tres juegos cooperativos de contenido distinto, en el transcurso de tres sesiones de 20 minutos cada una, durante la semana siguiente a la fase de evaluación inicial o pretest. Las sesiones de juego cooperativo, como la medición continúa de la conducta de Habilidades Sociales en los Adolescentes seleccionados, se realizaron en el laboratorio de biología y química de la institución. Es importante destacar que la estructuración de las sesiones de juegos cooperativos, como las situaciones de medición repetida de la variable dependiente, se mantuvo igual a la empleada en la medición pretest.

Intervención

La intervención consistió en la administración de tres sesiones semanales del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares, de 30 minutos cada una aproximadamente, en el

transcurso de cuatro semanas del curso escolar. La sesión de intervención estuvo estructurada secuencialmente, atendiendo a la propuesta de Camacho y Camacho (2004) y Monjas y González (1998), y fue dirigida por el experimentador en colaboración con las facilitadoras. Inmediatamente, se presenta un cuadro resumen de la estructuración de una sesión de intervención.

Cuadro 7. Estructuración de la sesión de intervención

1. Bienvenida a los adolescentes e introducción a la sesión
2. Revisión de las tareas asignadas en la sesión anterior
3. Repaso de la habilidad introducida en la sesión anterior
4. Preguntas sobre la habilidad a trabajar en la sesión
5. Presentación de la habilidad a trabajar en la sesión
6. Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión del experimentador con los adolescentes
7. Modelado del experimentador/adolescentes competentes de la habilidad meta
8. Ensayo y práctica por parte de los adolescentes de las conductas y habilidades metas
9. Evaluación de la ejecución, retroalimentación (informativa o correctiva) y reforzamiento por parte del experimentador, facilitadores y demás compañeros.
10. Instrucción verbal, modelado o práctica adicional si fuera necesario para mejorar la ejecución (adicional)
11. Asignación de tareas para la casa
12. Despedida hasta la próxima sesión con un juego cooperativo

Una sesión típica se describe a continuación:

“Buenos días y sean bienvenidos a esta sesión. Como cada sesión, vamos a dedicar una parte de nuestro tiempo a participar de un entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas de tipo social, y luego finalizaremos con un juego muy divertido...Recuerden las normas de funcionamiento del entrenamiento: levantar la mano para hablar, seguir las instrucciones, apagar los celulares, entre otras...Veamos, quienes iniciaron una conversación...cuéntame, cómo lo hiciste, con quien fue, cómo te sentiste...Recuerden que, como vimos en la sesión anterior, las habilidades para iniciar, mantener o culminar una conversación nos permite relacionarnos con muchas personas, ser vistos por los demás como agradables o simpáticos, asimismo, las habilidades conversacionales nos permiten comunicarnos y decir a los demás nuestras ideas, intereses, problemas, además que nos sirve para aprender cosas de los otros, hacer amigos, pasar un rato grato...Ahora bien, ¿Puede alguien poner un

ejemplo de un cumplido?, ¿cuándo han hecho un cumplido recientemente?, ¿qué sucedió y cómo se sintieron?... Los cumplidos son conductas específicas que resaltan las características positivas de una persona, en algunas ocasiones no son bien recibidos por el otro y puede prestarse a malas interpretaciones, pero también aumentan la confianza y la seguridad en sí mismos... Veamos ahora, ¿Les resulta difícil decirle a alguien que no les gusta algo que ha hecho?, ¿cómo se sienten cuando lo hacen?, ¿les molesta cuando alguien les dice algo negativo de ustedes?, ¿cómo se sienten?... Una crítica es una objeción, evaluación o comentario que se hace sobre algún aspecto de la conducta de los otros o nuestra...con las críticas damos información útil a otra persona para que mejore, sin embargo, no siempre son bien recibidas...Para dar un cumplido o hacer una critica podemos seguir estos sencillos pasos: (1) Decidir que aspecto del otro se criticará o se elogiará en el otro, (2) decidir cómo se hará el cumplido o la crítica, (3) Escoger el momento y lugar para hacerlo, (4) Llevar a cabo el cumplido o crítica...Veamos como las muchachas (facilitadoras) se elogian...Ahora, veamos como una de ella crítica asertivamente el incumplimiento con una tarea grupal...Es hora de que practiquen...formen tríos y cada una recibirá una situación la cual deberán representar dentro de 2min...Primer trío..Segundo trío...Tercer trío...Veamos, la ejecución del primer trío fue...del segundo trío... del tercer trío...Deben mejorar...e hicieron muy bien... cada día lo harán mejor... Tienen como tarea: (1) Hacer un cumplido sincero a un familiar, maestro, compañeros y cuando reciban un cumplido presten atención a cómo se han sentido (orgullo, vergüenza, entre otras) y (2) Mientras ven T.V. escriban algunas situaciones en las que la gente se queja o debiera quejarse e imagínense que harían si estuvieran en esa situación. También observen a sus familiares, amigos, entre otros. Realicen una queja y observen cómo se sienten y cómo lo recibe la otra persona...Ahora, los invito a participar en la actividad de cierre de la sesión: Juego cooperativo Colores y situaciones...”.

Una vez finalizada la sesión de entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas de tipo social, los adolescentes se invitaban a participar en una actividad lúdica de tipo cooperativa. Las sesiones de actividades lúdicas de tipo cooperativa administradas en la fase de intervención, al igual que las ejecutadas en la línea base, fueron el contexto para la medición periódica de la conducta de Habilidades Sociales de los Adolescentes y se administraron a los adolescentes considerando la estructuración presentada en el Cuadro 6, para la sesión de juego cooperativo empleado como medida inicial de la variable dependiente. Tanto las sesiones de intervención en habilidades sociales y resolución de problemas de tipo social así como los juegos cooperativos empleados en cada sesión se presentan en los anexos 3 y 4, respectivamente.

Cada una de las sesiones de juego –incluyendo las de entrenamiento- fue grabada con el propósito de monitorear periódicamente la conducta de habilidades sociales de los adolescentes. Para ello, el experimentador y las facilitadoras realizaban una evaluación de cada sesión de juego mediante hojas de registro para la observación (Ver Anexo N° 6).

Evaluación Posttest

Durante la última semana convenida para la realización de la fase experimental, se administró nuevamente la evaluación posttest con los mismos instrumentos de evaluación empleados en la evaluación inicial o pretest, así como el juego cooperativo “Lenguajes diferentes” como una medida conductual final para estos sujetos. Asimismo, se programó una actividad de cierre con la finalidad de informar al resto de los grupos de 6tos. grados el contenido del Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social. Para ello, los mismos sujetos experimentales –con el soporte tanto técnico como teórico del experimentador y las facilitadoras- comunicaron la experiencia a sus compañeros. Seguidamente, se agradeció a todos los adolescentes y a sus maestros por su participación y se les entregó una merienda y un cotillón (golosinas, lápices, borras, sacapuntas).

IV. 8 Análisis de los Resultados

Etapas preliminares

Fase de Validación por Expertos de los Juegos Cooperativos

Mediante el “Cuestionario para la Validación por Expertos de Actividades de tipo Cooperativa”, se evaluaron dieciocho (18) actividades lúdicas preseleccionadas del *Diseño y Evaluación de un Programa de Intervención Socioemocional para Promover la Conducta Social y Prevenir la Violencia* (Garaigordobil, 2003), el cual está conformado por ciento diez (110) juegos. Los expertos evaluaron cada una de las actividades lúdicas considerando el grado de dificultad, el nivel de adecuación de los materiales a emplear, la redacción y la pertinencia de cada juego. Los resultados de esta primera evaluación son los siguientes:

- En cuanto al grado de **dificultad**. Todas las actividades lúdicas fueron evaluadas por los expertos como juegos de dificultad adecuada para adolescentes de 6to. Grado,

exceptuando los juegos *Asociaciones remotas*, *Una frase para rimar*, *Las películas* y *¿Quién soy? Objeto, animal, personaje o planta* los cuales fueron considerados como difíciles para éstos.

- En cuanto al nivel de **adecuación**. Todos los materiales de las actividades lúdicas fueron evaluados por los expertos como adecuados para adolescentes de 6to. Grado. excepto los materiales del juego *Asociaciones remotas* y *¿Quién soy? Objeto, animal, personaje o planta*. que fueron considerados como inadecuados.
- En cuanto a la **redacción**. Todas las descripciones de las actividades lúdicas fueron evaluadas por los expertos como entendibles, exceptuando las descripciones de las actividades *Congelar la foto*, *Asociaciones remotas*, *Adivina el personaje famoso*, *Un cuento sonoro*, *Una frase para rimar* y *El multiobjeto* las cuales fueron consideradas como medianamente entendibles.
- En cuanto a la **pertinencia**. Las actividades *Nuevos títulos para viejos cuentos*, *Las películas*, *Lámina en blanco*, *Lenguajes diferentes*, *Lápiz en la botella*, *El amigo mudo* y *Solución de Problemas* fueron evaluados por los expertos como juegos totalmente pertinentes para medir la conducta social de los adolescentes. El resto de los juegos fueron considerados como medianamente pertinentes para tal fin.

A la pregunta sobre si consideraban que, en su mayoría, las actividades propuestas son similares en cuanto al grado de dificultad y adecuación, cuatro de cinco (4/5) expertos estuvieron de acuerdo al considerar que, en general, las actividades poseen características similares para ser realizados por adolescentes de 12 a 14 años de edad, al considerar que las mismas toman en cuenta el nivel de desarrollo de la muestra. Uno de cinco (1/5) expertos señaló que los juegos tienen un grado de dificultad variable, ya que algunos resultaban muy elaborados para ser realizados por la muestra pero indicó que los materiales a emplearse en cada juego resultaban adecuados.

En cuanto a la pregunta sobre cuáles situaciones o actividades consideraban que podían observarse y valorarse las interacciones sociales de los adolescentes, cinco de cinco (5/5) expertos coincidieron en señalar al juego cooperativo como aquella actividad donde puede observarse la interacción social. Igualmente, indicaron otras actividades tanto de tipo cooperativo tales como limpiar el jardín de la escuela, pintar un mural, reciclaje, hacer carteleras, limpiar las paredes, sembrar, entre otros, como juegos más activos físicamente.

Tras haber procesado los datos obtenidos en esta validación, se derivan las siguientes conclusiones:

- Tomando en cuenta las recomendaciones suministradas por los expertos en relación al grado de dificultad, nivel de adecuación, redacción y pertinencia se seleccionaron las dieciocho (16) actividades lúdicas propuestas después de las modificaciones realizadas, excepto los juegos *Asociaciones remotas* y *¿Quién soy? Objeto, animal, personaje o planta*.
- Los juegos cooperativos seleccionados permiten la medición de las interacciones sociales en adolescentes, ya que la estructura de las actividades habilita el establecimiento de comportamientos sociales. Además, estas actividades implican la presencia de una gran cantidad de categorías conductuales tales como expresión verbal, habilidades de escucha, conductas motoras, participación en juego, entre otras.
- Si bien el juego en sus distintos tipos pareciera ser exclusivo de los infantes –inclusive muchos autores así lo señalan- en los adolescentes estas actividades forman parte de la interacción que éstos mantienen con sus pares, la diferencia radica que las mismas varían en contenido, topografía y significado.
- La cooperación promueve la interacción entre dos o más personas dirigida hacia una meta común lo que favorece al desarrollo e incremento de habilidades sociales positivas en los adolescentes.

Fase de Validación por Expertos del Cuestionario Sociométrico

Por medio del “Cuestionario Sociométrico de las Habilidades Sociales para ser Validado por Expertos”, se evaluaron cuarenta (40) reactivos contruidos a partir de los componentes y/o dimensiones del constructo de Habilidades Sociales propuesto por Caballo (1998) y Kelly (1987). Los expertos evaluaron cada uno de los reactivos considerando aspectos como redacción, objetivo, discriminación del ítem para las categorías de asertividad, agresividad y pasividad social. Los resultados de esta primera evaluación son los siguientes:

- En cuanto a la **redacción**. Todos los reactivos fueron redactados de forma entendible para lo expertos.
- En cuanto al **objetivo**. Los reactivos, que de acuerdo a la evaluación de los expertos, identifican adolescentes que presentan conductas de pasividad son 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40. Los reactivos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 fueron elegidos para identificar adolescentes que presentan conductas asertivas. Mientras que los reactivos 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 y 29 fueron considerados para identificar adolescentes con conductas de agresividad social.
- En cuanto a la **discriminación**. Los expertos señalaron los reactivos 2, 3, 6, 10, 11, 12, 18, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40 como aquellos que discriminaban mejor para la categoría pasividad. Para la categoría agresividad, los expertos indicaron que los reactivos 4, 5, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 37, 38 y 40 como aquellos reactivos que discriminan en esta categoría. Finalmente para la categoría asertividad, los expertos estuvieron de acuerdo al considerar que los reactivos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 26 como aquellos que discriminan para esta categoría.

En cuanto a la pregunta sobre si consideraban que en general los reactivos presentados permitían seleccionar a los adolescentes con pasividad social, agresividad y/o a los asertivos, cinco de cinco (5/5) expertos coincidieron que, en términos de generales, los reactivos si permiten identificar adolescentes con estas conductas, puesto que toman en consideración las conductas que son representativas de las categorías empleadas. Sin embargo, indicaron que algunos reactivos no necesariamente identificaban a adolescentes agresivos o pasivos sino aquellos inasertivos.

Asimismo, plantearon que si bien los reactivos son comprensibles algunos de ellos están redactados en términos “muy abstractos” para adolescentes de edades de 12 a 14 años, aspecto a considerar por el nivel del desarrollo cognitivo de éstos, el grado que cursan y por el estrato social al que pertenecen. Del mismo modo, plantearon la necesidad de reducir el número de reactivos haciendo énfasis en aquellos que según los expertos coinciden en discriminar cada uno de los aspectos considerados.

Una vez procesados los datos derivados de esta validación, se llega a las siguientes conclusiones:

- Considerando la experiencia y las recomendaciones de los expertos según la redacción, el objetivo y discriminación de cada uno de los cuarenta (40) reactivos propuestos en el cuestionario sociométrico, se seleccionaron trece (13) reactivos: 1, 2, 3 y 4 corresponden a la categoría asertividad; 5, 6, 7 y 8 forman parte de la categoría agresividad y, finalmente, los reactivos 9, 10, 11, 12 y 13 componen la categoría pasividad (Ver Anexo N° 1 y 2).
- La redacción de los reactivos permite que cada adolescente valore la conducta social de sus compañeros. Por su parte, el número de reactivos varía entre 4 y 5 en función de cada una de las categorías de análisis, a saber: asertividad, agresividad y pasividad
- El cuestionario sociométrico como técnica de análisis permite comprender el establecimiento de las interacciones sociales entre cada adolescente y sus pares, al obtener información sobre cuáles de sus compañeros de clase consideran asertivos, agresivos y pasivos.

Fase de Validación por Expertos del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes

A través del “Cuestionario para la Validación por Expertos del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares”, se evaluaron quince (15) sesiones propuestas, derivadas de la fusión de los Programas de Intervención en Habilidades Sociales en la Adolescencia de Camacho y Camacho (2004) y de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998).

Los expertos evaluaron cada una de las sesiones en función del contenido teórico, contenido práctico, vocabulario, número y orden las mismas mediante preguntas abiertas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante la validación de las diferentes sesiones por parte de los expertos.

En cuanto a la pregunta sobre el número y orden de las sesiones, los expertos estuvieron de acuerdo que el número de sesiones son suficientes e indicaron que si bien a nivel teórico el número es apropiado en términos prácticos pudieran ser muchas sesiones, sugiriendo disminuir el número de las mismas y/o fusionar sesiones con temas relacionados. Por otra parte, los expertos consideraron que el orden de las sesiones es apropiado, pero sugirieron que las sesiones 2 (asertividad) y 11 (dar una negativa o decir “no”) deberían estar contiguas considerando que los temas se relacionan. Además, los expertos señalaron la necesidad de considerar la duración de las sesiones, ya que, usualmente los adolescentes atienden por periodos de tiempo no mayores de 45 minutos.

A la pregunta sobre el contenido teórico y contenido práctico de las sesiones, los expertos señalaron que los mismos son adecuados para adolescentes escolares entre 12 a 14 años de edad. Sin embargo, un experto indicó la necesidad de discutir con los adolescentes el contenido teórico de la sesión 9 (invitar a salir a alguien del sexo opuesto) al considerar lo desactualizado de los pasos para concertar una cita. Finalmente, los expertos indicaron que la adaptación, modificación y fusión realizada a los programas permite su administración a los adolescentes de la muestra considerando la necesidad de mantener, durante todas las sesiones, un lenguaje sencillo y acorde a la muestra a la que va dirigido.

Procesados los datos obtenidos de esta validación, se llega a las siguientes conclusiones:

- Atendiendo a las consideraciones realizadas por los expertos en cuanto al contenido teórico, contenido práctico, vocabulario, número y orden de las sesiones, el programa quedó conformado por un total de doce (12) sesiones de entrenamiento con actividades programadas por periodos de 30 minutos cada una (Ver Anexo N° 3).
- Considerando que implementando un entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes éstos puedan aumentar la probabilidad de emitir conductas más positivas para interactuar con otras personas, ya que algunos programas de este tipo, como por ejemplo los diseñados e implementados por Monjas y González (1998), y Camacho y Camacho (2004) han demostrado ser efectivos, el Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social propuesto supone una enseñanza adecuada de competencia interpersonal a los adolescentes en edad escolar.

- La realización del programa propuesto en habilidades sociales en el contexto escolar no sólo supone un nuevo campo de intervención, además de las conocidas aplicaciones clínicas, sino que provee de habilidades de interacción social y de resolución de problemas a todos los adolescentes en sus contextos naturales con el propósito de fomentar una competencia social positiva en éstos y la prevención de potenciales problemas.

Fase de Prueba Piloto

Mediante la observación detallada de la filmación obtenida de la sesión de prueba piloto se evaluó el funcionamiento de los juegos cooperativos seleccionados previamente adaptados en contenido y vocabulario, el cuestionario sociométrico, las instrucciones, las hojas de registro de observación, los procedimientos generales y el tiempo invertido por los adolescentes para llevar a cabo la tarea experimental. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos.

- *Los juegos cooperativos.* Se escogió al azar uno de los juegos hallándose que la actividad resultaba adecuada para los adolescentes tanto en dificultad como adecuación de los materiales empleados; no fue necesario repetir las instrucciones para la realización de la actividad y requirió de 16 minutos para su realización.
- *El cuestionario sociométrico.* Se encontró que era necesario que el examinador leyera en voz alta cada reactivo mientras los adolescentes respondían a la par de la lectura debido que para algunos de estos adolescentes la situación planteada no era entendible, así fue necesario ejemplificar –en más de una ocasión- la situación planteada en el reactivo. Paradójicamente, los términos empleados en los reactivos fueron comprendidos.
- *Los procedimientos generales.* Se cumplieron en cuanto a la planificación inicial requiriendo el tiempo previsto para su realización.
- *La hoja de registro de observación.* Inicialmente presentaba 16 instancias de conductas agrupadas en cuatro categorías generales: habilidades prerrequisito, conductas asertivas, conductas pasivas y conductas agresivas (Ver Anexo 5). Con la observación detallada de la sesión de prueba piloto, se encontró que la instancia *Resolver un problema*, si bien forma parte de las conductas asertivas, resulta difícil de registrar porque amerita ser codificada como una categoría distinta a la categoría conductas

asertivas y sería necesario definir cerca de 6 instancias que se corresponderían a los pasos consensuados en la resolución de problemas. Como se observa, esta situación implica incrementar el número de instancias dificultando así el registro de las mismas.

Las categorías asertivas *Unirse a un grupo* y *Pedirle a alguien que juegue* no resultan apropiadas para ser observadas, puesto que son los facilitadores de la actividad quienes forman los grupos al azar y solicitan la participación de los adolescentes en las mismas.

Finalmente, se observa que resulta necesaria la inclusión de las instancias *Participación pasiva en tarea/juego* y *Disrupción* considerando que, por una parte, para muchos participantes descritos como pasivos y agresivos, respectivamente, éstas describen la interacción activa del adolescente con sus pares y/o adultos, y por la otra, estas conductas se presentaron con una frecuencia considerablemente alta.

Una vez procesados los datos obtenidos de esta fase, se llega a las siguientes conclusiones:

- Los juegos seleccionados adaptados en contenido y vocabulario resultan convenientes para ser empleados como una medida conductual continua en la presente investigación, considerando que tanto el nivel de dificultad y adecuación permiten que puedan ser realizados por los adolescentes de 6to. grado de Educación Básica.
- El cuestionario sociométrico es una medida que permite obtener información sobre el estatus social del adolescente según la valoración que sus pares realicen de su conducta social. En este sentido, y en aras de garantizar el entendimiento de las situaciones que en el cuestionario se plantean, es necesario que durante la administración del mismo el examinador lea en voz alta cada reactivo y se asegure que la situación planteada fue entendida por el adolescente o grupo de adolescente.
- Los procedimientos generales se conservan de acuerdo a los establecidos inicialmente.
- La hoja de registro se modifica con la finalidad de facilitar la observación conductual de la conducta de habilidades sociales en los adolescentes, conservando las categorías conductuales iniciales. Fue necesario eliminar la instancia Resolver un problema, Unirse a un grupo y Pedirle a alguien que juegue. Se incluye la instancia *Participación pasiva en tarea/juego* como parte de la categoría conductas pasivas y se incluye la instancia *Interrupción* como parte de la categoría *Conductas Agresivas*. Se destaca que la

inclusión de esta última instancia obedece a dos razones principales, la primera, fue una conducta presentada por la mayoría de los participantes descritos como agresivos y, la segunda, Rabazo y Fajardo (2004) incluyeron esta conducta como parte de la categoría Agresión en la construcción de escala de evaluación de las habilidades sociales que realizaron.

