



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

“EFECTOS DEL PROGRAMA EXPRESIÓN SOCIAL EN
ADOLESCENTES CON BAJAS HABILIDADES SOCIALES DE UNA
ASOCIACIÓN – SAN JUAN DE MIRAFLORES”

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

AUTOR

BRANLY RUSSELL TORRES RAMOS

ASESOR

DR. JUAN JOSÉ KANEKO AGUILAR

LIMA, PERÚ, ABRIL 2018

DEDICATORIA

A mis padres, Branly Torres Moncada y
Manuela Ramos Calderón, por su apoyo,
comprensión y confianza plenos
e incondicionales en todo momento.

A mi hija Meghan Alessandra, por ser
el motivo e impulso que me da día a día.

AGRADECIMIENTO

Culminar el presente trabajo de investigación significa concretar una de mis grandes metas, la cual no hubiera sido posible si no hubiera contado con el invaluable apoyo y colaboración de numerosas personas que hicieron posible culminarlo y a las cuales mencionaré en señal de agradecimiento.

A mi asesor, Dr. Juan José Kaneko Aguilar, por el apoyo brindado a lo largo de estos años, con mucha responsabilidad, dedicación, ética y compromiso al grado máximo, asimismo por su asesoría constante y resolviendo cualquier duda que se haya presentado durante toda la investigación de la tesis.

A mi grupo y amigos de universidad conformados por; Hernán Ibérico, Miguel Flores, Renzo Hilario, César Carmen, Jean Ojeda, Fernando Melgarejo y Luis Sánchez; a los cuales agradezco por su amistad sincera y estar conmigo en los momentos donde más necesitaba ayuda, demostrando una vez más que la amistad perdura a pesar de los años y la distancia, los estimo mucho y este trabajo también es parte de ustedes.

A mi amiga, Lic. Jennifer Yucra, por sus consejos y asesoría durante este proceso, asimismo brindarme tu amistad y el apoyo emocional en tiempos muy difíciles. Al Dr. José Anicama G. por sus consejos e instrucción académica a lo largo de la carrera. A grandes docentes Mg. José Lévano M. y Mg. Robert Briceño por sus grandes enseñanzas en las aulas.

Al presidente de la Asociación Magisterial y a los adolescentes del mismo, por brindarme las facilidades en la recolección de la información y por su participación en la aplicación del programa de “Expresión Social.

Y a mi familia por estar conmigo en cada etapa de mi vida, los amo mucho.

RESUMEN

Se determinó el efecto del Programa de Expresión Social sobre el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de adolescentes de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores. El tipo de investigación fue experimental, con un diseño cuasi experimental con medición pre y posttest usando un grupo de control y uno experimental al que se le administró un programa en diez sesiones. La muestra estuvo compuesta por 60 adolescentes, entre varones y mujeres, cuyas edades oscilaban de 14 a 16 años, pertenecientes a la Asociación Magisterial, con bajo nivel de Habilidades Sociales. Se utilizó como instrumentos La Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora – (EMES – M) y La Escala Multidimensional de Expresión Social parte Cognitiva – (EMES – C). Los resultados muestran que existen diferencias altamente significativas, a nivel de las Habilidades Sociales, entre los puntajes pretest y posttest del grupo experimental, así como entre los puntajes post test del grupo control con el experimental ($p < .001$); por lo tanto, se concluye que el Programa de Expresión Social incrementa el nivel de habilidades sociales.

Palabras clave: Habilidades sociales, programa de expresión social, adolescentes.

ABSTRACT

The effects of the Social Expressions Program on were determininal the Social Skills in a sample of teenagers from a Magisterial Association in S.J.M. The design was quasi-experimental with pre and post-test, a control group and an experimental group which performed a 10 session's program. The sample consisted of 60 teenagers, both sexes, 14 – 16 years old who reported to have low Social Skills. The Multidimensional Scale of Social Expression Motor part - (EMES - M) and The Multidimensional Scale of Social Expression Cognitive part - (EMES - C) were used. The results show ed that there were highly significant differences in scores of Social Skills, between the pre-test and post-test scores of the experimental group and between the post test scores of the control group and the post test scores of the experimental group ($p < .001$); therefore, it is concluded that the program of social expression increases the level of social skills.

Keywords: Social skills, social expression program, teenagers.

RESUMO

Determinar o efeito do Programa de Expressão Social sobre o nível de Habilidades Sociais numa amostra de adolescentes de uma Associação Magisterial de San Juan de Miraflores. Se utilizou um desenho quase experimental de pré e pós teste, com um grupo controle e uma não experimental, ao que se administrou um programa em dez seções. A amostra tem 60 adolescentes, entre homens e mulheres, tendo de 14 a 16 anos, sendo eles da Associação Magisterial, com baixo nível de habilidades Sociais. Utilizou-se como instrumento, a Escala Multidimensional de Expressão Social parte motora – (EMES – M) e A Escala Multidimensional de Expressão Social parte Cognitiva – (EMES – C). Os resultados foram que sim existem diferenças altamente significativas ao nível das Habilidades Sociais, entre os escores pré teste e pós teste do grupo experimental. Assim como entre os escores post teste do grupo controle e experimental ($p < .001$); no entanto, se conclui que o Programa de Expressão Social incrementa o nível das habilidades sociais.

Palavras Chaves: Habilidades sócias, programa de expressão social, adolescentes.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
RESUMO.....	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiv
INTRODUCCIÓN.....	xix

CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Situación problemática.....	2
1.2. Formulación del problema.....	5
1.3. Objetivos de la investigación.....	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4. Justificación e importancia de la investigación.....	5
1.5.Limitaciones de la investigación.....	6

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.....	7
2.1.2. Internacionales.....	7
2.1.3. Nacionales.....	14
2.2. Bases Teóricas y Científicas.....	20
2.2.1. Orígenes y desarrollo.....	20
2.2.2. Definiciones de Habilidades Sociales.....	21
2.2.3. Teorías de las habilidades Sociales.....	23
2.2.3.1. Teoría de Bandura.....	23

2.2.3.2. Teoría de Ellis.....	27
2.2.3.3. Teoría de Goldstein.....	30
2.2.4. Enfoques y modelos de las habilidades sociales.....	33
2.2.4.1. Factores que intervienen en las Habilidades Sociales.....	43
2.2.5. Diferencias entre individuos socialmente habilidosos y no habilidosos.....	49
2.2.5.1. Diferencias Conductuales.....	49
2.2.5.2. Diferencias Cognitivas.....	50
2.2.5.3. Diferencias Fisiológicas.....	50
2.2.6. Funcionalidad de las Habilidades Sociales.....	51
2.2.7. Importancia de las Habilidades Sociales.....	52
2.2.8. Desarrollo de las Habilidades Sociales.....	53
2.2.9. Entrenamiento de las Habilidades Sociales.....	58
2.2.9.1. Formato de entrenamiento.....	60
2.2.9.1.1. Entrenamiento individual.....	60
2.2.9.1.2. Entrenamiento grupal.....	61
2.2.9.2. Los programas de entrenamiento en la población juvenil.....	62
2.2.9.3. Ampliación de las áreas de aplicación.....	63
2.2.10. Programa de Intervención (PI).....	63
2.2.10.1. Importancia de los PI en el desarrollo de las HHSS.....	63
2.2.10.2. Técnicas empleadas en los PI.....	64
2.2.10.2.1. Técnicas de orientación grupal.....	65
2.2.10.2.2. Técnicas de orientación individual.....	65
2.2.10.2.3. Contenidos de un programa de Habilidades Sociales.....	67
2.2.10.3. Características del facilitador de un PI.....	68
2.2.10.4. Partes de un Programa de Intervención.....	70

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación.....	73
3.1.1. Tipo: Experimental.....	73
3.1.2. Diseño: Cuasi experimental.....	73
3.2. Población y muestra.....	74

3.2.1. Población.....	74
3.2.2. Muestra.....	74
3.3. Hipótesis.....	75
3.3.1. Hipótesis General.....	75
3.3.2. Hipótesis Específicas.....	75
3.4. Variables.....	76
3.4.1. Definición de variables.....	76
3.4.1.1. Variable dependiente.....	76
3.4.1.2. Variable independiente.....	78
3.5. Técnicas e instrumentos de medición.....	85
3.5.1. Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora (EMES – M).....	85
3.5.1.1. Ficha técnica.....	85
3.5.1.2. Descripción.....	86
3.5.1.3. Aspectos psicométricos de la prueba original.....	87
3.5.1.4. Estudio piloto para la presente investigación.....	87
3.5.2. Escala Multidimensional de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C).....	93
3.5.2.1. Ficha técnica.....	93
3.5.2.2. Descripción.....	94
3.5.2.3. Aspectos psicométricos de la prueba original.....	94
3.5.2.4. Estudio piloto para la presente investigación.....	95
3.6. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos.....	101
3.7. Procedimiento de análisis estadístico de datos.....	102
3.7.1. Estadística Descriptiva.....	102
3.7.2. Prueba de Normalidad.....	102
3.7.3. Estadística Inferencial.....	102

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Características Sociodemográficas de la muestra.....	104
4.1.1. Muestra Experimental.....	104
4.1.2. Muestra Control.....	106
4.2. Estadísticos Descriptivos del Pretest.....	108

4.2.1. Muestra Experimental.....	108
4.2.1.1. Estadísticos Descriptivos de la EMES – M.....	108
4.2.1.2. Frecuencia y Porcentaje.....	110
4.2.1.3. Estadísticos Descriptivos de la EMES – C.....	117
4.2.1.4. Frecuencia y Porcentaje.....	119
4.2.2. Muestra Control.....	126
4.2.2.1. Estadísticos Descriptivos de la EMES – M.....	126
4.2.2.2. Frecuencia y Porcentaje.....	128
4.2.2.3. Estadísticos Descriptivos de la EMES – C.....	135
4.2.2.4. Frecuencia y Porcentaje.....	137
4.3. Estadísticos descriptivos Postest.....	144
4.3.1. Muestra Experimental.....	144
4.3.1.1. Estadísticos Descriptivos de la EMES – M.....	144
4.3.1.2. Frecuencia y porcentaje.....	146
4.3.1.3. Estadísticos Descriptivos de la EMES – C.....	153
4.3.1.4. Frecuencia Porcentajes.....	155
4.3.2. Muestra control.....	162
4.3.2.1. Estadísticos Descriptivos de la EMES – M.....	162
4.3.2.2. Frecuencia y Porcentaje.....	164
4.3.2.3. Estadísticos Descriptivos de la EMES – C.....	171
4.3.2.4. Frecuencia y Porcentaje.....	173
4.8. Prueba de Normalidad.....	180
4.8.1. Prueba K/S del Pretest.....	180
4.8.1.1. Grupo Experimental.....	180
4.8.1.2. Grupo Control.....	182
4.8.2. Prueba K/S del Pretest.....	184
4.8.2.1. Grupo Experimental.....	184
4.8.2.2. Grupo Control.....	186
4.9. Características de hipótesis.....	188
4.9.1. Diferencias entre el pretest y postest del grupo experimental.....	188
4.9.2. Diferencias entre el pretest y postest del grupo control.....	190

4.9.3. Diferencias entre los puntajes postest del grupo experimental y el grupo control.....	192
--	-----

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión.....	197
5.2. Conclusiones.....	200
5.3. Recomendaciones.....	201

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de la variable Habilidades Sociales.	82
Tabla 2: Operacionalización del Instrumento EMES – M.	83
Tabla 3: Operacionalización del Instrumento EMES – C.	84
Tabla 4: Validez de contenido de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M), según el Coeficiente V de Aiken.	88
Tabla 5: Validez de contenido de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M), según la Prueba Binomial.	89
Tabla 6: Nivel de confiabilidad de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M).	90
Tabla 7: Nivel de confiabilidad del total de ítems de La Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M).	91
Tabla 8: Baremos generales de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M).	92
Tabla 9: Validez de contenido de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C), según el Coeficiente V de Aiken.	96
Tabla 10: Validez de contenido de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C), según la Prueba Binomial.	97
Tabla 11: Nivel de confiabilidad de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C)	98
Tabla 12: Nivel de confiabilidad del total de ítems de La Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C).	99
Tabla 13: Baremos generales de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C).	100
Tabla 14: Estadísticos descriptivos de la EMES – M (Pretest – Grupo Experimental).	108
Tabla 15: Estadísticos descriptivos de la EMES – C (Pretest – Grupo Experimental).	117
Tabla 16: Estadísticos descriptivos de la EMES – M (Pretest – Grupo Control).	126
Tabla 17: Estadísticos descriptivos de la EMES – C (Pretest – Grupo Control).	135
Tabla 18: Estadísticos descriptivos de la EMES – M (Postest – Grupo Experimental).	144
Tabla 19: Estadísticos descriptivos de la EMES – C (Postest – Grupo Experimental).	153

Tabla 20: Estadísticos descriptivos de la EMES – M (Postest – Grupo Control).	162
Tabla 21: Estadísticos descriptivos de la EMES – C (Postest – Grupo Control).	171
Tabla 22: Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – M (Pretest – Grupo Experimental).	180
Tabla 23: Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – C (Pretest – Grupo Experimental).	181
Tabla 24: Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – M (Pretest – Grupo Control).	182
Tabla 25: Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – C (Pretest – Grupo Control).	183
Tabla 26: Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – M (Postest – Grupo Experimental).	184
Tabla 27: Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – C (Postest – Grupo Experimental).	185
Tabla 28: Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – M (Postest – Grupo Control).	186
Tabla 29: Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – C (Postest – Grupo Control).	187
Tabla 30: Comparación de la EMES – M (Diferencias entre pre y postest Grupo Experimental).	188
Tabla 31: Comparación de la EMES – C (Diferencias entre pre y postest Grupo Experimental).	189
Tabla 32: Comparación de la EMES – M (Diferencias entre pre y postest Grupo Control).	190
Tabla 33: Comparación de la EMES – C (Diferencias entre pre y postest Grupo Control).	191
Tabla 34: Diferencias entre los puntajes de la EMES – M (Grupo Experimental y Control).	192
Tabla 35: Promedios totales de la EMES – M (Grupo Experimental y Control).	193
Tabla 36: Diferencias entre los puntajes de la EMES – C (Grupo Experimental y Control).	194
Tabla 37: Promedios totales de la EMES – C (Grupo Experimental y Control).	195

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Distribución de la muestra según edad.	104
Figura 02: Distribución de la muestra según sexo.	105
Figura 03: Distribución de la muestra según edad.	106
Figura 04: Distribución de la muestra según sexo.	107
Figura 05: Frecuencias y porcentajes de Iniciación de Interacciones.	110
Figura 06: Frecuencias y porcentajes de Hablar en público/ enfrentarse con superiores.	111
Figura 07: Frecuencias y porcentajes de Defensa de los derechos del consumidor.	111
Figura 08: Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia, desagrado, enfado.	112
Figura 09: Frecuencias y porcentajes de Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.	112
Figura 10: Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia y enfado hacia familiares.	113
Figura 11: Frecuencias y porcentajes de Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.	113
Figura 12: Frecuencias y porcentajes de Aceptación de cumplidos.	114
Figura 13: Frecuencias y porcentajes de Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.	114
Figura 14: Frecuencias y porcentajes de Hacer cumplidos.	115
Figura 15: Frecuencias y porcentajes de Preocupación por los sentimientos de los demás.	115
Figura 16: Frecuencias y porcentajes de Expresión de cariño hacia los padres.	116
Figura 17: Frecuencias y porcentajes de Habilidades Sociales Total.	116
Figura 18: Frecuencias y porcentajes de Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.	119
Figura 19: Frecuencias y porcentajes de Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.	120
Figura 20: Frecuencias y porcentajes de Temor a hacer y recibir peticiones.	120
Figura 21: Frecuencias y porcentajes de Temor a hacer y recibir cumplidos.	121
Figura 22: Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.	121

Figura 23: Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.	122
Figura 24: Frecuencias y porcentajes de Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.	122
Figura 25: Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.	123
Figura 26: Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la impresión causada en los demás.	123
Figura 27: Frecuencias y porcentajes de Temor a expresar sentimientos positivos.	124
Figura 28: Temor a la defensa de los derechos.	124
Figura 29: Asunción de posibles carencias propias.	125
Figura 30: Total de pensamientos negativos.	125
Figura 31: Iniciación de interacciones.	128
Figura 32: Hablar en público/ enfrentarse con superiores.	129
Figura 33: Defensa de los derechos del consumidor.	129
Figura 34: Expresión de molestia, desagrado, enfado.	130
Figura 35: Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.	130
Figura 36: Expresión de molestia y enfado hacia familiares.	131
Figura 37: Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.	131
Figura 38: Aceptación de cumplidos.	132
Figura 39: Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.	132
Figura 40: Hacer cumplidos.	133
Figura 41: Preocupación por los sentimientos de los demás.	133
Figura 42: Expresión de cariño hacia los padres.	134
Figura 43: Total de Habilidades Sociales.	134
Figura 44: Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.	137
Figura 45: Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.	138
Figura 46: Temor a hacer y recibir peticiones.	138
Figura 47: Temor a hacer y recibir cumplidos.	139

Figura 48: Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.	139
Figura 49: Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.	140
Figura 50: Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.	140
Figura 51: Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.	141
Figura 52: Preocupación por la impresión causada en los demás.	141
Figura 53: Temor a expresar sentimientos positivos.	142
Figura 54: Temor a la defensa de los derechos.	142
Figura 55: Asunción de posibles carencias propias.	143
Figura 56: Total pensamientos negativos.	143
Figura 57: Iniciación de interacciones.	146
Figura 58: Habla en público/ enfrentarse con superiores.	147
Figura 59: Defensa de los derechos del consumidor.	147
Figura 60: Expresión de molestia, desagrado, enfado.	148
Figura 61: Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.	148
Figura 62: Expresión de molestia y enfado hacia familiares.	149
Figura 63: Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.	149
Figura 64: Aceptación de cumplidos.	150
Figura 65: Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.	150
Figura 66: Hacer cumplidos.	151
Figura 67: Preocupación por los sentimientos de los demás.	151
Figura 68: Expresión de cariño hacia los padres.	152
Figura 69: Total de Habilidades Sociales.	152
Figura 70: Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.	155
Figura 71: Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.	156
Figura 72: Aceptación de cumplidos.	156
Figura 73: Temor a hacer y recibir cumplidos.	157

Figura 74: Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.	157
Figura 75: Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.	158
Figura 76: Temor a una conducta negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.	158
Figura 77: Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.	159
Figura 78: Preocupación por la impresión causada en los demás.	159
Figura 79: Temor a expresar sentimientos positivos.	160
Figura 80: Temor a la defensa de los derechos.	160
Figura 81: Asunción de posibles carencias propias.	161
Figura 82: Total de pensamientos negativos.	161
Figura 83: Iniciación de Interacciones.	164
Figura 84: Hablar en público/ enfrentarse con superiores.	165
Figura 85: Defensa de los derechos del consumidor.	165
Figura 86: Expresión de molestia, desagrado, enfado.	166
Figura 87: Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.	166
Figura 88: Expresión de molestia y enfado hacia familiares.	167
Figura 89: Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.	167
Figura 90: Aceptación de cumplidos.	168
Figura 91: Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.	168
Figura 92: Hacer cumplidos.	169
Figura 93: Preocupación por los sentimientos de los demás.	169
Figura 94: Expresión de cariño hacia los padres.	170
Figura 95: Total de Habilidades Sociales.	170
Figura 96: Temor a la expresión en público y enfrentarse con superiores.	173
Figura 97: Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.	174
Figura 98: Temor a hacer y recibir peticiones.	174
Figura 99: Temor a hacer y recibir cumplidos.	175

Figura 100: Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.	175
Figura 101: Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.	176
Figura 102: Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.	176
Figura 103: Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.	177
Figura 104: Preocupación por la impresión causada en los demás.	177
Figura 105: Temor a expresar sentimientos positivos.	178
Figura 106: Temor a la defensa de los derechos.	178
Figura 107: Asunción de posibles carencias propias.	179
Figura 108: Total de pensamientos negativos.	179

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los 80 las investigaciones han demostrado que las habilidades sociales son imprescindibles para lograr el bienestar psicológico, ya que permiten desarrollar relaciones saludables de compañerismo y amistad, ampliar las redes sociales, satisfacer necesidades tan básicas como las de aprobación y afecto, afiliación y pertenencia; y todo ello es lo que conforma finalmente el soporte social y afectivo. Las habilidades sociales son aspectos concretos de las relaciones interpersonales, la capacidad para poder relacionarse de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y la capacidad de adecuarse a distintos contextos juegan un papel muy importante (Llanos, 2006).

Pero no todos logran desarrollar las habilidades sociales en un nivel adecuado. Algunos adolescentes tienen dificultades para relacionarse adecuadamente con otras personas, sufren rechazo y pueden llegar a estar aislados, retraídos, ansiosos o irritables, repercutiendo negativamente en el ámbito social, académico y/o laboral. Sin embargo jóvenes socialmente habilidosos son aceptados por los demás y suelen tener una mayor adaptación social ante su grupo de estudio y/o círculo social, obteniendo mejores resultados en relaciones interpersonales, convivencia y su vida misma.

Es frecuente encontrar personas con diferentes ocupaciones y puestos de trabajo que son altamente competentes en lo que hacen, pero no interactúan de manera adecuada con las demás personas, mostrando déficit en sus habilidades sociales, puesto que no expresan sus pensamientos y sentimientos de manera idónea respetándose y dándose su lugar o no respetan la opinión de los demás. Esta debilidad hace que no logren obtener los resultados deseados. En nuestro quehacer cotidiano somos testigos de comportamientos socialmente inadecuados dentro de diversos entornos, como ejemplo el trabajo, los centros de formación, lugares públicos, asociaciones de diversa índole, entre otros (Caballo, 2009).

Debido a la importancia que tienen las habilidades sociales en la consecución de objetivos y metas, es de vital importancia que los adolescentes aprendan cómo manejar su

comportamiento social y de los demás. Habilidades como el tomar decisiones por voluntad propia, aceptar los errores y aciertos, tener la capacidad de autoafirmarse, ser gentil y considerado por los demás, expresar y decir lo que se piensa en el momento oportuno, permitirán una mejor convivencia con las personas, reduciendo con ello la cantidad de conflictos interpersonales.

La presente investigación está dividida por los siguientes capítulos:

En el capítulo I, está conformado por el planteamiento del problema, dentro del mismo están la situación problemática que enfatiza los datos estadísticos de la variable principal de estudio (HHSS). Asimismo, la formulación del problema o pregunta de investigación, también podemos encontrar los objetivos de la investigación, dividido en general y específicos. También lo conforman la justificación e importancia del tema, donde se menciona el tipo de pertinencia o relevancia y también las limitaciones o dificultades que se presentaron durante el proceso de la investigación.

En el Capítulo II, se muestran los antecedentes de la investigación, internacionales y nacionales, que nos permiten conocer estudios de la variable principal de estudio. Asimismo, las bases teóricas, que la integran conceptos, diversas teorías, causas, consecuencias acerca de las HHSS y el programa de intervención. También se encuentran las definiciones principales de nuestra variable de estudio.

En el Capítulo III, se aborda los aspectos metodológicos, donde se señala el tipo y diseño de la investigación, sustentado por autores que dan la veracidad del estudio. También encontramos la población y muestra en este caso se dividido en 2 grupos, experimental y control. Se plantean las hipótesis, dando respuesta a los objetivos planteados en el capítulo I. Se describen las variables de estudio y sociodemográficas, y se mencionan las pruebas utilizadas para la evaluación y así obtener los resultados. Por otro lado, se realiza de manera narrativa el proceso de cómo se realizaron las gestiones correspondientes para la elaboración de la investigación. Por último, se mencionan los procesos estadísticos que se emplearon para obtener los resultados, estadística descriptiva e inferencial.

En el Capítulo IV, se ofrece la interpretación de los resultados a través de los instrumentos que fueron utilizados La Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora – (EMES – M) y La Escala Multidimensional de Expresión Social parte Cognitiva – (EMES – C). Se presentaran mediante figuras para las frecuencias y porcentajes. Asimismo, mediante tablas donde se describen: medidas descriptivas de la variable, prueba de bondad de ajuste, y para el estudio experimental pruebas no paramétricas para evaluar efectos de programa.

En el Capítulo V, se presenta la discusión, la cual se constituye en 4 partes: breve resumen de los resultados encontrados, antecedente que coincide o discrepa con los resultados encontrados, explicación tentativa a la comparación y el empleo del marco teórico para sustentar la explicación. Las conclusiones, que constituyen la parte final del trabajo de investigación, en ellas se registran los resultados obtenidos y se manifiestan las explicaciones, soluciones o recomendaciones al problema propuesto en la introducción. Finalmente las recomendaciones, que tienen por objetivo colaborar con nuevas ideas complementarias a la investigación original.

Por lo anteriormente expuesto, la presente investigación tiene por objetivo analizar el efecto del programa de Expresión Social dirigido a adolescentes sobre el nivel de habilidades sociales. Este programa permitirá mejorar el ambiente de convivencia entre los jóvenes y demás miembros de la asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, por lo tanto, redundará en una disminución de las conductas disruptivas o socialmente inapropiadas de las personas, así como en la consecución de objetivos comunes.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Situación Problemática

Es un hecho ampliamente reconocido que la relación con los demás es parte esencial en nuestras vidas, desde que nacemos necesitamos de la relación con los otros para convertirnos en miembros de una sociedad con la que compartimos una serie de valores, normas y expectativas. Los contextos sociales en los que interactuamos (familia, barrio, trabajo, centros de formación) y los agentes sociales que los forman (familiares, amistades, compañeros de trabajo o estudio) nos ayudan a interiorizar estas normas y valores. Para que esta interacción sea beneficiosa, es necesario adquirir y aprender una serie de habilidades que procuren y faciliten el encuentro con las demás personas, el intercambio de ideas y pensamientos, de sentimientos, emociones y afectos. A este conjunto de habilidades se le conoce como Habilidades Sociales (Caballo, 2009). Tener dificultades a este nivel es un elemento importante de frustración e inadaptación. La falta de relaciones o la dificultad para entablarlas (déficit de habilidades sociales), influye negativamente en la autoestima y puede predisponer a manifestar algunos cuadros como ansiedad, adicciones, estrés, depresión y comportamientos agresivos. Estimaciones recientes destacan que entre el 7% y el 10% de la población general tiene algún tipo de dificultades en la expresión de sus habilidades sociales (Hecht, Genzwurker, Helle y Calker, 2005, citado por Lacunza, 2010).

En la actualidad, las Habilidades Sociales (HHSS) han sido reconocidas como un medio excepcional de protección y promoción de la salud, ya que los comportamientos sociales favorecen la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar del sujeto (Contini, 2009, citado por Cárdenas, 2013). Por ello la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) ha incluido dentro de sus políticas de salud, la promoción de programas de HHSS, a fin de que las personas adquieran la capacidad de elegir modos de vida saludable, obteniendo un óptimo bienestar físico, social y psicológico. Para la OMS (2006, citado por Viana y Lima, 2011) las principales habilidades que deben ser desarrolladas son la capacidad de tomar decisiones, la capacidad para resolver problemas, la capacidad de pensar en forma creativa, la capacidad para pensar en forma crítica, la capacidad de comunicarse con eficacia, la capacidad de

establecer y mantener relaciones interpersonales, el autoconocimiento, la capacidad de experimentar empatía, la capacidad de controlar las emociones y la capacidad de manejar la tensión y el estrés.

A nivel latinoamericano, Moran, Prytz, Suarez y Olaz (2001), afirman que en las últimas tres décadas, se ha estudiado no solo el aspecto epidemiológico de las HHSS, sino también su interacción con constructos tales como el abuso de sustancias, el comportamiento delictivo, la hiperactividad, la discapacidad, los trastornos mentales, entre otros, hecho que pone en relieve la relevancia de las HHSS como factor protector frente a estos cuadros. Así mismo, los autores sugieren la necesidad de incrementar la producción científica relacionada a la creación de programas de intervención en las HHSS.

Analizando el estado actual de las HHSS en América Latina, se encuentra que en Brasil, Patricio, Maia y Bezerra (2015) afirman que las HHSS en adolescentes se hallan en un nivel promedio bajo, así tenemos que en Empatía el 53,80% de adolescentes obtuvieron un nivel bajo, en Autocontrol el 49,12% obtuvieron un nivel bajo, en Asertividad el 46,20% obtuvieron un nivel bajo, en Abordaje Afectivo el 46,78% obtuvieron un nivel bajo y en Desenvoltura Social el 46,20% también obtuvieron un nivel bajo. Así, podemos decir que la mayoría de los adolescentes posee HHSS poco desarrolladas. En Argentina, Cohen, Esterkind, Lacunza, Caballero y Martinenghi (2011), encontraron que el nivel de HHSS era promedio, siendo los factores sensibilidad social, preocupación por los demás, búsqueda de popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio, aquellos que obtuvieron un nivel más alto. En Chile, Gómez y Ojeda (2010) encontraron que el 29% de los adolescentes presentan bajas HHSS.

En nuestro medio, el Ministerio de Salud (MINSa, 2006) señaló que el 31.3% de adolescentes peruanos presentan serias deficiencias en todo su repertorio de habilidades sociales, es decir, 31 adolescentes de cada 100, presentan significativas deficiencias de habilidades sociales. Por ello, desde hace varias décadas se vienen trabajando en nuestro medio el desarrollo programas de intervención en habilidades sociales como medio para

la disminución de conductas inadecuadas y el fomento del bienestar integral. Las intervenciones en habilidades sociales (IHS) definidas por Ballester y Gil Llarío (2002, citado por Lacunza, 2012) como un conjunto de estrategias y técnicas de la terapia de la conducta o de otros acercamientos psicoterapéuticos que tienen como finalidad la mejora en la actuación social de un individuo y su satisfacción en el ámbito de las relaciones interpersonales, se han convertido en unos de los pilares del desarrollo social de nuestro país.

El programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) constituye un procedimiento básico de tratamiento. Los problemas de pareja, la ansiedad social, la depresión y la delincuencia son áreas de la psicopatología en las que comúnmente se emplean EHS. Y si profundizamos más y analizamos de manera detallada los problemas por los que las personas acuden a buscar ayuda psicológica, nos damos cuenta que en mayor o menor medida, están implicadas sus relaciones sociales. Las HHSS tienen la importancia para el discurrir de la vida diaria de los individuos en nuestra sociedad actual, nos parece que puede resultar útil para muchas personas, el aprender más sobre el comportamiento social propio y de los demás, sobre todo el demostrar que ese comportamiento se puede cambiar y conocer algunas formas para hacerlo.

Municipalidad de San Juan de Miraflores (2012) señaló que los problemas de HHSS son más palpables en zonas donde las condiciones socioeconómicas y educativas no son las más adecuadas como el distrito de San Juan de Miraflores, donde el 57.2% de su población se encuentra ubicado dentro del nivel de pobreza y solo el 14.2% ha accedido a educación universitaria. Dentro de este distrito han surgido muchas agrupaciones que tratan de salir adelante apelando a la cooperación, destacando entre ellas la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, compuesta por personas con diferentes ocupaciones y puestos de trabajo (en su mayoría labor comercial), que tienen dificultades moderadas para interactuar de manera adecuada con las demás personas y déficit en la expresión social (Caballo, 2009). Por lo anteriormente expuesto, la presente investigación busca poner a prueba un programa de HHSS en una muestra de Adolescentes con bajo nivel de HHSS de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.

1.2. Formulación del problema

¿Cuál es el efecto del Programa de Expresión Social sobre el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de adolescentes con bajas Habilidades Sociales de una Asociación de San Juan de Miraflores?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar el efecto del Programa de Expresión Social sobre el nivel de habilidades sociales en una muestra de adolescentes con bajas habilidades sociales de una Asociación de San Juan de Miraflores.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Describir el nivel de habilidades sociales de los adolescentes de una Asociación de San Juan de Miraflores, que conformaran el grupo control y el grupo experimental, antes de la aplicación del Programa de Expresión Social.
2. Describir el nivel de habilidades sociales de los adolescentes de una Asociación de San Juan de Miraflores, que conformaron el grupo control y el grupo experimental, después de la aplicación del Programa de Expresión Social.
3. Analizar los efectos del Programa de Expresión Social sobre el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de Adolescentes con bajo nivel de Habilidades Sociales.

1.4. Justificación e importancia de la investigación

En nuestro país, muchos adolescentes tienen dificultades para relacionarse de manera adecuada con otras personas, sufren rechazo y pueden llegar a estar aislados, retraídos, ansiosos o irritables, repercutiendo negativamente en el ámbito social, laboral y/o académico. Por el contrario, aquellos adolescentes socialmente habilidosos son aceptados por los demás y suelen tener una mayor adaptación social ante su grupo de

estudio y/o amigos, obteniendo mejores resultados en relaciones interpersonales, convivencia y profesionales. Este programa surge como respuesta a esta necesidad, buscando el desarrollo de las HHSS los adolescentes de la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.

Por lo tanto, la presente investigación presenta una pertinencia metodológica ya que pretende diseñar y probar la eficacia de un programa de Expresión social en adolescentes con bajo nivel de HHSS de la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, con la finalidad de integrarlos de manera saludable a la sociedad.

Así mismo presenta una pertinencia aplicativa ya que el desarrollo de las HHSS favorecerá la disminución de problemas psicosociales como el pandillaje, el alcoholismo, la drogadicción, la violencia social, entre otros. El presente Programa, al estar dirigido hacia los adolescentes, mejorará el ambiente de convivencia entre ellos y con sus familiares, por lo tanto redundará en una disminución de las conductas disruptivas o socialmente inapropiadas de las personas. Finalmente, el adolescente, al aprender las técnicas desarrolladas en el programa, podrá hacerle frente a los problemas derivados del bajo nivel de HHSS.

1.5. Limitaciones de la investigación

- Una de las limitaciones de la presente investigación es que el instrumento a ser empleado para evaluar las habilidades sociales, pre y post test, no se encuentra adaptado a nuestro medio, por lo que será necesario realizar un estudio piloto a fin de emplear un instrumento acorde a nuestra realidad.
- Así mismo, presenta limitaciones de tipo muestral, ya que fue dificultoso contar con la participación constante de toda la muestra experimental durante la realización de las 10 sesiones del programa. Ello implica reprogramar sesiones experimentales en caso no asistan todos los sujetos seleccionados.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Internacionales

Cervantes (2015) describió el nivel del desarrollo de las habilidades sociales en alumnos del nivel secundario de la ciudad de Nezahualcóyotl en México. La muestra estuvo conformada por 100 alumnos del colegio David Alfaro Siqueiros, a los tres grados de la escuela secundaria. Utilizó como instrumento de Aprendizaje estructurado de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980). El diseño fue no experimental de tipo transversal. Obtuvo como resultados que si existe déficit de habilidades sociales en los alumnos, dentro de las seis categorías del que se comprende el cuestionario. Concluyendo que es importante promover el desarrollo de las competencias y habilidades sociales de los alumnos como una herramienta que les permita entablar relaciones sociales satisfactorias.

Barrios y Guerrero (2014) fomentaron el uso de habilidades sociales, autoestima, asertividad e inteligencia emocional, a través de la resolución no violenta de conflictos para prevenir conductas antisociales. La muestra estuvo conformada por 9 adolescentes, entre 11 y 17 años de edad, en una Preceptoría del estado de México. Para evaluar, se aplicaron tres cuestionarios de preguntas abiertas, el primero exploraba datos generales, dinámica familiar e interpersonal; el segundo, evaluaba sus conocimientos sobre conceptos de habilidades sociales, autoestima, asertividad e inteligencia emocional, se aplicó al inicio y al final del taller, con la finalidad de saber sus conocimientos previos acerca de las temáticas y cuales habían adquirido durante el taller; el tercer cuestionario, fue para saber, cómo se había sentido cada participante, que conocimiento adquirió en cada sesión y así retroalimentar la información. Obtuvieron como resultados que a partir del taller, los(as) participantes aportaron opciones de resolución de conflictos, con el conocimiento que adquirieron de habilidades sociales.

Flores (2014) tuvo como objetivo que aprendieran a conocer, distinguir y utilizar las habilidades sociales, para que tengan un desarrollo óptimo el cual contribuya en su vida cotidiana y futuro profesional. La muestra estuvo conformada por 32 estudiantes de nivel

bachillerato interesados en mejorar sus habilidades sociales con una edad media de 17.2 años, con un diseño de corte transversal cualitativo-cuantitativo A-B-A. Utilizó como instrumento el test Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) al inicio y al final del taller, el cual tuvo una duración de nueve sesiones de dos horas cada una, donde se encontró; que los adolescentes desarrollaron habilidades sociales como comunicación, toma de decisiones, liderazgo, autoestima y asertividad, encontrando es este último que los niveles de asertividad aumentaron, mientras que las conductas agresivas y pasivas disminuyeron, mejorando la calidad de vida de los adolescentes.

Carballo, Pérez, Espada, Orgiles y Piqueras (2012) analizaron las propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES) que evalúa el nivel de las Habilidades Sociales en Internet y las Redes Sociales. En el estudio participaron 413 estudiantes universitarios de la provincia de Alicante (España). El instrumento se aplicó atendiendo a dos contextos: el real y el virtual (internet). Los resultados muestran que a nivel de validez de constructo, se encuentra que la prueba tiene 12 factores, hecho que coincide con los resultados del estudio original. A nivel de la validez de criterio predictivo, se encuentra que la prueba es capaz de predecir las horas de uso de internet. En relación a la confiabilidad por consistencia interna, se encontró un alfa: 0,91 y, a nivel de los factores, el alfa de Cronbach oscilaba entre 0.56 y 0.89. Se concluye que la EMES es válida y confiable para la muestra.

Herrera, Freytes, López, Olaz (2012) describieron las habilidades sociales en una muestra de estudiantes de Psicología, para comprobar si existen diferencias de acuerdo al año cursado. La muestra estuvo formada por 200 alumnos de la carrera de psicología, 100 de primer año y 100 de quinto año seleccionados de forma accidental y se empleó el Inventario de Habilidades Sociales (IHS - Del Prette) adaptado a la población Argentina de referencia como técnica de recolección de datos. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los estudiantes de primer año (Media = 8,31) y quinto año (Media = 7,11) a nivel de las Habilidades Sociales, Académicas y de Trabajo, mientras que no se observan diferencias significativas en el resto de los factores: Conversación y Desarrollo Social, Autoexpresión a desconocidos y a situaciones nuevas, Habilidades

Empáticas y de expresión de sentimientos positivos, Enfrentamiento con riesgo y habilidades Sociales Académicas y de Trabajo. Se concluye que la formación académica en Psicología no promueve el desarrollo de HHSS, ya que los alumnos próximos a finalizar su carrera no muestran un mayor repertorio de estas habilidades en sus interacciones.

Lacunza (2012) realizó un estudio meta analítico para evaluar la efectividad de las intervenciones a nivel de las habilidades sociales. Se revisaron aspectos conceptuales, metodológicos y se describieron experiencias de intervención sobre una población infanto-juvenil. Se trabajó con una revisión de estudios empíricos, realizados en Latinoamérica, publicados entre 2005 – 2011. Se encontró que los programas de intervención mostraban cambios en las habilidades sociales de los participantes, particularmente en aquellos con déficits sociales.

Caballero y Casal (2011) elaboraron y aplicaron un programa de desarrollo de habilidades sociales en adultos mayores, entre 60 y 80 años, mujeres, miembros de un club de abuelas de la ciudad de Fernando de la Mora, en España. La investigación empleó el método cualitativo y el diseño investigación – acción. Los instrumentos empleados fueron un Cuestionario de Habilidades Sociales elaborado por la investigadora y entrevistas a profundidades, tanto individuales como grupales. Se midieron cuatro habilidades sociales: Comunicación, Liderazgo, Asertividad y Autoestima; antes y después de la aplicación del programa. Se observó un incremento en el nivel de Comunicación y el Liderazgo.

Cohen, Esterkind, Lacunza, Caballero y Martinenghi (2011) analizaron si el sexo y las variables familiares se relacionan con las habilidades Sociales. La muestra estuvo conformada por 194 adolescentes de 11 y 12 años que viven en contextos de pobreza de Tucumán, Argentina. Se trata de un estudio descriptivo realizado a través de la Batería de Socialización BAS-3 y una encuesta sociodemográfica elaborada por el equipo de investigación. Los resultados señalan que las mujeres presentan mayor nivel de Ansiedad

social y Timidez, que los varones. Respecto de las características de la familia, sólo se encuentra una relación negativa entre el número de hermanos y la variable Liderazgo. No se registran diferencias con respecto a las otras características del grupo familiar.

Isaza y Henao (2011) estudiaron el clima social de un grupo de familias y su relación con el desempeño en las habilidades sociales de sus hijos. La muestra estuvo compuesta por 108 niños y niñas y sus respectivas familias de nivel socio económico bajo, medio y alto de la ciudad de Medellín (Colombia). La edad de los niños y niñas se encuentra comprendida entre los dos y tres años. Para la evaluación del clima social familiar se utilizó la Escala de clima social familiar (FES) de Moos y para evaluar las habilidades sociales se empleó el instrumento creado por Monjas (2000) en el “Programa de enseñanza de HHSS”. Ambas pruebas fueron aplicadas a los padres y madres de los niños y niñas evaluados. Los resultados muestran que el nivel de desempeño social de los niños y las niñas se relaciona con el clima familiar percibido por los padres.

Moreno (2011) analizó los efectos de un taller de habilidades sociales en alumnos ingresantes al bachillerato en Yucatán (México). La muestra fue de 70 alumnos, entre edades de 14 a 18 años y de acuerdo a las necesidades del plantel estos sujetos se dividieron en dos grupos. Se utilizó el Cuestionario de Habilidades del Aprendizaje de Goldstein. Se trabajaron tres áreas relacionadas con las habilidades sociales: Habilidades sociales avanzadas, relacionadas con el manejo de las emociones y el manejo del estrés. En el desarrollo del programa se utilizó el enfoque cognitivo conductual en conjunto con el modelo de aprendizaje estructurado. Los resultados muestran que el taller de Habilidades Sociales logro incrementar el nivel de HHSS avanzadas, relacionadas con el manejo de emociones y manejo de estrés.

Gómez y Ojeda (2010) analizaron la relación entre autoestima y habilidades sociales en estudiantes de octavo básico de dos escuelas con mayor índice de vulnerabilidad escolar de la Ciudad de Punta Arenas (Chile). La población de estudio estuvo comprendida por 126 estudiantes pertenecientes a los octavos básicos de las escuelas “República

Argentina” y “18 de Septiembre”, con una edad promedio de 13,7 años. Se utilizó como instrumentos el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Escala de Habilidades Sociales (EHS). Como resultado se encontraron altas correlaciones entre las variables investigadas. A nivel de la Autoestima se encontró una marcada tendencia a la autoestima alta con un 50,8%. En la variable Habilidades Sociales se ubicó en el rango alto, con un 42,3% de la muestra.

Lacunza (2010) analizó la relación entre habilidades sociales y conductas disruptivas en niños preescolares de San Miguel de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza. Se trabajó con 120 niños de 5 años asistentes a educación inicial de escuelas públicas de zonas urbano marginales de San Miguel de Tucumán. A los padres de estos niños se les aplicó la Escala de Habilidades Sociales (Lacunza, 2005), la Guía de Observación Comportamental (Ison y Fachinelli, 1993) y una encuesta sociodemográfica. Se encontró que las niñas puntuaron más alto que los varones en la escala de Habilidades Sociales, siendo estas diferencias en los desempeños estadísticamente significativas ($t = -2.54$). Asimismo se encontró una relación negativa entre HHSS y conductas disruptivas, es decir, los niños con conductas disruptivas mostraron menos habilidades sociales.

Olivos (2010) analizó los efectos de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en latinoamericanos residentes en Madrid (España). La muestra estuvo constituida por 180 sujetos: 90 para el grupo control y 90 para el grupo experimental, que recibió el entrenamiento. A ambos grupos se les aplicaron dos instrumentos: la Escala Multidimensional de Expresión Social – parte motora (EMES-M) de Caballo (1987) y el Cuestionario de datos psicosociales de Olivos (1995). Los resultados muestran que hubo un aumento estadísticamente significativo de las habilidades sociales en el grupo experimental entre las aplicaciones Pre y Pos test ($t = -15,366$ $p < 0,000$); con respecto al grupo control no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las aplicaciones Pre y Pos test ($t = -0,8218$ $p > 0,413$). Después del entrenamiento.

Ruiz y Jaramillo (2010) describieron las habilidades sociales en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. La muestra estuvo constituida por 108 estudiantes matriculados en la facultad nombrada en el 2009, conformada por 16 hombres (14,8%) y 92 mujeres (85,2%), en edades comprendidas entre los 17 y 46 años de edad. Como instrumento de evaluación se utilizó la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2000). Los resultados muestran que los estudiantes de los primeros semestres (II y III) presentan déficit en las Habilidades Sociales (HHSS) tales como: defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Así mismo, se encontró que la habilidad social más elevada en la población es la autoexpresión en situaciones sociales, reflejando la capacidad que tienen los estudiantes de psicología para expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de escenarios. Dentro de los resultados obtenidos es importante resaltar que a medida que los estudiantes avanzan en la carrera de psicología, también existe un progreso en el dominio de las habilidades sociales.

Vega, Gonzales, Anguiano, Nava y Soria (2009) evaluaron la relación entre estrés infantil y habilidades sociales. Participaron 212 niños de 8 a 10 años que cursan la primaria en la ciudad de México. Se aplicaron dos inventarios: el Inventario de Estrés Infantil (IEI) y la Escala de Evaluación de las Habilidades sociales en Jóvenes de Matson (MESSY). Los resultados muestran que 74 niños presentan pocas habilidades sociales, 68 tiene habilidades sociales promedio y 70 tiene habilidades sociales altas. El promedio fue de 47.10 (DT= 14.18) que los ubica en habilidades sociales moderadas.

Eceiza, Arrieta y Goñi (2008) analizaron la relación entre Habilidades Sociales y tipo de verbalizaciones (reivindicar, expresar amor, expresar hostilidad). La muestra estuvo conformada por 358 estudiantes de 1º, 2º y 3º año de las Escuelas de Magisterio de Bilbao, Donostia y Vitoria – Gasteiz (España). Se empleó el Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI) y el Test de Autoverbalizaciones en la Interacción Social (SISST). Los resultados muestran que los sujetos con alta Habilidades Sociales muestra mayor verbalización positiva y menor verbalización negativa.

Gallego (2008) describió las habilidades sociales en estudiantes de la Facultad de Psicología de una institución de educación superior de Colombia. Para ello se empleó la Escala Multidimensional de la Expresión Social, de Caballo (1999) en su versión adaptada para población universitaria colombiana desarrollada por Gutiérrez (2000). Los resultados muestran que el grupo de estudiantes reportan un nivel de habilidades sociales promedio en la escala EMES – M, obteniendo un puntaje percentil de 53; en la escala EMES – C, obtuvo un puntaje percentil de 47, esto significa que la población presenta una frecuencia media baja de pensamientos ansiosos.

Arancibia y Pérez (2007) determinaron los efectos de un programa de HHSS para incrementar la Autoeficacia en adolescentes cuyas edades oscilan entre los 16 a 18 años, en una unidad educativa de la ciudad de La Paz (Bolivia). El diseño es de tipo cuasi – experimental. La muestra estuvo conformada por 38 adolescentes de sexo femenino entre los 16 a 18 años de edad, correspondientes a un paralelo del nivel Cuarto de Secundaria de una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de La Paz. Evaluando con una prueba de autoeficacia al grupo en general, se determinaron 2 grupos, el primer grupo con un menor nivel de Autoeficacia y el segundo grupo con un mayor índice de la misma. Los resultados del Pos-test fueron mayores comparados con los resultados del Pre-test en ambos grupos, con lo que se acepta que aplicar un Programa de Habilidades Sociales en Adolescentes, incrementa los índices de Autoeficacia.

2.1.2. Nacionales

Vera (2015) determinó si existen diferencias significativas en las Habilidades sociales y el Autoconcepto entre niños hijos únicos y con hermanos. La muestra estuvo conformada por 180 niños entre 8 y 11 años, de los cuales 41.7% (N=75) eran hijos únicos y el 58.3% (N=105) tenían hermanos, de tres colegios particulares de Lima Metropolitana. Utilizó como instrumentos, la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1995) y la Escala de Autoconcepto para Niños de Mc Daniel – Piers (1994). Los resultados demostraron que existen únicamente diferencias significativas entre niños hijos únicos y con hermanos, en el área social de autoconcepto, siendo los primeros quienes

muestran un autoconcepto más bajo. Además, se halló una relación altamente significativa entre Autoconcepto y Habilidades sociales ($p < .001$). Sin embargo, se recomienda para investigaciones futuras tener una muestra más grande y tener en cuenta las limitaciones de comprensión de los niños pequeños.