Etapas experimentales

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la fase experimental de esta investigación, realizada en el Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría de la ciudad de Caracas (Venezuela) entre mayo y junio de 2010. Para el análisis de los datos, inicialmente, se procedió a evaluar la aceptación social de los adolescentes a través de un cuestionario sociométrico. Específicamente, se realizaron comparaciones entre las medidas pre y posttest obtenidas a partir del *Cuestionario Sociométrico para Adolescentes Escolares* y de las medidas pre y posttest obtenidas del *Cuestionario Sociométrico para Docentes*.

De igual modo, se procedió al cálculo de los índices de confiabilidad tanto para cada categoría de la conducta de habilidades sociales en adolescentes como para cada sujeto en esas categorías durante las sesiones experimentales seleccionadas. Se realizó un análisis de estos índices con la finalidad de determinar si hubo acuerdo entre los registros de las conductas de habilidades sociales en adolescentes ejecutadas por cada observador. Por otra parte, se verificaron los porcentajes de veces en que se emitió la conducta de habilidades sociales en adolescentes tanto por categorías a lo largo de todas las sesiones como en función de la fase del diseño de investigación.

Medidas pre y posttest del Cuestionario Sociométrico para Adolescentes Escolares

El Cuestionario Sociométrico para Adolescentes Escolares se utilizó, inicialmente, con la finalidad de seleccionar a los adolescentes que participarían en la investigación, asimismo, este cuestionario permitió evaluar los efectos del programa en la valoración del estatus social o aceptación social de cada adolescente por parte de sus pares. Específicamente, se realiza el cambio en el número de elecciones obtenidas por los adolescentes –recibidas de sus pares- en las medidas pre y posttest mediante el análisis descriptivo de las frecuencias y porcentajes.

Este cuestionario fue completado en su medida pre y posttest por 93 adolescentes (NA=32; NB=27; NC=34) de un total de 120 cursantes de los 6tos. Grados Secciones “A” (N=40), “B” (N=39) y “C” (N=41). En este cuestionario, los adolescentes valoraron las situaciones presentadas considerando su experiencia con cada uno de sus compañeros.

En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos en la medición pretest. Como se observa, un 52.5% de los adolescentes de los 6tos. Grados son valorados como asertivos por los compañeros, un 24.16% como agresivos, un 18.33% como pasivos y el 5% como agresivos-pasivos.

Tabla 1. Estatus Social de la Población total de los 6tos. Grados del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría en la Medida Pretest

	Frecuencia	Porcentaje
Asertivos	63	52,5%
Agresivos	29	24,16%
Pasivos	22	18,33%
Agresivos-Pasivos	6	5%
Total	120	100%

Estos datos indican que la mayoría del alumnado ha sido nominado por sus compañeros como asertivos, por lo que tendrían amplia aceptación dentro de su grupo. Por otra parte, los adolescentes valorados como agresivos o pasivos son nominados en un porcentaje menor que los asertivos, apreciándose que existe una diferencia de 6 puntos porcentuales entre los agresivos y pasivos. Se destaca que, si bien el estilo comportamental agresivo-pasivo no es objeto de estudio en la investigación resultó necesaria su inclusión a la hora de dar cuenta de los resultados, puesto que, hubo adolescentes que obtuvieron el mismo número de nominaciones en las categorías agresividad y pasividad para el primer, segundo y tercer lugar.

En la tabla 2 se presenta el estatus social, en términos de frecuencia y porcentajes, de cada uno de los 6tos. Grados en la medición pretest del cuestionario sociométrico para Adolescentes Escolares.

Tabla 2. Estatus Social de cada uno de los 6tos. Grados del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría en la Medida Pretest

	6to. Grado Sección “A” N=40		6to. Grado Sección “B” N=39		6to. Grado Sección “C” N=41	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Asertivos	20	50%	22	56,41%	21	51,21%
Agresivos	10	25%	11	28,20%	8	19,51
Pasivos	8	20%	5	12,82%	9	21,95%
Agresivos-Pasivos	2	5%	1	2,56%	3	7,31%
Total	40	100%	39	100%	41	100%

En cuanto al 6to. Grado Sección “A”, se observa que de 40 alumnos que conforman este grupo 20 fueron considerados como asertivos los cuales equivalen al 50% del alumnado; 10 fueron nominados como agresivos lo que equivale al 25% del grupo; 8 fueron elegidos como pasivos correspondiendo al 20% del alumnado; y 2 como agresivos-pasivos que corresponden al 5% del grupo.

Por su parte, en el 6to. Grado Sección “B” se aprecia que de 39 alumnos que conforman este grupo 22 fueron considerados como asertivos correspondiendo al 56,41% del total de alumnos; 11 fueron nominados por el grupo como agresivos lo que equivale al 28,20% de los alumnos; 5 fueron considerados como pasivos lo que supone un 12,82% del grupo; y un adolescente fue elegido como agresivo-pasivo que equivale al 2,56%.

Finalmente, en el 6to. Grado Sección “C” se observa que de 41 alumnos que conforman este grupo 21 fueron nominados como asertivos cifra que equivale al 51,21% del alumnado; 8 fueron considerados como agresivos que se corresponde al 19,51% del grupo; 9 fueron elegidos como pasivos que supone el 21,95% de esta sección; y tres alumnos fueron nominados como agresivos-pasivos que equivale al 7,31% del alumnado.

Estos datos muestran que en los tres 6tos. Grados la mayoría de los adolescentes fueron considerados como asertivos, en segundo lugar los agresivos, en tercer lugar los pasivos y, por último, fueron calificados los agresivos-pasivos. Además, se observa que la diferencia entre el número de elecciones que corresponde a la categoría asertividad entre los tres 6tos. grados es mínima, así, los alumnos de la sección “A” considerados con este estilo

comportamental tuvieron una frecuencia de 20 (50%) elecciones, la sección “C” una frecuencia de 21 (51,21%) y la sección “B” una frecuencia de 22 (56,41%).

Para la categoría agresividad, el 6to. grado que nominó a más adolescentes fue 6to. Grado Sección “B” con una frecuencia de 11 alumnos (28,20%), en segundo lugar 6to. Grado Sección “A” con una frecuencia de 10 adolescentes (25%) y, en tercer lugar, el 6to. Grado Sección “C” con una frecuencia de 8 alumnos (19,51%).

En cuanto a la categoría pasividad, el 6to. Grado Sección “A” nominó a 8 adolescentes como pasivos (20%); el 6to. Grado Sección “C” eligió a 9 alumnos para esta categoría (21,95%); mientras que en el 6to. Grado Sección “B” fueron nominados 5 adolescentes (12,82). Para finalizar, la categoría agresivos – pasivos en el 6to. Grado Sección “B” tuvo una frecuencia de nominaciones de un adolescente (2,56%), en el 6to. Grado Sección “A” una frecuencia de 2 alumnos (5%) y, en el 6to. Grado Sección “C” se eligieron 3 adolescentes (7,31%). Es importante destacar que esta última categoría obtuvo la más baja frecuencia de elección por parte de los adolescentes.

En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos en la medición posttest. Se puede observar que un 56,66% de los adolescentes cursantes de los 6tos. Grados son valorados tras el programa de intervención como asertivos por sus compañeros, 25,83% como agresivos, un 16,66% como pasivos y el 0,83% como agresivo pasivo.

Estos resultados indican que después de la administración de la variable independiente se incrementó el número de adolescentes nominados como asertivos. Específicamente, de 63 (52,5%) adolescentes elegidos en la medida pretest pasó a 68 (56,66%) nominaciones en el posttest, es decir, 5 adolescentes más fueron nominados como asertivos. Así, la mayoría de los adolescentes han sido nominados como asertivos. En cuanto al estilo comportamental agresivo se observa que se incrementó en dos adolescentes el número de nominaciones después de la intervención. De esta forma, de 29 adolescentes (24,16%) elegidos en la medida pretest como agresivos se incrementa a 31 los alumnos nominados en el posttest (25,83%).

Tabla 3. Estatus Social de la Población total de los 6tos. Grados del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría en la Medida Posttest

	Frecuencia	Porcentaje
Asertivos	68	56,66%
Agresivos	31	25,83%
Pasivos	20	16,66%
Agresivos-Pasivos	1	0,83%
Total	120	100%

Contrario a los estilos comportamentales asertivos y agresivos donde, como se observó antes, se obtuvieron incrementos en las nominaciones tras la intervención; en los estilos pasivos y agresivos-pasivos ocurrió un decremento en las nominaciones realizadas. En el caso del estilo comportamental pasivo, de 22 (18,33%) adolescentes nominados para esta categoría en la medida pretest hubo una disminución a 20 (16,66%) alumnos elegidos para el posttest. En el caso del estilo comportamental agresivo-pasivo, de 6 adolescentes (5%) nominados en el pretest disminuyó a un adolescentes (0,83%) en el posttest.

En la tabla 4 se presenta el estatus social, en términos de frecuencia y porcentajes, de cada uno de los 6tos. Grados en la medición posttest del cuestionario sociométrico para Adolescentes Escolares.

Tabla 4. Estatus Social de cada uno de los 6tos. Grados del Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría en la Medida Posttest

	6to. Grado Sección “A” N=40		6to. Grado Sección “B” N=39		6to. Grado Sección “C” N=41	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Asertivos	20	50%	23	58,97%	25	60,97%
Agresivos	11	27,5%	10	25,64%	10	24,39%
Pasivos	8	20%	6	15,38%	6	14,63%
Agresivos-Pasivos	1	2,5%	0	0	0	0
Total	40	100%	39	100%	41	100%

En la medida posttest, se observa que para los 40 alumnos que conforman el 6to. Grado Sección “A”, 20 (50%) de éstos fueron considerados por sus compañeros como asertivos tal como sucedió en la medición inicial; 11 (27,5%) fueron nominados como

agresivos lo que indica que hubo un incremento de un alumno en comparación con la medida pretest (10 alumnos); 8 (20%) fueron elegidos al igual que en la medición inicial como pasivos; y sólo un adolescente (2,5%) recibió la misma cantidad de elecciones tanto para la categoría agresividad como la de pasividad, por lo que, comparando estos datos con la medida inicial (2 alumnos) la categoría agresivos-pasivos disminuyó en un adolescente.

En el caso del 6to. Grado Sección "B", se observa que de 39 alumnos 23 (58,97%) de éstos fueron elegidos como asertivos indicando que hubo un incremento de un alumno en comparación con la medida pretest (22 alumnos); 10 (25,64%) fueron nominados como agresivos disminuyendo así en un sujeto al comparar con la medición inicial donde se nominaron a 11 alumnos; 6 (15,38%) fueron considerados como pasivos observándose así que ocurrió un incremento en la nominación para esta categoría de un adolescente ya que en la medición inicial fueron nominados 5 adolescentes. Se destaca que en esta medición ningún alumno cayó en la categoría agresivos-pasivos.

Por último, para el 6to. Grado Sección "C" se observa que de 21 (51,4%) alumnos nominados en la medida inicial como asertivos se incrementó a 25 (60,97%) alumnos en la medida final, siendo ésta la sección con mayor incremento en conductas asertivas; 10 (24,39%) alumnos fueron considerados como agresivos aumentando así las nominaciones para esta categoría al compararla con la medición inicial donde se nominaron a 8 alumnos; y, 6 (14,63%) adolescentes fueron elegidos como pasivos disminuyendo así las nominaciones realizadas en la medida inicial en esta categoría (9 alumnos). No hubo nominaciones para la categoría agresivo-pasivo en esta medición.

Estos resultados muestran que en los 6tos. Grados siguen siendo mayoría los adolescentes que emiten conductas asertivas, seguidos de los agresivos, y por último, aquellos con conductas pasivas. Se observa que la nominación de adolescentes para la categoría agresivos-pasivos disminuyó de 6 adolescentes en la medida pretest a sólo uno en la medida final, ubicándose tal nominación en el 6to. Grado Sección "A" que de 2 adolescentes elegidos inicialmente disminuyó a un alumno en la medida final.

En cuanto a la categoría asertividad, se observa que si bien la diferencia entre el número de elecciones entre los 6tos. grados sigue siendo pequeña, la sección que tuvo un incremento mayor fue la sección "C" que de 21 alumnos nominados como asertivos

inicialmente pasó a 25 elegidos en la medida final. Por su parte, el 6to. Grado Sección “B” sólo tuvo una nominación en esta categoría tras la intervención, y el 6to. Grado Sección “A” mantuvo el mismo número de elecciones tanto en la medida pretest como en la postest.

En lo que concierne a la categoría agresividad, el 6to. grado que tuvo una disminución en la nominación para esta categoría fue el 6to. Grado Sección “B”, que de 11 nominados inicialmente pasó a 10 en la medida final. Mientras que, tanto los 6tos. Grados Secciones “A” y “C” incrementaron el número de elecciones en esta categoría. Así, la sección “A” tuvo un aumento de una nominación y la sección “C” aumentó a dos nominaciones más.

En el caso de la categoría pasividad, el 6to. Grado Sección “C” tuvo una disminución en la nominación para esta categoría de tres adolescentes en comparación con la medida inicial, siendo el 6to. grado con una disminución importante para este estilo comportamental. El 6to. Grado Sección “B” incremento en un alumno el número de nominaciones tras la intervención, mientras que, el 6to. Grado Sección “A” mantuvo igual el número de nominaciones tanto en el pretest como en el postest.

Procesados los datos obtenidos tanto en la medición pretest como postest del Cuestionario Sociométrico para Adolescentes Escolares, se concluye lo siguiente:

- El cuestionario sociométrico resulta eficaz para identificar a adolescentes competentes socialmente (asertivos) y aquellos con déficits (agresivos-pasivos), ya que, proporciona información acerca de la valoración social que el adolescente recibe de sus pares.
- El cuestionario sociométrico resulta sensible a los posibles cambios que surjan tras la administración de la variable independiente, puesto que se observan cambios en la valoración del estatus social de los adolescentes al comparar la medida inicial y final.
- Los resultados demuestran que tras la administración del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares, se incrementó el estatus social de los adolescentes en cuanto el estilo comportamental asertivo y agresivo, mientras que disminuyó el número de nominaciones para la categoría pasividad. Mostrando así variabilidad en el efecto de la variable independiente sobre la conducta de habilidades sociales en los adolescentes.

- El cuestionario sociométrico es una medida complementaria, puesto que los resultados que arroja en la medida posttest sólo indican que la percepción que los compañeros tienen de un determinado sujeto ha cambiado, y no da cuenta de los factores que contribuyeron a esos cambios.

Los participantes en el cuestionario sociométrico

Una vez obtenida la medición pretest mediante el cuestionario sociométrico para adolescentes escolares, se estableció como criterio de elección de los participantes aquellos con el mayor número de votos para las categorías asertividad, agresividad y/o pasividad. Se fijó este criterio de selección de los sujetos debido a que aproximadamente el 90% de los adolescentes recibieron al menos un voto para tales categorías.

El *sujeto 3* obtuvo en la medida pretest de un total de 3 nominaciones en asertividad, 14 en agresividad y 2 en pasividad. En la medida posttest se observa que las nominaciones para asertividad disminuyen a 1, las de agresividad disminuyen a 6, mientras que las de pasividad disminuyen a 0. El *sujeto 7* logró en la medida pretest del cuestionario sociométrico un total de 7 nominaciones en asertividad, 0 en agresividad y 21 nominaciones para pasividad. En la medida posttest se observa que las nominaciones para asertividad se incrementan a 15, las de agresividad se mantienen en 0, mientras que las de pasividad disminuyen a 11.

El *sujeto 10* alcanza en la medida pretest de este cuestionario un total de 1 nominaciones en asertividad, 0 en agresividad y 18 nominaciones para pasividad. En la medida posttest se aprecia que las nominaciones para asertividad se incrementan a 6 y las de agresividad se mantienen en 0, y las de pasividad disminuyen a 8. El *sujeto 45* obtuvo en la medida pretest del cuestionario sociométrico un total de 4 nominaciones en asertividad, 0 en agresividad y 43 nominaciones para pasividad. En la medida posttest se observa que las nominaciones para asertividad se incrementan a 6, las de agresividad se mantienen en 0 y las de pasividad disminuyen a 31.

El *sujeto 46* logró en la medida pretest del cuestionario sociométrico un total de 3 nominaciones en asertividad, 31 en agresividad y 8 en pasividad. En la medida posttest se aprecia un aumento en las nominaciones para asertividad a 5, en las de agresividad

disminuyó a 20 y las de pasividad se incrementaron a 10. El *sujeto 64* alcanzó en la medida pretest del cuestionario sociométrico un total de 2 nominaciones en asertividad, 14 en agresividad y ninguna nominación en pasividad. En la medida posttest se observa que las nominaciones para asertividad se incrementan a 7 y las de agresividad disminuyen a 8, y las de pasividad se mantienen en 0.

El *sujeto 71* obtuvo en la medida pretest un total de 19 nominaciones en asertividad, 7 en pasividad y ninguna nominación en agresividad. En la medida posttest se observa que las nominaciones para asertividad de este sujeto se incrementan a 20, las de pasividad disminuyen a 4 y no obtiene nominaciones para agresividad. El *sujeto 82* alcanzó en la medida pretest un total de 34 nominaciones en asertividad, 1 en pasividad y no obtiene nominación en agresividad. En la medida posttest se aprecia que las nominaciones para asertividad se incrementan a 44, las de pasividad se mantienen en 1 y no obtiene nominaciones para agresividad.

El *sujeto 83* logró en la medida pretest del cuestionario sociométrico un total de 0 nominaciones en asertividad, 0 en agresividad y 6 nominaciones para pasividad. En la medida posttest se observa que las nominaciones para asertividad se incrementan a 1, las de agresividad se mantienen en 0, mientras que las de pasividad se mantienen 6. El *sujeto 95* logró en la medida pretest del cuestionario sociométrico un total de 16 nominaciones en asertividad, 7 en agresividad y una nominación para pasividad. En la medida posttest se observa que las nominaciones para asertividad se incrementan a 18 y las de agresividad aumentan 9, mientras que las de pasividad disminuyen a 0.

Finalmente, el sujeto 108 obtuvo en la medida pretest del cuestionario sociométrico un total de 0 nominaciones en asertividad, 31 en agresividad y una nominación para pasividad. En la medida posttest se aprecia que las nominaciones para asertividad se incrementan a 8 y las de agresividad disminuyen a 23, mientras que las de pasividad disminuyen a 0.

Estos resultados muestran que después de la intervención hubo incrementos en las nominaciones de tipo asertivas para todos los participantes, excepto para sujeto 3 quien disminuyó sus nominaciones en esta categoría. Asimismo, hubo decrementos para los sujetos con altas nominaciones –en la medida pretest- para la categoría agresividad y

pasividad. En esta última categoría, sólo el sujeto 83 mantuvo el mismo número de nominaciones en las medidas pre y posttest. En este sentido, se aprecia que la aceptación social de los participantes alcanzó una leve mejoría tras la administración del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social. Así, los adolescentes han mejorado su estatus social, aumentando el número de elecciones para la categoría asertividad, mientras que han disminuido el número de elecciones para la categoría de agresividad y pasividad que reciben de sus pares. Estos resultados sugieren que los adolescentes han desarrollado relaciones sociales más positivas con sus compañeros.

Medidas pre y posttest del Cuestionario Sociométrico para Docentes

El cuestionario sociométrico para docentes se utilizó con la misma finalidad que el anterior, sin embargo, tiene la particularidad que permitió comparar los resultados obtenidos entre los docentes y el alumnado sobre el estatus social de cada adolescente en el salón de clases. Se realiza el cambio en el número de elecciones obtenidas por los adolescentes -de parte de los docentes- en las medidas pre y posttest a través del análisis descriptivo de las frecuencias y porcentajes. En la tabla 5 se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario sociométrico completado por el docente de 6to. Grado Sección “A” como medida inicial y final para los sujetos experimentales.

Como se observa, el docente de 6to. Grado “A” nominó a once (11) de sus cuarenta (40) alumnos para la categoría asertividad la cual está conformada por cuatro reactivos que describen situaciones asertivas; siete son de sexo femenino y cuatro son de sexo masculino. En estas situaciones el docente nominó a cuatro adolescentes en primer lugar, otros cuatro en segundo lugar, y otros cuatro en tercer lugar. Se destaca que uno de los sujetos nominados en primer lugar también lo fue en segundo lugar.

Por otra parte, el docente nominó a siete (7) alumnos para la categoría agresividad la cual está conformada por cuatro reactivos que describen situaciones agresivas; seis son de sexo masculino y uno de sexo femenino. El docente nominó a dos sujetos en primer lugar, otros dos en segundo lugar, y tres en tercer lugar. Se resalta que tres adolescentes tuvieron más de una elección para esta categoría, específicamente, uno de éstos recibió tres

nominaciones en primer lugar, otro recibió tres nominaciones en segundo lugar, y uno recibió dos nominaciones en tercer lugar.

Tabla 5. Nominación inicial y final en las categorías Asertividad, Agresividad y Pasividad recibidas por los adolescentes por parte del Docente del 6to. Grado Sección “A” tras completar el Cuestionario Sociométrico.

Categorías	Ítems	Nominación	Pre-test	Pos-test
Asertividad	1	1	S20	S21
		2	S33	S10
		3	S23	S7
	2	1	S21	S21
		2	S7	---
		3	S4	---
	3	1	S8	S21
		2	S21	S9
		3	S19	---
	4	1	S9	S31
		2	S15	S15
		3	S31	---
Agresividad	5	1	S32	S34
		2	S34	---
		3	S36	---
	6	1	S3	S34
		2	S17	S32
		3	S5	S17
	7	1	S32	S34
		2	S34	---
		3	S15	---
	8	1	S32	S34
		2	S34	S17
		3	S5	S36
Pasividad	9	1	S7	S10
		2	S25	S23
		3	S24	S7
	10	1	S25	S25
		2	S22	S22
		3	S7	---
	11	1	---	---
		2	---	---
		3	---	---
	12	1	S25	S1
		2	S29	S22
		3	S29	S25
	13	1	S7	S7
		2	S6	---
		3	S33	---

Finalmente, este docente nominó a ocho (8) adolescentes (todos de sexo femenino) para la categoría pasividad que está conformada por cinco reactivos que describen situaciones de actuación social pasiva. El docente nominó a dos adolescentes en primer lugar, a cuatro en segundo lugar y a otros cuatro en tercer lugar. Cabe mencionar que los dos sujetos nominados en primer lugar recibieron dos elecciones para ese puesto, asimismo, uno de éstos fue nominado en segundo lugar y el otro en tercer lugar. El docente sólo respondió a cuatro de las cinco situaciones.