Verde (2015) determinó en qué medida el Taller Aprendiendo a Convivir desarrolla habilidades sociales en los alumnos del Primer Grado de Educación Secundaria de la I.E. Victor Raúl Haya de la Torre. El Porvenir – Trujillo. Se utilizó el método inductivo-deductivo, el diseño es pre-experimental. La población estuvo conformada por 43 alumnos y la muestra fue de 21 estudiantes pertenecientes al primer grado de educación secundaria. A todos ellos se les aplicó un pre y postest, consistente en 50 ítems. Después de la aplicación del Taller Aprendiendo a Convivir, se incrementó significativamente en 42.0 puntos, entre el nivel promedio de la habilidad social general pretest (135.4 puntos) vs el nivel promedio de la habilidad social general postest (177.4 puntos). Donde se observa que en dichos estudiantes, antes del desarrollo del taller el 66.7% de los estudiantes se encontraban en el nivel Inicio, el 23.8% en el nivel Proceso, el 9.5% en el nivel Logrado y ninguno en el nivel Logro Destacado; pero después del desarrollo del Taller y por efectos del mismo tenemos que solo el 4.8% se ubicaron en el nivel Inicio, el 57.1% en el nivel Proceso, el 19% en el nivel Logrado y el 19% en el nivel Logro Destacado.

Díaz y Jáuregui (2014) determinaron la relación entre las dimensiones de Clima Social Familiar y las Habilidades Sociales en estudiantes de secundaria. La población estuvo conformada por 95 estudiantes de 15 a 17 años de edad. Utilizaron como instrumentos la Escala de Clima Social Familiar de Moos y Trikett y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero. La investigación fue de tipo descriptivo correlacional, para el análisis de resultados se utilizó el programa estadístico SPSS. Encontrando lo siguiente: No existe relación significativa ($p > 0.05$), entre las dimensiones del Clima Social Familiar y las Habilidades Sociales. Sin embargo, se encontró relación significativa ($p < 0.05$), entre la dimensión Relación de Clima Social Familiar y el factor Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales.

Arellano (2012) determinó los efectos de un programa de habilidades sociales en estudiantes de secundaria en Lima. La muestra seleccionada fue de 54 alumnos que obtuvieron como mínimo tres (03) áreas con bajo puntaje. El grupo experimental fue sometido a un programa de intervención, con una duración de 16 sesiones de 2 horas pedagógicas, durante 4 meses. El instrumento de evaluación fue el Cuestionario de auto informe de Inés Monjas Casares que evalúa 6 áreas de habilidades sociales: La interacción social, la habilidad para hacer amigos, la habilidad conversacional, la expresión de sentimientos, emociones y opiniones, la solución de problemas interpersonales, la relación con los adultos. Los resultados muestran que las áreas detectadas como bajas en la evaluación pre test, al concluir el programa de intervención, alcanzaron mejoras significativas con diferencias de medias comprendidas entre 6,25 a 9,90 y con un valor t superior a $p < 0.01$.

Galarza (2012) determinó la relación entre las habilidades sociales y el clima familiar en adolescentes de un centro educativo de Comas. La población estuvo conformada por 485 alumnos del 1° al 5° de secundaria. Se utilizó el Cuestionario de Habilidades Sociales (validado por el Instituto Especializado de Salud Mental “Honorio Delgado – Hideyo Noguchi”) y la escala de Clima Social Familiar de Moss. Los resultados mostraron que el 42% de los estudiantes presentan un nivel de Habilidades Sociales medio, el 39% presenta un nivel bajo de Habilidades Sociales y el 18% en nivel alto de Habilidades Sociales. Asimismo demostró que existe relación directa y significativa entre el nivel de Habilidades Sociales y el Clima Familiar de los adolescentes, deduciendo que cuanto mayor sea el clima social familiar, mayor será el nivel de habilidades sociales de los adolescentes.

Morales (2012) determinó la relación que existe entre las habilidades sociales y las conductas de riesgo en los adolescentes. Se realizó un estudio de tipo correlacional y de corte transversal, tomando como muestra a 129 adolescentes, de ambos sexos cuyas edades oscilan entre los 15 y 19 años de Lima. Para la selección de datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumentos el cuestionario Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (EHS) y Conductas de Riesgo, para la relación entre variables. Los

resultados muestran que existe relación significativa entre el nivel de habilidades sociales y las conductas de riesgo como el consumo de bebidas alcohólicas, consumo de tabaco e inicio de relaciones sexuales ($p < 0.05$).

Martínez, Albarracín, Morales y Santisteban (2010) analizaron el efecto de programa de HHSS sobre el nivel de conducta agresiva. La muestra estuvo conformada por 32 estudiantes de tercero y cuarto año de secundaria de ambos sexos, seleccionados de un total de 229 alumnos, formando un grupo experimental de 16 alumnos y un grupo control de 16 sujetos, conformando cada sub grupo por 4 varones y 4 mujeres de tercero de secundaria Y 4 varones y 4 mujeres de cuarto año de secundaria. Se utilizó como instrumento el Inventario de Hostilidad Modificado de Buss Durke. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre el grupo experimental (GE) y el grupo control (GC) luego de aplicarse el Programa de Habilidades Sociales ($t = -3.978$, $gl = 30$, $p < .05$), alcanzando el GE un nivel de Agresividad Promedio ($X = 41.50$), en tanto que en el GC, los puntajes de Agresividad siguen siendo superiores al promedio ($X = 56.31$).

Salas y Silva (2010) determinaron la relación entre el contexto familiar y las habilidades sociales en adolescentes del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa (Tacna). La muestra estuvo conformada por 80 escolares adolescentes hombres y mujeres, de 14 a 18 años, elegidos al azar, que estudian en instituciones educativas del distrito en mención. Se utilizaron como instrumentos el test de valoración de Habilidades Sociales (MINSa – PERÚ) y el test para valorar el Contexto Familiar a través del funcionamiento familiar. Los resultados muestran que el mayor porcentaje de los adolescentes percibe un contexto familiar regular (80%) y presenta una categoría promedio de habilidades sociales: Autoestima, comunicación asertividad y toma de decisiones (28.75%). La mayoría de adolescentes pertenecen a familias nucleares (68%). Estadísticamente no existe relación significativa entre el contexto familiar y las habilidades sociales en adolescentes.

Velásquez, Montgomery, Pomalaya, Vega, Guevara, García y Díaz (2009) analizaron la relación entre habilidades sociales y filosofía de vida en estudiantes de colegios de los conos de Lima Metropolitana. El estudio contó con una muestra intencional estratificada, compuesta de 675 alumnos de 17 de instituciones educativas nacionales de los diferentes conos de Lima Metropolitana, cuyas edades fluctúan entre los 13 y 20 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero y el Cuestionario de Filosofía de Vida (FV) de Díaz – Guerrero. Los resultados muestran que existe una relación baja y positiva entre las variables. Así mismo se encontraron diferencias significativas a nivel de las HHSS, mostrando las mujeres una puntuación significativamente mayor a la de los varones.

Obando (2008) determinó las diferencias en el rendimiento académico y habilidades sociales entre las alumnas que estudiaron con la metodología aprendizaje colaborativo y las alumnas que estudiaron con la metodología tradicional. El estudio fue cuasi experimental, realizado en la Facultad de Enfermería de la Universidad Peruana Cayetano Heredia en Lima. La muestra estuvo conformada por 22 alumnos, divididas en dos grupos integrados de forma aleatoria: grupo control de 11 y el grupo experimental de 11. Se utilizó como instrumento la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein. Se obtuvo como resultados que el pretest mostró que ambos grupos partían en iguales condiciones tanto en rendimiento académico como en habilidades sociales. El post test del rendimiento académico mostró que el grupo experimental mejoró su promedio en 5 puntos (de 9 a 14); mientras que el grupo control mejoró su promedio en 2 puntos (de 9 a 11) siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Con relación a las habilidades sociales, el promedio obtenido por el grupo experimental mostró una mejora de 14 puntos frente a los 12 puntos de mejora obtenido por el grupo control; sin embargo, esta diferencia no fue significativa. Se concluyó que la metodología de aprendizaje colaborativo mejora el rendimiento académico de los alumnos y también fortalece las habilidades sociales puesto que es una metodología alternativa que permite al alumno participar activamente en la construcción de su aprendizaje y el aprendizaje de sus pares.

Choque (2007) determinaron la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el aprendizaje de las habilidades de comunicación, autoestima, asertividad y toma de decisiones, en adolescentes escolares de una institución educativa del distrito de Huancavelica. La muestra estuvo constituida por 280 adolescentes escolares de ambos sexos de dos instituciones educativas de educación secundaria estatales del distrito de Huancavelica, que fueron divididos en dos grupos, 140 para el grupo experimental y 140 para el grupo control. Se obtuvo como resultado un incremento significativo en las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental, en comparación a los del grupo control. En las otras variables no hubo un incremento significativo.

Landázuri (2007) analizó si existen diferencias a nivel de la autoestima y las habilidades sociales entre un grupo de estudiantes con rol de agresores y un grupo de estudiantes con rol de víctimas de un colegio particular de San Borja. La muestra estuvo conformada por 663 alumnos entre 11 y 17 años de edad, que cumplían los criterios de inclusión. Se aplicaron tres instrumentos: el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega (versión modificada), el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Los resultados muestran que las víctimas obtuvieron puntajes más bajos en las áreas de Autoestima General, Autoestima Social, Autoestima Hogareña y Primeras Habilidades Sociales, en comparación con los agresores. Se encontró una prevalencia del rol de los agresores de 13,6%, y de 12,4% en el rol de las víctimas.

Sparrow (2007) determinó la efectividad de un programa de entrenamiento en las habilidades sociales, en un grupo de jóvenes con diagnóstico de Esquizofrenia Paranoide y déficit en Habilidades Sociales. La muestra estuvo constituida por 14 pacientes, entre 20 y 35 años, de ambos sexos y sin ocupación, de Lima. Se trata de un estudio cuasi experimental, con pre test y post test. Los instrumentos utilizados fueron la escala de Habilidades Sociales de Gismero y el Registro de Evaluación Conductual de Habilidades Sociales de Boluarte. Los resultados demuestran la efectividad del programa, ya que cumplió con el objetivo de incrementar las Habilidades Sociales de la población

seleccionada. La tasa de incremento general en el grupo experimental fue de 44% (de 31.71% a 75.71%).

2.2. Bases Teórico - Científicas

2.2.1. Orígenes y desarrollo

El Movimiento de las Habilidades Sociales (HHSS) ha tenido una serie de raíces históricas, algunas de las cuales no han sido reconocidas suficientemente. Caballo (2009) afirma que los primeros intentos de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), se remontan a diversos trabajos realizados con niños por autores como Jack, Murphy y Newcomb, Page, Thompson y Williams.

Las primeras investigaciones sobre las HHSS, tuvieron origen deferente tanto en Estados Unidos (EEUU) y en Inglaterra, aunque ha habido una gran convergencia en los temas, métodos y conclusiones en ambos países. En EEUU la investigación fue más arraigada en la psicología clínica, por otro lado, en Inglaterra y el resto de Europa, las HHSS están más presentes en la psicología social y ocupacional (Sparrow, 2007).

En los años 70, la expresión de HHSS empieza a emplearse en sustitución de conducta asertiva. Ambos términos han sido utilizados durante mucho tiempo de forma equivalente. Las expresiones, entrenamiento asertivo y Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), se refieren al mismo conjunto de elementos de tratamiento y al mismo grupo de niveles a entrenar (Gismero, 2000).

Caballo (2009) afirma que el origen, en cuanto a trabajo científico, está en Salter sobre la Terapia de Reflejos Condicionados, y que fue continuado y ampliado por Wolpe, que fue el autor del concepto “asertividad”. A continuación están los trabajos de Lazarus, Wolpe y Lazarus. El aporte de Wolpe con su concepto de asertividad es fundamental, ya que este autor estableció la diferencia entre las conductas de acercamiento positivas y aquéllas que eran críticas y desaprobadoras, y que actualmente forman parte de algunas

de las dimensiones básicas de las habilidades sociales propiamente tales, llamadas de autoafirmación y de oposición asertivas.

2.2.2. Definiciones de Habilidades Sociales

La carencia de una definición universalmente aceptada, una variedad de dimensiones que no acaban de quedar establecidas, unos componentes seleccionados según la intuición de cada investigador y la falta de un modelo que guíe la investigación sobre las HHSS.

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas determinado, y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación (Wilkinson y Canter, 1982).

Seguidamente, se expone toda una serie de definiciones de la habilidad social/ conducta asertiva que se encontró acerca de las Habilidades sociales:

Libet y Lewinsohn (1973) afirman que la habilidad social es 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.

La inconducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos (Rimm y Masters, 1974).

La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación personal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo (Rich y Schroeder, 1976).

La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social (Hersen y Bellack, 1977).

La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad (Wolpe, 1977).

La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad apropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás (Alberti y Emmons, 1978).

La expresión manifiesta de las preferencias, por medio de palabras o acciones, de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta (MacDonald, 1978).

El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc. (Phillips, 1978).

Un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo (Hargie, Saunders y Dickson, 1981).

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

La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada, mientras que

al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la 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 (Linehan, 1984).

Trower, Bryant y Argyle (1978) señalan que: “Una persona puede considerarse socialmente inadecuada si es incapaz de afectar a la conducta y a los sentimientos de los demás en la forma en que lo intenta y la sociedad lo acepta” (p. 49).

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 2009).

Lazarus (1973) fue uno de los primeros en establecer, desde una posición de práctica clínica, las principales clases de respuestas o dimensiones conductuales que abarcaban las habilidades sociales/ aserción, eran cuatro:

- a. La capacidad de decir no.
- b. La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- c. La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- d. La capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

2.2.3. Teorías de las habilidades Sociales

2.2.3.1. Teoría de Bandura

La teoría de Bandura está centrada principalmente en los procesos cognitivos que intervienen en la conducta. A continuación se presenta una síntesis de los factores que consideramos que tienen mayor relevancia para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales (Olivos, 2010):

Aprendizaje por observación de modelos:

Proceso que se llama modelado. El niño y en muchas situaciones también lo hace el adulto aprende conductas sociales observando a individuos que para el observador son significativos; los padres, amigos o conocidos, etc. Pero no se trata de una simple imitación ya que, para que el aprendizaje se produzca, el observador tiene que anticipar consecuencias positivas de la acción. A partir de sus investigaciones con niños este autor demostró que el ser humano puede adquirir, a través de la observación de modelos tales como rechazo, entusiasmo, temor, etc. (condicionamiento vicario).

Autoeficacia:

Se refiere al concepto que la persona tiene de sí misma con respecto a su propia capacidad o las posibilidades de tener éxito en situaciones específicas. La teoría cognitiva – social define el auto-concepto negativo como la tendencia a devaluarse a uno mismo, y el auto-concepto positivo como la tendencia según la cual el individuo suele juzgarse a sí mismo de forma favorable. Las competencias y los criterios evaluativos varían en función de las ejecuciones en distintos ámbitos, por ejemplo en el ámbito social, intelectual, profesional y deportivo, y pueden producir autoevaluaciones distintas.

Motivación:

En la motivación, intervienen procesos cognitivos tales como las expectativas, la retroalimentación (feedback), las perspectivas de auto-eficacia y la auto-regulación. Las expectativas dependen de la capacidad que tiene el individuo de anticiparse a las consecuencias futuras de sus actos. El feedback es el refuerzo externo que recibe la persona por su conducta, la información que recibe acerca de los resultados de sus actos en relación con sus objetivos y expectativas. La autoregulación es la autoevaluación con respecto a la conducta en función de los objetivos alcanzados y la calidad de la misma. Según Bandura: El auto-reforzamiento es un proceso por el cual los individuos mejoran y mantienen su propia conducta, aplicándose a sí mismos recompensas siempre que su comportamiento se ajuste a ciertas normas auto-prescritas. Debido a que la conducta también puede reducirse mediante auto-reacciones negativas utilizaremos el término

autoregulación, para referirnos tanto a los efectos de reducción como a los de mejora que tienen las influencias autoreactivas.

En la teoría de Bandura, el aprendizaje por modelado se efectúa a través de cuatro procesos (Olivos, 2010):

Procesos de atención: El individuo atiende sólo a determinados modelos. La selección de modelos depende, en primer lugar, del grupo social con el que se interactúa; luego, del atractivo del modelo y, por último, dependiendo de la eficacia de la conducta del modelo. Dependiendo de las características del observador la atención se dirigirá a modelos determinados.

Procesos de retención: Para que la conducta observada perdure en la memoria y pueda ser reproducida en ausencia del modelo, los estímulos son procesados y transformados en símbolos, ya sea en imágenes visuales o en códigos verbales. En todo caso, los estímulos del modelo deben darse repetidamente.

Procesos de reproducción motora: las representaciones simbólicas se pueden convertir en acciones motoras una vez que las conductas que reproducirán las pautas del modelo observado se organizan en el espacio y en el tiempo. Este punto es relevante para la hipótesis de este trabajo, puesto que se postula que las habilidades sociales pueden desarrollarse a través de la práctica en el entorno y a partir de la observación de modelos adecuados.

Bandura (1987, p.68) plantea lo siguiente:

“En la conducta se manifestará más o menos el aprendizaje por observación y ello depende en parte de que el sujeto tenga, en mayor o menor grado, las habilidades que se requieren. Los que poseen estos elementos constituyentes pueden integrarlos fácilmente para producir nuevas pautas de conducta. Pero los que carecen de algunos de estos componentes de la respuesta reproducirán esa conducta de forma defectuosa. Cuando existen estas deficiencias hay que empezar por desarrollar, a

través del modelado y de la práctica, las destrezas básicas que se requieren para llevar a cabo la ejecución compleja”.

Proceso de reforzamiento: Para que el aprendizaje a través del modelado se incorpore en el comportamiento el sujeto debe anticipar las consecuencias beneficiosas para él mismo; el individuo repetirá las conductas observadas en el tiempo si ha observado que esas conductas son efectivas para los demás. El reforzamiento tiene un mayor efecto tanto para iniciar una conducta nueva como mantenerla cuando este refuerzo es directo. Aunque también el refuerzo vicario puede inducir el aprendizaje si las recompensas y castigos sociales son suficientemente intensos. Dependerá también del contexto en que ocurran las conductas observadas. Lo más parecido a un concepto de personalidad en la teoría de Bandura es lo que él llama naturaleza del sujeto: “La naturaleza de los sujetos se define desde una perspectiva en base a ciertos número de capacidades básicas”. Estas capacidades pueden resumirse como siguiente (Bandura, 1987, citado por Olivos, 2010).

- a. Capacidad simbolizadora: la capacidad de usar los símbolos permite la adaptación al entorno y da al sujeto significación, forma y continuidad a su experiencia, al mismo tiempo que puede anticipar nuevas conductas ensayándolas de forma simbólica.
- b. Capacidad de previsión: se refiere a la finalidad de la conducta, es decir, a la capacidad de anticipar las consecuencias ejerciendo una función auto-reguladora de la misma, al tiempo que actúa como autoincentivo.
- c. Capacidad vicaria: es la capacidad para aprender por observación de modelos, ya sean valores, actitudes, estilos de conducta o patrones de pensamiento.
- d. Capacidad autoreguladora: el ser humano no actúa solamente en función de los criterios de los demás, sino que gran parte de su conducta está guiada por sus propios incentivos, especialmente a partir de la auto-evaluación que hace de su conducta.

Modifica el entorno para crear circunstancias propicias cuando le es posible, utiliza sus procesos cognitivos y construye una motivación para su esfuerzo. Todo esto va a influir en su conducta posterior.

- e. Capacidad de auto-reflexión: el individuo puede reflexionar sobre sus propios pensamientos así como sobre su propia realidad. Puede modificar sus ideas acerca de sus experiencias a partir de los resultados de las mismas. Para el autor el tipo de pensamiento que más influye en el comportamiento de la persona es la auto-percepción de eficacia: “Entre los tipos de pensamiento que inciden sobre el comportamiento no hay ninguno que sea tan importante u omnipresente como la opinión que el individuo tenga de su capacidad para afrontar de forma eficaz distintas realidades”.

2.2.3.2. Teoría de Ellis

La teoría de Ellis centra sus bases en los siguientes postulados (Zárate, 2006):

A) Metas y racionalidad:

Los hombres son más felices cuando se proponen metas y se esfuerzan por alcanzarlas racionalmente. Las principales metas humanas se pueden englobar en:

- a) Supervivencia.
- b) La felicidad: Esta última puede ser perseguida a través de una o varias de las siguientes submetas:
 - ✓ Aprobación o afecto.
 - ✓ Éxito y Competencia personal en diversos asuntos.
 - ✓ Bienestar físico, emocional o social.

En este punto, Ellis, destaca la fuerte concepción filosófica de su terapia (siguiendo en gran medida la tradición estoica) donde los humanos son seres propositivos en busca de metas personales, que constituyen a su vez, las "filosofías personales" de cada cual.

1. Cognición y procesos psicológicos:

- a. Pensamiento, afecto y conducta están interrelacionados, afectándose mutuamente.
- b. Los principales componentes de la salud y los trastornos psicológicos se encuentran a nivel del pensamiento, a nivel cognitivo. Estos componentes determinantes son:
 - ✓ Las Creencias Irracionales (Exigencias) en los procesos de trastorno psicológico.
 - ✓ Las Creencias Racionales (Preferencias) en los procesos de salud psicológica.
- c. Énfasis Humanista – Filosófico del modelo:
 - ✓ Las personas, en cierto modo, sufren por defender filosofías vitales centradas en perseguir sus metas personales de modo exigente, absolutista e irracional.
 - ✓ Las personas son más felices, de modo general, cuando persiguen sus metas de modo anti-exigente, anti-absolutista, preferencialmente o de manera racional.

El trastorno psicológico, como ya ha quedado expuesto, deriva de las creencias irracionales. Una creencia irracional se caracteriza por perseguir una meta personal de modo exigente, absolutista y no flexible.

Ellis (1997), propone que las tres principales creencias irracionales primarias son:

- a. Referente a la meta de Aprobación/ afecto: "Tengo que conseguir el afecto o aprobación de las personas importantes para mí".
- b. Referente a la meta de Éxito/ competencia o Habilidad personal: "Tengo que ser competente (o tener mucho éxito), no cometer errores y conseguir mis objetivos".
- c. Referente a la meta de Bienestar: "Tengo que conseguir fácilmente lo que deseo (bienes materiales, emocionales o sociales) y no sufrir por ello".

Hay tres creencias irracionales, derivadas de las primarias a las que llaman secundarias que constituirían el segundo eslabón cognitivo del "procesamiento irracional de la información":

- a. Referente al valor aversivo de la situación: TREMENDISMO. "Esto es horroroso, no puede ser tan malo como parece".
- b. Referente a la capacidad para afrontar la situación desagradable: INSOPORTABILIDAD. "No puedo soportarlo, no puedo experimentar ningún malestar nunca".
- c. Referente a la valoración de sí mismo y otros a partir del acontecimiento: CONDENA. "Soy/Es/Son un X negativo (inútil, desgraciado) porque hago o hace(n) algo indebido".

B) Teoría del cambio Terapéutico:

En la R.E.T se distingue varios focos y niveles de cambio (Ellis, 1997) en cuanto a los focos del cambio, estos pueden estar en:

- a. Aspectos situacionales o ambientales implicados en el trastorno emocional (facilitar a un fóbico social un ambiente con personas no rechazantes y reforzantes de la conducta pro social). Sería un cambio en el punto A del modelo A – B – C.
- b. Consecuencias emocionales, conductuales y cognitivas o sintomáticas del trastorno emocional (el mismo fóbico medicar su ansiedad, enseñarle relajación para manejar su ansiedad, auto reforzarse positivamente sus logros sociales y exponerse gradualmente a las situaciones evitadas.
- c. En las evaluaciones cognitivas del sujeto implicadas en el trastorno emocional. Aquí se distinguirían a su vez dos focos:
 - ✓ Distorsiones cognitivas o inferencias anti-empíricas ("Me voy a poner muy nervioso y no voy a poder quedarme en la situación").

- ✓ Creencias irracionales ("Necesito tener el afecto de la gente importante para mí, y no soporto que me rechacen").

C) Principales técnicas de tratamiento en la R.E.T.

Ellis y Dryden (1990) clasifican las principales técnicas de la RET en función de los procesos cognitivos, emocionales y conductuales implicados en ellas.

a. Técnicas de cognitivas

- ✓ Detección.
- ✓ Refutación.
- ✓ Discriminación.

b. Técnicas emotivas

- ✓ Uso de la aceptación incondicional con el paciente.
- ✓ Métodos humorísticos.
- ✓ Autodescubrimiento.

c. Técnicas conductuales

- ✓ Tareas para casa del tipo exposición a situaciones evitadas.
- ✓ Técnica de "Quedarse allí": Se anima al paciente a recordar hechos incómodos como manera de tolerarlos.

2.2.3.3. Teoría de Goldstein

Goldstein (1981; citado por García, 2010) define las HHSS como un conjunto de habilidades y capacidades variadas como específicas para el contacto interpersonal y la situación de problemas de índole interpersonal, así como socioemocional, desde actividades de carácter básico hacia otras características avanzadas e instrumentales.

Para Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Kelin (1989, citado por García, 2010), las HHSS según su tipología son:

a. Habilidades Sociales Básicas

- Escuchar.
- Iniciar una conversación.
- Mantener una conversación.
- Formular una pregunta.
- Dar las gracias.
- Presentarse.
- Presentar a otras personas.
- Hacer un elogio.

b. Habilidades Sociales Avanzadas

- Pedir ayuda.
- Participar.
- Dar instrucciones.
- Disculparse.
- Convencer a los demás.

c. Habilidades relacionadas con los sentimientos

- Conocer los propios sentimientos.
- Expresar sentimientos.
- Conocer los sentimientos de los demás.
- Enfrentarse al enfado del otro.
- Expresar afecto.
- Resolver el miedo.
- Autorrecompensarse.

d. Habilidades Alternativas a la agresión

- Pedir permiso
- Compartir algo
- Ayudar a los demás
- Negociar
- Empezar el autocontrol
- Defender los propios derechos
- Responder a las bromas
- No entrar en peleas

e. Habilidades para hacer frente al estrés

- Formular una queja.
- Responder a una queja.
- Demostrar deportividad después de un juego.
- Resolver la vergüenza.
- Arreglárselas cuando te dejan de lado.
- Defender a un amigo.
- Responder a la persuasión.
- Responder al fracaso.
- Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- Responder a una acusación.
- Prepararse para una conversación difícil.
- Hacer frente a las presiones de grupo.

f. Habilidades de planificación

- Tomar decisiones realistas.
- Discernir sobre la causa de un problema.
- Establecer un objetivo.
- Determinar las propias habilidades.
- Recoger información.

- Resolver los problemas según su importancia.
- Tomar una decisión eficaz.
- Concentrarse en una tarea

2.2.4. Enfoques y Modelos de las habilidades sociales

En casi todos los modelos sobre las habilidades sociales, hay implícito un enfoque cognitivo – conductual. Lo que varía es el énfasis que cada uno otorga a los procesos que intervienen en el aprendizaje y a las causas de las diferencias en el grado de desarrollo de HHSS en cada individuo. Algunos de estos enfoques destacan los que presentan un modelo cognitivo, dando relevancia a la conducta molar antes que a la molecular, cualitativo más que cuantitativo y, en muchos casos, interactivo, dando lugar a explicaciones generales del comportamiento social y a los procesos cognitivos que intervienen en el proceso (Olivos, 2010).

a. Modelos cognitivos – conductuales

Desde la perspectiva cognitivo conductual, Sáenz, Gil y García (1998) integraron en un modelo explicativo de las HHSS los factores que consideran más relevantes entre las distintas teorías: la percepción, traducción, planificación, respuestas motoras y/o actuación, y se hacen eco de la distinción que hacen autores como Pendleton y Furnham (1980) entre: percepción de los efectos resultados del comportamiento en los interlocutores; autopercepción; y meta-percepción (percepción de cómo nos recibe la otra persona). Además proponen la inclusión de componentes cognitivos relacionados con el conocimiento de las convenciones y normas sociales, actitudes, creencias y los aspectos afectivos que intervienen en las habilidades sociales.

Caballo (2005) hizo una exhaustiva investigación de la literatura sobre habilidades sociales, centrando su atención en el modelo conductual-cognitivos y enfatizando la conducta observable. Distingue entre los elementos componentes de las habilidades sociales que han sido señalados por la mayoría de los investigadores y teóricos más relevantes en el tema. Estos elementos componentes de las habilidades sociales son:

1. Hacer cumplidos.
2. Aceptar cumplidos.
3. Hacer peticiones.
4. Expresar amor, desagrado y afecto.
5. Iniciar y mantener conversaciones.
6. Defender los propios derechos.
7. Rechazar peticiones.
8. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
9. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
10. Petición de cambio de conducta del otro.
11. Disculparse o admitir ignorancia.
12. Manejo de las críticas.

1. Componentes conductuales de las HHSS (Caballo, 2005)

Después de hacer una revisión de 90 trabajos hechos entre 1970 y 1986 que usaron componentes conductuales en su investigación, encontró los siguientes componentes:

1.1 Componentes no verbales

Mirada, contacto ocular, (mirada cuando habla el otro, mirada cuando habla el sujeto, mirada durante el silencio); latencia de la respuesta sonrisas, gestos, expresión facial, postura, cambios de postura, distancia o proximidad, expresión corporal, automanipulaciones, asentimientos con la cabeza, orientación, movimientos de las piernas, movimientos nerviosos de las manos, apariencia personal.

1.2 Componentes paralingüísticos

- Voz: volumen, tono, claridad, velocidad, timbre, inflexión.
- Tiempo de habla: duración de la respuesta, número de palabras dichas.
- Perturbaciones del habla: Pausas, silencios en la conversación, número de muletillas, vacilaciones.
- Fluidez del habla.

1.3 Componentes verbales

- Contenido general: peticiones de nueva conducta, contenido de anuencia, contenido de alabanzas; preguntas : preguntas con final abierto, preguntas con final cerrado; contenido de aprecio, autorrevelación, refuerzos verbales, contenido de rechazo, atención personal, humor, verbalizaciones positivas, variedad de los temas, contenido de acuerdo, contenido de enfrentamiento, manifestaciones empáticas, formalidad, generalidad, claridad, ofrecimiento de alternativas, peticiones para compartir la actividad, expresiones en primera persona, razones, explicaciones.
- Iniciar la conversación.
- Retroalimentación.

1.4 Componentes mixtos más generales

Afecto, conducta positiva espontánea, escoger el momento apropiado, tomar la palabra, ceder la palabra, conversación en general, saber escuchar, los componentes que han sido más considerados para considerar a una conducta como socialmente hábil:

- Mirada o contacto ocular.
- La conversación en general.
- El contenido y la fluidez.
- La duración.
- La calidad de la voz.
- Gestos con las manos.

2. Variables cognitivas (Caballo, 2005)

Señala que el individuo, al percibir y evaluar los estímulos y situaciones está siendo determinado por un sistema “integrado por abstracciones y concepciones del mundo, incluyendo los conceptos que tiene de sí mismo.

Mischel (1973, citado por Caballo, 2005) refiere que los procesos cognitivos son la interacción del individuo con el ambiente, deberían discutirse en términos de

competencias cognitivas, estrategias de codificación y constructos personales, expectativas, valores subjetivos de los estímulos, y sistemas y planes de autorregulación.

2.1 Competencias cognitivas

Caballo (2005, citado por Olivos, 2010) señalo que las competencias cognitivas “constituyen una variable de las personas que consiste en la capacidad para transformar y emplear la información de forma activa y para crear pensamientos y acciones; como en la solución de problemas”. Los elementos de estas competencias son:

- Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada.
- Conocimiento de las costumbres sociales.
- Conocimiento de las diferentes señales de respuesta.
- Saber ponerse en el lugar de la otra persona.
- Capacidad de solución de problemas.

Caballo (2005) hace un análisis de las estrategias de codificación y constructos personales los cuales las personas pueden realizar transformaciones cognitivas de los estímulos provenientes de la situación actual, haciendo una selección de dichos estímulos, interpretándolos y estableciendo categorías selectivas de las mismas, de tal manera que el impacto sobre la conducta va a variar.

2.2 Estrategias de codificación y constructos personales

Se trata de que las personas, a partir de la percepción de los estímulos, hacen una selección de los mismos, los interpretan y codifican, al mismo tiempo que prestan atención a las secuencias conductuales que observan. Estos procesos determinan la planificación de las acciones y el aprendizaje de un comportamiento habilidoso, estas estrategias son las siguientes (Caballo, 2005, citado por Olivos, 2010):

- Percepción social o interpersonal adecuada: Con el fin de responder efectivamente a los demás es necesario percibirlos correctamente, incluyendo sus emociones y

actitudes. Los individuos más habilidosos socialmente son descodificadores más precisos, mientras que las personas ansiosas sobreestiman las señales de rechazo.

- La persona presta más atención y memoriza la información positiva sobre sí misma y sobre su actuación social que la negativa o viceversa.
- Habilidades de procesamiento de la información: el individuo percibe las señales externas, las selecciona, registra, codifica y transforma para luego planificar su actuación.
- Constructos personales: se refiere a la forma en que la persona piensa e interpreta lo que observa, incluye las creencias, atribuciones, actitudes y estereotipos. En ocasiones las creencias pueden ser irracionales y los estereotipos pueden ser inadecuados.
- Teorías implícitas de la personalidad.
- Esquemas: Los esquemas son estructuras cognitivas de la memoria (conjuntos de informaciones) que sirven para guiar y dar sabor a nuestras percepciones, comprensiones y recopilaciones...” “...El esquema ha sido considerado como un patrón que guía nuestro procesamiento cognitivo.

3. Expectativas

Caballo (2005) indica que el individuo tiene expectativas o predicciones sobre las consecuencias de su conducta, y estas predicciones no siempre se hacen sobre la realidad objetiva, sino sobre la realidad percibida. Una clase de expectativas se refiere a las relaciones conducta – resultados.

Otro tipo de expectativas son las relaciones estímulo – resultados, donde la persona recibe una serie de estímulos o señales, provenientes de otros, de manera que la percepción de esos estímulos pueden actuar como atribuciones del sujeto sobre los resultados de su conducta en determinadas situaciones sociales, otros elementos cognitivos en relación a las expectativas (Caballo, 2009):

- 3.1 Expectativas de autoeficacia: si la persona se siente suficientemente capaz de realizar determinado comportamiento en una situación social determinada.
- 3.2 Expectativas positivas sobre las posibles consecuencias de la conducta: Bellack (1979, citado por Caballo, 2009) señala que es probable que las respuestas habilidosas sean inhibidas o nunca aprendidas, si se consideran socialmente inapropiadas. Añade que se encuentra muy a menudo el temor a la evaluación negativa en sujetos no hábiles socialmente.
- 3.3 Sentimientos de indefensión o desamparo.

4. Valores subjetivos de los estímulos

Las personas difieren en la valoración que dan a determinados estímulos, situaciones y resultados.

5. Planes y sistemas de autorregulación

Cada persona regula su conducta de acuerdo a sus objetivos, patrones de actuación y autocrítica. Una de estas características es que el individuo puede adoptar planes y reglas de actuación dependiendo de las presiones de situaciones determinadas. Esta autorregulación tiene que ver también con una participación libre y activa del individuo, seleccionando las situaciones en las que este quiere participar.

- 5.1 Autoinstrucciones adecuadas: el sujeto, a través del pensamiento y de la autorregulación puede elegir y planificar su conducta de acuerdo a las demandas del ambiente.
- 5.2 Autoobservación apropiada: si el individuo es capaz de observar su propia conducta puede ser muy positivo para su interacción social. La autoevaluación puede ser muy positiva, pero si el grado de autoconciencia es exagerado puede llegar a ser una conducta desadaptativa para el propio sujeto.

- 5.3 Patrones patológicos de atribución y fracaso social: si el individuo tiene esquemas negativos acerca de su conducta social y atribuye a las características de su propia persona sus experiencias fracaso puede llegar a la evitación social.
- 5.4 Autoestima: Alberti y Emmons (1978, p. 93) “La autoestima se refiere a la evaluación por parte de una persona de su propio valor, adecuación y competencia”.

Los individuos que son más hábiles socialmente tienen mayor éxito en sus relaciones interpersonales, lo cual aumenta la apreciación positiva de sí mismos. Al mismo tiempo que esta mayor seguridad en su propia capacidad les hará más fácil el enfrentarse a situaciones nuevas, al mismo tiempo que experimentarán menor temor a las evaluaciones de los demás (Caballo, 2009).

- 5.5 Autoverbalizaciones negativas: se trata de una especie de habla interna o pensamientos automáticos, ya sea inventados o aprendidos a través de interacciones personales. Se ha demostrado que los sujetos con menos habilidades sociales tienen más autoverbalizaciones negativas que los sujetos más habilidosos.

6. Componentes fisiológicos

Los componentes más investigados por Caballo (2005):

- La tasa cardíaca: se mide por medio de la pletismografía del pulso.
- La presión sanguínea: se mide por medio del esfigmomanómetro. Hay hipótesis que plantean que los hipertensos son menos asertivos.
- El flujo sanguíneo: la medición del flujo sanguíneo representa la circulación de la sangre a través de un determinado tejido, circulación producida por las contracciones del corazón. Existen dos tipos de medición: el volumen de sangre y el pulso del volumen de sangre o volumen del pulso.
- Las respuestas electrodermales: reflejan la actividad de las glándulas sudoríparas. De estas medidas es la conductancia de la piel la que puede ser más eficaz para la investigación de las habilidades sociales.

- La respuesta electromiográfica: Es el registro de la actividad eléctrica asociada con la contracción muscular o, más específicamente, que precede a la actividad muscular. El registro de esta respuesta en el músculo frontal podría darnos una idea de la relajación del sujeto.
- Respiración: se mide por dos parámetros, la profundidad de la respiración y la tasa respiratoria, combinadas en ocasiones para obtener el volumen de aire inspirado por minuto.

Caballo (2009) manifiesta que halló una ausencia de resultados significativos con respecto a la relación entre elementos fisiológicos y habilidades sociales. El único hallazgo que parece relevante es que los individuos más habilidosos son más rápidos en reducir su activación (medida por la tasa cardíaca o el volumen de sangre) que los sujetos menos habilidosos.

b. Modelos conductuales

Encontramos autores cuyas definiciones de las habilidades sociales están centradas especialmente en la conducta y en el reforzamiento positivo o negativo de la misma. Por ejemplo, Libel y Lewinsohn (1973, citado por Olivos, 2010) definen las habilidades sociales como “habilidades complejas para emitir conductas que son positivamente reforzadas y para no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por otros”. El problema en este tipo de definición es que no aparecen las dimensiones sociales de la conducta (Hargie, 1997; citado por Arellano, 2012).

Arellano (2012) afirma que otros autores restringen las habilidades sociales al dominio conductual, así tenemos a Rin y Markle, quienes la definen como un repertorio de conductas verbales y no verbales a través de las cuales las personas se comunican entre sí, siendo estas conductas las que constituyen los elementos básicos de las habilidades sociales y a Curran, quien da una gran preeminencia a los componentes motores, verbales y no verbales con el fin de lograr un comportamiento social competente.

Argumenta que el ámbito conductual aún está siendo elaborado y que esta tarea debería ser completada antes de la ampliación del análisis en otros ámbitos.

c. Modelos Clínicos

Según el análisis de Curran, Wallander y Farrel (1985, citado por Caballo, 2009), los neo freudianos y los teóricos del yo tales como Sullivan, Hartmann y White objetaron el énfasis de Freud sobre el instinto y el impulso como la base del desarrollo de la personalidad y cambiaron el énfasis por el impulso hacia las relaciones interpersonales, especialmente hacia las relaciones entre padres e hijos. Estas teorías intentan reemplazar o complementar el modelo de la libido de Freud por un modelo interpersonal.

Wolpe (1958, citado por Caballo, 2009) usa el término asertividad refiriéndose a la expresión de sentimientos tanto positivos como negativos en situación interpersonal y sin ansiedad. Según L'Abate y Milan (1985, p. 4) “en el contexto de Wolpe la ansiedad es inhibidora de la respuesta apropiada en el intercambio interpersonal. En el comportamiento asertivo, ya sea positivo o negativo, el intercambio entre las personas es razonablemente claro. Con la ansiedad, el intercambio es vago, irresoluto y se genera más ansiedad”.

Hartmann (1969, citado por Monjas, 2000) afirma que el instinto nunca podrá explicar la conducta adaptativa de los humanos ni el principio de realidad, añade también que de todos los teóricos del Yo los escritos de Robert White (1960, citado por Monjas, 2000) son los que enfatizan la preeminencia de la competencia interpersonal, y afirma que White muestra a los individuos como exploradores y manipuladores activos de su entorno. El efecto de la motivación tiene para White una inmediata satisfacción en un sentimiento de eficacia y su significación adaptativa en el desarrollo de la competencia.

La persona socialmente competente es capaz de comunicarse con los otros de manera que ejecuta sus derechos, requerimientos, satisfacciones u obligaciones y comparte estos derechos con los otros, en un grado razonable, sin perjuicio, en abierto y

libre intercambio. Enfatizando los macro elementos de los encuentros sociales en términos de reciprocidad. Siendo la incompetencia social la mayor causa de déficit psicopatológico. La psicopatología es el resultado de un organismo inhábil para lograr metas y resolver problemas. (Phillips, 1985, citado por Olivos, 2010).

Eisler, Miller y Hersen (1973, citado por Velásquez et al., 2009) afirman que

“Las personas con más destrezas sociales hablan más alto, responden más rápidamente a los otros, dan réplicas más largas, evidencian más afecto, son menos complacientes, requieren más intercambios y son más abiertos en su expresividad que las personas con menos destrezas sociales”.

d. Modelo Interactivo:

Según León y Medina (1998, citado por Sparrow, 2007) en este modelo el individuo es considerado un agente activo, ya que busca y procesa la información, genera observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr unos objetivos, es decir, no sólo es influido por los demás, sino que también influye sobre éstos para que modifiquen su conducta y así poder crear su propio ambiente social. Plantean que según estos modelos la competencia social, es el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se inicia con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles opciones de respuesta, de las cuales se seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la alternativa de acción elegida.

Las habilidades sociales están dirigidas a objetivos, y estos objetivos significan refuerzos que pueden ser sociales, materiales o personales. Los autores señalan que el comportamiento debe estar bajo el control del propio sujeto y que éste debe adaptar su conducta de acuerdo a los interlocutores y al contexto social con sus normas de adecuación social.

Para estos autores León y Medina (1998) afirman que:

“La habilidad social es definida como la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva, o si se prefiere, es una clase de respuestas pertinentes para desempeñar con eficacia las siguientes funciones” (p. 18).

- Conseguir reforzadores en situaciones de interacción social.
- Mantener o mejorar la relación con otra persona en la interacción interpersonal.
- Impedir el bloqueo del refuerzo social mediado socialmente.
- Mantener la autoestima y disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales conflictivas.

2.2.4.1. Factores que intervienen en las Habilidades Sociales

García y Gil (1992, pp. 53 – 54) señalan los factores personales y ambientales más importantes que intervienen en las habilidades sociales:

1. Factores Personales:

- Capacidades psicofisiológicas y cognitivas: Además de las capacidades sensoriales y motoras que debe poseer el sujeto, también deben tener capacidades cognitivas, entre las que incluyen; las capacidades de procesamiento de la información, de solución de problemas, de evaluación de resultados potenciales, etc.
- Información: Se trata de conocer los objetivos de los demás interlocutores así como las reglas implícitas en cada interacción.
- Aspectos psicosociales: Incluyen características sociodemográficas, características referentes a la pertenencia a determinados grupos sociales y etnias; procesos las reglas implícitas en la situación social.
- Procesos de carácter motivacional y afectivo: En la motivación que subyace a la participación o no participación del sujeto en una situación social están presentes las metas, las perspectivas de auto-eficacia y de resultados.

- **Habilidades cognitivas:** Se relacionan con la capacidad de darse autoinstrucciones, para regular el propio comportamiento; y autoreforzos, autorecompensarse por el comportamiento socialmente hábil, habilidades de empatía, previsión de consecuencias, desarrollo de expectativas realistas.
- **Procesos psicosociales:** Los autores incluyen la auto-presentación, que se hace en forma generalmente no verbal a través del aspecto físico.
- **Repertorio conductual:** Se trata de que los individuos cuenten con un repertorio conductual lo suficientemente amplio para adecuarse a diversas situaciones, a nivel verbal, no verbal y paralingüístico.

2. Factores situacionales:

- **Estructura de la meta:** Objetivos y o necesidades de los sujetos que están en interacción. Los autores señalan que suelen producirse problemas debido a que el sujeto tenga objetivos que no son compatibles con los del otro, o que no los conozca.
- **Reglas, normas:** Son propias de cada cultura y según los autores, son convencionalismos aprendidos y aceptados, y su incumplimiento puede provocar sanciones, o la misma ruptura de la relación.
- **Roles:** Constituyen los papeles que las personas asumen en las distintas situaciones, y que dependen de la diferenciación de funciones, el control social. Cuando los roles no están claramente definidos suele haber problemas entre las personas que interactúan en una situación.
- **Secuencias de conducta:** “Orden en el que se espera que transcurra cualquier rito social o encuentro”, por ejemplo, cuando se encuentran dos o más personas la conducta adecuada es que comiencen por el saludo.
- **Conceptos:** Se trata de que las personas que interactúan en una situación compartan un vocabulario común.
- **Repertorio de elementos:** Se refiere a las acciones, palabras o sentimientos que deben mostrarse en cada situación, y que constituyen los objetivos finales de los entrenamientos en habilidades sociales, la exhibición adecuada de conductas, en función de las demás condiciones.

- Cultura: Los valores varían entre distintas culturas, y de la misma manera es diferente la valoración que cada cultura de lo que es una conducta socialmente hábil. Cuando una persona se desplaza a contextos culturales diferentes al de origen puede tener problemas, por lo que deberá aprender más habilidades de las que ya posee.
- Condicionantes físicos: “Distintos factores ambientales como la iluminación, ruido, temperatura, disposición espacial, etc., pueden igualmente, facilitar o entorpecer el proceso de comunicación”.

Cantor y Kihlstrom (1987, citado por Vega et al., 2009) afirman que la inteligencia social representa “los conceptos, recuerdos y reglas, en resumen, el conocimiento que los individuos aplican para resolver tareas personales vitales”. La inteligencia social no sólo permite al individuo lograr sus objetivos en las relaciones interpersonales, sino que también tiene una significación más amplia y general: es adaptativa, ya que permite solucionar problemas; y es específica, puesto que una persona puede ser muy hábil en su oficio pero incompetente en sus relaciones interpersonales.

Le dan una gran importancia a la “especificidad situacional” de la conducta: el individuo es capaz de distinguir una situación de otra y actúa en consecuencia. Lo que también podemos extrapolar a uno de los postulados explícitos e implícitos de los teóricos del concepto de competencia social: una persona puede ser muy hábil en algunas situaciones interpersonales y ser incompetente en otras (Cantor y Kihlstrom, 1987, citado por Vega et al., 2009).

e. Modelos Motivacionales

Algunos investigadores sitúan a Argyle (1983, citado por Monjas, 2000) entre los teóricos motivacionales de las habilidades sociales debido a su énfasis en los objetivos de la conducta interpersonal, énfasis no sólo en las metas del propio sujeto sino también en los objetivos de sus interlocutores y en las de la situación. Otro aspecto que distingue a Argyle de otros teóricos es la importancia del proceso de la percepción en las relaciones interpersonales. El autor desarrolló su teoría a partir del modelo de Welford, el que utiliza

para explicar cómo funciona la interacción humana en la que las destrezas sociales vienen a ser como las funciones de una máquina en su interacción con el hombre.

Welford (1980, citado por Monjas, 2000) hace una analogía entre el concepto de destreza social en la interacción interpersonal y los conceptos de las destrezas que se requieren en la interacción hombre – máquina. En este sentido, las habilidades sociales son concebidas como el uso de estrategias eficientes para satisfacer demandas con capacidades de desempeño para tareas y situaciones. Las demandas de tareas y situaciones necesitan ser expresadas en los mismos términos como capacidades si las dos están juntas o están asociadas.

Situaciones sociales:

Argyle, Furnham y Graham (1981) desarrollan una amplia teoría en la que presentan los principales elementos que interactúan en las situaciones sociales, siendo éstas el contexto en el que sucede la interacción personal y donde entran en juego las HHSS.

Los autores comienzan explicando la importancia del análisis de las situaciones sociales cuando señalan cómo, en su trabajo de entrenamiento en habilidades sociales observaban que los individuos no conocían los elementos que deberían tener en cuenta en determinadas situaciones, por ejemplo; en fiestas y otras reuniones sociales, tanto en lo que se refiere a las reglas o los objetivos de la situación. Han seleccionado los siguientes factores básicos a considerar en las situaciones sociales:

1. Objetivos
2. Reglas
3. Roles
4. Repertorio de elementos
 - 4.1. Categorías verbales
 - 4.2. Contenidos verbales
 - 4.3. Comunicación no verbal
 - 4.4. Movimientos corporales

5. Secuencias de conducta
6. Conceptos y estructuras cognitivas
 - La persona
 - La estructura de la situación
 - Elementos de interacción
7. Ambiente físico
8. Lenguaje y habla
9. Habilidades específicas

f. Modelos Cognitivos

Hargie (1997, citado por Pampín, 2012), las describe como el conjunto de conductas socialmente dirigidas a hacia metas, interrelacionas y situacionalmente apropiadas, las cuales pueden ser aprendidas y que están bajo el control del individuo.