En cuanto a la medición posttest, el docente de 6to. Grado sección “A” nominó a seis (6) de sus cuarenta (40) alumnos(as) (4 femeninos y 2 masculinos) para la categoría asertividad que está conformada por cuatro reactivos que representan situaciones asertivas, en las cuales el docente nominó a dos en el primer lugar, tres en el segundo lugar y uno en el tercer lugar. Se resalta que se nominó a un adolescente tres veces en el primer lugar y que el docente dejó de responder cuatro situaciones.

En lo que corresponde a la categoría agresividad, la cual está compuesta por cuatro reactivos que describen situaciones agresivas el docente nominó a cuatro (4) alumnos(as), tres son de sexo masculino y una de sexo femenino. El docente nominó a un adolescente cuatro veces en el primer lugar, dos en el segundo y dos en el tercero, vale destacar que un adolescente fue nominado dos veces, a saber: una vez en el segundo lugar y una vez en el tercer lugar, además, el docente dejó de responder cuatro situaciones agresivas que se le presentaron.

En último lugar, este docente nominó a cinco (5) alumnas y un (1) alumno para la categoría pasividad que está conformada por cinco reactivos que muestran situaciones de actuación social pasiva. El docente nominó a cuatro adolescentes en el primer lugar, a dos en el segundo lugar y a dos en el tercer lugar. Es oportuno acotar que una adolescente fue elegida dos veces en el segundo lugar, otra, fue nominada una vez en el primer lugar y una vez en el tercer lugar y otra adolescente fue nominada una vez en el primer lugar y una vez en el tercer lugar.

En la tabla 6 se presentan los resultados obtenidos a partir del Cuestionario Sociométrico completado por el docente de 6to. Grado Sección “B” como medida inicial y final para los sujetos experimentales.

Tabla 6. Nominación inicial y final en las categorías Asertividad, Agresividad y Pasividad recibidas por los adolescentes por parte del Docente del 6to. Grado Sección “B” tras completar el Cuestionario Sociométrico.

Categorías	Items	Nominación	Pre-test	Pos-test
Asertividad	1	1	S63	S71
		2	S71	S62
		3	S44	S41
	2	1	S62	S71
		2	S73	S62
		3	S58	S41
	3	1	S43	S63
		2	S53	S53
		3	S60	S44
	4	1	S66	S58
		2	S54	S41
		3	S48	S65
Agresividad	5	1	S67	S65
		2	S51	S41
		3	S46	S58
	6	1	S55	S67
		2	S75	S46
		3	S41	S41
	7	1	---	S67
		2	---	S46
		3	---	S66
	8	1	S64	S67
		2	S46	S46
		3	S72	S73
Pasividad	9	1	S74	S45
		2	S45	S42
		3	S42	S74
	10	1	S47	S45
		2	S68	S42
		3	S59	S74
	11	1	S69	S74
		2	S47	S59
		3	S53	S42
	12	1	S74	S69
		2	S59	S45
		3	S67	S47
	13	1	S77	S45
		2	S74	S74
		3	S42	S42

Se aprecia que el docente de 6to. Grado Sección “B” nominó a doce (12) de sus treinta y nueve (39) alumnos(as) para la categoría asertividad, la cual está conformada por cuatro reactivos que describen situaciones asertivas; ocho son de sexo femenino y cuatro de sexo masculino. En estas situaciones el docente nominó a cuatro adolescentes en primer lugar, cuatro en segundo lugar y cuatro en tercer lugar.

Asimismo, el docente nominó a ocho (8) alumnos(as) para la categoría agresividad la cual está conformada por cuatro reactivos que describen situaciones agresivas; siete son de sexo masculino y una de sexo femenino. El docente nominó a tres sujetos en el primer lugar, tres en el segundo lugar, y otros tres en el tercer lugar. Se resalta que un adolescente tuvo dos nominaciones, una para el segundo y otra para el tercer lugar. Además, el docente sólo respondió tres de las cuatro situaciones que se les presentaron para esta categoría.

Por último, este docente nominó a diez (10) adolescentes para la categoría pasividad que está conformada por cinco reactivos que describen situaciones de actuación social pasiva, seis participantes son de sexo femenino y cuatro de sexo masculino. El docente nominó a cuatro adolescentes en primer lugar, otros cinco en segundo lugar y cinco más en el tercer lugar. Es importante destacar que un adolescente recibió dos nominaciones para el primer lugar y una para el segundo. Otro recibió dos nominaciones (una para el primero y otra para el segundo lugar), asimismo, otro fue nominado para el segundo y tercer lugar y un último adolescente fue nominado en par de ocasiones, en el segundo y en el tercer lugar respectivamente.

Para la medida final, el docente escogió a nueve (9) de sus treinta y nueve (39) alumnos(as) para la categoría asertividad, de éstos dos son de sexo masculino y siete de sexo femenino. Fueron nominados tres en el primer lugar, tres en el segundo lugar y tres en el tercer lugar. Es importante destacar que un adolescente fue nominado dos veces en el primer lugar, otro fue nominado dos veces en el segundo lugar y un tercero fue nominado dos veces en el tercer lugar.

En cuanto a la categoría agresividad, el docente escogió a siete (7) de sus treinta y nueve (39) alumnos(as), de los cuales dos eran de sexo masculino y cinco de sexo femenino, fueron mencionados de la siguiente manera: dos para el primer lugar, dos para el segundo lugar y cuatro para el tercer lugar. Vale aclarar que un sujeto fue nominado tres

veces en el primer lugar, otro fue nominado tres veces en el segundo lugar, otro adolescente fue nombrado una vez en el segundo lugar y una vez en el tercer lugar.

En la medida posttest se puede observar que el docente de sexto grado sección “B” nominó a seis (6) de sus treinta y nueve (39) alumnos(as) para la categoría pasividad que está conformada por cinco reactivos que presentan situaciones de conductas de pasividad, de los sujetos elegidos tres son del sexo femenino y tres del sexo masculino y fueron ordenados por el docente de la siguiente manera: tres en el primer lugar, cuatro en el segundo lugar y tres en el tercer lugar.

Es importante destacar que un adolescente fue nombrado tres veces en el primer lugar y una vez en el segundo lugar; otro alumno fue nominado una vez en el primer lugar, una vez en el segundo lugar y dos veces en el tercer lugar; y, un adolescente fue nominado dos veces en el segundo lugar y dos veces en el tercer lugar.

En la tabla 7 se presentan los resultados obtenidos a partir del Cuestionario Sociométrico completado por el docente de 6to. Grado Sección “C” como medida inicial y final para los sujetos experimentales.

Como se observa, el docente de 6to. Grado Sección “C” nominó a seis (6) de sus cuarenta y un (41) alumnos(as) para la categoría asertividad, la cual está conformada por cuatro reactivos que describen situaciones asertivas; cuatro son de sexo masculino y dos de sexo femenino. El docente nominó a dos adolescentes en primer lugar, dos en el segundo lugar y tres en el tercer lugar. Es importante destacar que un adolescente fue nominado tres veces en el primer lugar, otro tres veces en el segundo lugar, asimismo, un adolescente fue nombrado una vez en el segundo lugar y una en el tercer lugar, para finalizar uno fue nombrado dos veces en el tercer lugar.

Por otra parte, el docente nominó a cinco (5) alumnos(as) para la categoría agresividad la cual está conformada por cuatro reactivos que describen situaciones agresivas; cuatro son de sexo masculino y una de sexo femenino. El docente nominó a dos sujetos en el primer lugar, dos en el segundo lugar, y otros tres en el tercer lugar. Se resalta que un adolescente obtuvo tres nominaciones para el primer lugar. Otro alumno recibió dos nominaciones, una para el primer lugar y otra para el segundo lugar. Un adolescente tuvo

tres nominaciones en el segundo lugar y una para el tercer lugar. El docente dejó de responder una de las situaciones que se les presentaron para esta categoría.

**Tabla 7. Nominación inicial y final en las categorías
Asertividad, Agresividad y Pasividad recibidas por los
adolescentes por parte del Docente del 6to. Grado Sección
“C” tras completar el Cuestionario Sociométrico.**

Categorías	Items	Nominación	Pre-test	Pos-test
Asertividad	1	1	S82	S82
		2	S89	S81
		3	S92	---
	2	1	S100	S82
		2	S95	S95
		3	S105	S115
	3	1	S82	S82
		2	S95	S95
		3	S89	S90
	4	1	S82	S100
		2	S95	S82
		3	S92	S95
Agresividad	5	1	S108	S108
		2	S102	S102
		3	S94	S94
	6	1	S111	S108
		2	S108	S102
		3	S102	---
	7	1	S111	S87
		2	S102	S108
		3	S87	S111
	8	1	S111	S111
		2	S102	S102
		3	---	S108
Pasividad	9	1	S97	S97
		2	---	S116
		3	---	---
	10	1	S97	S97
		2	S98	---
		3	S116	---
	11	1	---	---
		2	---	---
		3	---	---
	12	1	S97	S108
		2	S108	S87
		3	---	S102
	13	1	S97	S97
		2	---	S116
		3	---	---

Por último, este docente nominó a cuatro (4) adolescentes para la categoría pasividad que está conformada por cinco reactivos que describen situaciones de actuación social pasiva, tres sujetos son de sexo femenino y uno de sexo masculino. El docente nominó a una adolescente en el primer lugar, a dos en el segundo lugar y uno en el tercer lugar. Vale acotar que un adolescente recibió cuatro nominaciones para el primer lugar, dos fueron nominados para el segundo lugar y uno para el tercer lugar. El docente dejó de responder ocho situaciones.

En la medida posttest, se observa que el docente de 6to. grado Sección “C” nominó a 6 de sus cuarenta y un (41) alumnos(as) para la categoría asertividad que se encuentra constituida por cuatro reactivos que describen situaciones asertivas, tres de los adolescentes son de sexo masculino y tres son de sexo femenino. El docente nominó a dos de sus alumnos(as) en el primer lugar, tres en el segundo lugar y tres en el tercer lugar. Es importante recalcar que un adolescente fue nominado tres veces en el primer lugar y una vez en el segundo lugar, otro fue nominado dos veces en el segundo lugar y una vez en el tercer lugar.

En lo que corresponde a la categoría agresividad el docente nominó a cinco (5) de sus cuarenta y un (41) alumnos(as) para la categoría agresividad la cual está conformada por cuatro reactivos que describen situaciones agresivas, cuatro de estos sujetos son de sexo masculino y una de sexo femenino. El docente nominó a tres adolescentes en el primer lugar, dos en el segundo lugar y a tres en el tercer lugar. Se resalta que un adolescente recibió dos nominaciones para el primer lugar, una en el segundo lugar y otra en el tercer lugar. Por otra parte, otro recibió una nominación para el primer lugar y otra para el tercer lugar. Finalmente, un adolescente recibió tres nominaciones para el segundo lugar. El docente dejó de contestar una de las situaciones que se les presentaron.

En lo concerniente a la categoría de pasividad que está compuesta por cinco reactivos que describen situaciones de actuación social pasiva, el docente nominó a cinco (5) adolescentes de sus cuarenta y un (41) alumnos(as) de la siguiente manera: dos para el primer lugar, dos para el segundo lugar y uno para el tercer lugar. Hay que notar que un adolescente fue nominado tres veces para el primer lugar, mientras que otro alumno fue nominado dos veces en el segundo lugar. Además, el docente dejó de contestar siete situaciones de actuación social pasiva que se les mostraron.

En términos generales, se observan variaciones entre los alumnos nominados por los docentes para las categorías asertividad, agresividad y pasividad al comparar las medidas pretest y posttest. Si bien, esta variación no es significativa en cuanto a la aceptación social de los nominados, los resultados sugieren que los participantes han desarrollado relaciones sociales más positivas tras la administración del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social.

Índices de confiabilidad

Una vez formulado el objeto de investigación, que en este caso es la conducta de habilidades sociales en la adolescencia, se procede a llevar a cabo una observación y registro de la misma. Esto con la finalidad, entre otras cosas, de especificar los datos más relevantes sobre la conducta y de evaluar si el cambio conductual ocurre en la dirección deseada al comparar los datos de la Línea Base con los datos durante y después del tratamiento (Casalta, Laya y Rivas, 1982).

Llevada a cabo la observación es importante probar si se ha realizado un registro preciso y confiable de lo que en realidad ocurrió porque como señalan Peña, Barrientos y Macías (2006) la observación como procedimiento de investigación científica, entre otros requisitos, debe estar sujeta a comprobaciones y controles de validez y confiabilidad, de tal manera que las conclusiones extraídas sean generalizables.

Con tal finalidad, se calcularon índices de confiabilidad entre los registros de dos observadores a fin de conocer si hubo acuerdo entre los registros de las conductas de habilidades sociales en los adolescentes realizados por cada uno de éstos. La técnica de observación y registro empleada fue la de *intervalo* en la que un período de tiempo es dividido en períodos iguales, en los cuales se registra la ocurrencia de la categoría de observación durante cada intervalo. Así, se calcula el porcentaje de confiabilidad para las ocurrencias (Oc) y las no ocurrencias (Noc) de cada categoría de la conducta de habilidades sociales en la adolescencia, empleando las siguientes formulas:

$$\text{Porcentaje de Acuerdos Oc} = \frac{\text{Acuerdos Oc}}{\text{Acuerdos Oc} + \text{Desacuerdos de Oc}} \times 100$$

$$\text{Porcentaje de Acuerdos Noc} = \frac{\text{Acuerdos Noc}}{\text{Acuerdos Noc} + \text{Desacuerdos de Noc}} \times 100$$

A la hora de calcular los índices de confiabilidad, resulta necesario definir:

- *Acuerdos sobre ocurrencia.* Cuando los observadores registran la ocurrencia de la conducta para cualquier intervalo.
- *Acuerdos sobre no ocurrencia.* Cuando ninguno de los observadores marcan la ocurrencia de la conducta para cualquier intervalo
- *Desacuerdos.* Cuando uno de los observadores registra la ocurrencia de la conducta durante el intervalo.
- *Índices de confiabilidad confiables.* Cuando las observaciones alcanzan índices de entre 70 u 80% en adelante (Guevara, 1989).

Se determinaron los índices de confiabilidad a partir de la selección al azar de cinco (5) de las quince (15) sesiones experimentales: una (1) sesión de línea base y cuatro (4) sesiones de intervención. Asimismo, se calcularon índices de confiabilidad para las mediciones inicial y final de la conducta de habilidades sociales en la adolescencia.

En la tabla 8, se presentan los índices de confiabilidad calculados para cada categoría de la conducta de habilidades sociales en los adolescentes, en cada una de las sesiones seleccionadas y tanto para los Acuerdos de Ocurrencia (Oc) como los Acuerdos de No Ocurrencia (Noc).

Para la medida inicial, las categorías “Participación en tarea/juego”, “Participación pasiva en tarea/juego”, “Expresión agresiva”, “Agresión física” y “Disrupción” obtuvieron un índices de confiabilidad de 100% para las ocurrencias de estas conductas, así se considera que existe precisión en las observaciones realizadas.

Por su parte, las categorías “Escucha atenta”, “Aislamiento”, “Expresión pasiva”, “Seguir instrucciones” y “Expresión asertiva” obtuvieron índices de confiabilidad para las ocurrencias de estas conductas de 90%, 80%, 75%, 75% y 70%, respectivamente; por ello se considera que las observaciones para estas categorías son objetivas. Mientras que, la

categoría “Esperar su turno” obtuvo un índice de confiabilidad de 60% ubicándose por debajo del porcentaje a partir del cual se consideran como precisas y objetivas las observaciones.

Tabla 8. Índices de Confiabilidad para los Acuerdos de Ocurrencia (Oc) y los Acuerdos de No Ocurrencia (Noc) para cada una de las categorías de la Conducta de Habilidades Sociales

Fases	Medida Inicial		Línea Base		Intervención								Medida final	
	Oc	Noc	1		2		3		4		5		Oc	Noc
			Oc	Noc	Oc	Noc	Oc	Noc	Oc	Noc	Oc	Noc		
Escucha atenta	90	75	100	--	92	100	100	100	88	85	100	100	100	100
Seguir instrucciones	75	90	--	100	65	81	--	100	100	100	--	100	--	100
Expresión asertiva	70	100	100	100	100	100	92	100	100	100	87	100	80	100
Cooperación	--	100	--	100	--	100	100	100	100	100	100	100	90	100
Cumplidos	--	100	--	100	--	100	--	100	--	100	--	100	--	100
Críticas	--	100	--	100	--	100	--	100	--	100	--	100	--	100
Participación en tarea/juego	100	100	--	100	100	100	100	100	80	80	100	100	80	85
Esperar su turno	60	91	80	--	100	100	100	100	80	78	100	100	80	100
Habilidades conversacionales	--	100	--	100	70	81	100	100	100	100	71	75	90	100
Expresión pasiva	75	100	80	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Aislamiento	80	100	--	100	100	100	100	100	90	100	95	100	100	100
Participación pasiva en tarea/juego	100	100	100	100	100	100	85	100	100	100	90	100	100	100
Expresión agresiva	100	100	--	100	100	100	100	100	96	100	100	100	100	100
Agresión física	100	80	--	100	--	69	90	100	100	100	--	100	100	100
Disrupción	100	100	75	100	100	100	95	100	100	100	100	100	100	100

Por otra parte, para las categorías “Cooperación”, “Cumplidos”, “Críticas” y “Habilidades conversacionales” no se obtuvieron en la medida inicial índices de confiabilidad para los acuerdos de ocurrencia debido a que los observadores no registraron ninguna ocurrencia para cada intervalo.

En cuanto a la no ocurrencia para la medida inicial, las categorías “Expresión asertiva”, “Cooperación”, “Cumplidos”, “Críticas”, “Participación en tarea/juego”, “Habilidades conversacionales”, “Expresión pasiva”, “Aislamiento”, “Participación pasiva en tarea/juego”, “Expresión agresiva” y “Disrupción” obtuvieron índices de confiabilidad de 100%, considerando la observación como objetiva, adecuándose a la realidad.

En las fases experimentales para la ocurrencia de las conductas, las categorías “Escucha atenta”, “Expresión asertiva” y “Expresión pasiva” obtuvieron los índices promedios de confiabilidad más altos (96%) de las quince (15) categorías descritas, resultados que permiten considerar que tales observaciones fueron objetivas. Las categorías “Participación pasiva en tarea/juego”, “Disrupción”, “Esperar su turno”, “Expresión agresiva”, “Aislamiento” y “Participación en tarea/juego” obtuvieron índices promedios de confiabilidad para las ocurrencias de las mismas de 95%, 94%, 92%, 79.2%, 77% y 76%, respectivamente; siendo así las observaciones precisas y adaptadas a la realidad.

Las categorías “Habilidades conversacionales”, “Cooperación”, “Agresión física” y “Seguir instrucciones” alcanzaron índices promedios de confiabilidad para los acuerdos de ocurrencias por debajo de valores a partir de los cuales se consideran las observaciones confiables, a saber: 68,2%; 60%; 38% y 33, respectivamente. Sin embargo, y tal como se hizo anteriormente, es necesario aclarar que tales índices se vieron afectados por aquellas sesiones donde los observadores no registraron ninguna ocurrencia para cada intervalo.

Se destaca que en una sesión de intervención para la categoría “Seguir instrucciones” se obtuvo un índice promedio de 65%, siendo este el índice más bajo para esta categoría. Por último para las ocurrencias de las conductas en las fases experimentales, las categorías “Cumplidos” y “Críticas” no registraron ninguna ocurrencia para cada intervalo.

En cuanto a la no ocurrencia para las fases experimentales, las categorías “Expresión asertiva”, “Cooperación”, “Cumplidos”, “Críticas”, “Expresión pasiva”, “Aislamiento”, “Participación pasiva en tarea/juego”, “Expresión agresiva” y “Disrupción” obtuvieron un índice promedio de confiabilidad de 100%, considerando la observación como objetiva, adecuándose a la realidad. Entre tanto, las categorías “Seguir instrucciones”, “Participación en tarea/juego”, “Agresión física”, “Habilidades conversacionales”, “Escucha atenta” y “Esperar su turno” obtuvieron índices promedio de confiabilidad para la no ocurrencia por encima de los valores establecidos a partir de los cuales se consideran las observaciones como precisas (96,2%; 96%; 93,8%; 91,2%; 77% y 75,6%, respectivamente).

Para la medida final, las categorías “Escucha atenta”, “Expresión pasiva”, “Aislamiento”, “Participación pasiva en tarea/juego”, “Expresión agresiva”, “Agresión física” y “Disrupción” obtuvieron índices promedio de confiabilidad de 100% para las ocurrencias de

estas conductas, de esta manera se considera que existe precisión en las observaciones realizadas. Las categorías “Cooperación” y “Habilidades conversacionales” obtuvieron índices promedios de confiabilidad para las ocurrencias de 90%, mientras que las categorías “Expresión asertiva”, “Participación en tarea/juego” y “Esperar su turno” obtuvieron 80%, así se considera que las observaciones se ajustaron a la realidad estudiada.

Finalmente, para la no ocurrencia de conductas en la medida final las categorías “Escucha atenta”, “Seguir instrucciones”, “Expresión asertiva”, “Cooperación”, “Cumplidos”, “Críticas”, “Esperar su turno”, “Habilidades conversacionales”, “Aislamiento”, “Expresión pasiva”, “Participación pasiva en tarea/juego”, “Expresión agresiva”, “Agresión física” y “Disrupción” obtuvieron índices promedios de confiabilidad de 100%, considerando así la observación como objetiva y precisa. La categoría “Participación en tarea/juego” obtuvo un índice promedio de 85%, considerada igualmente como una observación objetiva.