Dillard y Spitzbeerg (1984, citado por Pampín, 2012) intentan identificar las conductas más importantes asociadas con la percepción de habilidades sociales, haciendo un meta – análisis de 16 estudios sobre habilidades sociales. Descubrieron que habilidades como contacto ocular, mirada, gestos, latencia de respuesta, tiempo de habla, preguntas y cumplidos eran relacionadas consistentemente en los ratings globales de habilidades sociales. Otras conductas asociadas a las habilidades sociales incluyen sonrisas, movimientos de cabeza, uso del pronombre, interrupciones y expresiones de agrado.

Spitzberg y Cupach (1989, citado por Olivos, 2010) indican que hay otro nivel de habilidades desarrollados en relación a competencia. Estos constructos han sido conceptualizados como dimensiones componentes del meta-constructo de competencia, o como rasgos característicos que facilitan o inhiben el desempeño competente.

Hargie (1997 p. 12) manifiesta que se sitúa dentro del enfoque cognitivo por la importancia y el desarrollo que hace de los procesos en los que intervienen los elementos de la cognición, donde implica seis características:

1. Procesos: implican la dirección hacia objetivos de los individuos, la implementación de planes y estrategias; se considera la posición de las personas con las que interactúan, responden, controlan el medio ambiente, estiman las posibilidades de conseguir sus objetivos y ajustan su futura conducta de acuerdo al desempeño de sus habilidades.
2. Las habilidades sociales son conductas intencionales dirigidas a objetivos. La decisión de conseguir determinadas metas está determinada por dos factores: el atractivo del objetivo y la creencia de que el objetivo será logrado.
3. Comportamiento interrelacionado: la conducta habilidosa se compone jerárquicamente de pequeños elementos interrelacionados entre sí, y sincronizados para conseguir un objetivo común.
4. Situacionalmente apropiada: se refiere a que la conducta debe ser adecuada al contexto de la situación, lo que requiere un conocimiento del contexto, ya que las habilidades son las capacidades para responder a las demandas del entorno. A mayor similitud entre los requerimientos de la situación mayor será el grado en que las habilidades pueden ser transferidas.
5. Aprendizaje: las habilidades sociales son conductas aprendidas, así como todo el comportamiento social es aprendido. Hay evidencias de que un grado de privación de un aprendizaje a través de la experiencia con otros seres humanos afectará la conducta social de un individuo.
6. Control cognitivo: Se trata, y de acuerdo con la teoría del Aprendizaje Social, del grado de control que tiene el individuo sobre su conducta. Esto incluye el conocimiento de cómo se debe actuar. Incluye el control sobre los movimientos musculares, en la expresión facial; y en el control sobre las estrategias adecuadas en el curso de las relaciones interpersonales.

Allport (1965, p. 65) afirma: “La personalidad es una organización dinámica de aquellos sistemas psicofísicos que determinan los ajustes, que son únicos, del individuo a su ambiente”.

2.2.5. Diferencias entre individuos socialmente habilidosos y no habilidosos

Las personas socialmente habilidosas y no habilidosas tienen necesariamente que diferir en una serie de elementos conductuales y/o cognitivos y/o fisiológicos. El empleo de grupos de contraste, es decir grupos de sujetos de alta y baja habilidad social, ha sido un método frecuentemente empleado para la investigación de los componentes conductuales de las HHSS (Contini, 2009).

En las tres últimas décadas el estudio de estos componentes ha sido preponderante, sin embargo; últimamente se está prestando cada vez mayor atención a los elementos cognitivos que bien facilitan o inhiben el comportamiento socialmente adecuado. No se encuentran establecidos todavía los componentes básicos de una conducta habilidosa, aunque el hallazgo de esos elementos conductuales y/o cognitivos y/o fisiológicos puede ser esencial para la evaluación y el entrenamiento de las HHSS. Esperemos que la investigación futura nos proporcione ese cuadro básico de elementos para las diferentes clases de conducta en las distintas situaciones (Lacunza, 2012).

2.2.5.1. Diferencias Conductuales

Se ha observado frecuentemente diferencias en las evaluaciones globales de la habilidad social en grupos conocidos. Grupos de sujetos de alta habilidad social autoinformada suelen diferir de grupos de sujetos poco habilidosos en una serie de evaluaciones molares llevadas a cabo por jueces: asertividad, ansiedad, atractivo físico, etc. (Moreno, 2011).

Caballo y Ortega (1989) muestran que:

“Un individuo socialmente habilidoso, expresa de un modo más adecuado todo un conjunto de componentes comportamentales comparado con su contrapartida no habilidosa. La consideración

de la cantidad/ frecuencia de algunos elementos moleculares tiende a señalar también a dos de ellos, la cantidad de habla y la mirada, como componentes muy importantes de la conducta socialmente habilidosa”.

2.2.5.2. Diferencias Cognitivas

Sobre los elementos cognitivos implicados en la expresión de la conducta socialmente habilidosa se han encontrado diferencias encontrados en la literatura sobre las habilidades sociales (Caballero y Casal, 2011).

Se dice que los sujetos que actúan de forma más inadecuada en la situación social simulada tendrían una mayor frecuencia de pensamientos negativos sobre su actuación poco habilidosa. Podría suceder que los sujetos ya entrasen en la situación con un esquema de relación social negativo y que esto constituya una especie de negativas que pasan al sujeto pro su cabeza durante la interacción social hagan que su conducta siga de cerca a las mismas (Caballero y Casal, 2011).

2.2.5.3. Diferencias Fisiológicas

Pocas diferencias fisiológicas se han encontrado entre individuos de alta y baja habilidad social, y algunas de ellas son contradictorias. Hablar de componentes fisiológicos se sigue una línea de investigación improductiva o su consideración dentro de la evaluación de las HHSS no representa un aspecto importante.

Borkovec, Stone, O'Brien y Kaloupek (1974) hallaron que la tasa cardiaca era significativamente mayor en hombres heterosexuales socialmente ansiosos que en hombres no ansiosos durante una interacción social de tres minutos (Caballero y Casal, 2011).

2.2.6. Funcionalidad de las Habilidades Sociales

Las HHSS tienen una clara funcionalidad para el individuo ya que obtiene relaciones con los demás de carácter reforzante y, a su vez, impide que los demás bloqueen el reforzamiento al que uno tiene derecho.

En nuestra sociedad, el éxito personal y social está relacionado con la sociabilidad del individuo y sus habilidades interpersonales. (Monjas, 1992, citado por Zárate, 2006) afirma que mediante la práctica de las destrezas sociales para la interacción, el individuo adquiere un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás; por lo que respecta a sí mismo, se forma paulatinamente el autoconcepto y se mejora la autoestima en la medida en que se produce un autoconocimiento de cuál es su competencia para interactuar y obtener beneficios psicológicos y así aprende de los demás mediante imitación, constituyendo los iguales y los adultos modelos de copia de cómo interactuar eficazmente, señala varias funciones que cumplen las habilidades sociales:

- Aprendizaje de la reciprocidad: En las relaciones con los iguales se aprecia la importancia de la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe.
- Adopción de roles: Se aprende a asumir el rol que corresponde en la interacción, la empatía, la toma de perspectivas, el ponerse en lugar del otro, etc.
- Control de situaciones: Se aprende a asumir distintas situaciones en el grupo como pueden ser la posición de dirección o el seguimiento de instrucciones.
- Comportamiento de Cooperación: La interacción con el grupo permite el aprendizaje de destreza de colaboración, compartir tareas, trabajar en equipo, establecimiento de acuerdos, expresión de diferencias, etc.
- Autocontrol y regulación de la conducta: En función del feedback recibido de los demás.
- Apoyo emocional de los iguales: La expresión de sentimientos tales como; afecto, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, etc.
- Aprendizaje del rol sexual: Se desarrollan los criterios morales y el sistema de valores.

2.2.7. Importancia de las Habilidades Sociales

Varias son las razones por las que el tema de las habilidades sociales está cobrando una dimensión extraordinariamente importante en distintos contextos (Zárate, 2006).

Por ejemplo, se ha encontrado relación entre las habilidades sociales y los trastornos comportamentales. A las habilidades sociales se le ha concedido una importancia cada vez mayor debido a las relaciones encontradas entre éstas y múltiples comportamientos del sujeto y, también, por el auge que han tenido los programas de entrenamiento en la población adulta y, más recientemente, en la población infantil y juvenil.

En lo que respecta a las relaciones entre las habilidades sociales y la adaptación social, la relevancia de aquéllas es notoria debido, entre otras razones, a las sólidas imbricaciones existentes entre la competencia social que se posee en la infancia con la adaptación social, escolar y psicológica (Hops, 1983; Ladd y Keeney, 1983). Una baja aceptación personal, rechazo o aislamiento social son consecuencias de no disponer de destrezas sociales adecuadas.

En el marco de la psicología de la salud, el entrenamiento en habilidades sociales se ha revelado como la estrategia más utilizada, dirigida al tratamiento de los déficits de la ansiedad social, la depresión, el alcoholismo, esquizofrenia, etc. Y, dirigida, también, como enfoque preventivo (Caballo, 2009).

En el contexto escolar, la importancia de las habilidades sociales viene dada por los comportamientos contrarios a la propia habilidad de interacción positiva de algunos con los iguales y con las personas adultas. El comportamiento disruptivo dificulta el aprendizaje (Vallés, 1988, citado por Galarza, 2012), y, si esta disruptividad alcanza niveles de agresión, constituye un importante foco de estrés para el profesor y origina consecuencias negativas para los demás compañeros del alumno, deteriorándose las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar.

El comportamiento agresivo ha sido otra de las alteraciones sobre las que se ha señalado la conveniencia de su prevención y tratamiento mediante al aprendizaje de las habilidades sociales. Muchos sujetos agresivos recurren a las amenazas de violencia y a la violencia física, simplemente porque presenta deficiencias en sus destrezas verbales (Vallés, 1988).

2.2.8. Desarrollo de las Habilidades Sociales

Respecto al desarrollo de las habilidades sociales, los seres humanos nacen equipados con un potencial genético y biológico de amplias posibilidades de desarrollo, pero con repertorio conductual bastante limitado. Pocos seres vivos nacen tan desválidos como el hombre y por lo mismo con tanta necesidad de cuidado y protección de otras personas para su subsistencia. Durante toda la vida el hombre vive un proceso continuo de desarrollo y aprendizaje en que se va dando una constante interacción entre su programación genética y su medio ambiente. El medio ambiente del hombre es básicamente el medio ambiente social. El hombre es un ser social por naturaleza y requiere de su entorno para desarrollarse integralmente, contexto que en gran medida es un contexto social. Resulta entonces fundamental el desarrollo de las habilidades, que permitan relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas (Zárate, 2006).

El desarrollo social de la persona comienza en el momento en que nace. Se ha demostrado claramente la importancia esencial del vínculo afectivo madre – hijo desde el inicio para el posterior desarrollo social del individuo. En el niño a los 5 o 6 semanas de vida aparece la primera sonrisa social que marca el primer hito de comportamiento interpersonal. En esta conducta podemos apreciar una de las características esencial de la conducta interpersonal, a saber la reciprocidad o el carácter de interacción presente en toda relación social (Monjas, 2000).

El comportamiento social constituye un aprendizaje continuo de patrones cada vez más complejos que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales que se van adquiriendo a través de un proceso de maduración y aprendizaje en permanente

interacción con el medio social. La meta del desarrollo es lograr un nivel de autonomía personal que le permita su propia autoafirmación junto con actuar y comprender la interdependencia entre las personas y su grupo social (Bandura, 1987, p.380, citado por Moreno, 2011).

Desde un enfoque evolutivo, se espera que se alcancen ciertas tareas y metas en el plano interpersonal durante el transcurso del desarrollo. Así, se plantea que en la etapa escolar el niño debería aprender las conductas sociales que se esperan de él, adquisición de roles y jerarquización de sus conductas según las normas de convivencia y regulación social. El adolescente, por otra parte, también debe lograr desarrollar ciertas conductas interpersonales específicas que le impone el medio social. Debe adquirir destrezas sociales heterosexuales, conseguir relaciones interpersonales afectivas cercanas con el otro sexo, ampliar sus habilidades sociales a un contexto más abierto como el trabajo o la universidad, entre otras (Ross, 1991, citado por Zarate, 2006).

Para Monjas (2000) El modelo de aprendizaje social sostiene que el funcionamiento psicológico, y por tanto el desarrollo social, responde a la interacción recíproca de múltiples factores ambientales, individuales y de conducta de la persona, que en definitiva permiten el aprendizaje del comportamiento social. El comportamiento interpersonal se aprende por asociación y por aprendizaje instrumental, siendo el refuerzo social uno de los reforzadores más poderosos para la adquisición y mantención de la conducta interpersonal.

Bandura (1977) ha enfatizado La importancia de los factores cognitivos en el aprendizaje, demostrando la importancia de ellos en el aprendizaje vicario. El aprendizaje por observación requiere de procesos tales como percepción, atención, memoria, reproducción motora y factores motivacionales que suponen procesos cognitivos complejos de abstracción y simbolización. Uno de los medios más efectivos de aprendizaje del comportamiento complejo, como es la conducta social, es a través de la observación de modelos significativos.

Hay autores que consideran dentro de las teorías de la inteligencia el desarrollo social y las habilidades sociales, las que responderían a un cierto tipo de inteligencia. Gardner (1983) dentro de las inteligencias múltiples plantea que existiría una inteligencia intrapersonal, que le permite a la persona un mayor conocimiento y análisis de sus propias claves afectivo-sociales y una inteligencia interpersonal, que le permite la captación del sutil lenguaje interpersonal. Ambas inteligencias se fusionan para generar el sentido del yo, postulando que esta inteligencia personal está fuertemente influida por cada cultura, la cual tiene sus propios sistemas de símbolos y significados. La enculturación de la inteligencia personal toma formas muy variadas e individuales, por lo cual se hace difícil compararlas. Sin esta inteligencia, dice Gardner, la persona sólo podría realizar una discriminación desorganizada y muy elemental de sus sentimientos faltándole el potencial para darle sentido a las experiencias de él y los otros en su grupo social. Reconoce por tanto que la inteligencia social no es únicamente cognitiva sino parte del repertorio intelectual humano (Zárate, 2006).

Piaget postula una estrecha relación entre lo cognitivo y lo social, siendo lo primero una condición necesaria aunque no suficiente para alcanzar las metas que plantea el desarrollo social.

Por otro lado, una frecuente interrogante hay acerca de la relación con el carácter hereditario de la conducta social. Las grandes diferencias individuales y la estabilidad de algunos comportamientos interpersonales muy relacionales con la falta de habilidades sociales, tales como la ansiedad social y la timidez, han llevado a detectar un componente genético en estas características individuales (Vallés y Valles, 1996, citado por Lacunza, 2012).

También deben considerarse factores predisponentes de vulnerabilidad y habituación al estrés que determinan diferencias individuales respecto a la activación o arousal. Se refiere al nivel de neuroticismo, intensidad y persistencia de la reacción frente a estímulos externos, como un factor de personalidad predisponente. Un alto nivel de

neuroticismo implica una reacción demasiado intensa y persistente ante los estímulos fuertes (Eysenck, 1995, citado por Zárate, 2006).

Por otra parte, sobre esta base genética y predisponente en su interacción con el medio ambiente, el niño va desarrollando sus habilidades sociales a través del aprendizaje. Hay una serie de factores ambientales que también son considerados como predisponentes, tales como ciertos sistemas familiares, condiciones socioeconómicas y culturales, etc. (García, 2010).

Los factores predisponentes de personalidad, biológicos y ambientales, deben ser considerados porque pueden ser responsables de la resistencia a cambios, recaídas en conductas sociales inadecuadas, o ser personas que presentan un mal pronóstico. Por otro lado, el aprendizaje de las habilidades sociales se va dando a través de un complejo proceso de interacción de variables personales, ambientales y culturales.

La familia, grupo social básico donde se producen los primeros intercambios de conducta social y afectiva, valores y creencias, tiene una influencia muy decisiva en el comportamiento social. Los padres son los primeros modelos significativos de conducta social afectiva y los hermanos constituyen el subsistema primario para aprender las relaciones con los pares. Por otra parte, los padres transmiten ciertas normas y valores respecto a la conducta social, ya sea a través de información, refuerzos discriminativos, castigos y sanciones, comportamientos y modelaje de conductas interpersonales (García, 2005).

La incorporación del niño al sistema escolar le permite y obliga a desarrollar ciertas habilidades sociales más complejas y extendidas. El niño debe adaptarse a otras exigencias sociales: diferentes contextos, nuevas reglas y la necesidad de un espectro mucho más amplio de comportamiento social. Es un periodo crítico respecto a las habilidades sociales ya que estas mayores exigencias pueden llevar al niño a presentar dificultades que antes no eran claramente detectadas (ya que pueden haber estado en concordancia con el sistema

familiar) o pueden empezar a producirse problemas de ansiedad social y timidez (Gallego, 2008).

Al comienzo de la adolescencia el joven ya tiene una autoconciencia de ser objeto social y se reconoce así mismo y a los demás como expuestos al escrutinio público, quien enjuicia la competencia y educación social. Esta autoconciencia de sí mismo (yo social) parece ser un rasgo universal del entrenamiento de la socialización. Los niños son enseñados a que los demás observen su apariencia y su comportamiento sociales. Esta tendencia a focalizarse en uno como objeto social no está presente en infantes no sólo porque tienen falta de entrenamiento en la socialización, sino porque no tienen las habilidades cognitivas que se requieren. Cuando esta autoconciencia es aguda, se pueden producir serios problemas de timidez. Los padres se encargan muchas veces de esto con verbalizaciones del tipo (que dirán los demás si..., que van a pensar si...).

El período de la adolescencia es una etapa de desarrollo en que el joven debe encarar múltiples tareas que implican relaciones interpersonales diferentes a la de la infancia y debe desarrollar habilidades para resolver problemas de una manera independiente. Los adolescentes deben hacer amigos, aprender a conversar, participar en diferentes grupos de actividades extracurriculares, tener un grupo de igualdad al que se sienta integrado e identificado y aprender comportamientos heterosexuales (García, 2005).

Posteriormente, en la vida adulta, la persona requiere desarrollar habilidades para el trabajo, realización de tareas en equipo y habilidades interpersonales con su pareja. En la vejez también se requieren destrezas específicas para enfrentar las problemáticas propias de esa etapa de la vida.

En definitiva, la conducta social es un proceso de aprendizaje permanente a través de la vida. Su educación y competencia, están determinadas por la interacción permanente del sistema interpersonal, que debe ir adaptándose a las diferentes tareas y funciones del

individuo de la familia y de los roles sociales que cada uno debe cumplir en la vida (Bandura, 1987, citado por Isaza y Henao, 2011).

2.2.9. Entrenamiento de las Habilidades Sociales

Aunque con diferentes denominaciones, el entrenamiento de las habilidades sociales (EHS) se ha venido empleando en el contexto clínico para el tratamiento de los problemas psicológicos, en los que se considera que la competencia en el ámbito de las interacciones sociales es fundamental para mejorar la adaptación y el desarrollo del sujeto como persona (Arellano, 2012).

Wolpe (1977), como el precursor del entrenamiento de la asertividad aunque muchos años antes Moreno (1946), con la estrategia terapéutica del psicodrama y Salter (1949) con su Conditioned Reflex Therapy, sentaron las bases de la conducta asertiva; así mismo, Kelly (1955) contribuyó con la terapia del rol fijo. Todos ellos iniciaron un área que en la actualidad ha cobrado una gran importancia y se ha aplicado a múltiples contextos como el clínico, el laboral, el familiar y, más recientemente, en el contexto escolar.

Se ha definido al EHS como un enfoque general de la terapia dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida (Goldsmith y McFall, 1975, citado por Caballo, 2007).

Kagan, Knight y Martínez (1982) manifiesta que: “Los estudiantes de Estados Unidos fracasan a la hora de trabajar cooperativamente para conseguir una meta, porque desconocen cómo se coopera” (p. 175).

Curran, Wallander y Farrel (1985) ofrecen la siguiente definición: “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” (p. 76).

Ovejero (1990) refiere que se debe tener en cuenta una serie de aspectos para llevar a cabo un trabajo que sea realmente cooperativo: responsabilidad individual, conocimiento y aceptación de los miembros, habilidades sociales de comunicación y grupales, y habilidades de cooperación.

Monjas (2000) considera al EHS como una estrategia de entrenamiento y enseñanza en la que se emplean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas.

Mir (1998) anota que las HHSS de los miembros del grupo constituyen un elemento primordial en la eficacia del mismo, ya que los procesos de cooperación grupales son más interesantes cuando los participantes del grupo disponen de un conjunto de habilidades de interacción social.

Ladd y Mize (1983) señalan que:

“Cuanto más se consolida el grupo los recursos de interacción social, es mayor rendimiento que se conseguirá de los sistemas cooperativos. Es necesario que al inicio los objetivos del trabajo en grupo se dirijan hacia el aprendizaje de recursos de interacción social. Parece lógico que, ligadas de manera inmanente a la actividad cooperativa, se encuentren una serie de situaciones en las cuales se manifiestan conflictos de intereses o problemas de interacción social. Problemas que deben solucionarse recurriendo a las habilidades sociales” (p. 68).

Arellano (2012) afirma que los EHS consisten fundamentalmente en procedimientos conductuales, orientados a la adquisición y desarrollo de aquellas habilidades que permitan a los sujetos mantener interacciones sociales satisfactorias en su ámbito real de actuación.

2.2.9.1. Formato de entrenamiento

El formato de entrenamiento de las HHSS refiere a su aplicación a un tratamiento individual, a un grupo de ellos (tratamiento grupal) o al uso del denominado modelo mixto o integración de los dos formatos anteriores.

2.2.9.1.1. Entrenamiento individual

Enseñar habilidades sociales a un solo sujeto es un formato que se ha empleado con menor frecuencia que EHS de tipo grupal, en el ámbito de la psicología clínica, siendo sus pioneros Salter y Wolpe. Se han señalado algunas indicaciones dirigidas al sujeto cuando el entrenamiento vaya a realizarse de manera individual (Caballo, 2009):

- Informarle sobre los componentes de las habilidades sociales que van a recibir atención.
- Emplear un lenguaje adecuado a la edad y al nivel verbal del alumno.
- Emplear la técnica de las marionetas en niños muy pequeños (educación infantil).
- Todos los ensayos deben ir seguidos de feedback, elogios e instrucciones, volviéndose a practicar la situación si es necesario.
- Debe centrarse en aquellas situaciones en las que el niño experimente problemas de interacción con sus compañeros.

Esta modalidad presenta ciertas ventajas sobre el formato del entrenamiento grupal, tales como (Arellano, 2012):

- a. Posibilidad de adaptar el entrenamiento a las necesidades específicas del sujeto (diseño del problema a medida).
- b. Un mejor seguimiento y evaluación continua de los logros del sujeto lo cual permite reajustar mejor los contenidos y las técnicas empleadas en función de las necesidades individuales.
- c. La utilidad para aquellas personas que experimentan una elevada ansiedad ante las situaciones interactivas grupales
- d. Mayor controlabilidad del contexto.

- e. Mayores posibilidades de reiteración e intensificación de los ensayos de conducta y demás técnicas empleadas.
- f. Incremento de la generalización de las conductas.

2.2.9.1.2. Entrenamiento grupal

En la actualidad, se están produciendo más investigaciones centradas en el formato grupal del EHS de caso único, siendo más usuales y potencialmente más eficaces (Arellano, 2012).

Caballo (2009) señala las siguientes:

- La situación social que el propio grupo ofrece permite la participación de sus integrantes pudiendo asumir diferentes roles y proporcionar una retroalimentación (y tasa de reforzamiento social) más amplia y completo.
- Las nuevas conductas sociales aprendidas pueden probarse dentro de un contexto controlado.
- Las interacciones espontáneas ayudan al profesional a redefinir las situaciones sociales que se emplean como escenario del entrenamiento.
- Se puede hacer uso de diferentes modelos con estilos diferentes y ya entrenados (modelado múltiple) como instructores o supervisores de sujetos nuevos en el grupo (modelado coping), y no solamente el modelado del monitor o profesional (modelado mastery) que dirige el grupo.
- Se fomenta el apoyo social, es decir, la ayuda de unos y otros componentes del grupo cuando existen intereses comunes para aprender a ser competentes en determinadas habilidades; lo cual favorece la modificación de los componentes cognitivos como las expectativas personales de mejorar la competencia social.
- Diversidad de las actividades: distintos ensayos, interlocutores diferentes, interacciones variadas, discusión acerca del comportamiento social adecuado, etc. Todo ello ofrece oportunidades de practicar las nuevas destrezas adquiridas.

- La propia situación de grupo es una situación natural, y por ello aumentan las posibilidades de generalización de los logros obtenidos a otras situaciones reales de los diferentes contextos en los que interaccionan los sujetos.
- Mayor racionalización del tiempo y menor coste económico al emplear prácticamente el mismo tiempo en entrenar a un sujeto o a un grupo de personas.

Para que el entrenamiento grupal sea más eficaz debe estructurarse un número idóneo de componentes cuyo límite vendrá determinado por las posibilidades que tenga el monitor, terapeuta o profesional de prestar atención individualizada a las necesidades específicas de cada individuo.

El tamaño de los grupos de entrenamiento es variable y el número más indicado es el de 8 a 12 miembros (Alberti y Emmons, 1982, citado por Caballo, 2009). Así mismo, el tipo de grupos en cuanto a los propósitos de entrenamiento se han clasificado de acuerdo a la siguiente denominación:

- Grupos orientados hacia los ejercicios (de representación de papeles).
- Grupos orientados hacia los temas (estudio y ensayo de un tema determinado dentro de un programa totalmente estandarizado).
- Grupos semiestructurados (empleo de técnicas diversificadas acomodadas a cada sujeto; Liberman et. al., 1975; Lange y Jakubowski, 1976).
- Grupos no estructurados (según las necesidades de los miembros).
- Grupos orientados a la interacción, elaboración progresiva de los contenidos de entrenamientos. Método interaccional de solución de problemas en grupo.

2.2.9.2. Los programas de entrenamiento en la población juvenil

Johnson y Johnson (1989, citado por Arellano, 2012), respecto al entrenamiento, destacan la importancia del aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar, utilizado para aprender habilidades sociales entre los compañeros de la misma clase y con alumnos con necesidades educativas especiales en contextos de integración. De igual modo, los programas se han diversificado incluyendo los paquetes clásicos del entrenamiento:

instrucciones, reforzamiento positivo, feedback, ensayo conductual, modelado, guía física y tareas para casas.

2.2.9.3. Ampliación de las áreas de aplicación

En el ámbito laboral, se hace necesario el desarrollo de habilidades de comunicación eficaces, así como la consideración de la gran importancia que tiene el poseer habilidades para superar con éxito entrevistas de selección laboral. Las habilidades sociales en el trabajo forman parte del currículum de las enseñanzas postobligatorias de España; Módulos Experimentales y Ciclos Formativos de Formación y Orientación Profesional y los Programas de Garantía Social, incluyéndose como contenidos de la Formación y Orientación Laboral (García, y Gil, 1995, citado por Galarza, 2012).

En el ámbito de la población marginal, presos, enfermos terminales y ancianos el entrenamiento en habilidades sociales se ha aplicado con éxito los programas de entrenamiento en habilidades sociales (Zárate, 2006).

En el ámbito de las relaciones familiares, las habilidades de comunicación están dirigidas fundamentalmente a las parejas y a los padres – hijos (Caballo, 2005).

2.2.10. Programa de Intervención (PI)

Un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente (Loja y Zea, 2014).

2.2.10.1. Importancia de los PI en el desarrollo de las HHSS

Originariamente, el EHS ha recibido diferentes nombres: Ensayo conductual (Lazarus, 1973), Terapia de aprendizaje estructurado (Goldstein, 1973) y entrenamiento conductual (Trower, 1981). Aunque con diferentes denominaciones, el EHS se ha venido empleando en el contexto clínico para el tratamiento de los problemas psicológicos,

debido a que se considera que la competencia interacción social es fundamental para mejorar la adaptación y el desarrollo del sujeto como persona (Caballo, 2009).

El EHS es definido como un enfoque general de la terapia dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida (Goldsmith y McFall, 1975; citados por Caballo, 2005).

Monjas (2000) que considera el EHS como la estrategia de entrenamiento y enseñanza en la que se emplean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas.

El punto de partida del EHS se relaciona directamente con las situaciones problemáticas de cada sujeto y la identificación de las áreas específicas en las que presenta los problemas (Sparrow, 2007).

2.2.10.2. Técnicas empleadas en los PI

El uso de determinadas técnicas que se emplean en los PI depende del diagnóstico realizado a través de métodos que proporcionen los datos necesarios para elaborar un programa de intervención que puede ser específico o grupal (Fortuna, 2011).

Estas técnicas de intervención son el eje sobre la cual debe girar todo el diagnóstico e intervención de los problemas y situaciones encontradas para luego realizar una evaluación con los mejores resultados para la mejora de los adolescentes.

Las principales técnicas utilizadas para la intervención psicopedagógica son (Lázaro y Asensi, 2000):

2.2.10.2.1. Técnicas de orientación grupal

Muchas de las intervenciones de orientación se hacen cuando los adolescentes se encuentran en grupo, de esta forma se puede aprovechar el tiempo y permite al adolescente que de manera individual se sienta apoyado e integrado a los demás.

Fortuna (2011), afirma que:

“La técnica de orientación grupal busca el desarrollo de una red interpersonal caracterizada por la confianza, aceptación, respeto, cordialidad, comunicación y comprensión, a través de la cual un orientador y varios adolescentes entran en contacto para ayudarse mutuamente a confrontar problemas interpersonales, o áreas de conflictos en la vida del adolescente, con el expreso deseo de descubrir, comprender e implementar medios de resolver estos problemas y conflictos” (p. 14).

La técnica de orientación grupal usada con mayor frecuencia, es el sociodrama, definido como la representación dramatizada de un problema concerniente a los miembros del grupo, con el fin de obtener una vivencia más exacta de la situación y encontrar una solución adecuada. Esta técnica se usa para presentar situaciones problemáticas, ideas contrapuestas, actuaciones contradictorias, para luego suscitar la discusión y la profundización del tema. Es de gran utilidad como estímulo, para dar comienzo a la discusión de un problema, caso en el cual es preferible preparar el sociodrama con anticipación y con la ayuda de un grupo previamente seleccionado.

2.2.10.2.2. Técnicas de orientación individual

Este conjunto de técnicas agrupan la observación, cuestionario, diarios, autobiografía, estudios de casos, fichas, entrevistas, test o pruebas estandarizadas.

- a. La Observación: es la técnica más general y funcional de la orientación psicopedagógica, puede recoger datos y referencias para organizar un programa de intervención tanto individual como grupal. Las técnicas de observación individual son procedimientos básicos para obtener datos de los adolescentes. Es uno de los mejores medios para conocer lo que el adolescente hace, piensa o siente.

- b. La Entrevista al igual que la observación es una de las técnicas más importante usada en los diferentes modelos de intervención como es el de consejería y el de consulta. Esta técnica dirige la atención directamente a la indagación de un problema específico para luego con los datos obtenidos elaborar un programa de intervención en las HHSS.
- c. La Técnica del Cuestionario: Esta consiste en obtener información a través de preguntas por escrito, respecto a un tema de estudio, un individuo o un grupo de individuos. Lázaro y Asenssi (1981, citado por Fortuna, 2011) afirman que el cuestionario consiste en una serie de preguntas o cuestiones que el adolescente debe responder, es normalmente por escrito, referidas a determinar aspectos o hechos de la conducta, interés, preferencias, etc.
- d. Diarios: Es un instrumento cronológico de los sucesos significativos en la vida del adolescente, este puede ser escrito de manera espontánea o a solicitud del orientador, los mismos pueden revelar informaciones tales como; sentimientos, deseos, aspiraciones, ideas, hábitos, sucesos, etc. (Fortuna, 2011).
- e. La Autobiografía: Es una técnica destinada a posibilitar un mejor conocimiento del adolescente a través del relato de su propia vida. Existen varios tipos de autobiografía como son:
- Espontánea.
 - Dirigida.
 - La del futuro.
 - “Aquí a tantos años”
- f. Registro Anecdótico: Son descripciones narrativas literales de acontecimientos significativos que se han observado en el entorno del comportamiento en el que tiene lugar la acción. Son registros que tienen carácter acumulativo y que se forman recogiendo todos los acontecimientos significativos de la conducta de los

adolescentes ya sea positivo o negativo, materializándola en una descripción clara y definida (Mora 1998).

- g. Test o Pruebas estandarizadas: Estos están destinados a suministrar datos sobre la realidad psicológicas del adolescente. Son instrumentos destinados a registrar datos validos sobre la realidad del adolescente y que permiten efectuar diagnósticos y pronósticos para una verdadera intervención en las HHSS.

2.2.10.2.3. Contenidos de un programa de habilidades sociales

Monjas (1993) incluyen los siguientes contenidos en la aplicación de programas de habilidad social dirigidos a la población adolescente:

1. Habilidades básicas de interacción social:

- Sonreír y reír.
- Saludar.
- Presentaciones.
- Favores.
- Cortesía y amabilidad.

2. Habilidades para hacer amigos:

- Reforzar a los otros.
- Iniciaciones sociales.
- Unirse al juego con otros.
- Ayuda.
- Cooperar y compartir.

3. Habilidades conversacionales:

- Iniciar conversaciones.
- Mantener conversaciones.
- Terminar conversaciones.
- Unirse a la conversación de otros.

- Conversaciones de grupo.
4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones:
- Autoafirmaciones positivas.
 - Expresar emociones.
 - Recibir emociones.
 - Defender los propios derechos.
 - Defender las propias opiniones.
5. Habilidades de solución de problemas interpersonales:
- Identificar problemas interpersonales.
 - Buscar soluciones.
 - Anticipar consecuencias.
 - Elegir una solución.
 - Probar la solución.
6. Habilidades para relacionarse con los adultos:
- Cortesía con el adulto.
 - Refuerzo al adulto.
 - Peticiones al adulto.
 - Solucionar problemas con adultos.

2.2.10.3. Características del facilitador de un PI

“Para que un PI logre su objetivo, debe ser aplicado por un facilitador, quien en base a las necesidades del cliente y de la situación realiza las siguientes actividades” (Loja y Zea, 2014):

- Establecer objetivos.
- Mantener y estimular autoestima.
- Acordar procesos y agendas.

- Resumir lo sucedido.
- Hacer preguntas apropiadas.
- Facilitar la toma de conciencia.
- Resumir lo sucedido.
- Confrontar incongruencias e inconsistencias.
- Evaluar y transferir aprendizajes.
- Utilizar poder legítimo.
- Estimular participación.
- Comprobar entendimiento.
- Generar reflexión y autocorrección.
- Reconocer cualidades.
- Ligar experiencias.
- Promover autenticidad.
- Mostrar beneficios.
- Proactivizar comunicaciones.

Para que las actividades del PI sean llevadas a cabo con efectividad, se requiere que el facilitador desarrolle una serie de competencias (Loja y Zea, 2014):

- Clarificar: Ofrecer una dirección eficaz de las interacciones para que se desarrolle una comprensión clara del tema.
- Escuchar y responder: Mostrar una escucha activa y comprensiva en cuanto a los pensamientos, sentimientos, percepciones y preocupaciones de los participantes.
- Posicionarse: Establecer un modelo de dónde está el grupo respecto al resto del sistema.
- Influenciar: Utilizar las intervenciones y estrategias más efectivas para ayudar al sistema a lograr los objetivos.
- Diseñar participativamente: Colaborar con el sistema para que desarrolle nuevos procesos o modifique procesos actuales con el fin de lograr los objetivos.
- Integrar procesos: Establecer la relevancia de procesos de acción y aprendizaje a las necesidades, experiencia y expectativas del sistema y/o sus integrantes.

- Facilitar cambio: La continua exploración de oportunidades para mejoramiento frente al desafío permanente de las creencias y prácticas actuales.
- Analizar procesos: La evaluación periódica del progreso de un sistema en los procesos de transformación y la planificación de acciones apropiadas.

Los facilitadores no nacen, se hacen, y para ello se requiere del desarrollo de la sensibilidad sensorial, la destreza lingüística, la flexibilidad y la ética profesional. Los estudios más recientes muestran que el facilitador exitoso tiene las siguientes características personales (Loja y Zea, 2014):

- Se autopercibe como agente de cambio y da ejemplo.
- Actúa con inteligencia y con emoción.
- Muestra su valentía.
- Cree en la gente.
- Es sensible al prójimo.
- Es un aprendiz de la vida.
- Es autoreflexivo.
- Sabe manejar la complejidad, la ambigüedad y la incertidumbre.
- Es visionario.
- Se guía por valores definidos y conscientes.

2.2.10.4. Partes de un Programa de Intervención

Las partes de un Programa de Intervención son: (Barrios y Guerrero, 2014):

1. Título.
2. Justificación del Programa de Intervención.
3. Ámbito: Es donde se va a aplicar, si es que hay un sitio determinado, se usa normalmente cuando el programa va dirigido a un grupo de un sitio determinado.
4. Destinatarios.

5. Introducción: Aquí se explica el porqué de la necesidad del programa. Es un diagnóstico general del que se desprende la necesidad de la aplicación del programa.
6. Objetivos: Todo lo que te propones conseguir, enumerando los objetivos y separándolos como general y específico.
7. Plan de trabajo.
 - 7.1 Estudio previo a la intervención
 - 7.2 Diseño de intervención: lo que piensas hacer y cómo lo vas a hacer.
 - 7.3 Calendario: fechas de aplicación, lo más aproximado posible, indicando cuando se realiza cada actividad y la duración de cada una.
8. Recursos
 - 8.1 Humanos: personas de las que se dispone (psicólogo, médico, profesores, padres, monitores, educadores sociales, trabajadores sociales, etc.).
 - 8.2 Institucionales: si es que se dispone de la ayuda de algún organismo (ayuntamiento, diputación, universidad, Consejería, etc.).
 - 8.3 Materiales: pueden ser cuestionarios, aulas o salas de trabajo, televisor, DVD, retroproyector, ordenador, cañón proyector, equipo de música, cartulinas, etc.
9. Presupuesto: Dentro de los recursos necesarios materiales, todo lo que necesites comprar, más si tienes que pagar a algún profesional o hacer viajes, etc.
10. Coordinación
 - 10.1 Externa: Entre el equipo de trabajo y profesionales o externos.
 - 10.2 Interna: Entre los componentes del equipo de trabajo.
 - 10.3 Mecanismos de control: Las estrategias utilizadas para llevar a cabo esta coordinación; por ejemplo, reuniones semanales, cuestionarios, foros, etc.
11. Sistema de Evaluación: Pre test – Pos test.
12. Conclusiones: Lo que se ha conseguido con la aplicación del programa; si ha ido bien o mal, si se cumplieron con los objetivos, si se ha cumplido el calendario. Si los resultados fueron positivos o negativos y la repercusión que puede tener en futuros trabajos.
13. Referencias Bibliográficas.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo: Experimental

La presente investigación es de tipo experimental, ya que busca manipular las variables para conocer el comportamiento de las mismas frente a dichas condiciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En este caso se analizó si el programa de “Expresión Social” incrementa el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de adolescentes con baja habilidad social de una Asociación Magisterial de S. J. M.

3.1.2. Diseño: Cuasi experimental

La presente investigación es de tipo cuasi experimental, ya que se emplearan dos muestras (grupo experimental y grupo control), se realizará un muestreo aleatorio y se controlaran de manera moderada las variables extrañas (Alarcón, 1991).

Esquema del Diseño Cuasi – Experimental

GE → O1 x O2

GC → O1 x O2

Dónde:

GE: Grupo Experimental

GC: Grupo Control

O1: Evaluación Pre – Test

O2: Evaluación Post – Test

X : Programa

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población está constituida por 250 adolescentes de una Asociación Magisterial en el distrito de San Juan de Miraflores.

3.2.2. Muestra

Muñoz y Bennassini (1998), afirman que para darle validez a las investigaciones experimentales en las ciencias sociales, los estudios deben contar con una muestra mínima de 30 sujetos. Por lo tanto, el grupo experimental, como el grupo control estarán conformados por 30 adolescentes pertenecientes a la Asociación Magisterial. Para determinar quiénes pasarán a formar los grupos, se evaluará el nivel de habilidades sociales, aplicando la Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora (EMES – M) y la Escala multidimensional de expresión social parte cognitiva (EMES – C). Aquellos que obtengan puntajes bajos en ambas pruebas, formarán parte de la muestra. El tipo de muestreo empleado para esta investigación es no probabilístico intencional, ya que no todos tendrán la misma probabilidad de ser elegidos y se empleará un criterio de selección (nivel de habilidades sociales).

a) Criterios de Inclusión

- Edad: En un rango de 11 años a 20 años.
- Grado de instrucción: Estudiante de educación secundaria, en curso o culminado.
- Nivel de habilidades sociales: bajo
- Procedencia: Que residan en la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.

b) Criterios de Exclusión

- Presentar deficiencia mental o algún trastorno del desarrollo.
- Menor de 11y mayor de 20 años.
- Grado de instrucción: primaria o iletrado.

- Nivel de habilidades sociales: promedio o superior.
- Que no residan en la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.
- Que no deseen participar en la investigación.

3.3. Hipótesis

3.3.1. Hipótesis General

H_G: El programa de Expresión Social incrementa el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de adolescentes con baja habilidad social de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.

H₀: El programa de Expresión Social no incrementa el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de adolescentes con baja habilidad social de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.

3.3.2. Hipótesis Específicas.

H₁: El nivel de habilidades sociales de los adolescentes de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, es bajo.

H₀: El nivel de habilidades sociales de los adolescentes de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, es alto.

H₂: El nivel de habilidades sociales de los adolescentes de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, después de la aplicación del programa es alto.

H₀: El nivel de habilidades sociales de los adolescentes de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, después de la aplicación del programa es bajo.

H₃: El programa de Expresión Social incrementa el nivel de las dimensiones de las Habilidades Sociales en adolescentes con baja habilidad social de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.

H₀: El programa de Expresión Social no incrementa el nivel de las dimensiones de las Habilidades Sociales en adolescentes con baja habilidad social de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.

3.4. Variables

a. Variable Dependiente

- Habilidades Sociales (HHSS).

b. Variable Independiente

- Programa de Expresión Social.

c. Variables de Control

- Edad: 11 a 20 años.
- Grado de Instrucción: Estudiante de Secundaria mínimo.
- Nivel de habilidades sociales: bajo.

3.4.1. Definición de Variables

3.4.1.1. Variable dependiente: Habilidades Sociales

a. Definición Conceptual: La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 2009).

b. Definición Operacional: El puntaje obtenido con siguientes escalas: Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora (EMES-M) y Escala multidimensional de expresión social parte cognitiva (EMES-C).

c. Indicadores: Las habilidades sociales estarán expresadas a través de los siguientes indicadores:

Dimensiones de la EMES – M.

- Iniciación de interacciones.
- Hablar en público/ enfrentarse con superiores.
- Defensa de los derechos del consumidor.
- Expresión de molestia, desagrado, enfado.
- Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.
- Expresión de molestia y enfado hacia familiares.
- Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.
- Aceptación de cumplidos.
- Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.
- Hacer cumplidos.
- Preocupación por los sentimientos de los demás
- Expresión de cariño hacia los padres.

Dimensiones de la EMES – C.

- Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.
- Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.
- Temor a hacer y recibir peticiones.
- Temor a hacer y recibir cumplidos.
- Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.
- Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.
- Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.
- Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.
- Preocupación por la impresión causada en los demás.
- Temor a expresar sentimientos positivos.
- Temor a la defensa de los derechos.

- Asunción de posibles carencias propias.

3.4.1.2. Variable Independiente: Programa de intervención

a. Definición conceptual: Conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente (Caballo, 2009).

b. Definición Operacional: Secuencia ordenada de actividades dirigidas al incremento de las habilidades sociales.

c. Indicadores: El Programa de Habilidades Sociales (Caballo, 2009), estará conformado por 10 sesiones, divididos en 3 grupos, cada sesión durará 1 hora y 30 minutos, el cual contendrán:

1. Primera sesión: habilidades de interacción

- Ejercicio 1: Presentación.
- Ejercicio 2: Biografía.
- Ejercicio 3: Exposición de los objetivos del grupo.
- Ejercicio 4. Diferencias entre asertividad – agresividad – no asertividad.
- Ejercicio 5: Relajación progresiva de Jacobson.
- Ejercicio 6: Terminación de la sesión.

2. Segunda sesión: reconocimiento de conductas

- Ejercicio 1: Repaso de las tareas para casa.
- Ejercicio 2: Ejercicio si – no.
- Ejercicio 3: Práctica de la relajación rápida.
- Ejercicio 4: Práctica sobre las diferencias entre estilos de conducta.
- Fomentando la ostentación.
- Ejercicio 6: Ejercicio sobre los derechos humanos básicos.

3. Tercera sesión: Reconocimiento de derechos propios.

- Ejercicio 1: Repaso de las tareas para casa.
- Ejercicio 2: Ejercicio de relajación diferencial.
- Ejercicio 3: Practica de identificación de derechos.
- Ejercicio 4: Exposición teórica.
- Ejercicio 5: Mensaje de Socialización
- Ejercicio 6: Ejercicio de la RET.
- Ejercicio 7: Explicación de la RET.

4. Cuarta sesión: Técnicas de asertividad

- Ejercicio 1: Repaso de las tareas para casa.
- Ejercicio 2: Ejemplo de refutación.
- Ejercicio 3: Descripción de las ideas irracionales y sus consecuencias.
- Ejercicio 4: Desarrollando patrones de pensamiento asertivos.
- Ejercicio 5: La determinación de la ansiedad en la situación.
- Ejercicio 6: Terminación de la sesión.

5. Quinta sesión: Identificar ideas Irracionales

- Ejercicio 1: Repaso de las tareas para casa.
- Ejercicio 2: Imaginación racional – emotiva.
- Ejercicio 3: Exposición de ideas irracionales.
- Ejercicio 4: Pensando correctamente: desafiando a las creencias no funcionales.
- Ejercicio 5: Temas vacíos.
- Ejercicio 6: Terminación de la sesión.

6. Sexta sesión: Modificación de conducta

- Ejercicio 1: Repaso de las tareas para casa.

- Ejercicio 2: Explicación del procedimiento de cambio de autoverbalizaciones negativas por positivas.
- Ejercicio 3: Ejercicio Imaginación emotiva.
- Ejercicio 4: Ensayo de conducta.
- Ejercicio 5: Charla y representación sobre las dimensiones de “Hacer y recibir cumplidos”.
- Ejercicio 6: Charla y representación de escenas referentes a la dimensión de “Iniciación y mantenimiento de conversaciones”.
- Ejercicio 7: “Triadas de comunicación: practicando habilidades verbales de aserción”.

7. Séptima sesión: Hacer y rechazar peticiones.

- Ejercicio 1: Repaso de las tareas para casa.
- Ejercicio 2: Ensayo de conducta.
- Ejercicio 3: Charla y representación sobre las dimensiones de “Hacer y rechazar peticiones”.
- Ejercicio 4: Charla y representación sobre la dimensión de “Defensa de los derechos”.
- Ejercicio 5: Ensayo de conducta en pequeños grupos: la fila.
- Ejercicio 6: Terminación de la sesión.

8. Octava sesión: Expresión de sentimientos

- Ejercicio 1: Repaso de las tareas para casa.
- Ejercicio 2: Ensayo de conducta.
- Ejercicio 3: Charla y representación sobre la dimensión de “Expresión de molestia y desagrado”.
- Ejercicio 4: Técnicas para la “Expresión de desagrado” y el “Control de las críticas”.
- Ejercicio 5: Terminación de la sesión.

9. Novena sesión: Habilidades para expresarse en público

- Ejercicio 1: Repaso de las tareas para casa.
- Ejercicio 2: Ensayo de conducta.
- Ejercicio 3: Charla y ensayo de las dimensiones “Expresión de opiniones personales” y “Hablar en público”.

10. Décima sesión: Expresión de pensamientos y sentimientos

- Ejercicio 1: Repaso de las tareas para casa.
- Ejercicio 2: Ensayo de conducta.
- Ejercicio 3: Charla y representación sobre la dimensión “Expresión de amor agrado y afecto”.
- Ejercicio 4: Ensayo de conducta.

Tabla 1

Operacionalización de la variable Habilidades Sociales

Variable	Instrumentos	Alternativas	Escala de Medición
Habilidades Sociales	Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora (EMES – M)	0 = Nunca o muy raramente. 1 = Raramente. 2 = De vez en cuando. 3 = Habitualmente o a menudo. 4. = Siempre o muy a menudo.	De Intervalo
	Escala Multidimensional de Expresión Social parte Cognitiva (EMES- C)	0 = Nunca o muy raramente. 1 = Raramente. 2 = De vez en cuando. 3 = Habitualmente o a menudo. 4 = Siempre o muy a menudo.	De Intervalo

Fuente: Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (Caballo, 2009).