A partir de los porcentajes promedios obtenidos como índices de confiabilidad, se afirma que para la mayoría de las categorías se obtuvieron índices mayores a 70 u 80% para las ocurrencias de conductas, demostrando así que las observaciones realizadas se ajustaron a la realidad, y por tanto, son objetivas y precisas. En aquellas categorías donde se obtuvieron índices por debajo de los valores aceptados como confiables, se subraya que los mismos se vieron afectados por aquellas sesiones donde no hubo ninguna emisión de conducta. En cuanto a la no ocurrencia, se observa que los porcentajes promedios obtenidos para las categorías fueron los más confiables alcanzando índices del 100%; este promedio es considerado como perfecto para la confiabilidad. En conclusión, para todas las categorías tanto en los acuerdos de ocurrencia como en los acuerdos de no ocurrencia los índices de confiabilidad estuvieron por encima del 70%, siendo así las observaciones confiables y precisas.

Categorías de la Conducta de Habilidades Sociales

Seguidamente, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en las categorías de la conducta de habilidades sociales en adolescentes para cada uno de los 11 participantes tanto en las medidas inicial y final como por fases experimentales (A, B). El análisis de los resultados para la medida inicial y final se realiza en función de los porcentajes de emisión de cada una de las conductas y para las fases experimentales se

realiza atendiendo a los porcentajes promedios de veces de emisión de las mismas. La presentación del análisis de los resultados para cada participante atiende a la nominación inicial como asertivo, agresivo o pasivo que cada uno recibió de la valoración de su estatus social en el contexto escolar por parte de sus pares y profesores.

Análisis por sujeto en las medidas inicial y final

Las medidas inicial y final se llevaron a cabo en una situación lúdica de tipo cooperativa, utilizando el juego *Lenguajes diferentes* en ambas medidas. En la tabla 9 se presentan los porcentajes de emisión obtenidos por los participantes nominados como asertivos para cada una de las categorías que componen la conducta de habilidades sociales en los adolescentes, tanto para la medida inicial como para la medida final.

Tabla 9. Porcentajes de emisión para cada una de las categorías de la Conducta de Habilidades Sociales en la Medida Inicial y Final de los Participantes nominados como “Asertivos”

Categorías	Participantes nominados “Asertivos”					
	Sujeto 71		Sujeto 82		Sujeto 95	
	Medida Inicial	Medida final	Medida Inicial	Medida final	Medida Inicial	Medida final
Escucha atenta	38,46%	41,66%	84,61%	100%	69,23%	66,66%
Seguir instrucciones	30,76%	41,66%	23%	100%	15,38%	50%
Expresión asertiva	61,53%	66,66%	65,6%	85%	0%	41,66%
Cooperación	53,84%	58,33%	0%	40%	38,46%	41,66%
Cumplidos	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Críticas	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Participación en tarea/juego	69,23%	66,66%	30,76%	58,33%	46,15%	58,33%
Esperar su turno	23%	41,66%	7,69%	86,66%	30,76%	33,33%
Habilidades conversacionales	53,84%	58,33%	23,07%	41,66%	0%	41,66%
Expresión pasiva	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Aislamiento	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Participación pasiva en tarea/juego	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Expresión agresiva	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Agresión física	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Disrupción	0%	0%	0%	0%	0%	0%

En esta tabla se aprecia que en las puntuaciones obtenidas por el sujeto 71, el cual fue nominado como asertivo, ocurrió un aumento al ser comparadas las medidas iniciales

con las medidas finales en cada una de las categorías donde hubo emisión de conductas, de esta manera, se observa que en las dos categorías que corresponden a las habilidades prerequisite, a saber: “Escucha atenta” y “Seguir instrucciones” hubo incremento.

Por su parte, las categorías que corresponden a las conductas asertivas: “Expresión Asertiva”, “Cooperación”, “Participación en tarea/juego”, “Esperar su turno” también hubo un aumento, exceptuando sólo la categoría “Participación en juego” donde ocurrió una disminución de 2,57 puntos porcentuales. Este sujeto no emitió ninguna conducta en las categorías “Cumplidos” y “Críticas”. La categoría donde hubo mayor incremento fue en “Esperar su turno” que aumentó 18,66 puntos porcentuales. Se resalta que este sujeto no obtuvo puntuaciones en ninguna de las categorías que corresponden a la conducta pasiva y a la conducta agresiva.

En la tabla también se observa que el sujeto 82 nominado como asertivo obtuvo puntuaciones mayores a cero en las categorías que corresponden a las habilidades prerequisite: “Escucha atenta” y “Seguir instrucciones” y en 5 de las 7 categorías que corresponden a conductas asertivas, es decir: “Expresión asertiva”, “Cooperación”, “Participación en tarea/juego”, “Esperar su turno” y “Habilidades conversacionales”.

Al comparar la medida inicial con la medida final se aprecia que en las categorías “Escucha atenta” y “Seguir instrucciones” hubo un aumento en las puntuaciones, siendo más notable en la segunda categoría previamente mencionada que subió 77 puntos porcentuales. En lo que concierne a las categorías de asertividad ocurrió un aumento en todas siendo más notable el puntaje de la categoría “Esperar su turno” que se incrementó en 78,97 puntos porcentuales. Este sujeto obtuvo puntuación de cero en la medida inicial y final para las categorías asertivas “Cumplidos” y “Críticas”. También se visualiza que no ejecutó ninguna conducta en las categorías que corresponden a conductas agresivas y conductas pasivas.

Los resultados de la tabla 9 muestran que el sujeto 95, nominado como asertivo alcanzó puntuaciones mayores a cero para las categorías de las habilidades prerequisite, a saber: “Escucha atenta” y “Seguir instrucciones”, del mismo modo obtuvo puntuaciones mayores a cero para las categorías que comprenden las conductas asertivas, como lo son: “Expresión asertiva”, “Cooperación”, “Participación en tarea/juego”, “Esperar su turno” y “Habilidades conversacionales”. Al comparar las medidas iniciales con las medidas finales

donde ocurrió emisión de conductas se observa disminución en los puntajes en la categoría “Escucha atenta, mientras que en el resto hubo aumento. También se distingue que en las medidas iniciales la puntuación fue de cero en las categorías “Expresión asertiva” y “Habilidades conversacionales” para cerrar ambas en 41,66 % al realizar la medición final. Este sujeto al igual que los anteriores no emitió ninguna conducta en las categorías que corresponden a las conductas agresivas y a la conducta pasiva.

Se resalta que los resultados que corresponden a los tres sujetos nominados como asertivos, descritos con antelación, muestran que en términos generales ocurrió una mejora en el desempeño para la medida final al ser comparada con la medida inicial, sólo el sujeto 71 obtuvo una disminución en la categoría “Habilidades conversacionales” de apenas 4,49 puntos porcentuales y el sujeto 95 alcanzó una disminución en la categoría “Escucha atenta” de 2,57 puntos porcentuales. También se observa que ninguno de los tres sujetos manifestó conductas para las categorías que corresponden a las conductas pasivas y a las conductas agresivas.

En la tabla 10 se presentan los porcentajes de emisión obtenidos por los participantes nominados como agresivos para cada una de las categorías que componen la conducta de habilidades sociales en los adolescentes, tanto para la medida inicial como para la medida final.

Al comparar la medida inicial con la final se aprecia que el sujeto 3, nominado como agresivo, emitió conductas en las categorías que corresponden a las conductas asertivas, conductas pasivas y conductas agresivas. Asimismo, se destaca que este sujeto no emitió las conductas de “Cumplidos”, “Críticas”, “Habilidades conversacionales”, “Agresión física” y “Disrupción” en ninguna de las dos medidas. Su mejor puntuación al comparar la medida inicial con la medida final la obtuvo en la categoría “Esperar su turno” que pertenece a las conductas asertivas, la cual pasó de 0% en la medida inicial a 50% en la medida final, también mejoró en la categoría “Escucha atenta” que corresponde a una de las categorías de las habilidades prerequisite donde incrementó su puntaje de 43,15% a 66,66% en la medida final. Otras categorías donde hubo aumento fueron: “Seguir instrucciones”, “Expresión asertiva”, “Cooperación”, “Participación en tarea/juego” y disminuyó el porcentaje para las categorías de pasividad: “Expresión pasiva” y “Aislamiento”, dado que ambas concluyeron en 0% para la medida final. En cuanto a las categorías pertenecientes a las

conductas agresivas hubo poca emisión de comportamiento, así: “Agresión física” y “Disrupción” obtuvieron una puntuación de 0%, mientras que, la categoría expresión agresiva pasó de 0% en la medida inicial a 8,33% en la medida final.

Tabla 10. Porcentajes de emisión para cada una de las categorías de la Conducta de Habilidades Sociales en la Medida Inicial y Final de los Participantes nominados como “Agresivos”

Categorías	Participantes nominados “Agresivos”							
	Sujeto 3		Sujeto 46		Sujeto 64		Sujeto 108	
	Medida Inicial	Medida final	Medida Inicial	Medida final	Medida Inicial	Medida final	Medida Inicial	Medida final
Escucha atenta	43,15%	66,66%	15,38%	66,66%	76,92%	91,66%	61,53%	65,64%
Seguir instrucciones	15,38%	25%	15,38%	58,33%	7,69%	75%	23,07%	25%
Expresión asertiva	0%	8,33%	0%	8,33%	0%	8,33%	0%	16,66%
Cooperación	0%	25%	0%	16,16%	0%	33,33%	0%	15,66%
Cumplidos	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Críticas	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Participación en tarea/juego	0%	16,6%	13,07%	33,33%	23,07%	50%	38,46%	41,66%
Esperar su turno	0%	50%	0%	25%	23,07%	33,33%	7,69%	8,33%
Habilidades conversacionales	0%	0%	7,69%	8,33%	15,38%	25%	30,76%	33,33%
Expresión pasiva	53,84%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Aislamiento	53,84%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Participación pasiva en tarea/juego	38,46%	0%	7,69%	83,33%	0%	0%	0%	0%
Expresión agresiva	0%	8,33%	7,69%	0%	0%	15%	0%	0%
Agresión física	0%	0%	23,07%	0%	0%	0%	0%	0%
Disrupción	0%	0%	53,84%	8,33%	0%	0%	7,69%	0%

En las puntuaciones que pertenecen al sujeto 46, nominado como agresivo, la comparación entre la medida inicial y final arroja que éste emitió conductas en todas las categorías, exceptuando las siguientes: “Cumplidos”, “Críticas” “Expresión pasiva” y “Aislamiento”. Los cambios más sustantivos entre las medidas inicial y final se observan para la categoría “Escucha atenta” perteneciente a las habilidades prerequisite, en la cual ocurrió un incremento de 15,38% a 66,66% y en la categoría “Agresión física” la cual disminuyó de 23,07 a 0%. En líneas generales, los resultados revelan que este sujeto elevó sus puntajes en las categorías que corresponden a las habilidades prerequisite así como las que pertenecen a las conductas asertivas, y disminuyó todas las categorías que conforman las

conductas agresivas. Vale acotar que de las tres categorías que pertenecen a la conducta pasiva, dejó de emitir conducta en dos de ellas y en “Participación pasiva en tarea/juego” aumentó de 7,69% a 83,33%.

Se observa que al comparar las puntuaciones en las medidas inicial y final obtenidas por el sujeto 64, el cual fue nominado como agresivo, éste emitió las conductas de habilidades prerequisite: “Escucha atenta” y “Seguir instrucciones”, en las cuales se aprecia un incremento, siendo mayor el de esta última categoría ya que pasó de 7,69% a 75%. En lo que se refiere a las categorías de las conductas asertivas este sujeto emitió las conductas de “Expresión Asertiva”, “Cooperación”, “Participación en tarea/juego”, “Esperar su turno” y “Habilidades conversacionales”. Se destaca que en todas éstas hubo un aumento en la medida final al ser comparada con la medida inicial. En lo que corresponde a las categorías que conforman las conductas pasivas no se manifestó ninguna ejecución, mientras que en las categorías que corresponden a las conductas agresivas obtuvo puntuación sólo en la medida final de expresión agresiva, la cual fue de 15%.

En las puntuaciones obtenidas en la medida inicial y final por el sujeto 108, nominado como agresivo, ocurrió un leve aumento en las categorías que forman parte de las habilidades prerequisite, a saber: “Escucha atenta” y “Seguir instrucciones”. Por su parte en las categorías “Expresión asertiva”, “Cooperación”, “Participación en tarea/juego”, “Esperar su turno” y “Habilidades conversacionales” también se observa un incremento, siendo los más notables los que acontecieron en “Expresión asertiva” y “Cooperación”, en vista que en ambos hubo un aumento mayor a 15%. Este sujeto no logró puntajes para las categorías de conducta pasiva y en las de conducta agresiva sólo alcanzó puntuación en Disrupción, exactamente 7,69% en la medida inicial.

En términos generales, se observa que al comparar la medida inicial con la medida final los cuatro sujetos nominados como agresivos mejoraron sus puntuaciones en todas las categorías que corresponden a las habilidades prerequisite y a las conductas asertivas. Sólo el sujeto 108 tuvo una disminución de 2,57 puntos porcentuales en la categoría “Habilidades conversacionales”. Además se destaca que el sujeto 3 fue el único que obtuvo puntajes iniciales en todas las categorías de la conducta pasiva, sin embargo, disminuyó todos los puntajes obtenidos en la medida inicial a 0% al compararlos con la medida final. El sujeto 46 obtuvo puntos en una sola de las categorías de pasividad, exactamente en “Participación

pasiva en tarea/juego” y los puntajes aumentaron de 7,69% obtenido en la medida inicial a 83,33% en la medida final. El sujeto 108 no obtuvo puntajes en ninguna de las categorías que pertenecen a la conducta pasiva. En lo que respecta a las conductas agresivas el sujeto 46 fue el que obtuvo mayor puntaje en las tres categorías que conforman a esa conducta, sin embargo, logró disminuir los puntajes en cada una de ellas.

En la tabla 11 se presentan los porcentajes de emisión obtenidos por los participantes nominados como pasivos para cada una de las categorías que componen la conducta de habilidades sociales en los adolescentes, tanto para la medida inicial como para la medida final.

Tabla 11. Porcentajes de emisión para cada una de las categorías de la Conducta de Habilidades Sociales en la Medida Inicial y Final de los Participantes nominados como “Pasivos”

Categorías	Participantes nominados “Pasivos”							
	Sujeto 7		Sujeto 10		Sujeto 45		Sujeto 83	
	Medida Inicial	Medida final	Medida Inicial	Medida final	Medida Inicial	Medida final	Medida Inicial	Medida final
Escucha atenta	83,33%	91,66%	15,38%	25%	76,92%	50%	53,84%	58,33%
Seguir instrucciones	15,38%	91,66%	7,69%	41,66%	15,38%	66,66%	0%	50%
Expresión asertiva	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%
Cooperación	0%	25%	0%	16,66%	0%	0%	0%	8,33%
Cumplidos	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Críticas	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Participación en tarea/juego	7,69%	25%	0%	16,66%	7,66%	8,33%	0%	41,66%
Esperar su turno	0%	50%	0%	41,66%	0%	25%	0%	16,66%
Habilidades conversacionales	0%	16,66%	0%	8,33%	0%	0%	0%	0%
Expresión pasiva	23,07%	16,66%	53,84%	25%	46,15%	25%	46,15%	25%
Aislamiento	30,76%	0%	61,53%	8,33%	30,76%	8,33%	53,84%	16,66%
Participación pasiva en tarea/juego	30,76%	8,33%	33,84%	41,66%	0%	41,66%	15,38%	16,66%
Expresión agresiva	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Agresión física	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Disrupción	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

En esta tabla se observa que tras comparar las puntuaciones obtenidas en la medida inicial y final el sujeto 7, nominado como pasivo, emitió las conductas de “Escucha atenta” y

“Seguir instrucciones” que conforman las habilidades prerequisite. También emitió conductas de “Cooperación”, “Participación en tarea/juego”, “Esperar su turno” y “Habilidades conversacionales” que pertenecen a las conductas asertivas, igualmente hubo manifestaciones de comportamiento para las categorías: “Expresión pasiva”, “Aislamiento” y “Participación en tarea/juego” que corresponden a la conducta pasiva. Las puntuaciones donde se destaca mayor cambio al comparar la medida inicial con la medida final fue en las categorías “Seguir instrucciones” donde pasó de 15,38% a 91,66%, “Cooperación” que pasó de 0% a 25% y “Esperar su turno” que pasó de 0% a 50%. Por otro lado, se aprecia que en todas las categorías de la conducta pasiva ocurrió una disminución en los porcentajes. Este sujeto obtuvo un puntaje de 0% en ambas medidas para las categorías de conducta agresiva y para las categorías “Cumplidos” y “Críticas” que pertenecen a las conductas asertivas.

En las puntuaciones obtenidas en las medidas inicial y final correspondiente al sujeto 10, el cual fue nominado como pasivo, se observa que obtuvo puntuaciones mayores a cero en todas las categorías, excluyendo las que pertenecen a las conductas agresivas, a saber: “Expresión agresiva”, “Agresión física” y “Disrupción”, tampoco hubo puntuaciones mayores a cero en las categorías “Cumplidos” y “Críticas” que pertenecen a las conductas asertivas. Al comparar las medidas iniciales con las medidas finales se aprecia que hubo aumento en las categorías que conforman a las habilidades prerequisite y a las conductas asertivas siendo más notorio el que ocurrió la categoría “Esperar su turno” que pasó de 0% a 41,66%. Por su parte, en las categorías de pasividad hubo un decremento en las categorías “Aislamiento” y “Expresión pasiva”, siendo más marcado el que aconteció en la primera categoría mencionada, ya que pasó de 61,53% a 8,33%. Mientras que aumentó el porcentaje en “Participación pasiva en tarea/juego” de 33,84% a 41,66%.

Al comparar las puntuaciones obtenidas en las medidas inicial y final por el sujeto 45, nominado como pasivo, se aprecia que éste emitió las conductas de “Escucha atenta” y “Seguir instrucciones” pertenecientes a las habilidades prerequisite. En cuanto a las categorías que pertenecen a las conductas asertivas sólo alcanzó puntuaciones en las conductas de “Participación en tarea/juego” y “Esperar su turno”, teniendo un ligero aumento en la primera y en la segunda pasó de 0% a 25%. En lo que concierne a la conducta pasiva consiguió puntuaciones en todas las categorías, a saber: “Expresión pasiva”, “Aislamiento”, “Participación pasiva en tarea/juego”. En las dos primeras categorías nombradas hubo un decremento en las puntuaciones, siendo el más marcado el de la categoría “Aislamiento”

donde descendió de 30,76% a 8,33%. En la categoría “Participación pasiva en tarea/juego” ocurrió un incremento de 0% a 41,66%. Este sujeto no obtuvo puntuaciones mayores a cero en las categorías que corresponden a las conductas agresivas, las cuales son: “Expresión agresiva”, “Agresión física”, “Disrupción”.

En las puntuaciones alcanzadas por el sujeto 83 nominado como pasivo se observa tras comparar las medidas inicial y final que obtuvo puntajes en las categorías “Escucha atenta” y “Seguir instrucciones” que conforman las habilidades prerequisite. Igualmente, al comparar la medida inicial con la final de estas categorías se aprecia que logró un mayor incremento en “Seguir instrucciones” porque pasó de 0% a 50%, mientras que en “Escucha atenta” ocurrió un ligero aumento. En lo que se refiere a las categorías que son de las conductas asertivas: “Expresión asertiva”, “Cooperación”, “Participación en tarea/juego”, “Esperar su turno”, sus puntajes oscilaron entre 0% y 50% notándose el mayor cambio en la categoría “Participación en tarea/juego” ya que pasó de 0% a 41,66%. En cuanto a las categorías que pertenecen a las conductas pasivas ocurrió una disminución en el porcentaje de “Expresión pasiva” porque cambió de 46,15% en la medida inicial a 25% en la medida final; “Aislamiento” pasó de 53,84% a 16,66%, en la categoría “Participación pasiva” hubo un leve aumento, ya que cambió de 15,38% a 16,66%. Este sujeto no alcanzó puntos en las categorías que conforman la conducta agresividad, ni en las categorías de asertividad: “Cumplidos”, “Críticas” y “Habilidades conversacionales”.

Se enfatiza que los cuatro sujetos que fueron nominados como pasivos no emitieron ninguna conducta en las categorías que pertenecen a las conductas agresivas, éstas son: “Expresión agresiva”, “Agresión física” y “Disrupción”. Por otro lado, también se observa que todos consiguieron mayor puntaje en las medidas finales en las categorías que pertenecen a las conductas asertivas y a las habilidades prerequisite. En cuanto a las categorías de pasividad, hubo disminución en los puntajes en “Expresión pasiva” y “Aislamiento” indicando esto que los sujetos fueron menos pasivos al final, sin embargo, los sujetos 10 y 45 aumentaron sus puntajes en la categoría “Participación pasiva en tarea/juego”, mientras que los sujetos 7 y 83 lograron disminuir sus puntajes en esta categoría.

Análisis por sujeto en cada fase experimental

Como se mencionó anteriormente, el análisis de los resultados para cada categoría atiende a la nominación inicial de asertivo, agresivo o pasivo recibida por los adolescentes en la valoración de su estatus social en el contexto escolar.

- *Categoría: Habilidades Prerrequisito*

Esta categoría está conformada por las conductas escucha atenta y seguir instrucciones. En la figura 1 se muestra el porcentaje de emisión de estas conductas para los sujetos que fueron nominados como asertivos, a saber: 71, 82 y 95 durante las fases experimentales de línea base e intervención.

Para el sujeto 71, se observa que la emisión de conducta de escucha atenta alcanzó el porcentaje más alto (100%) durante la primera sesión de línea base y el porcentaje más bajo para esta conducta (25%) fue durante la sesión 3 de la fase de intervención. En el caso de la conducta de seguir instrucciones, el porcentaje más alto fue en la sesión 10 durante la fase de intervención (60%) y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta se dio en la primera sesión de línea base y en la tercera sesión de intervención (0%). Ambas conductas mostraron mucha variabilidad en el curso de las fases experimentales.

En el caso del sujeto 82, se aprecia que durante las sesiones 1 de línea base y 8 y 11 de intervención alcanza los puntos más altos en emisiones de comportamientos de escucha atenta (100%); mientras que, en las sesiones 8, 10, 11 y 12 la conducta de seguir instrucciones alcanzó el porcentaje más alto (100%). La emisión de la conducta de escucha atenta obtuvo el porcentaje más bajo durante la sesión 3 (25%) de la fase de intervención y se incrementa al pasar de las sesiones siguientes. Entre tanto, la conducta de seguir instrucciones alcanza el porcentaje más bajo de emisión en la sesión 4 de intervención (33,33%) y se emite con variabilidad en el resto de las sesiones de intervención, alcanzando estabilidad a partir de la sesión 10 (100%). Se destaca que la conducta de escucha atenta fue emitida por este sujeto una tendencia descendente durante la fase de línea base, mientras que la conducta de seguir instrucciones se fue incrementando al pasar las sesiones de esta fase.

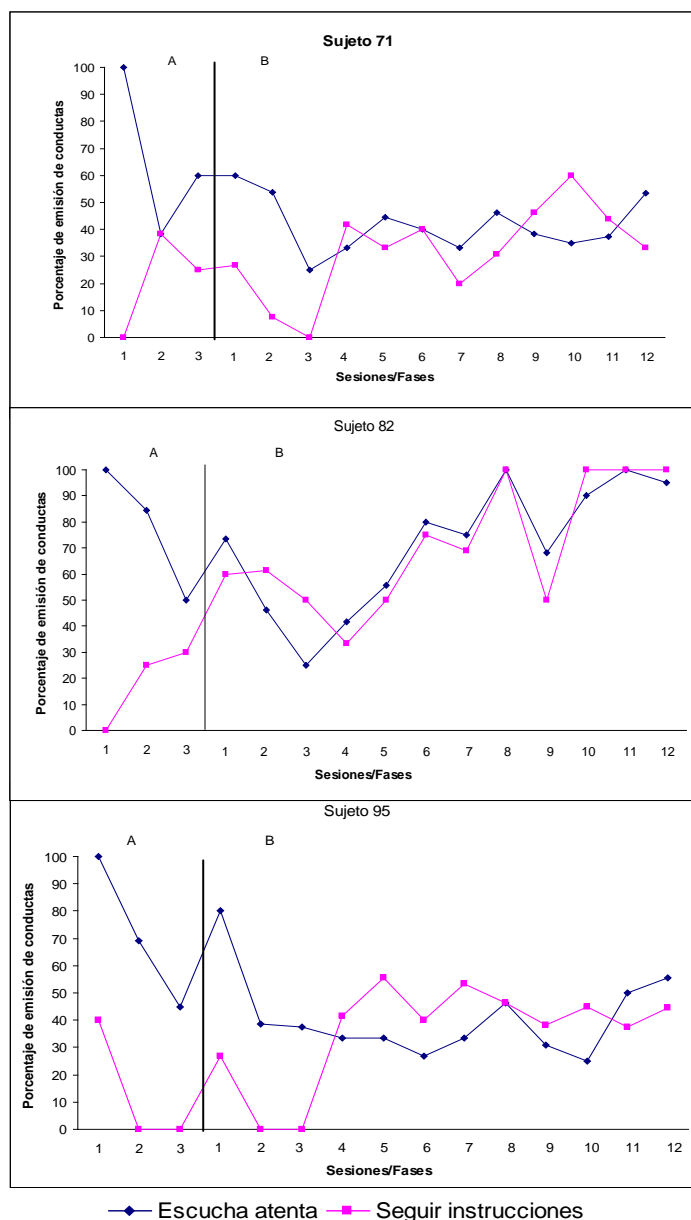


Figura 1. Porcentaje de emisión de la categoría Habilidades Prerrequisito de los sujetos nominados como asertivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.

Por último, el sujeto 95 emite la conducta de escucha atenta con el más alto porcentaje (100%) durante la primera sesión de línea base; y, el porcentaje más bajo para esta conducta (25%) fue durante la sesión 10 de la fase de intervención. La conducta de seguir instrucciones, alcanzó el porcentaje más alto durante la sesión 5 de la fase de intervención (55,55%); mientras que, el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta ocurrió tanto para la sesiones 2 y 3 de línea base como para las sesiones 2 y 3 que

corresponde a la fase de intervención (0%). La conducta de escucha atenta mantuvo el decremento mostrado en la línea base; por su parte, la conducta de seguir instrucciones tiende a aumentar en el transcurso de la fase de intervención.

En la figura 2 se muestra el porcentaje de emisión de las conductas escucha atenta y seguir instrucciones para los sujetos nominados inicialmente como agresivos, a saber: 3, 46, 64 y 108 durante las fases experimentales de línea base e intervención.

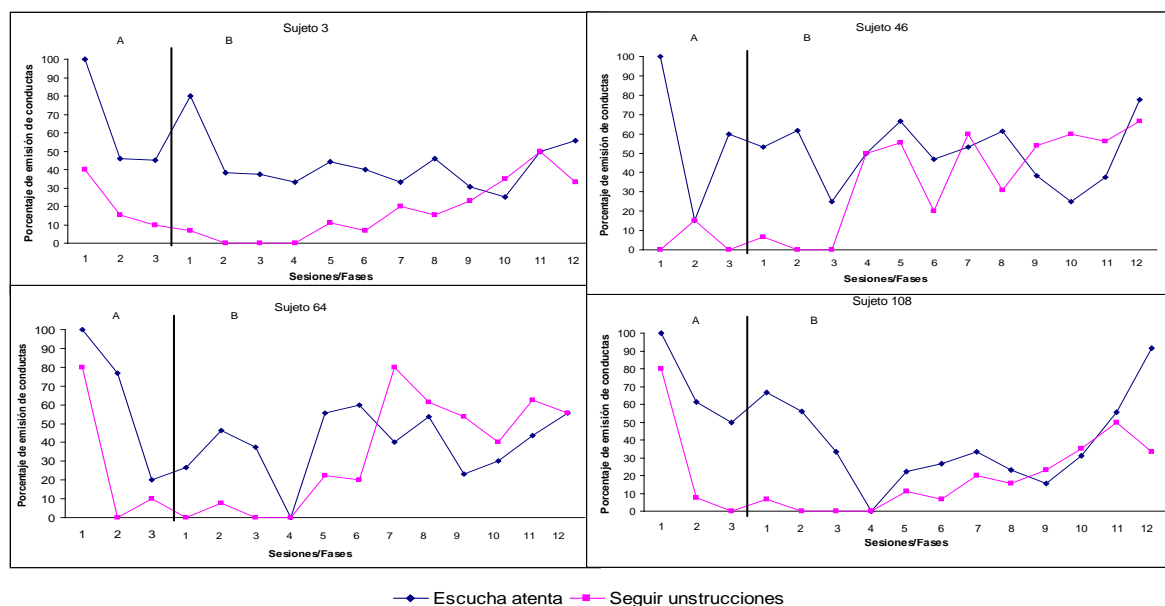


Figura 2. Porcentaje de emisión de la categoría Habilidades Prerrequisito de los sujetos nominados como agresivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.

El sujeto 3 logró el porcentaje más alto de emisión de conducta de escucha atenta (100%) durante la primera sesión de línea base; y, el porcentaje más bajo para esta conducta (25%) fue durante la sesión 10 de la fase de intervención. Por otra parte, la conducta de seguir instrucciones alcanzó el porcentaje más alto durante la sesión 11 de la fase de intervención (50%) y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta ocurrió en las sesiones 2, 3 y 4 intervención (0%). Estas conductas mostraron decremento en el porcentaje de intervalos de ocurrencia durante la fase de línea base, mientras que en el curso de la intervención la conducta de escucha atenta fue variable al inicio para luego mostrar una tendencia positiva en las últimas tres sesiones; por su parte, la conducta de seguir instrucciones al inicio de la intervención fue decreciendo pero en el transcurso de la sesión 4 comienza a incrementarse.

Para el sujeto 46, la emisión de conducta de escucha atenta obtuvo el porcentaje más alto (100%) durante la primera sesión de línea base y el porcentaje más bajo (15,38%) fue durante la sesión 2 de línea base. La conducta de seguir instrucciones alcanzó el porcentaje más alto durante la sesión 12 de la fase de intervención (66,66%) y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta ocurrió en las sesiones 1 y 3 de línea base y en las sesiones 2 y 3 de intervención (0%). Estas conductas mostraron variabilidad durante las fases experimentales.

Por su parte, el sujeto 64 obtuvo para la conducta de escucha atenta el porcentaje más alto de emisión (100%) durante la primera sesión de línea base; y, el porcentaje más bajo (0%) fue durante la sesión 4 de la fase de intervención. Por otra parte, la conducta de seguir instrucciones alcanzó el porcentaje más alto (80%) en el curso de la sesión 1 de línea base y sesión 7 de la fase de intervención, mientras que el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta ocurrió en la sesión 2 de línea base y en las sesiones 1, 3 y 4 intervención (0%). Estas conductas mostraron decremento en el porcentaje de intervalos de ocurrencia durante la línea base y variabilidad en la intervención.

Finalmente, el sujeto 108 obtuvo el porcentaje más alto (100%) de emisión de conducta de escucha atenta durante la primera sesión de línea base y el porcentaje más bajo para esta conducta (0%) fue durante la sesión 4 de intervención. La conducta de seguir instrucciones alcanzó el porcentaje más alto durante la sesión 1 de línea base (80%) y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta ocurrió en la sesión 3 de línea base y en las sesiones 2, 3 y 4 de intervención (0%). Estas conductas mostraron un decremento durante la fase de línea base manteniendo esta tendencia hasta la sesión 4 de intervención cuando se observa una tendencia a aumentar en el resto de las sesiones.

En la figura 3 se muestra el porcentaje de emisión de las conductas escucha atenta y seguir instrucciones para los sujetos nominados inicialmente como pasivos: 7, 10, 45 y 83 durante las fases experimentales de línea base e intervención.

El sujeto 7 logró el porcentaje de emisión más alto (100%) de conducta de escucha atenta durante la primera sesión de línea base y el porcentaje más bajo para esta conducta (12,5%) fue durante la sesión 3 de la fase de intervención. En el caso de la conducta de seguir instrucciones, el porcentaje más alto fue durante la sesión 12 de la fase de

intervención (88,88%); por su parte, el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta se dio en la primera sesión durante la intervención (6,66%). Ambas conductas mostraron decremento en la línea base. Durante la intervención la conducta de escucha atenta estuvo con mucha variabilidad y la conducta de seguir instrucciones se incrementaba al pasar las sesiones.

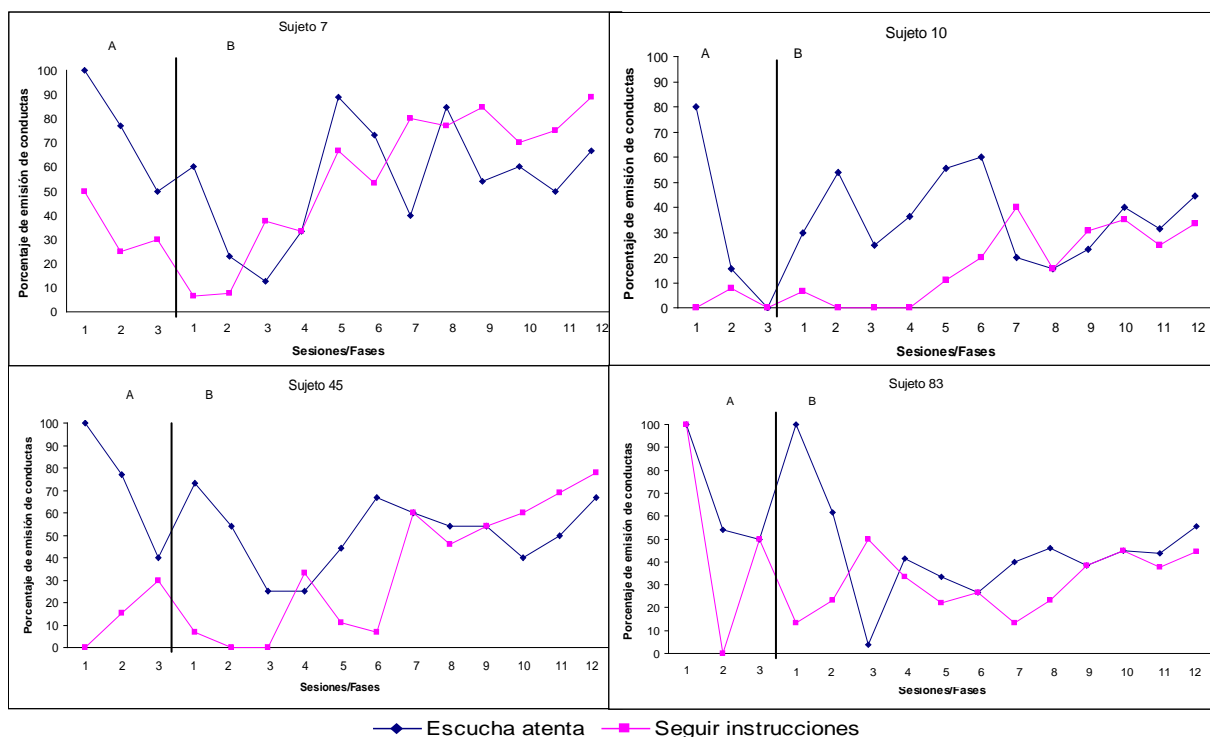


Figura 3. Porcentaje de emisión de la categoría Habilidades Prerrequisito de los sujetos nominados como pasivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.

Para el sujeto 10, la emisión de conducta de escucha atenta alcanzó el porcentaje más alto (80%) durante la primera sesión de línea base y el porcentaje más bajo para esta conducta (0%) fue durante la sesión 3 –también de línea base-. En el caso de la conducta de seguir instrucciones, el porcentaje más alto fue durante la sesión 7 de la fase de intervención (40%) y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta se dio en las sesiones 1 y 3 de línea base y en las sesiones 2, 3 y 4 durante la intervención (0%). Ambas conductas mostraron variabilidad en la línea base y en la intervención.

En cuanto al sujeto 45, la emisión de conducta de escucha atenta alcanzó el porcentaje más alto (100%) durante la primera sesión de línea base; y, el porcentaje más

bajo para esta conducta (25%) fue en el curso de las sesiones 3 y 4 de la fase de intervención. La conducta de seguir instrucciones, alcanzó el porcentaje más alto durante la sesión 12 de la fase de intervención (77,77%); mientras que, el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta ocurrió tanto para la sesión 1 de línea base como en el curso de las sesiones 2 y 3 de intervención (0%). La conducta de escucha atenta mostró un decremento en el porcentaje de intervalos de ocurrencia durante la línea base manteniendo esta tendencia hasta la sesión cuatro de intervención cuando se observa una tendencia a aumentar en las últimas sesiones, por su parte, la conducta de seguir instrucciones se incrementaba al pasar estas sesiones.

Para finalizar, el sujeto 83 obtuvo el porcentaje más alto (100%) de emisión de conducta de escucha atenta tanto para la sesión 1 de línea base como para la sesión 1 de intervención; y, el porcentaje más bajo para esta conducta (3,75%) fue durante la sesión 3 de la fase de intervención. Por otra parte, la conducta de seguir instrucciones logró el porcentaje más alto durante la sesión 1 de línea base (100%) y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta ocurrió en la sesión 2 de línea base (0%). Estas conductas mostraron decremento en el porcentaje de intervalos de ocurrencia durante la línea base, manteniéndose esta tendencia en las primeras sesiones de la fase de intervención para luego mostrar variabilidad en el resto de las sesiones, finalizando con cierta tendencia positiva.

Se destaca que la conducta de escucha atenta fue emitida por todos los sujetos durante las fases de línea base como de intervención. Asimismo, durante la sesión 1 de línea base se obtuvieron los porcentajes más altos de emisión para todos los sujetos en esta categoría debiéndose, probablemente, a la novedad de las actividades que se realizarían. Por otra parte, los porcentajes de emisión de 0%, considerados como los más bajos para las categorías de habilidades prerequisite como para el resto de las categorías, resultan de la no ocurrencia de estas conductas en los intervalos de observación.

Categoría: Conductas Asertivas

Esta categoría está conformada por las conductas expresión asertiva, cooperación, cumplidos, críticas, participación en tarea/juego y esperar su turno. Es importante destacar que las conductas: cumplidos y críticas no fueron emitidas por ninguno de los participantes

en ninguna de las fases experimentales. En la figura 4 se muestra el porcentaje de emisión de estas conductas para los sujetos nominados como asertivos.

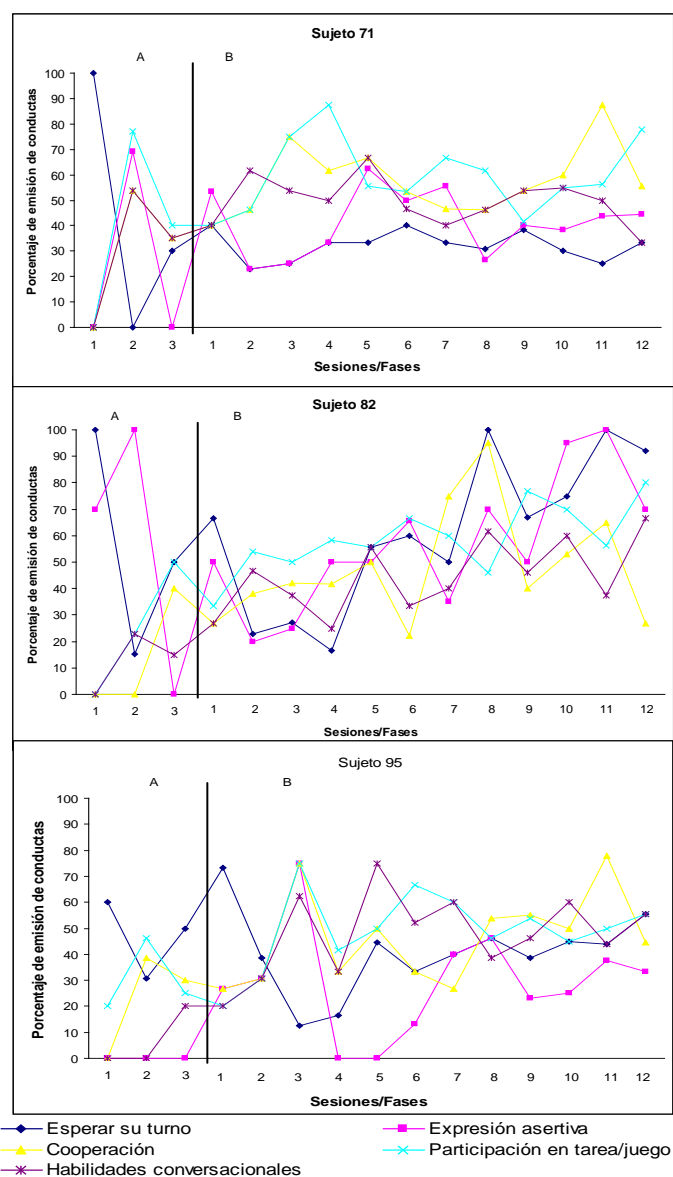


Figura 4. Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Asertivas de los sujetos nominados como asertivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.

Para el sujeto 71, se aprecia que todas las conductas asertivas emitidas por éste en línea base se incrementaron, a excepción de la conducta de esperar su turno que disminuyó. Estas conductas asertivas mostraron mucha variabilidad tanto en las sesiones de línea base como las de intervención. La emisión de la conducta de expresión asertiva para este sujeto

obtuvo el porcentaje más alto (69,23%) durante la sesión 2 de línea base y el porcentaje más bajo de emisión para la sesión 1 y 3 de línea base (0%). Para la conducta de cooperación, el porcentaje más alto de emisión (87,5%) se dio durante la sesión 11 de intervención, mientras que el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta fue en el transcurso de la sesión 1 de línea base. En el caso de la conducta de participación en tarea/juego, este sujeto emite el porcentaje más alto de conductas de este tipo en la sesión 4 de la fase de intervención (87,5%) y el porcentaje más bajo de emisión de conductas de este tipo (0%) en la sesión 1 de línea base.

En el caso de las conductas de esperar su turno, el sujeto 71 emitió el porcentaje más alto de éstas durante la sesión 1 de línea base (100%) y el porcentaje más bajo (0%) en la sesión 2 de línea base. Finalmente, la conducta de habilidades conversacionales fue emitida por este sujeto con el más alto porcentaje en la sesión 2 de fase de intervención (66,66%); por su parte, el porcentaje más bajo de emisión de esta conducta fue en el curso de la sesión 1 de línea base (0%). Es importante destacar que este sujeto no emitió tanto en el curso de la fase de línea base como en la fase de intervención conductas de tipo agresivas ni pasivas.

En el caso del sujeto 82, se observa que la emisión de la conducta de habilidades conversacionales para este sujeto obtuvo el porcentaje más alto (66,66%) durante la sesión 12 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión para la sesión 1 de línea base (0%). La conducta de cooperación obtuvo el porcentaje más alto de emisión (95%) durante la sesión 8 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta fue en las sesiones 1 y 2 de línea base. Por otra parte, este sujeto emite el más alto porcentaje de la conducta de participación en tarea/juego durante la sesión 12 de intervención (76,92%) y el porcentaje más bajo de esta conducta durante la sesión 1 de línea base (0%). Durante la intervención se observa que todas las conductas asertivas emitidas por este sujeto durante la línea base se incrementaron, salvo la conducta de expresión asertiva que mantuvo el mismo porcentaje de emisión en ambas fases.