Tabla 2

Operacionalización del Instrumento EMES – M

Instrumento	Dimensión	Ítems	Alternativas	Escala de medición	
Escala Multidimensional de Expresión	Iniciación de interacciones	4, 10, 23, 31, 36, 40, 42, 43, 47, 51, 55, 60, 63	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo	
	Hablar en público/ enfrentarse con superiores	2, 7, 18, 20, 22, 27, 37, 38, 41, 53, 56	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo	
	Defensa de los derechos del consumidor	12, 30, 44, 58	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo	
	Expresión de molestia, desagrado, enfado	6, 8, 14, 15, 24, 29, 34, 35, 51, 64	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo	
	Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto	28, 39, 45, 48, 54, 59, 61	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo	
	Expresión de molestia y enfado hacia familiares	33, 49, 57	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo	
	Social parte Motora (EMES – M)	Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto	5, 13, 19	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
		Aceptación de cumplidos	1, 3, 50, 52	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
		Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto	17, 32, 62	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
		Hacer cumplidos	9, 21, 26	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Preocupación por los sentimientos de los demás	46	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo	
	Expresión de cariño hacia los padres	25	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo	

Tabla 3

Operacionalización del Instrumento EMES – C

Instrumento	Dimensión	Ítems	Alternativas	Escala de medición
Escala Multidimensional de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C)	Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores	1, 2, 3, 11, 15, 18, 27, 29, 40	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones	5, 6, 13, 28, 39	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Temor a hacer y recibir peticiones	32, 33, 34, 43	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Temor a hacer y recibir cumplidos	8, 22, 25, 35	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto	19, 24, 26	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas	14, 20, 37	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.	7, 38	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos	10, 21, 30, 36	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Preocupación por la impresión causada en los demás	31, 41, 42	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Temor a expresar sentimientos positivos	17, 23	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Temor a la defensa de los derechos	12, 16	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo
	Asunción de posibles carencias propias	4, 9	0= Nunca 1= Raramente. 2= De vez en cuando. 3=Habitualmente. 4 = Siempre	De Intervalo

3.5. Técnicas e instrumentos de medición

3.5.1. Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora (EMES – M).

3.5.1.1. Ficha técnica

- **Autor:** Vicente Caballo
- **Año:** 1987
- **Objetivo:** Identificar el nivel de Habilidades Sociales.
- **Ítems:** 64

Cada ítem puede puntuar desde 4 (siempre o muy a menudo) hasta 0 (Nunca o muy raramente).

- **Alternativas:**

0	1	2	3	4
Nunca o muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Habitualmente o a menudo	Siempre o muy a menudo

A mayor puntuación mayor habilidad social.

- **Factores:**

1. Iniciación de interacciones.
2. Hablar en público/ enfrentarse con superiores.
3. Defensa de los derechos del consumidor.
4. Expresión de molestia, desagrado, enfado.
5. Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.
6. Expresión de molestia y enfado hacia familiares.
7. Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.
8. Aceptación de cumplidos.
9. Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.
10. Hacer cumplidos.
11. Preocupación por los sentimientos de los demás.
12. Expresión de cariño hacia los padres.

3.5.1.2. Descripción

Escala Multidimensional de Expresión Social – Parte Motora (EMES – M) que consta de 64 ítems y cubre varias dimensiones de las habilidades sociales. Los ítems están distribuidos del 0 al 4; salvo en algunos ítems se invierte la puntuación, es decir si el sujeto ha contestado un 4, se le cambia la puntuación a 0, si ha contestado un 3, se le cambia a 1; si ha contestado un 1, se le cambia a 3; y si ha contestado un 0, se le cambia a 4; la alternativa 2 siempre permanece inalterable. (1,2,3,4,5,10,11,13,14,15,16,18, 19, 20, 22, 23, 26, 31, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 63). Finalmente se suma la puntuación de todos los ítems y se obtiene una puntuación global del cuestionario, que nos da una idea de la habilidad social del sujeto en general, a lo largo de distintas situaciones.

3.5.1.3. Aspectos psicométricos de la prueba original

- Normas: Muestra normativa de 673 sujetos de diferentes universidades españolas.
- Confiabilidad y consistencia interna: Se obtuvo una media de 140,57 y una desviación estándar de 29,77. El alfa de Cronbach para la consistencia interna fue de 0,92.
- Confiabilidad por estabilidad temporal: Test – re test: 0,92.

3.5.1.4. Estudio piloto para la presente investigación

Validez de contenido

Coefficiente de validez de la prueba según V de Aiken

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, y a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Tal como lo señala Ecurra (1988), la fórmula utilizada para determinar la validez de contenido fue la siguiente:

$$V = \frac{S}{(N(C - 1))}$$

En donde:

S: es igual a la sumatoria de Si (valor asignado por el Juez).

N: es el número de jueces.

C: constituye el número de valores del Inventario, en este caso 1 y 0 (acuerdo y desacuerdo).

Ecurra (1988) afirma que para que un ítem se considere válido, con un nivel de significancia de 0,05, es necesario contar con la aprobación de 4 jueces como mínimo (en el caso de que sean 5 jueces).

Tabla 4

Validez de contenido de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M), según el Coeficiente V de Aiken

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	Total	V Aiken
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
52	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
54	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
55	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
56	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
58	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
59	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
60	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
61	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
62	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
63	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
64	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00

En la Tabla 4, se observan los resultados de la V de Aiken de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M). Los valores alcanzados indican que ningún ítem debe ser eliminado, quedando la prueba original con 64 ítems.

3.5.1.5. Coeficiente de validez según la prueba binomial

Para obtener la interpretación de resultados de la Prueba Binomial, se establece la H_0 y la H_1 :

H_0 : La proporción de los jueces es de 0.50, por lo tanto la prueba no tiene validez de contenido.

H_1 : La proporción de los jueces es diferente de 0.50, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Tabla 5

Validez de contenido de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M), según la Prueba Binomial

		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	p
Juez 1	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 2	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 3	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 4	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 5	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 6	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 7	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 8	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 9	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 10	Grupo 1	1	64	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		

En la Tabla 5, se observa que los resultados son menores a 0.05, por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 para los ítems, es decir, si hay concordancia entre los jueces, por lo tanto, la prueba conformada por 64 ítems tiene validez de contenido.

a. Confiabilidad por Consistencia Interna

• **Índice de Alfa de Cronbach**

Para obtener la interpretación de resultados del Índice de Alfa de Cronbach, se establece la Ho y la Ha:

Ho: el resultado es menor que 0.70, por lo tanto la prueba no tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

Ha: el resultado es igual o mayor que 0.70, por lo tanto la prueba tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

En las tablas 6 y 7, se observa que los resultados son mayores a 0.70, por lo que se rechaza la Ho y se acepta la Ha, es decir, la prueba tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

Tabla 6

Nivel de confiabilidad de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M)

Alfa de Cronbach	N de elementos
.920	64

La confiabilidad para la presente investigación es de 0,920 según el Alfa de Cronbach.

Tabla 7

Nivel de confiabilidad del total de ítems de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M)

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	162.6800	392.018	.547	.918
P2	162.7200	396.083	.527	.918
P3	162.6600	400.964	.291	.920
P4	162.7600	404.798	.252	.920
P5	162.6200	392.526	.571	.918
P6	162.6600	400.964	.291	.920
P7	162.7600	404.798	.252	.920
P8	162.6000	391.633	.583	.918
P9	162.7200	396.083	.527	.918
P10	162.6200	392.526	.571	.918
P11	162.7200	396.083	.527	.918
P12	162.6200	392.526	.571	.918
P13	162.6800	392.018	.547	.918
P14	162.6800	392.018	.547	.918
P15	162.7200	396.083	.527	.918
P16	162.6600	400.964	.291	.920
P17	162.7200	396.083	.527	.918
P18	162.7400	403.094	.275	.920
P19	162.6000	391.633	.583	.918
P20	162.6200	392.526	.571	.918
P21	162.6800	392.018	.547	.918
P22	162.7200	396.083	.527	.918
P23	162.6600	400.964	.291	.920
P24	162.7600	404.798	.252	.920
P25	162.6200	392.526	.571	.918
P26	162.6800	392.018	.547	.918
P27	162.7000	396.786	.431	.919
P28	162.6200	392.526	.571	.918
P29	162.7200	396.083	.527	.918
P30	162.6600	412.800	-.069	.922
P31	162.6800	392.018	.547	.918
P32	162.7200	396.083	.527	.918
P33	162.6600	400.964	.291	.920
P34	162.6200	392.526	.571	.918
P35	162.6800	392.018	.547	.918
P36	162.6600	400.964	.291	.920
P37	162.7600	404.798	.252	.920
P38	162.6800	392.018	.547	.918
P39	162.6200	392.526	.571	.918
P40	162.5600	410.333	.016	.922
P41	162.6800	392.018	.547	.918
P42	162.7200	396.083	.527	.918
P43	162.6600	412.800	-.069	.922
P44	162.7200	396.083	.527	.918
P45	162.6800	392.018	.547	.918
P46	162.6800	392.018	.547	.918
P47	162.6800	392.018	.547	.918
P48	162.7200	396.083	.527	.918
P49	162.7200	396.083	.527	.918
P50	162.6200	392.526	.571	.918
P51	162.6200	410.485	.010	.922
P52	162.4800	401.928	.277	.920
P53	162.6400	413.704	-.098	.922
P54	162.4400	403.027	.247	.920
P55	162.6200	405.547	.183	.921
P56	162.5200	415.153	-.144	.923
P57	162.4800	404.663	.198	.921
P58	162.6200	405.220	.194	.921
P59	162.3800	407.710	.102	.921
P60	162.6600	411.494	-.021	.922
P61	162.6600	403.698	.217	.920
P62	162.7400	414.400	-.112	.923
P63	162.7600	408.309	.078	.921
P64	162.6000	406.776	.114	.921

b. Baremación

Se establecieron baremos generales, como se verá en la tabla 8.

Tabla 8

Baremos generales de la Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M)

INTERPRETACION	Pc	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Factor 11	Factor 12	TOTAL	
MUY BAJO	1														
	2	0 a 25	0 a 21	0 a 7	0 a 17		0 a 5		0 a 6	0 a 4				116 a 131	
	3														
	4	26				0 a 12					0 a 4			132 a 133	
	5														
	6	27 a 28				18 a 20	13 a 14	6 a 7		7					134 a 136
	7														
	8								0 a 4		5			0 a 1	137
	9														
BAJO	10	29			21		8	5			5	0 a 1		138 a 142	
	15		23	8		15									
	20	30	24		22	16			8					143 a 145	
PROMEDIO	25						9	6						146 a 147	
	30	31	25	9	23				9	6	6			148 a 149	
	35													152 a 154	
	40	32	26		24	17		7	10				2	156 a 162	
	45				25						7			163 a 165	
	50	33	27	10		18	10					2		166 a 167	
	55	34	28		26					7				168 a 169	
	60					19		8						170 a 173	
	65		29		27				11					174 a 177	
ALTO	70	35	30								8			178 a 180	
	75		31		28	20	11			8				181 a 182	
	80			11										183 a 184	
	85	36 a 37			29	21	12	9		9	9	3		185 a 188	
	90		32			22					10		3	189	
	MUY ALTO	91													
		92	38	33	12				10	12					190 a 193
		93													
		94													194 a 198
95															
96			34	13	30	23	13		13	10					
97															
98		39	35		32	24				11				199 a 204	
99		41 a más	36 a más	14 a más	33 a más	25 a más	14 a más	11 a más	14 a más	12 a más	11 a más	4	4	205 a más	
Media		33.46	28.10	10.34	25.74	18.56	10.48	7.82	10.52	7.54	7.64	2.56	2.62	165.38	
DS		3.477	3.856	1.599	3.504	2.908	1.798	1.870	1.832	1.669	1.871	.861	.805	20.189	

3.5.2. La Escala Multidimensional de Expresión Social – Parte Cognitiva (EMES –C).

3.5.2.1. Ficha técnica

- **Autor:** Caballo y Ortega.
- **Año:** 1989.
- **Objetivo:** Evaluar la presencia de pensamientos negativos ante una serie de situaciones sociales.
- **Ítems:** 44

Cada ítem puede puntuar desde 4 (siempre o muy a menudo) hasta 0 (Nunca o muy raramente).

- **Alternativas:**

0	1	2	3	4
Nunca o muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Habitualmente o a menudo	Siempre o muy a menudo

Se intenta medir la frecuencia de una serie de pensamientos negativos diversas dimensiones de las HHSS. Una primera versión de la EMES – C, incluía pensamientos positivos y negativos, pero mientras que las diferencias en pensamientos negativos eran claras entre sujetos de alta y baja habilidad no sucedía lo mismo con los pensamientos negativos (Caballo, 1987; Caballo y Buena, 1989). Por todo ello se reformuló la EMES – C para incluir solo pensamientos negativos.

- **Dimensiones:**

Al hallar la estructura analítica factorial de la escala se obtuvieron 12 dimensiones que fueron los siguientes (Caballo y Ortega, 1989):

1. Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.
2. Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.
3. Temor a hacer y recibir peticiones.

4. Temor a hacer y recibir cumplidos.
5. Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.
6. Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.
7. Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.
8. Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.
9. Preocupación por la impresión causada en los demás.
10. Temor a expresar sentimientos positivos.
11. Temor a la defensa de los derechos.
12. Asunción de posibles carencias propias.

3.5.2.2. Descripción

La Escala Multidimensional de Expresión Social – Parte Cognitiva (EMES – C) que consta de 44 ítems y evalúa toda una serie de pensamientos negativos relacionados con distintas dimensiones de las habilidades sociales. Se suman las puntuaciones de todos los ítems y se obtiene una puntuación global sobre la frecuencia de pensamientos negativos, relacionados con distintas situaciones sociales, que tiene el sujeto.

3.5.2.3. Aspectos psicométricos de la prueba original

- Confiabilidad y consistencia interna: los datos psicométricos de la EMES – C, arrojan una media de 102,10 y una desviación estándar de 22,11 (Caballo y Ortega, 1989). El coeficiente de fiabilidad pre test – pos test obtenido ha sido de 0,83 y la consistencia interna de la escala (alfa de Cronbach) de 0,92.

3.5.2.4. Estudio piloto para la presente investigación

Validez de contenido

Coefficiente de validez de la prueba según V de Aiken

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, y a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Tal como lo señala Ecurra (1988), la fórmula utilizada para determinar la validez de contenido fue la siguiente:

$$V = \frac{S}{(N(C - 1))}$$

En donde:

S: es igual a la sumatoria de Si (valor asignado por el Juez).

N: es el número de jueces.

C: constituye el número de valores del Inventario, en este caso 1 y 0 (acuerdo y desacuerdo).

Ecurra (1988) afirma que para que un ítem se considere válido, con un nivel de significancia de 0,05, es necesario contar con la aprobación de 4 jueces como mínimo (en el caso de que sean 5 jueces).

Tabla 9

Validez de contenido de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C), según el Coeficiente V de Aiken

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	Total	V Aiken
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00

En la Tabla 9, se observan los resultados de la V de Aiken de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C). Los valores alcanzados indican que ningún ítem debe ser eliminado, quedando la prueba original con 44 ítems.

3.5.2.5. Coeficiente de validez según la prueba binomial

Para obtener la interpretación de resultados de la Prueba Binomial, se establece la H_0 y la H_1 :

H_0 : La proporción de los jueces es de 0.50, por lo tanto la prueba no tiene validez de contenido.

H_1 : La proporción de los jueces es diferente de 0.50, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Tabla 10

Validez de contenido de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C), según la Prueba Binomial

		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	p
Juez 1	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 2	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 3	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 4	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 5	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 6	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 7	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 8	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 9	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		
Juez 10	Grupo 1	1	44	1.00	.50	.000
	Grupo 2	0	0	0.00		

En la Tabla 10, se observa que los resultados son menores a 0.05, por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 para los ítems, es decir, si hay concordancia entre los jueces, por lo tanto, la prueba conformada por 44 ítems tiene validez de contenido.

a. Confiabilidad

- **Índice de Alfa de Cronbach**

Para obtener la interpretación de resultados del Índice de Alfa de Cronbach, se establece la H_0 y la H_a :

H_0 : el resultado es menor que 0.70, por lo tanto la prueba no tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

H_a : el resultado es igual o mayor que 0.70, por lo tanto la prueba tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

En las tablas 11 y 12, se observa que los resultados son mayores a 0.70, por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_a , es decir, la prueba tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

Tabla 11

Nivel de confiabilidad de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C)

Alfa de Cronbach	N de elementos
.852	44

La confiabilidad para la presente investigación es de 0,852 según el Alfa de Cronbach.

Tabla 12

Nivel de confiabilidad del total de ítems de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C)

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	111.08	136.483	.303	.849
P2	111.20	134.204	.445	.846
P3	111.20	135.224	.353	.848
P4	111.24	139.411	.174	.851
P5	111.16	136.137	.304	.849
P6	111.20	136.082	.333	.848
P7	111.28	140.247	.117	.852
P8	111.16	136.096	.294	.849
P9	111.20	134.653	.459	.846
P10	111.06	135.364	.372	.847
P11	111.14	135.388	.395	.847
P12	111.02	133.979	.410	.846
P13	111.14	135.388	.322	.848
P14	111.02	136.673	.287	.849
P15	111.14	135.021	.419	.846
P16	111.26	137.625	.253	.850
P17	111.22	134.910	.442	.846
P18	111.24	137.982	.244	.850
P19	111.14	136.123	.294	.849
P20	111.08	134.402	.393	.847
P21	111.04	137.060	.262	.850
P22	111.22	134.502	.446	.846
P23	111.22	135.522	.350	.848
P24	111.22	139.767	.140	.852
P25	111.20	136.857	.263	.850
P26	111.16	136.423	.288	.849
P27	111.30	137.112	.230	.851
P28	111.10	134.051	.426	.846
P29	111.18	135.049	.434	.846
P30	111.20	141.878	-.001	.855
P31	111.06	136.507	.304	.849
P32	111.10	134.867	.413	.846
P33	111.06	136.058	.331	.848
P34	111.06	136.629	.297	.849
P35	111.06	136.670	.282	.849
P36	111.24	136.431	.298	.849
P37	111.26	139.747	.151	.852
P38	111.08	136.728	.289	.849
P39	111.12	134.067	.423	.846
P40	111.16	137.974	.246	.850
P41	111.10	135.888	.310	.849
P42	111.16	134.300	.423	.846
P43	111.16	141.362	.032	.854
P44	111.18	134.436	.475	.845

b. Baremación

Se establecieron baremos generales, como se verá en la tabla 13.

Tabla 13

Baremos generales de la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C)

INTERPRETACIÓN	Pc	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Factor 11	Factor 12	TOTAL
MUY BAJO	1													
	2	0 a 13			0 a 5						0 a 4			0 a 85
	3							0 a 3						
	4		0 a 7		6						5		0 a 3	86 95
	5													
	6		8	0 a 8	8									96 a 98
	7													
	8									0 a 5		0 a 3		99 a 100
	9													
BAJO	10		10						0 a 8					101
	15	19				0 a 6	0 a 6							102
	20		11							6				103 a 104
PROMEDIO	25	20		9				4			6			105 a 106
	30				9							4		107 a 108
	35								9				4	109
	40	21	12				7			7				110 a 112
	45										7			113 a 114
	50	22				7			10					115
	55			10										116 a 117
	60	23	13		10					8				118
	65	24						5				5		119
	70						8						5	120
	75	25	14	11	11	8			11		8			121
ALTO	80									9				122 a 123
	85	26		12										124
	90	27	15		12						9	6		125 a 127
MUY ALTO	91													
	92	28				9		6	12				6	128
	93													
	94		16				9							129 a 134
	95													
	96			13	13				13		10			135
	97													
	98	30				10			14	10				136
	99	32 a más	17 a más	14 a más	14 a más	11 a más	10 a más	7 a más	15 a más	11 a más	11 a más	7 a más	7 a más	137 a más
Media		23.02	12.98	10.58	10.32	7.70	7.86	5.12	10.42	7.90	7.60	5.20	5.04	113.74
DS		3.605	2.290	1.527	1.766	1.233	1.143	.982	1.617	1.581	1.498	1.125	.968	11.930

3.6. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos

En relación a la variable que se investigó: Efectos del Programa de Expresión Social en adolescentes con bajo nivel de Habilidades Sociales de una Asociación Magisterial de S.J.M., se procedió a buscar las pruebas adecuadas para dicha investigación las cuales fueron Escala de Expresión Social parte Motora (EMES – M) y la Escala de Expresión Social parte Cognitiva (EMES – C). Posteriormente a ello se realizó el estudio piloto con 10 jueces ya que las pruebas no se encuentran adaptadas a nuestro medio.

Como parte de la aplicación del instrumento se procedió al permiso pertinente de manera formal con el presidente de la Asociación Magisterial 6 de julio en el distrito San Juan de Miraflores para los cuales la población seleccionada fue de 250 adolescentes que viven en dicha Asociación.

Luego se procedió a coordinar las fechas respectivas en el que se evaluaría dichas pruebas, se llevó a cabo la ejecución de las pruebas a los adolescentes ya mencionados anteriormente, dándoles como introducción una breve reseña de lo que se trata cada prueba y asimismo la consigna de cómo se debe desarrollar cada prueba. Finalmente se agradeció a los adolescentes por su valiosa colaboración y al presidente de la Asociación por darnos el apoyo y facilidad para la evaluación en su comunidad.

3.7. Procedimientos de análisis estadístico de datos

Se realizó un estudio piloto a cien sujetos de la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, para la realización del análisis de los datos utilizamos el paquete del programa estadístico SPSS 23.0.

3.7.1. Estadística Descriptiva

- Media Aritmética: Para obtener los promedios del grupo control y experimental.
- Desviación Estándar: Para obtener el nivel de dispersión de la muestra.
- Moda: Para determinar el valor que más se repite.
- Mediana: Para determinar el valor central de un conjunto de datos.
- Asimetría: Para determinar si la curva es simétrica.
- Curtosis: Para determinar el nivel de concentración de los datos en la curva.
- Frecuencia: Para conocer que niveles se presentan con más frecuencia, tanto en el grupo experimental, como grupo control.
- Porcentajes: Para conocer el porcentaje de aparición de los niveles en la muestra, tanto en el grupo experimental, como grupo control.

3.7.2. Prueba de Normalidad

- Prueba de Kolmogorov – Smirnov: Para conocer el tipo de distribución de la muestra.

3.7.3. Estadística Inferencial

- U de Mann – Whitney: Para establecer si existen diferencias a nivel de la variable entre el grupo experimental y el grupo control (ya que es no paramétrico).

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Características sociodemográficas de la muestra

4.1.1. Muestra experimental

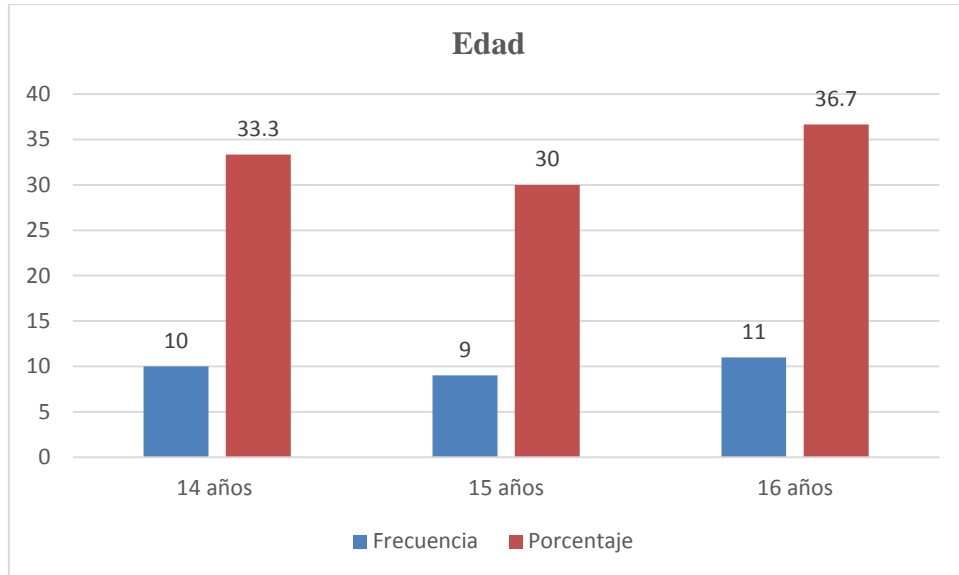


Figura 01. Distribución de la muestra según edad. Fuente: Ficha sociodemográfica (EMES – M / EMES – C).

En la figura 01, se observa la distribución de la muestra del grupo experimental donde el 36.7% (11) de la muestra tienen dieciséis años, seguido de un 33.3% (10) con catorce años y de un 30% (9) con quince años.