Para la conducta de expresión asertiva, el sujeto 82 obtuvo el porcentaje más alto de emisión de la misma en el curso de la sesión 2 de línea base y la sesión 11 de intervención (100%). Mientras que, el porcentaje más bajo de la misma fue para la sesión 3 de línea base (0%). Por último, la conducta de esperar su turno a la hora de jugar en grupo fue emitida por este sujeto con el más alto porcentaje en la sesión 1 de línea base y en la sesión 8 de

intervención (100%) y el más bajo porcentaje de emisión de esta conducta fue en la sesión 2 de línea base y la sesión 4 de intervención (23%). Este sujeto no emitió en el curso de las fases experimentales conductas agresivas y pasivas.

El sujeto 95 alcanzó el porcentaje más alto (46,15%) de conducta de expresión asertiva durante la sesión 3 de la fase de intervención y el porcentaje más bajo de emisión lo obtuvo tanto para las tres sesiones de línea base como para las sesiones 4 y 5 de intervención (0%). La conducta de habilidades conversacionales obtuvo el porcentaje más alto de emisión (75%) durante la sesión 5 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta fue en las sesiones 1 y 2 de línea base (0%). Entre tanto, este sujeto emitió el más alto porcentaje de conducta cooperativa durante la sesión 11 de intervención (77,77%) y el porcentaje más bajo de esta conducta durante la sesión 1 de línea base (0%).

En la conducta de participación en tarea/juego, el sujeto 95 alcanzó el porcentaje más alto de emisión de la misma en el curso de la sesión 3 de la fase de intervención (75%). Mientras que, el porcentaje más bajo (20%) de la misma fue para la sesión 1 de línea base y la sesión 1 de intervención. Finalmente, la conducta de esperar su turno fue emitida por este sujeto con el más alto porcentaje en la sesión 1 de intervención (73,33%) y el más bajo porcentaje de emisión de esta conducta fue en la sesión 3 de intervención alcanzando un 12,5%. En la intervención se aprecia que todas las conductas asertivas emitidas por este sujeto durante la línea base se incrementaron, excepto la conducta de esperar su turno que disminuyó en el transcurso de las sesiones de intervención. Asimismo, este sujeto no emitió en el curso de las fases experimentales conductas agresivas y pasivas.

En la figura 5 se muestra el porcentaje de emisión de las conductas de expresión asertiva, cooperación, participación en tarea/juego, esperar su turno y habilidades conversacionales de los sujetos nominados como agresivos durante las fases experimentales de línea base e intervención.

En el caso del sujeto 3, se observa que la conducta de expresión asertiva para éste alcanzó el porcentaje más alto (11,11%) durante la sesión 12 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión lo obtuvo tanto para las tres sesiones de línea base como para las sesiones 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10 y 11 de intervención (0%). La conducta de habilidades

conversacionales obtuvo el porcentaje más alto de emisión (8,33%) durante la sesión 4 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión (0%) para esta conducta fue en todas las sesiones excepto la nombrada anteriormente. Por otra parte, este sujeto emitió el más alto porcentaje de conducta cooperativa en el curso de la sesión 12 de intervención (33,33%) y el porcentaje más bajo de esta conducta durante las sesiones 1 y 2 de línea base y en las sesiones 1, 2 y 3 en la intervención (0%).

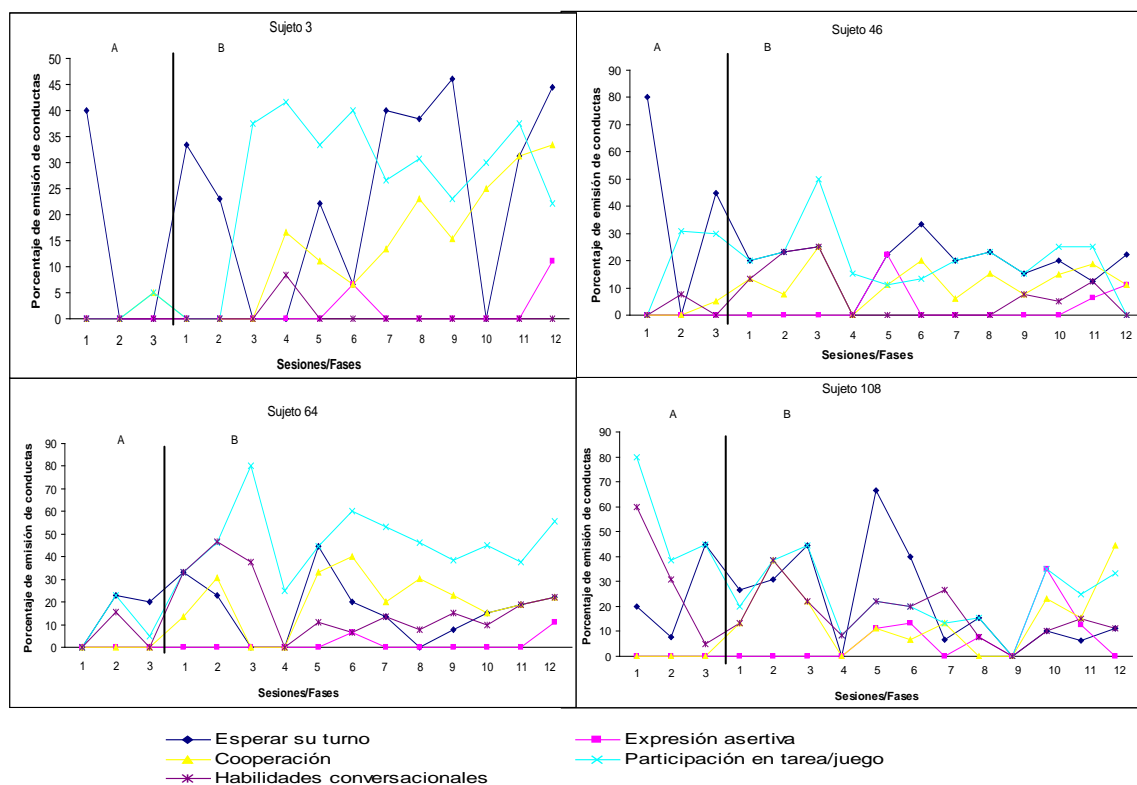


Figura 5. Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Asertivas de los sujetos nominados como agresivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.

Para la conducta de participación en tarea/juego, el sujeto 3 alcanzó el porcentaje más alto de emisión durante la sesión 4 de la fase de intervención (41,66%). Mientras que, el porcentaje más bajo de esta conducta fue para las sesiones 1 y 2 de línea base y las sesiones 1 y 2 de la fase de intervención (0%). Por último, la conducta de esperar su turno fue emitida por este sujeto con el más alto porcentaje en la sesión 9 de intervención (46,15%) y el más bajo porcentaje de emisión de esta conducta fue en la sesiones 2 y 3 de línea base y las sesiones 3, 4 y 10 de la fase de intervención (0%). Se destaca que en la intervención se observa que todas las conductas asertivas emitidas por este sujeto durante la línea base se incrementaron.

Para el sujeto 46, se observa que la conducta de expresión asertiva en éste logró el porcentaje más alto (22,22%) durante la sesión 5 de la fase de intervención. Se destaca que esta conducta sólo fue emitida en las sesiones 5, 11 y 12 de la intervención. La conducta cooperativa obtuvo el porcentaje más alto de emisión (25%) durante la sesión 3 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión (0%) para esta conducta fue en las sesiones 1 y 2 de línea base y la sesión 4 de intervención (0%). Por otra parte, este sujeto emitió el más alto porcentaje de conductas habilidades conversacionales en el curso de la sesión 3 de intervención (25%) y el porcentaje más bajo de esta conducta durante las sesiones 1 y 3 de línea base y en las sesiones 4, 5, 6, 7, 8 y 12 en la intervención (0%).

En la conducta de participación en tarea/juego, el sujeto 46 alcanzó el porcentaje más alto de emisión durante la sesión 3 de la fase de intervención (50%) y el porcentaje más bajo de esta conducta fue para las sesiones 1 de la línea base y 12 de intervención (0%). Finalmente, la conducta de esperar su turno fue emitida por este sujeto con el más alto porcentaje en la sesión 1 de línea base (80%) y el más bajo porcentaje de emisión de esta conducta fue en la sesión 2 de línea base y la sesión 4 de la fase de intervención (0%). En la intervención se observa que todas las conductas asertivas emitidas por este sujeto durante la línea base se incrementaron, a excepción de la conducta de participación en tarea/juego que se mantuvo igual que en la línea base y la conducta de esperar su turno que disminuyó.

En relación con el sujeto 64, la conducta de expresión asertiva para este sujeto alcanzó el porcentaje más alto (11,11%) durante la sesión 12 de la fase de intervención. Se destaca que esta conducta sólo se presentó durante las sesiones 6 y 12 de la fase de intervención. La conducta cooperativa obtuvo el porcentaje más alto de emisión (33,33%) durante la sesión 6 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta fue durante las tres sesiones de línea base y en las sesiones 3 y 4 de intervención (0%). Por otra parte, este sujeto emitió el más alto porcentaje de conducta de habilidades conversacionales durante la sesión 2 de intervención (46,66%) y el porcentaje más bajo de esta conducta durante las sesiones 1 y 3 de línea base y en la sesión 4 de intervención (0%).

Para la conducta de participación en tarea/juego, el sujeto 64 obtuvo el porcentaje más alto de emisión en el curso de la sesión 3 de la fase de intervención (60%). Mientras que, el porcentaje más bajo de la misma fue para la sesión 1 de línea base (0%). Finalmente,

la conducta de esperar su turno fue emitida por este sujeto con el más alto porcentaje en la sesión 5 de intervención (44,44%) y el más bajo porcentaje de emisión de esta conducta fue en la sesión 1 de línea base y en las sesiones 3, 4 y 8 de intervención (0%). Durante la intervención se aprecia que todas las conductas asertivas emitidas por este sujeto durante la línea base se incrementaron, siendo la conducta de participación en tarea/juego la que incrementó en un mayor porcentaje (47,07%).

Finalmente, se observa que para el sujeto 108 la conducta de expresión asertiva alcanzó el porcentaje más alto (35%) durante la sesión 10 de la fase de intervención. Se destaca que esta conducta sólo se presentó durante las sesiones 5, 6, 8, 10 y 11 de la fase de intervención. La conducta cooperativa obtuvo el porcentaje más alto de emisión (44,44%) durante la sesión 12 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta fue durante las sesiones 1, 2 y 3 de línea base y en las sesiones 4, 8 y 9 de intervención (0%). Por otro lado, este sujeto emitió el más alto porcentaje de conducta de habilidades conversacionales durante la primera sesión de línea base (60%) y el porcentaje más bajo de esta conducta durante la sesión 9 de intervención (0%).

La conducta de esperar su turno a la hora de jugar en grupo emitida por este sujeto alcanzó el más alto porcentaje en la sesión 5 de intervención (66,66%) y el más bajo porcentaje de emisión de esta conducta fue en la sesión 4 de intervención (0%). Finalmente, para la conducta de participación en tarea/juego obtuvo el porcentaje más alto de emisión en el curso de la sesión 1 de la línea base (80%) y el porcentaje más bajo de la misma fue para la sesión 9 de la fase de intervención (0%).

En la figura 6 se muestra el porcentaje de emisión de las conductas de expresión asertiva, cooperación, participación en tarea/juego, esperar su turno y habilidades conversacionales de los sujetos nominados como pasivos durante las fases experimentales de línea base e intervención.

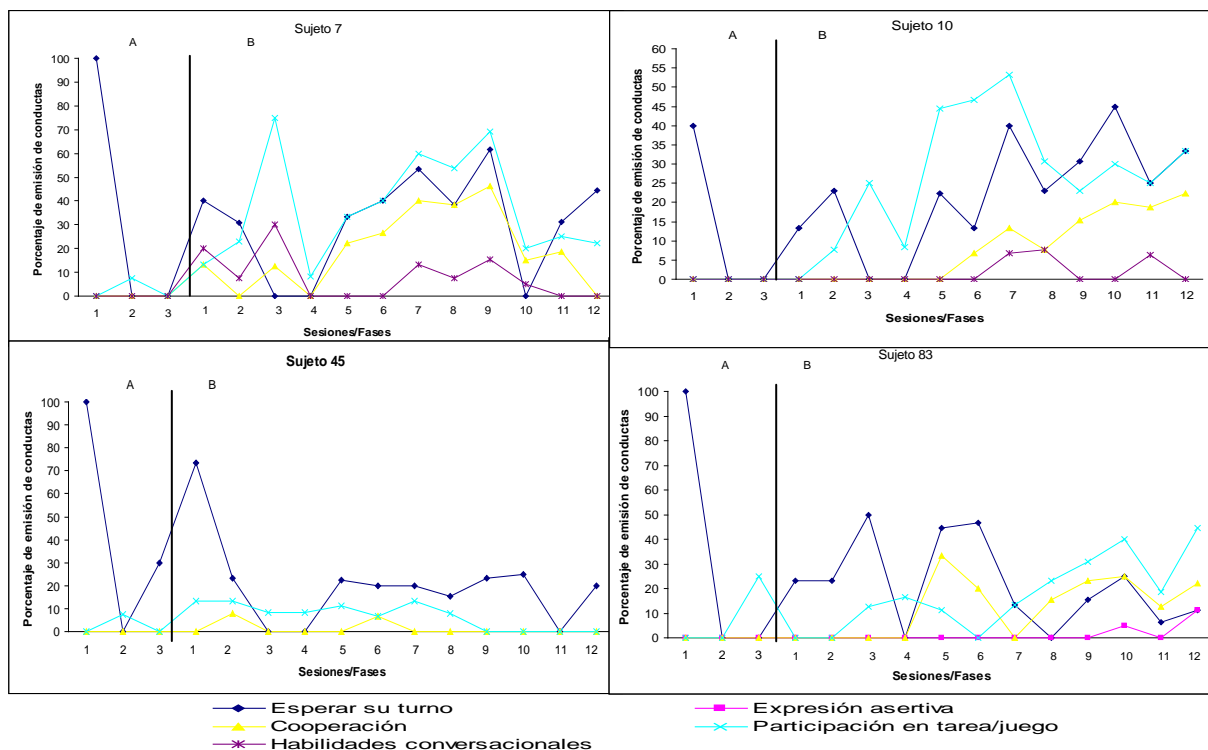


Figura 6. Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Asertivas de los sujetos nominados como pasivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.

En el caso del sujeto 7, se observa que para la conducta de cooperación, el porcentaje más alto de emisión para este sujeto (46,15%) se dio durante la sesión 9 de intervención, mientras que el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta fue en el transcurso de las sesiones 1, 2 y 3 de línea base y las sesiones 2, 4 y 12 durante la intervención (0%). La conducta de habilidades conversacionales fue emitida por este sujeto con el más alto porcentaje en la sesión 3 de fase de intervención (30%); por su parte, el porcentaje más bajo de emisión de esta conducta fue en el curso de las sesiones 1, 2 y 3 de línea base y las sesiones 4, 5, 6, 11 y 12 de la intervención (0%). En el caso de la conducta de participación en tarea/juego, este sujeto emite el porcentaje más alto de conductas de este tipo en la sesión 3 de la fase de intervención (72%) y el porcentaje más bajo de emisión de conductas de este tipo (0%) en la sesión 1 y 3 de línea base.

En el caso de las conductas de esperar su turno, el sujeto 7 emitió el porcentaje más alto de éstas durante la sesión 1 de línea (100%); mientras que en el curso de las sesiones 2 y 3 de línea base y las sesiones 3, 4 y 10 de la intervención emitió el porcentaje más bajo (0%). De esta manera, se aprecia que todas las conductas asertivas emitidas por el sujeto 7

en línea base se incrementaron en la intervención, a excepción de la conducta de esperar su turno que disminuyó. Estas conductas asertivas mostraron variabilidad tanto en las sesiones de línea base como las de intervención.

En curso de la línea base para el sujeto 10, se observa que las conductas asertivas cooperación, participación en tarea/juego y habilidades conversacionales no fueron emitidas; sólo fue emitida la conducta de esperar su turno durante esta fase. En la intervención, se aprecia que las conductas asertivas no emitidas por este sujeto durante la línea base se incrementaron.

Para la conducta de cooperación, el porcentaje más alto de emisión para este sujeto (22,22%) se dio durante la sesión 12 de intervención, mientras que el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta fue en el transcurso de las primeras cinco sesiones de intervención (0%). En el caso de la conducta de participación en tarea/juego, este sujeto emite el porcentaje más alto de conductas de este tipo en la sesión 7 de la fase de intervención (53,33%) y el porcentaje más bajo de emisión de conductas de este tipo (0%) en la sesión 1 de intervención. La conducta de habilidades conversacionales fue emitida por este sujeto con el más alto porcentaje en la sesión 8 de fase de intervención (7,69%). Es importante destacar que esta conducta sólo se presentó en las sesiones 7, 8 y 11 de la intervención. En el caso de las conductas de esperar su turno, el sujeto 10 emitió el porcentaje más alto de éstas durante la sesión 10 de intervención (45%); mientras que en el curso de las sesiones 2 y 3 de línea base y las sesiones 3 y 4 de la intervención emite los porcentajes más bajo para esta conducta (0%).

En el caso del sujeto 45, se aprecia que la conducta de cooperación no fue emitida durante la línea base. Entre tanto, las conductas participación en tarea/juego y esperar su turno se emitieron en el transcurso de esta fase. Para la conducta de cooperación, se observa que la misma fue emitida por este sujeto solamente en la sesión 2 (7,69%) y en la sesión 6 (6,66%), ambas sesiones forman parte de la intervención. En el caso de la conducta de participación en tarea/juego, este sujeto emite el porcentaje más alto de conductas de este tipo en las sesiones 1, 2 y 7 de la fase de intervención (13,33%) y el porcentaje más bajo de emisión de conductas de este tipo (0%) en las sesiones 1 y 3 de línea base y en las sesiones 9, 10, 11 y 12 de intervención.

En el caso de las conductas de esperar su turno, este sujeto emitió el porcentaje más alto durante la sesión 1 de línea base (100%); mientras que en el curso de la sesión 2 de línea base y las sesiones 3, 4 y 11 de la intervención alcanza el porcentaje más bajo (0%). Se destaca el incremento de conductas cooperativas y de participación en tarea/juego en el curso de la intervención, mientras que se observan disminuciones en la emisión de conductas de esperar su turno al compararla con la emisión de esta conducta en la fase de línea base.

Por último, las observaciones previas a la intervención para el sujeto 83 reflejan que la conducta de expresión asertiva, cooperación y habilidades conversacionales no fueron emitidas. Entre tanto, las conductas de participación en tarea/juego y esperar su turno se emitieron en el curso de esta fase. En la intervención, se observa que las conductas de expresión asertiva, cooperativa y de participación en tarea/juego se incrementan, por su parte, la conducta de esperar su turno disminuye al compararla con la línea base.

La conducta de expresión asertiva para este sujeto obtuvo el porcentaje más alto (11,11%) durante la sesión 12 de la fase de intervención, mientras que el porcentaje más bajo de emisión (0%) fue en las tres sesiones de línea base y en todas las sesiones de intervención, excepto las sesiones 10 y 12. En el caso de la conducta de cooperación, se observa que la misma fue emitida con el porcentaje más alto durante la sesión 5 de la fase de intervención (33,33%) y el porcentaje más bajo de emisión para esta conducta (0%) en la sesión 1 y 3 de línea base y en las sesiones 1, 2, 3, 4 y 7 en el curso de la intervención.

En el caso de la conducta de participación en tarea/juego, este sujeto emite el porcentaje más alto de conductas de este tipo en la sesión 12 de la fase de intervención (44,44%) y el porcentaje más bajo de emisión de conductas de este tipo (0%) en las sesiones 1 y 2 de línea base y en las sesiones 1, 2 y 6 de intervención. En el caso de las conductas de esperar su turno, este sujeto emitió el porcentaje más alto durante la sesión 1 de línea base (100%); mientras que en el curso de las sesiones 2 y 3 de línea base y las sesiones 4 y 8 de la intervención emite el porcentaje más bajo para esta conducta (0%).

Como se observa, todos los sujetos participantes de la investigación emitieron, con alguna cuantía, ciertas o todas las conductas asertivas definidas para esta investigación.

Categoría: Conductas Agresivas

Esta categoría está conformada por las conductas expresión agresiva, agresión física y interrupción. En la figura 7 se muestra el porcentaje de emisión de estas conductas para los sujetos nominados como agresivos.

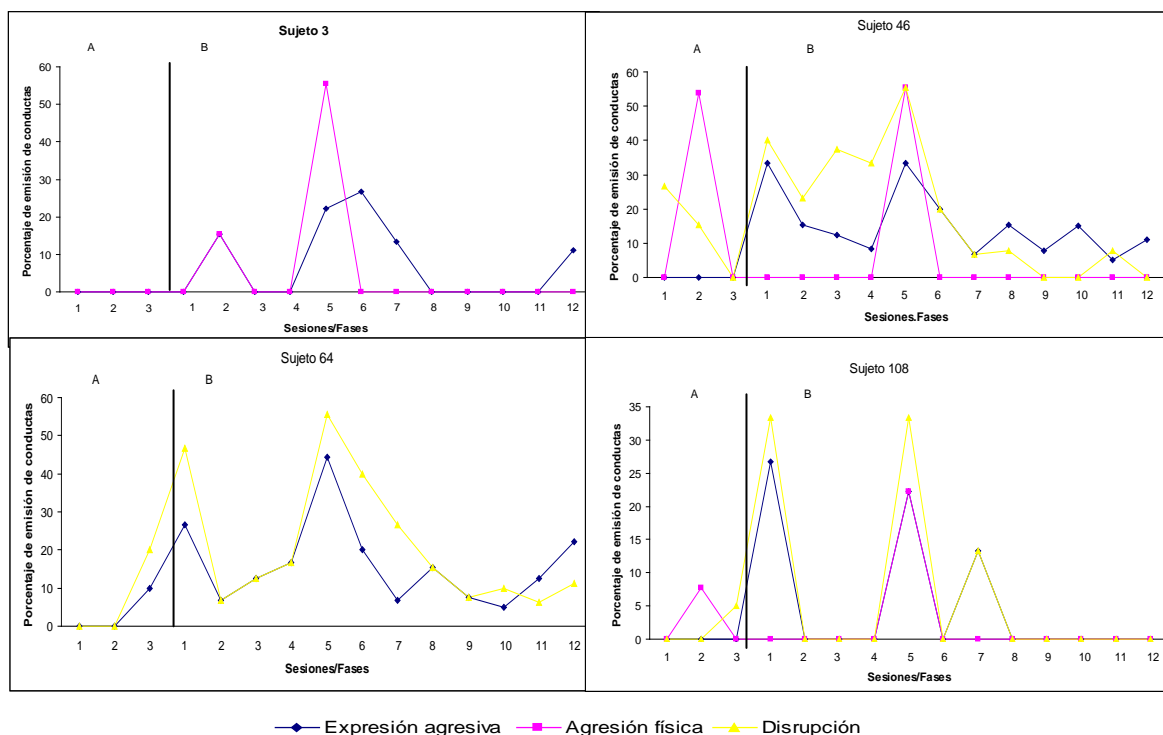


Figura 7. Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Agresivas de los sujetos nominados como agresivos en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación.

Como se observa, durante la línea base el sujeto 3 no emitió las conductas de expresión agresiva y agresión física. Sin embargo, en el curso de la intervención, la conducta de expresión agresiva se incrementa, siendo emitida en siete sesiones alcanzando el porcentaje de emisión más alto (26,66%) en la sesión 6 de intervención y el porcentaje más bajo (0%) en todas las sesiones de línea base y en las sesiones 1, 2, 3, 4, 8, 9 y 10 de la fase de intervención. Por su parte, la conducta de agresión física logró su mayor porcentaje de emisión en la sesión 5 de la intervención (55,55%) y el porcentaje de emisión más bajo (0%) en el curso de las tres sesiones de línea base y en las sesiones 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 de la intervención. Este sujeto no emitió conductas de interrupción ni durante la línea base ni en el curso de la investigación.

Se aprecia que durante la línea base, el sujeto 46 no emitió la conducta de expresión agresiva, mientras que las conductas de disrupción y agresión física fueron emitidas por éste. En el curso de la intervención, se observa que la conducta de expresión agresiva se incrementó, alcanzando el más alto porcentaje de emisión en el curso de las sesiones 1 y 5 de la fase de intervención (33,33%) y el porcentaje más bajo de emisión (0%) en las sesiones 1 y 2 de línea base; y la conducta de disrupción aumenta alcanzando el más alto porcentaje en la sesión 5 de intervención (55,55%) y el porcentaje más bajo de emisión (0%) en la sesión 3 de línea base y en las sesiones 9, 10 y 12 de la fase de intervención..La conducta de agresión física disminuyó en el curso de la fase de intervención.

En el caso del sujeto 64, se observa que durante la línea base emitió la conducta de expresión agresiva y la conducta de disrupción. En el curso de la intervención, se observa que la conducta de expresión agresiva se incrementa, alcanzando el mayor porcentaje de emisión en la sesión 5 de esta fase (44,44%), mientras que el porcentaje más de emisión (0%) fue en el curso de las sesiones 1 y 2 de línea base. Por otra parte, la conducta de disrupción aumentó, siendo el porcentaje más alto durante la sesión 5 de la intervención (55,55%) y el porcentaje más bajo (0%) fue durante las sesiones 1 y 2 de línea base. Este sujeto no emitió conductas de agresión física en el curso de la línea base e intervención.

Durante la línea base, el sujeto 108 no emitió la conducta de expresión agresiva, mientras que las conductas de agresión física y disrupción si fueron emitidas. En el curso de la intervención, se observa que la conducta de expresión agresiva se incrementó, alcanzando el mayor porcentaje de emisión en la sesión 1 en el curso de esta fase (26,66%). Por otra parte, la conducta de agresión física disminuyó en la fase de intervención siendo emitida solamente durante la sesión 5 de esta fase. Finalmente, la conducta de disrupción aumentó, siendo el porcentaje más alto de emisión durante las sesiones 1 y 5 de la intervención (33,33%) y el porcentaje de emisión más bajo (0%) fue durante las sesiones 1 y 2 de línea base y en las sesiones 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11 y 12 de la fase de intervención. .

Es importante destacar que las conductas agresivas definidas para esta investigación sólo fueron emitidas por aquellos sujetos nominados por sus compañeros y docentes como agresivos.

Categoría: Conductas Pasivas

Esta categoría está conformada por las conductas expresión pasiva, aislamiento y participación pasiva en tarea/juego. En la figura 8 se muestra el porcentaje de emisión de estas conductas tanto para los sujetos nominados como pasivos y como aquellos, que si bien, fueron nominados como agresivos emitieron también conductas de pasividad. Se destaca que estas conductas no fueron emitidas por los sujetos nominados como asertivos.

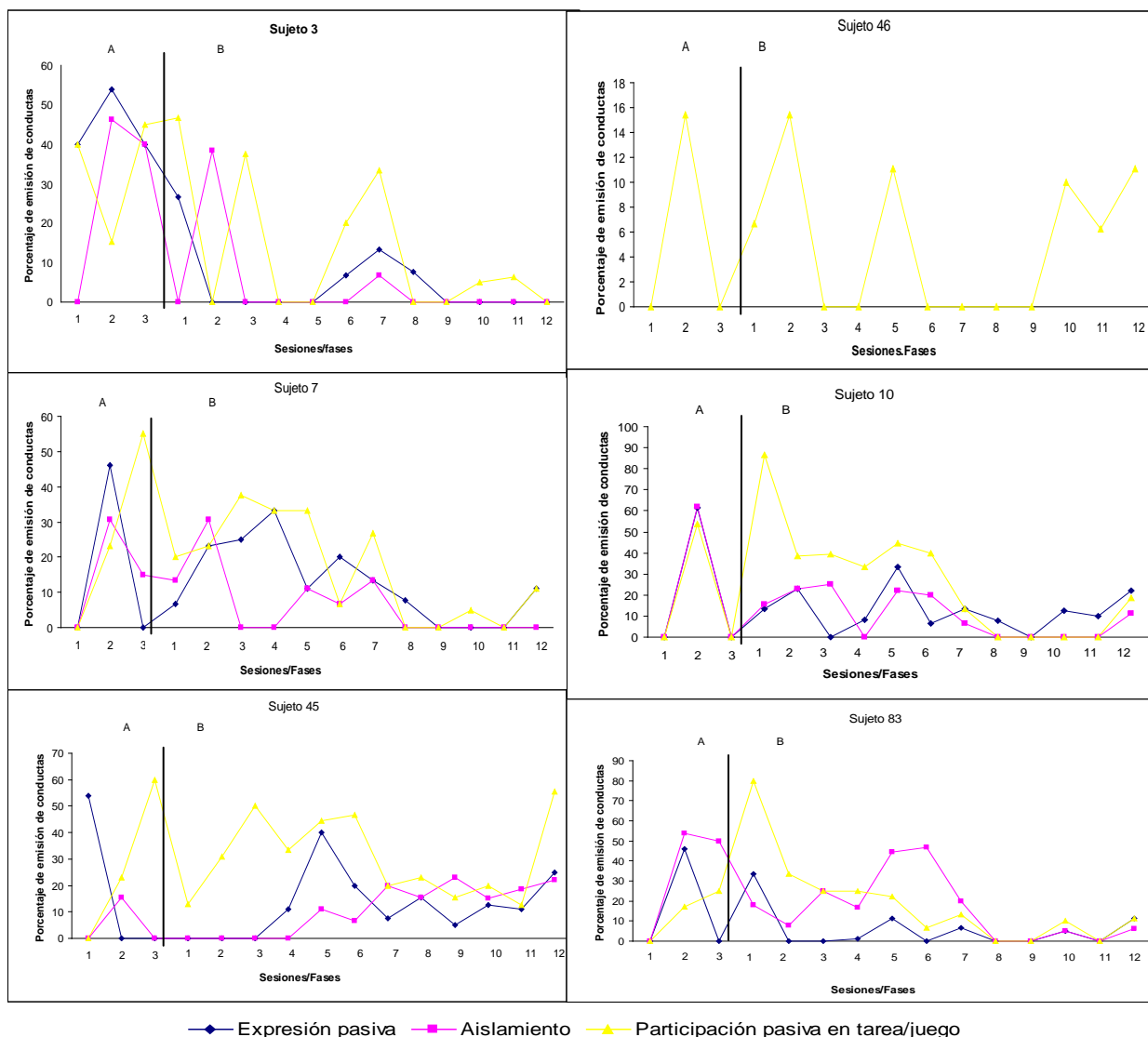


Figura 8. Porcentaje de emisión de la categoría Conductas Pasivas de los sujetos nominados como agresivos (S3, S46) y los sujetos nominados como pasivos (S7, S10, S45, S83) en las fases de línea base (A) y experimental (B) de la investigación

En las observaciones previas a la intervención, se aprecia que el sujeto 3 nominado como agresivo emitió conductas de aislamiento, participación pasiva en tarea/juego y expresión pasiva. Estas conductas se mantuvieron constantes durante esta fase. En el transcurso de la intervención se observa que todas las conductas pasivas emitidas por este sujeto durante la línea base decrecieron llegando incluso a no presentarse en aproximadamente ocho sesiones.

La conducta de aislamiento para este sujeto logró el porcentaje más alto (46,15%) durante la sesión 2 de línea base y el porcentaje más bajo de emisión lo obtuvo en la sesión 1 de línea base y en todas las sesiones de intervención (0%), a excepción de las sesiones 2 y 7. La conducta de participación pasiva en tarea/juego obtuvo el porcentaje más alto de emisión (46,66%) durante la sesión 1 de la intervención y el porcentaje más bajo de emisión (0%) para las sesiones 2, 4, 5, 8, 9 y 12 de la fase de intervención. Finalmente, la conducta de expresión pasiva obtuvo el más alto porcentaje en el curso de la sesión 2 de línea base (53,84%) y el porcentaje más bajo de esta conducta fue durante las sesiones 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11 y 12 de la fase de intervención (0%).

El sujeto 46, quien fue nominado como agresivo, emitió en el curso de las fases de línea base e intervención conductas de participación pasiva en tarea/juego. Esta conducta alcanzó el porcentaje más alto de emisión en el curso de la sesión 2 de línea base y en la sesión 2 durante el curso de la fase de intervención (15,38%). Por su parte, el porcentaje más bajo de emisión (0%) fue durante el curso de las sesiones 1 y 3 de línea base, y en las sesiones 3, 4, 6, 7, 8 y 9 de la fase de intervención.

Las observaciones previas a la intervención reflejan que el sujeto 7, nominado como pasivo, emitió conductas de aislamiento, expresión pasiva y participación pasiva en tarea/juego durante la fase de línea base. En el curso de la intervención, se observa que todas las conductas pasivas emitidas por este sujeto durante la línea base decrecieron, siendo la conducta de aislamiento la que presentó una mayor disminución.

La conducta de aislamiento para este sujeto alcanzó el porcentaje más alto (30,76%) durante la sesión 2 de línea base y la sesión 2 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión lo obtuvo en la sesión 1 de línea base y en las sesiones 3, 4, 8, 9, 10, 11 y 12 de intervención (0%). La conducta de expresión pasiva obtuvo el más alto porcentaje en el

curso de la sesión 2 de línea base (33,33%) y el porcentaje más bajo de esta conducta fue durante la sesión 1 y 3 de línea base y las sesiones 9, 10, 11 y 12 de la fase de intervención (0%). Finalmente, la conducta de participación pasiva en tarea/juego obtuvo el porcentaje más alto de emisión (55%) durante la sesión 3 de línea base y el porcentaje más bajo de emisión (0%) para la sesión 1 de línea base y en las sesiones 8, 9 y 11 de la fase de intervención.

En la línea base se observa que el sujeto 10, nominado como pasivo, emitió conductas de participación pasiva en tarea/juego, expresión pasiva y aislamiento durante la línea base. Estas conductas se mantuvieron constantes durante esta fase. Durante la intervención se observa que las conductas expresión pasiva y aislamiento emitidas por este sujeto durante la línea base decrecieron. Por otra parte, la conducta de participación pasiva en tarea/juego se incrementa.

La conducta de expresión pasiva obtuvo el más alto porcentaje en el curso de la sesión 2 de línea base (61,53%) y el porcentaje más bajo de esta conducta fue durante las sesiones 1 y 3 de línea base y las sesiones 3 y 9 de la fase de intervención (0%). La conducta de aislamiento para este sujeto alcanzó el porcentaje más alto (62%) durante la sesión 2 de línea base y el porcentaje más bajo de emisión lo obtuvo en las sesiones 1 y 3 de línea base y en las sesiones 4, 8, 9, 10 y 11 de intervención (0%). Finalmente, la conducta de participación pasiva en tarea/juego obtuvo el porcentaje más alto de emisión (86,66%) durante la sesión 2 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión (0%) para las sesiones 1 y 3 de línea base y en las sesiones 8, 9, 10 y 11 de la fase de intervención.

La línea base del sujeto 45, nominado como pasivo, refleja que éste emitió conductas aislamiento, participación pasiva en tarea/juego y expresión pasiva en el curso de la misma. Estas conductas se mantuvieron variables durante esta fase. La conducta de aislamiento para este sujeto alcanzó el porcentaje más alto (23,07%) durante la sesión 9 de intervención y el porcentaje más bajo de emisión lo obtuvo en las sesiones 1 y 3 de línea base y en las sesiones 1, 2, 3 y 4 de intervención (0%). La conducta de participación pasiva en tarea/juego obtuvo el porcentaje más alto de emisión (55,55%) durante la sesión 3 de línea base y el porcentaje más bajo de emisión (0%) para la sesión 1 de línea base. Finalmente, la conducta de expresión pasiva obtuvo el más alto porcentaje en el curso de la sesión 1 de línea base

(53,84%) y el porcentaje más bajo de esta conducta fue durante las sesiones 2 y 3 de línea base y las sesiones 1, 2 y 3 de la fase de intervención (0%).

Finalmente, en la línea base se observa que el sujeto 83 nominado como pasivo emitió conductas de participación pasiva en tarea/juego, expresión pasiva y aislamiento durante la línea base. Estas conductas se mantuvieron variables durante esta fase. Mientras que en la intervención se observa que las conductas expresión pasiva, aislamiento y participación pasiva en tarea/juego emitidas por este sujeto durante la línea base decrecieron.

Para la conducta de expresión pasiva este sujeto obtuvo el más alto porcentaje en el curso de la sesión 2 de línea base (46,15%) y el porcentaje más bajo de esta conducta fue durante las sesiones 1 y 3 de línea base y las sesiones 2, 3, 6, 8, 9 y 11 de la fase de intervención (0%). La conducta de aislamiento para este sujeto alcanzó el porcentaje más alto (53,84%) durante la sesión 2 de línea base y el porcentaje más bajo de emisión lo obtuvo en la sesión 1 de línea base y en las sesiones 8, 9 y 11 de intervención (0%). Finalmente, la conducta de participación pasiva en tarea/juego obtuvo el porcentaje más alto de emisión (80%) durante la sesión 1 de la fase de intervención y el porcentaje más bajo de emisión (0%) para la sesión 1 de línea base y en las sesiones 8, 9 y 11 de la fase de intervención.

Los resultados obtenidos son positivos para algunos de los participantes, considerando que en el curso de la administración del programa de entrenamiento incrementaron sus conductas asertivas y disminuyeron las conductas pasivas y/o agresivas; por su parte, hubo participantes que no emitieron conductas pasivas y/o agresivas en el transcurso de las fases experimentales pero si incrementaron sus comportamientos asertivos. Sin embargo, los resultados también arrojan efectos contrarios para algunos adolescentes que incrementaron sus comportamientos agresivos en el curso de la intervención. Se destaca que en mayor o menor cuantía, todos los participantes emitieron conductas prerrequisito y conductas asertivas, salvo las conductas de cumplidos y críticas que no fueron emitidas por ningún adolescente. Vale señalar, que de acuerdo a los resultados obtenidos, los nominados como asertivos no emitieron conductas de agresividad y/o pasividad; algunos adolescentes nominados como agresivos emitieron conductas pasivas, pero ningún sujeto nominado como pasivo emitió conductas de agresividad.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito general de esta investigación fue determinar la efectividad del Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social sobre la conducta social en adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 14 años que cursan 6to grado en el Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría. En líneas generales, los adolescentes mejoraron su estatus social e incrementaron las conductas de habilidades sociales, aunque para algunos sujetos los resultados fueron variables.

En primer lugar, como señala Andrade y Velandia (2002) y Betancourt y Martínez (2009) la validación de las actividades, materiales y, en el caso del presente estudio, el cuestionario sociométrico y el programa de intervención por parte de expertos en el área resulta indispensable a la hora de evaluar la pertinencia, contenido (teórico y práctico) y vocabulario de éstos a fin de adaptarlos y utilizarlos en adolescentes venezolanos.

En cuanto a la aceptación social de los adolescentes, se encontró cierta mejoría tras la administración del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y Resolución de Problemas de Tipo Social para Adolescentes Escolares. Los participantes aumentaron el número de nominaciones como asertivos después de comparar las medidas pretest y posttest obtenidas a través de este cuestionario. Por otra parte, también se empleó como medida complementaria de la conducta de habilidades sociales en los adolescentes y fue utilizado con el propósito de seleccionar a los sujetos que participarían en este trabajo. El uso como medida complementaria obedece a que no siempre este procedimiento proporciona información que defina los déficits y/o excesos conductuales. Además, carece de sensibilidad a causa del lapso del tiempo entre la realización apropiada de los comportamientos enseñados y en el cambio de las opiniones de los pares (Michelson, y cols., 1987).

En cuanto a los resultados obtenidos a través del cuestionario sociométrico, si bien, los cambios encontrados en la valoración social de los participantes no suponen grandes diferencias entre su estatus sociométrico inicial y final, se encontró que para todos los participantes, a excepción del sujeto 3, se incrementaron las nominaciones para asertividad sugiriendo que éstos han desarrollado interacciones sociales más positivas con sus compañeros. También se observó que aquellos sujetos nominados como agresivos disminuyeron el número de elecciones para esta categoría, al igual sucedió con los sujetos

que fueron nominados como pasivos. Se destaca, que también se obtuvieron efectos variables tras la administración del programa de intervención para algunos de los sujetos participantes del estudio. El sujeto 46 quien fue nominado inicialmente como agresivo, si bien disminuyó nominaciones para esta categoría obtuvo mayor número de elecciones en pasividad tras la intervención y, en el caso del sujeto 95 quien fue nominado en un inicio como asertivo aumentó el número de nominaciones en esta categoría, al igual que en la categoría agresividad.

Estos resultados revelan, como señala Monjas y González (1998), que después de un entrenamiento de este tipo, los adolescentes incrementan sus conductas sociales mostrando así más habilidades básicas como saludar, presentarse, ser corteses, amables; habilidades relacionadas con la expresión de emociones y opiniones; habilidades conversacionales como iniciar, mantener y terminar conversaciones; y habilidades de solución de problemas de tipo social. De esta manera, los participantes han aprendido formas de relacionarse socialmente que no tenían antes de la intervención y que ahora ponen en práctica, resultando éstas más positivas y socialmente más hábiles.

Además del cuestionario sociométrico, se empleó la observación artificial para medir el comportamiento social de los adolescentes durante los juegos cooperativos, aunque no típicos venezolanos, sí validados en contenido y vocabulario para ser administrados a adolescentes de este país.

En contraste con lo planteado por Betancourt y Martínez (2009) quienes indican que la observación a través del juego cooperativo es natural, en esta investigación se señala que la observación de la conducta social de los participantes durante una situación de juego cooperativo es de tipo artificial, considerando que la tarea que éstos han de realizar ha sido previamente estructurada por el investigador (Kelly, 1987). En el caso de los juegos utilizados tanto en la investigación de estas autoras como en la presente se corresponden a los juegos diseñados e implementados por Garaigordobil en el curso de sus investigaciones (2004, 2005, 2006).

Por otro lado, los resultados obtenidos en el cálculo de confiabilidad muestran que las observaciones realizadas se ajustaron a la realidad estudiada siendo así objetivas y precisas. Para la mayoría de las categorías se obtuvieron índices mayores a 70% u 80%,

estas cifras son aceptadas como confiables según Guevara (1989). Excluyendo aquellas categorías que aunque obtuvieron índices por debajo de los valores aceptados como confiables éstos se vieron afectadas por sesiones donde no hubo emisión de esas conductas disminuyendo así el índice de confiabilidad.

La mayoría de las observaciones fueron confiables y esto se debió a que las conductas a observar estaban bien definidas por lo que los observadores tenían claro que debían registrar y en qué momento, además la grabación realizada permitió captar los comportamientos de los sujetos durante sus interacciones sociales. De esta manera, como señala Sandia y Yusti (1992) la utilización de la grabación permite tener un registro en forma consistente con el comportamiento objeto de estudio, sin embargo, sería oportuno considerar los planteamientos de Betancourt y Martínez (2009) quienes expresan diversas limitaciones a la hora de realizar las grabaciones de las sesiones mediante la cámara, tales como las interferencias en el lente de éste, posición de la cámara, entre otros.

Durante la observación conductual se halló que para todos los sujetos, excepto el sujeto 10, la conducta de habilidades prerequisite: escucha atenta, disminuyó en el curso de la intervención. Si bien a rasgos generales esta disminución pudiera ser llamativa puesto que implicaría que los sujetos dejaron de atender a las instrucciones, en realidad la disminución en esta conducta se explica porque el intervalo de tiempo en que las instrucciones eran impartidas fue variable a lo largo de las sesiones, por tanto en ocasiones el adolescente debía atender tan sólo los primeros 5 minutos, mientras que en otras sesiones de juego el tiempo se incrementaba. Esta situación afectó el porcentaje de veces en que se dio la conducta en ese período de observación.

Por su parte, la conducta de seguir instrucciones que conforma la categoría habilidades prerequisite se fue incrementando en el curso de las sesiones de intervención para todos los sujetos, exceptuando el sujeto 83 para quien disminuyó. Así, se evidencia lo planteado por Monjas y González (1998), quienes afirman que después de un entrenamiento en habilidades sociales se incrementan algunas o todas las conductas sociales en los sujetos. En este sentido, el programa tuvo un impacto positivo en los participantes. Por otra parte, en las conductas asertivas de los sujetos experimentales se observó que hubo incrementos en éstas en el curso de la intervención, también se observaron aumentos en la conducta de agresividad en algunos sujetos, esto probablemente se debió a que en las

sesiones iniciales, por deseabilidad social, estos sujetos quizás se inhibieron de mostrar estas conductas tal como lo hacen en su ambiente natural con sus compañeros.

Por otro lado, se observó que todos los sujetos nominados como agresivos también emitían conductas asertivas y pasivas. Mientras que, todos los sujetos nominados como asertivos o pasivos en el curso de las sesiones no emitieron conductas agresivas. Específicamente, los sujetos nominados asertivos emitieron únicamente las conductas de habilidades prerequisite y conductas asertivas; y los sujetos nominados pasivos emitieron las conductas de habilidades prerequisite, asertivas y pasivas.

Es importante señalar que, de acuerdo a los resultados conductuales, los adolescentes agresivos también poseen repertorios asertivos y pasivos, dado que ejecutaron estas tres categorías de comportamiento. Esto indica que estos sujetos poseen conductas asertivas y se demuestra que la intervención en habilidades sociales es pertinente para incrementar esta clase de respuesta en adolescentes con patrones de comportamiento agresivo. No obstante, es necesario tener presente la funcionalidad que las conductas agresivas tienen para estos adolescentes considerando el contexto en el cual ellos se desenvuelven cotidianamente, que para los sujetos de la muestra es un barrio caraqueño donde están expuestos a modelos agresivos y a la violencia.

Se resalta que las categorías asertivas: cumplidos y críticas no fueron registradas durante la observación conductual realizada para cada uno de los participantes, este hecho confirma los resultados encontrados por Betancourt y Martínez (2009) quienes en su investigación hallaron que la conducta de elogio en niños escolares de una muestra venezolana no fue emitida ni antes, ni durante la intervención. En concordancia con estas investigadoras, se considera que la definición de la conducta de cumplidos y de la conducta de críticas pudo no estar lo suficientemente clara para ser observadas, ameritando probablemente una definición en términos específicos para estos sujetos. Asimismo, es necesario tener en cuenta que tal vez la estructura de los juegos no permitía la emisión de estas conductas por tanto no tuvieron la oportunidad de ser emitidas.

Un hecho que llama la atención, es que la conducta de escucha atenta fue emitida por todos los sujetos durante las fases de línea base como de intervención, alcanzando el porcentaje más alto de emisión en el curso de la sesión 1 de línea base. Esta situación

pudiera explicarse por la novedad de las actividades de tipo cooperativa que se realizarían, considerando que los juegos empleados no son típicos venezolanos. Asimismo, se observó una disminución de esta conducta al pasar las sesiones que se debe, probablemente, a que el tiempo requerido para escuchar las instrucciones de las actividades a realizar eran más cortos.

Considerando los resultados obtenidos en el postest de observación conductual, podría señalarse que no queda claro si ocurrió un proceso de generalización, puesto que como señala Stokes y Baer (1977) esto es considerado cuando la ocurrencia de una conducta relevante se da bajo condiciones diferentes, es decir, en condiciones de no entrenamiento. En el caso particular, se empleó el juego de tipo cooperativo en la medición continua de la conducta de habilidades sociales en los adolescentes y no las medidas de role-play que por lo general son empleadas en las investigaciones donde se implementan programas de entrenamiento en habilidades sociales tanto como método de enseñanza como medidas conductuales. En este sentido, cuando los adolescentes realizaban las actividades lúdicas mostraron mejoras al interaccionar con sus compañeros. Sin embargo, es necesario realizar un seguimiento en situación natural para determinar que efectivamente las conductas aprendidas fueron generalizadas a otros contextos.

En términos generales, el programa fue efectivo para la mayoría de los sujetos ya que el análisis de los resultados demuestra que gran parte de los participantes obtuvieron más nominaciones como asertivos en el postest del procedimiento sociométrico. Vale acotar que esta medida cumplió la función para la cual se elaboró, que fue seleccionar a los sujetos agresivos, asertivos y pasivos. Por otra parte, se corroboró mediante la observación conductual que estos adolescentes en realidad manifestaban estas conductas.

Al finalizar la intervención, se observó a través del registro conductual que ninguno de los sujetos asertivos, ni pasivos emitieron conductas agresivas. Mientras que, los sujetos agresivos fueron los que expresaron conductas de las tres categorías siendo más evidentes las agresivas.

Estos hallazgos demuestran que los programas de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes dentro del contexto escolar facilitan el desarrollo e incremento de comportamientos sociales más positivos, disminuyen las conductas sociales negativas

como pasividad y agresividad, mejorando la aceptación social de los sujetos; asimismo, demuestran la efectividad del uso de programas de este tipo en el abordaje de problemas relacionados con las habilidades sociales (Monjas y González, 1998; Camacho y Camacho 2004; Peres 2008; Michelson, y cols., 1987).

De esta manera, queda evidenciado que el entrenamiento en habilidades sociales resulta necesario en los contextos escolares, primero porque aporta al adolescente herramientas de asertividad considerando que la carencia de estas habilidades se manifiesta en irrespeto hacia el profesor, agresión hacia los compañeros o en su lugar aislamiento. También es importante este tipo de intervención porque muchas veces el adolescente no sabe como solicitar algo, participar o integrarse en alguna actividad y a través de este tipo de entrenamiento se les provee de repertorios asertivos y por tanto se vuelven más competentes socialmente. Sin embargo, los resultados encontrados en esta investigación no son concluyentes ya que presenta problemas y limitaciones metodológicas, porque si bien se mostró a través del registro conductual y de las medidas obtenidas en el cuestionario sociométrico que hubo un cambio, éste no fue contundente ya que hizo falta un instrumento estandarizado que permitiera correlacionar los resultados obtenidos.

Este trabajo se puede considerar que fue nutritivo en cuanto a la relevancia social, puesto que el contexto en el cual se desenvuelven los alumnos que pertenecen al Colegio “Don Pedro” Fe y Alegría es un ambiente donde los adolescentes ven a diario situaciones como el enfrentamiento armado entre bandas, tráfico de drogas, peleas dentro del hogar, prostitución, violencia, entre otras cosas. Por lo tanto, se propone continuar este tipo de investigaciones en la población adolescente venezolana implementando este tipo de programas a fin de incrementar conductas más adecuadas socialmente que les permitan enfrentar las situaciones cotidianas de una manera positiva. Por ejemplo, es útil que los adolescentes tengan la fortaleza de decir “no” asertivamente si les ofrecen drogas o los invitan a participar en algún acto delictivo. Que sepan que utilizando un modo de comunicación efectivo pueden resolver problemas de tipo social con sus compañeros de clase, hermanos, entre otros. Que también pueden mejorar la relación con sus familiares al manifestarles una crítica oportuna o elogiar algo bueno en ellos. Así, en la medida que observen que al interactuar socialmente de una manera positiva les traerá resultados gratificantes es más probable que tengan un mejor desenvolvimiento como adultos.

VI. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos a continuación se presentan las limitaciones metodológicas y se señalan las recomendaciones más importantes para ser consideradas en investigaciones futuras.

El cuestionario sociométrico usado en esta investigación no permitió obtener una medida confiable, ya que, es una medida más subjetiva de cómo los alumnos y/o docentes valoran y aceptan a cada uno de sus compañeros y/o alumnos. Por lo tanto, se recomienda diseñar y utilizar pruebas estandarizadas que se ajusten a esta población para obtener una medida confiable y de este modo determinar si un programa en habilidades sociales es realmente efectivo y si los resultados alcanzados son significativos o no.

En esta investigación se usaron los juegos cooperativos como medida continua para observar las conductas de los adolescentes luego que culminaba cada sesión contemplada en el programa de habilidades sociales, sin embargo, no se determinó si estos juegos tuvieron algún efecto en las conductas sociales de los participantes. Por tanto, se recomienda comparar el efecto por separado de los juegos cooperativos y el programa de entrenamiento en habilidades sociales sobre la conducta social de los adolescentes; para ello, se pudiera trabajar con tres grupos experimentales: grupo experimental 1 se le administraría el programa en habilidades sociales, grupo experimental 2 se le administrarían los juegos cooperativos y un grupo control al cual no se le administraría ninguna de las variables independientes y, de esta manera, se podría determinar cuál de estas variables tiene mejor efecto en las habilidades sociales de los adolescentes.

El diseño utilizado en esta investigación fue un diseño intrasujeto A – B y el tiempo de intervención fue corto, por tanto, no se realizó seguimiento para determinar si se mantuvieron las conductas asertivas en aquellos sujetos que lograron incrementarlas. Por lo tanto, se recomienda extender el tiempo de intervención y añadir medidas de seguimiento a este diseño para superar esta limitación (Barlow y Hersen, 1988).

El registro conductual utilizado sólo medía conductas generales de las habilidades sociales. Se propone diseñar un registro más completo que de cuenta de conductas verbales y no verbales para sacarle más provecho a la investigación.

La muestra de los sujetos que participaron fue pequeña. Por lo que se sugiere ampliar la muestra de adolescentes para que los resultados puedan ser generalizados.

Se trabajó con los adolescentes sólo en el contexto educativo en condiciones artificiales por lo que no se pudo observar si las conductas que lograron cambiar se repetían en su ambiente natural. En vista de esto, se sugiere realizar observaciones de los sujetos en situaciones naturales para constatar si generalizaron las conductas aprendidas.

La estructura de los juegos utilizados no permitía que se dieran las conductas de hacer cumplidos y críticas. De esta manera, se recomienda reestructurar estos juegos y validarlos para que estas conductas se puedan manifestar.

No se realizó ningún tipo de evaluación con la familia de los adolescentes para determinar cómo es el comportamiento del sujeto en el ámbito familiar por lo que se sugiere realizar evaluaciones cualitativas y cuantitativas en este contexto para tener una visión más completa de las conductas de los adolescentes.

La tecnología de la cámara utilizada y la posición en que se usó no permitieron observar óptimamente algunas de las conductas sociales emitidas por los participantes, en vista de esto, se propone utilizar dos cámaras de mayor tecnología y colocar una fija que grabe a todos los sujetos, mientras que se graba dinámicamente con la otra, para de este modo obtener una observación de calidad. También es recomendable usar un micrófono de alto alcance para escuchar bien lo que dicen los sujetos.

VII. REFERENCIAS

- Abreu, Z. (1985). *La tarea estructurada como factor determinante en el aumento de conductas cooperativas en niños de Educación Básica*. Trabajo de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Adams, G. (1983). Social competence during adolescence: social sensitivity, locus of control, empathy, and peer popularity. *Journal of youth and adolescence*, 12 (3), 203-211.
- Andrade, V. y Velandia, M. (2002). *La conducta cooperativa en niños preescolares: Un aporte a la metodología del Análisis Conductual Aplicado*. Trabajo de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, U.C.V.
- Araya, V. (2004). *Psicología evolutiva*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FUDUPEL.
- Arón, A. y Milicic, N. (1993). *Vivir con otros*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ballester, R. y Gil, D. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Barlow, D y Hersen, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bas, F. (1986). *Inventario de Automanifestaciones en la Interacción Social para Jóvenes (AIS-J1)*. Madrid. Apuntes Master II, Centro de Psicología Bertrand Russel.
- Betancourt, D y Martínez, M. (2009). *El juego cooperativo – creativo como herramienta para el desarrollo de interacciones sociales en niños(as) escolares*. Trabajo de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, U. C. V.

- Bijou, S. (1982). *Psicología del Desarrollo Infantil: La etapa básica de la niñez temprana*. Vol. 3. México: Editorial Trillas.
- Caballo, V. (1986). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: siglo veintiuno.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: siglo veintiuno.
- Caballo, V. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación conductual*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Calleja, A. (1994). *El entrenamiento en habilidades sociales en mujeres. Un estudio comparativo entre un EHS cognitivo-conductual y un EHS conductual*. Tesis Doctoral para la obtención del título de Doctor en Psicología. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección: Psicología. Universidad de Deusto, España.
- Camacho, C. y Camacho, M. (2004). Habilidades sociales en la adolescencia: un programa de intervención. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3, 1-27.
- Carrasquel, G. (1991). *Conducta Cooperativa: su manejo a través de las contingencias orientadas al grupo*. Trabajo de licenciatura, para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, U. C.V.
- Casalta, C., Laya, M y Rivas, M. (1982). *Un sistema de observación conductual – Aplicaciones*. Caracas: Departamento de Psicología Clínica UCV.
- Casalta, H. y Penfold, J. (1981). *Modificación de conducta. Tácticas de observación e intervención*. Caracas, Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.

- Chandler, L., Lubeck, R. y Fowler, S. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: a critical review and analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 25 (2), 415 - 428.
- Clemente, M. y Gil, F. (1985): Prevención y tratamiento del comportamiento delictivo: Contribuciones desde una perspectiva psicosocial, en J. F. Morales, A. Blanco, C. Huici y J. M. Fernández (eds): *Psicología Social Aplicada*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 14. 315-335.
- Cone, J. (1978).The Behavioral Assessment Grid (BAG): A conceptual framework and a taxonomy. *Behavior Therapy*, 9, 882-888.
- Cornejo, J.M. (1988). *Técnicas de investigación social. El Análisis de Correspondencias*. Barcelona: PPU. Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Desbiens, N., Roger, E., Bertrand, R., y Fortin, L. (2000). La reputation sociale des eleves en difficulte de comportement: Effet d'un programme de promotion des habilités sociales et de cooperation en classe ordinaire, *Revue Quebecoise de Psychologie*, 21(2), 57-79.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.
- Emurian, H., Emurian, C., Bigelow, G. & Brady, J. (1976). The effects of a cooperation contingency on behavior in a continuous three-person environment. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 25 (3), 293-302.
- Epstein, N., Schlesinger, S., Dryden, W. (1988). *Cognitive/Behavioral Therapy with Families*. NewYork. Editorial Brunner/Mazel.
- Erickson (1982). *El ciclo vital completado*. Paidós, México.

- Frea, W. y Hughes, C. (1997). Functional analysis and treatment of social-communicative behavior of adolescents with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (4), 701-704.
- Garaigordobil, M. (1996). Jugar, cooperar y crear: Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente. *FAISCA, Revista de Altas Capacidades*, 4, 54-75.
- Garaigordobil, M (1998). *Programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos, intervención con adolescentes*. Recuperado el 25 de Febrero de 2010, de <http://www.sc.ehu.es/Garaigordobil>.
- Garaigordobil, M. (2003). Programa Juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16 (3), 429 – 435. Recuperado el 23 de septiembre de 2008 de <http://www.psicothema.es/pdf/3014.pdf>
- Garaigordobil, M. (2005). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Aula Infantil*, 25, 37- 43.
- Garaigordobil, M. (2006). Efectos del juego en la creatividad infantil: impacto de un programa de juego cooperativo – creativo para niños de 10 a 12 años. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 7-20.
- García, A. (1992). Una experiencia sobre la mejora del autoconcepto en el aula. En Varios. *Experiencias de orientación en Educación Básica*, 5, 21-61. Madrid: MEC.
- Guevara, M. (1989). *La observación como estrategia básica para el estudio de la conducta infantil*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.

- Guevara, M. (1994). *La observación como estrategia básica para el estudio de la conducta infantil*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.
- Guevara, M. (2005). *Gerencia de servicios psicológicos: una estrategia para la formulación de programas*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Colección estudios. Universidad Central de Venezuela.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N. y Klein P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca.
- Gordon, S. y Waldo, M. (1984). The effects of assertiveness training on couples relationships. *American Journal of Family Therapy*, 12, 73-78.
- Hidalgo, M., Galindo, F., Inglés, C., Menéndez, G., Ortiz, B. (1999). Estudio del funcionamiento diferencial de los ítems en una Escala de Habilidades Sociales para Adolescentes. *Anales de psicología*. (15) 331-343.
- Johnson, D. W. (1981). "Student-student interaction: the neglected variable in education" en *Educational Researcher* (10), 5-10.
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Bouwer.
- Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia y Educación*. San José: Euned.
- Lacasella, R. (2001). Manejo de las destrezas sociales en la infancia desde la perspectiva del análisis conductual. *Extramuros*, 15, 177-226.
- Libert, J y Lewinsohn, P. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- Linehan, M. (1984). *Interpersonal effectiveness in asertive situations*. Nueva York: Guilford press

- Llanos, C. (2006). *Efectos de un Programa de Enseñanza en Habilidades Sociales*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias De la Educación. Universidad de Granada, España.
- McDonald, M. (1978). Measuring assertion: A modeld and method. *Behavior Therapy*, 9, 889-891.
- McClelland, M. y Scalzo, C. (2006). "Social skills deficits", en M. Hersen (eds.). *Clinician's handbook of child behavioral assessment*. Elsevier.
- Meichenbaum, D., Butler, L. y Grudson, L.(1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Comps.), *Social competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Melgosa, J. (1998). Para adolescentes y padres. Nuevo Estilo de Vida. Madrid: Safeliz & APIA.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: M.I.M.C.
- Monjas, M. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Moreno, J. (1962). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires: Paidos.
- Musitu, G, y Cava, M. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12 (2), 179 – 192.
- Muus, R. (1966). *Teorías de la Adolescencia* .Buenos Aires: Paidos

- Omeñaca, J., y Ruiz, L. (2007). *Juegos cooperativos y educación física*.(Vol.3). España: Paidotribo.
- O.M.S. (Organización Mundial de la Salud) (1983). *Nuevas políticas para educación sanitaria en Atención Primaria de Salud*, Copenhague, Oficina Europea de la OMS.
- Pades, A. (2003). *Habilidades Sociales en Enfermería: Propuesta de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Universitat de les Illes Balears, España.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2003). *Desarrollo humano* (8ª ed.). Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Papalia, D. y Olds, S. (2005). *Desarrollo humano*. México: McGraw - Hill.
- Peña, J., Barrientos, E., Macias, N. (2006). *Manual Práctico: registros de observaciones de la primera infancia*. México, Trillas.
- Phillips, E. (1978). *The social skills bases of psychopathology*. Londres: Grune and Stratton.
- Pianta, R.; Egeland B. y Erickson, M. (1989). *Chile maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Heinemann
- Peres, M. (2008). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento en su entorno inmediato*. Doctorado en psicología social. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias De la Educación. Universidad de Granada, España.
- Pérez, I. (2000). *Habilidades Sociales: Educar hacia la Autorregulación. Conceptualización, evaluación, e intervención*. Barcelona: Editorial Horsori.

- Pérez-Santamarina, E. (1999). Psico-pedagogía de las habilidades sociales. *Revista Educación de la Universidad de Granada*, 12, 77-95.
- Rabazo, M., y Fajardo, M. (2004). Propiedades psicométrías de una escala de observación de la expresión motora de las habilidades sociales. *Departamento de Psicología y Sociología de la Educación, Facultad de Educación Universidad de Extremadura*. 6 (2).
- Ribes, E. (1974). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Riesco, M. (2005). Habilidades sociales en adolescente con problemas de desadaptación social. Estudio diagnóstico y propuesta de intervención. *Educación y futuro*, 15.
- Rimm, (1974). Modificación of skill déficits in children. In A.S. Bellack and M. Hersen (Eds.), (1974). *Research and Practice in Social Skill Training*. New York : Plenum Press.
- Rodrigo, J. (1999). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis
- Rosa, A., Inglés, C., Olivares, J., Espada, J., Sánchez-Meca, J. y Méndez, X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: de menos a más. *Psicología conductual*, 10 (3), 543-561.
- Rosen, C. (1974). The effects of sociodramatic play on problem solving behaviour among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920 – 927.
- Rosentreter, J. (1996) Habilidades sociales y salud mental un enfoque comunitario, última década 004. *Centro de investigación y difusión poblacional de Achupallas. Viña del Mar, Chile*, 12,1-21.
- Rotella, C., Parlanti, S. (s.f.). Las habilidades sociales en adolescentes ciegos. *Facultad de Educación Elemental y Especial*. 22, 5-23.

- Sadumí, M., Rostan, C y Serrat, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona:UOC.
- Sanchiz, M. y Traver, J. (2006). *La educación en el siglo XXI: necesidad de educar las habilidades sociales*. Recuperado el 25 de Febrero de 2010, de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.d](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10378)
[escarga&tipo=PDF&articulo_id=10378](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10378).
- Sandia, L. y Yusti, K. (1992). *Las instrucciones verbales: su efecto sobre la conducta cooperativa y el tiempo de ejecución de una tarea*. Trabajo de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, U. C. V.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.
- Smith, J. (1996). *Cuando digo no me siento culpable*. México, Grijalbo.
- Stokes, T. y Baer, D. (1977). An Implicit technology of generalization. *Journal Applied Behavior Analysis*, 10 (2), 349-367.
- Trianes, M., Muñoz, A., Jiménez, M. (1997). *Competencia social su educación y tratamiento*. Pirámides.
- Wilkinson, J. y Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.
- Wolpe, J. (1977). *Practica de la terapia de la conducta*. México: Trillas
- Vallés, A., y Vallés, C (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid:

VIII. ANEXOS