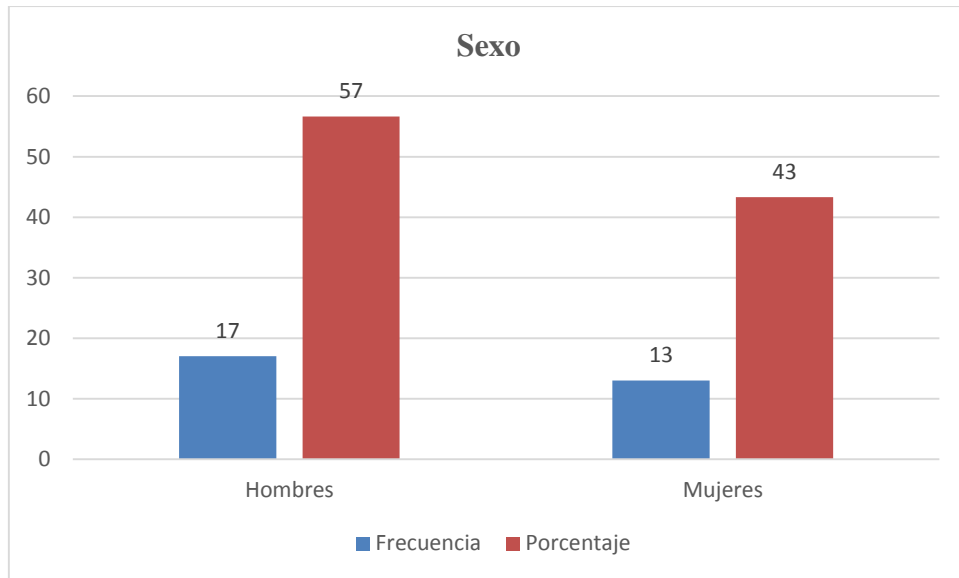


Figura 02. Distribución de la muestra según sexo. Fuente: Ficha sociodemográfica (EMES – M / EMES – C).

En la figura 02, se observa la distribución de la muestra del grupo experimental que el 57% (17) son hombres, asimismo el 43% (13) son mujeres.

4.1.2. Muestra control

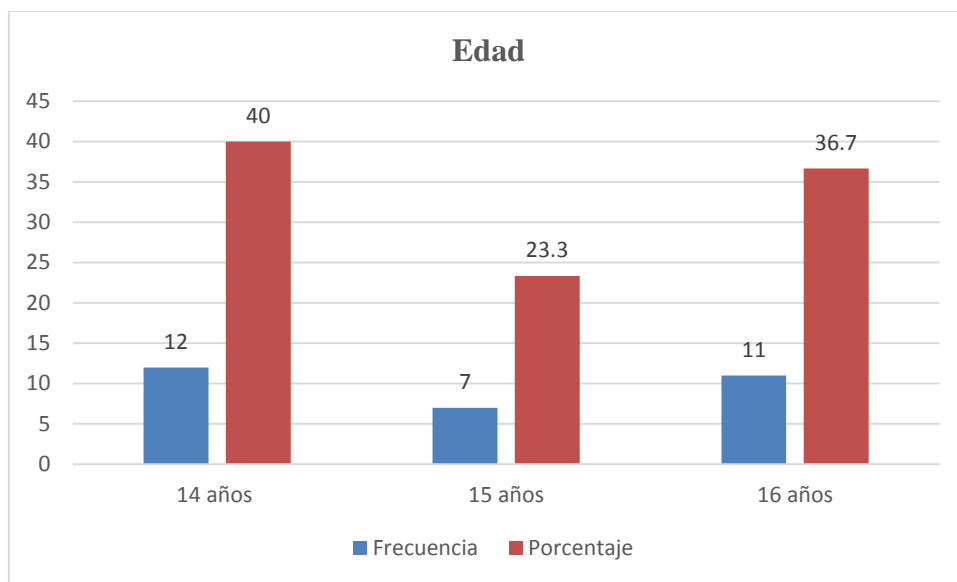


Figura 03. Distribución de la muestra según edad. Fuente: Ficha sociodemográfica (EMES – M / EMES – C).

En la figura 03, se observa la distribución de la muestra del grupo control donde el 40% (12) de la muestra tienen catorce años, seguido de un 36.7% (11) con dieciséis años y de un 23.3% (7) con quince años.

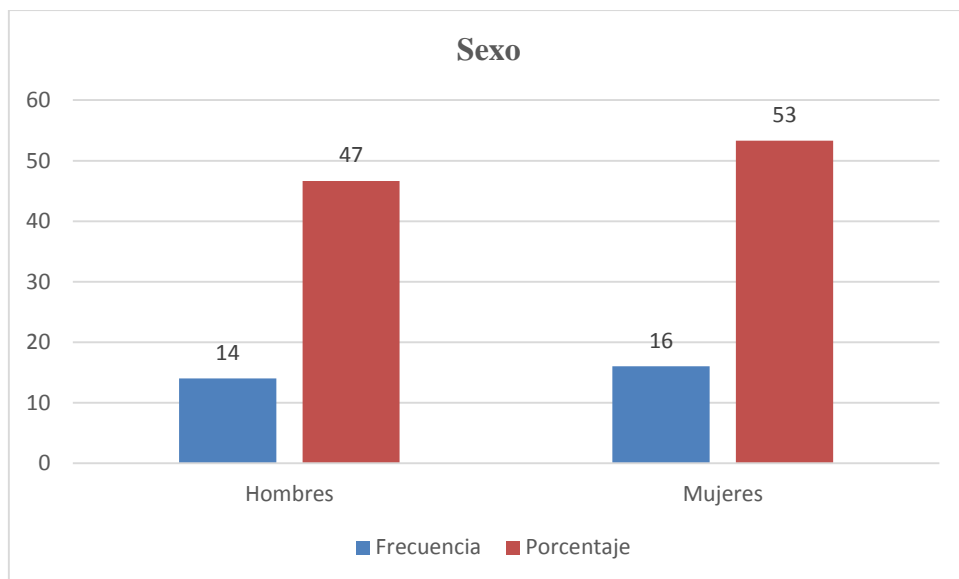


Figura 04. Distribución de la muestra según sexo. Fuente: Ficha sociodemográfica (EMES – M / EMES – C).

En la figura 04, se observa la distribución de la muestra del grupo control que el 53% (16) son mujeres, asimismo el 47% (14) son hombres.

4.2. Estadísticos descriptivos del pre test

4.2.1. Muestra experimental

4.2.1.1. Estadísticos Descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES – M).

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Media	16.60	26.13	31.57	23.00	19.07	31.70	34.97	33.03	46.70	38.80	48.83	51.40	14.40
Mediana	10.00	17.50	30.00	20.00	15.00	30.00	25.00	30.00	37.00	30.00	50.00	40.00	10.00
Moda	6	15	30	20	6	10	25	20	30	30	50	40	10
Desviación estándar	14.642	21.410	23.353	17.669	16.163	28.950	24.766	24.949	25.783	24.426	26.086	29.998	12.456
Asimetría	1.135	1.527	.949	.893	.987	.872	.944	1.029	.226	.475	-.164	.212	2.123
Curtosis	.083	2.662	.816	-.077	-.415	-.655	-.022	.370	-1.124	-.899	-.782	-1.264	5.451

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 14, se aprecia que el nivel de habilidades sociales es bajo (Pc.14.40), siendo el área Expresión de cariño hacia los padres (a12), la que obtuvo el puntaje más alto (Pc. 51.40) y el área Iniciación de interacciones (a1), la que obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 16.60).

Los puntajes de asimetría revelan que en Iniciación de interacciones (a1), Hablar en público/ enfrentarse con superiores (a2), Defensa de los derechos del consumidor (a3), Expresión de molestia, desagrado, enfado (a4), Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto (a5), Expresión de molestia y enfado hacia familiares (a6), Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto (a7), Aceptación de cumplidos (a8) y el puntaje total, la curva es asimétricamente positiva, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte izquierda de la media. En Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto (a9), Hacer cumplidos (a10), Preocupación por los sentimientos de los demás (a11) y Expresión de cariño hacia los padres (a12) la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en Iniciación de interacciones (a1), Expresión de molestia, desagrado, enfado (a4), Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto (a5), Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto (a7) y Aceptación de cumplidos (a8), la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Así mismo se aprecia que en Hablar en público/ enfrentarse con superiores (a2), Defensa de los derechos del consumidor (a3) y el puntaje total, la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Finalmente en Expresión de molestia y enfado hacia familiares (a6), Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto (a9), Hacer cumplidos (a10), Preocupación por los sentimientos de los demás (a11) y Expresión de cariño hacia los padres (a12), la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

4.2.1.2. Frecuencias y porcentajes

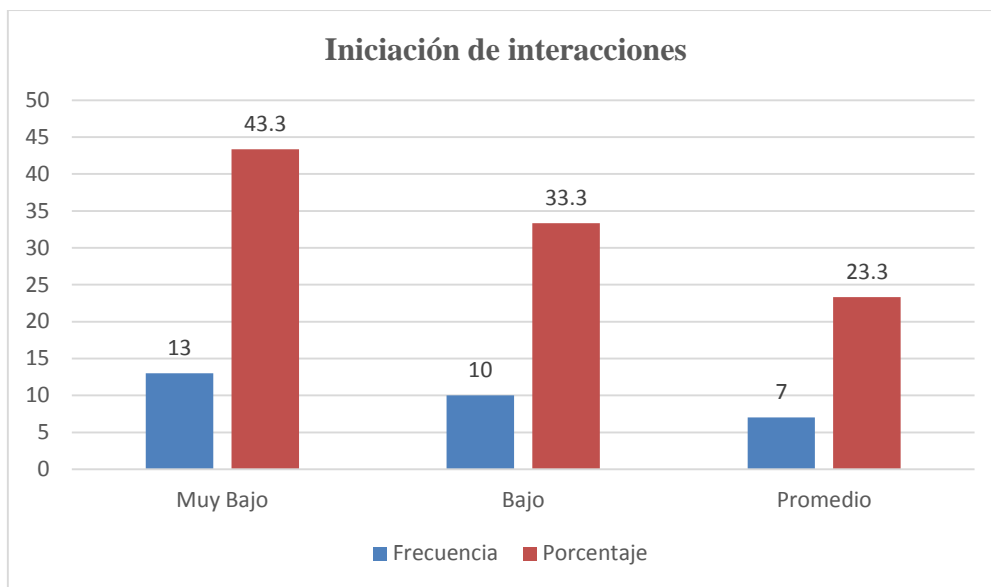


Figura 05. Frecuencias y porcentajes de Iniciación de Interacciones.

En la figura 05, se observa que el 43.3% (13) de la muestra tiene un nivel muy bajo, seguido de un 33.3% (10) con un nivel bajo y de un 23.3% (7) con un nivel promedio.

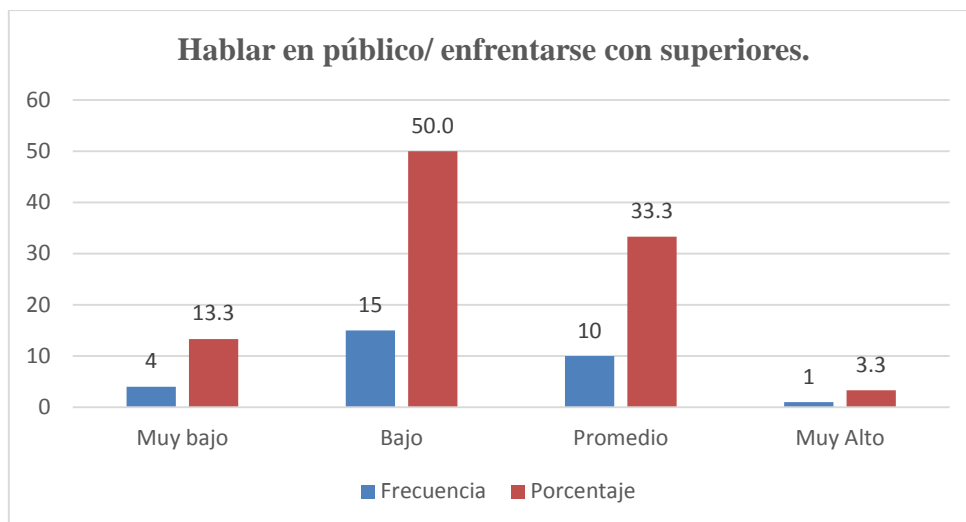


Figura 06. Frecuencias y porcentajes de Hablar en público/ enfrentarse con superiores.

En la figura 06, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel bajo, seguido de un 33.3% (10) con un nivel promedio, seguido de un 13.3% (4) con un nivel muy bajo y de un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

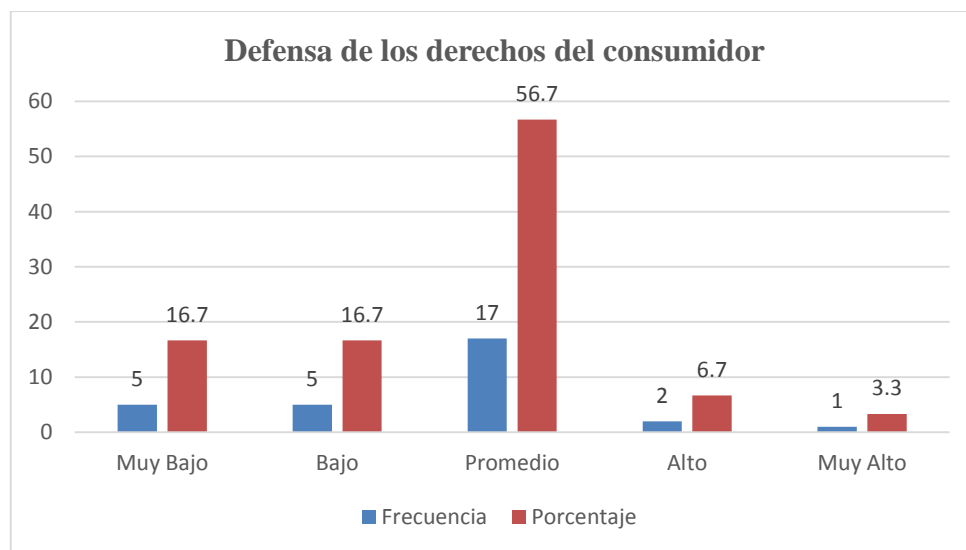


Figura 07. Frecuencias y porcentajes de Defensa de los derechos del consumidor.

En la figura 07, se observa que el 56.7% (17) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel bajo, asimismo un 16.7% (5) con un nivel muy bajo, un 6.7% (2) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

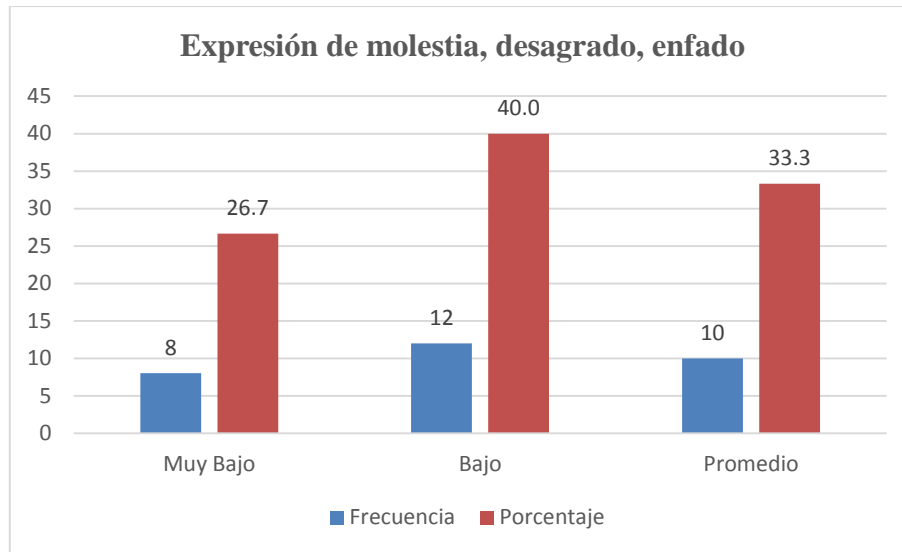


Figura 08. Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia, desagrado, enfado.

En la figura 08, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un nivel bajo, seguido de un 33.3% (10) con un nivel promedio y de un 26.7% (8) con un nivel muy bajo.

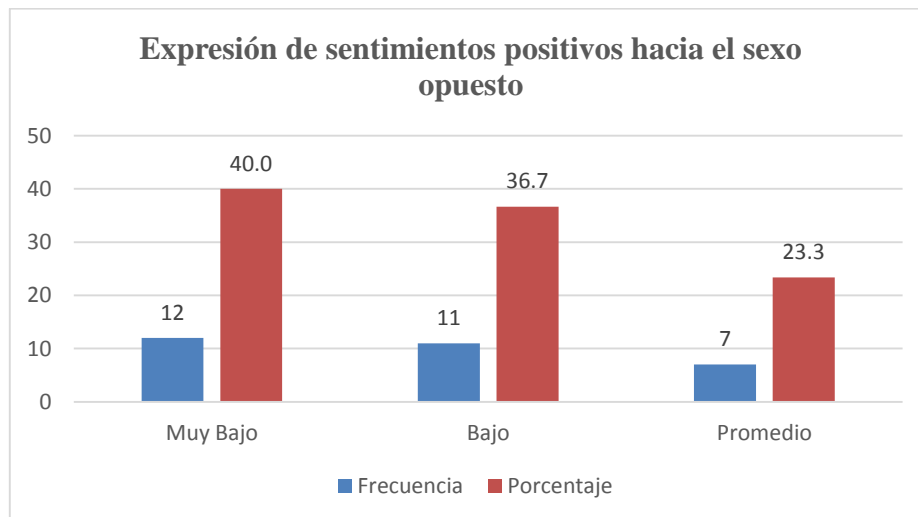


Figura 09. Frecuencias y porcentajes de Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.

En la figura 09, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un nivel muy bajo, seguido de un 36.7% (11) con un nivel bajo y de un 23.3% (7) con un nivel promedio.

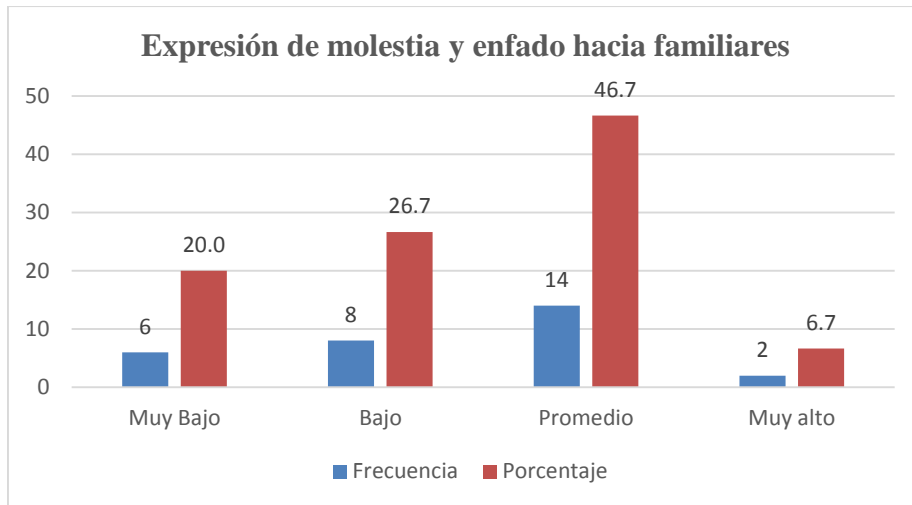


Figura 10. Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia y enfado hacia familiares.

En la figura 10, se observa que el 46.7% (14) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, asimismo un 20% (6) con un nivel muy bajo y un 6.7% (2) con un nivel muy alto.

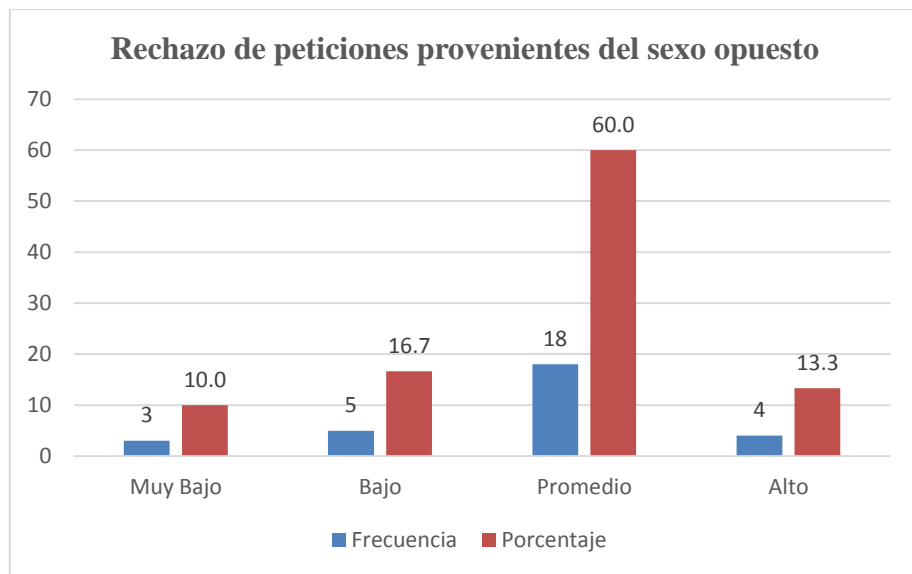


Figura 11. Frecuencias y porcentajes de Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.

En la figura 11, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto y un 10% (3) con un nivel muy bajo.

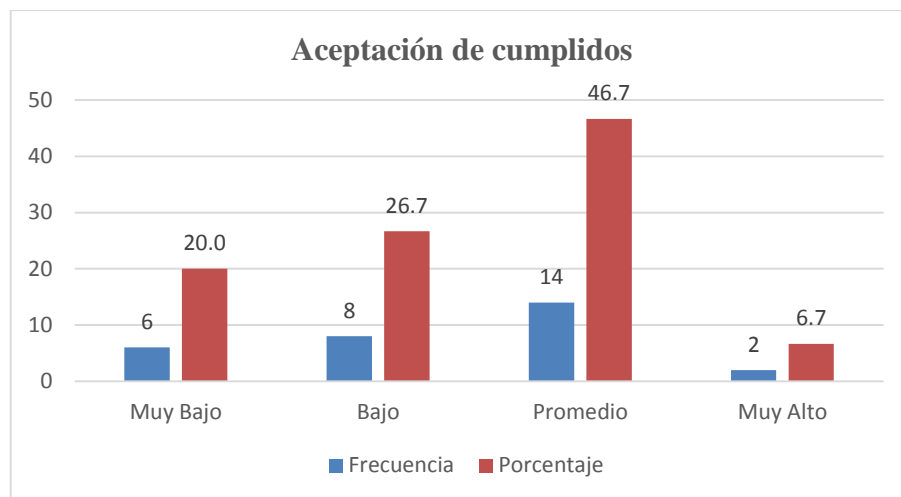


Figura 12. Frecuencias y porcentajes de Aceptación de cumplidos.

En la figura 12, se observa que el 46.7% (14) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, asimismo un 20% (6) con un nivel muy bajo y un 6.7% (2) con un nivel muy alto.

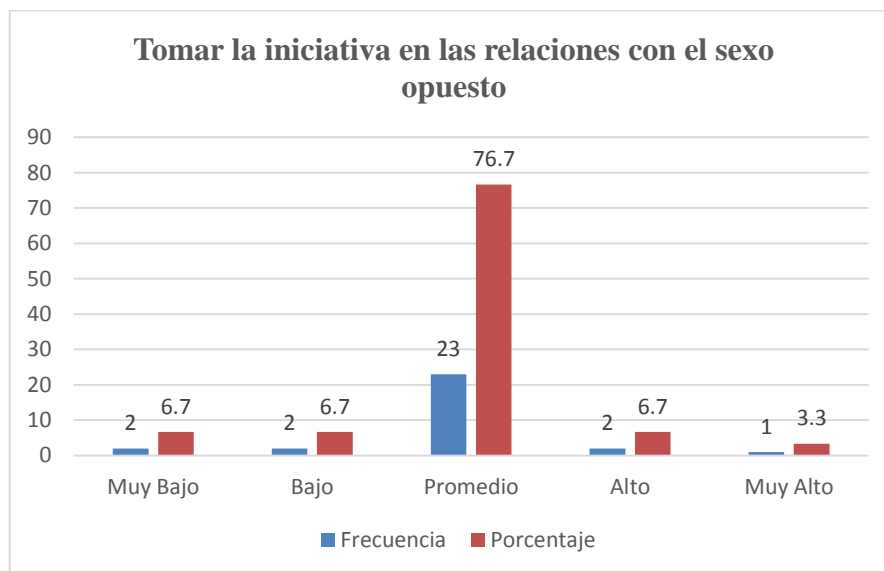


Figura 13. Frecuencias y porcentajes de Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.

En la figura 13, se observa que el 76.7% (23) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 6.7% (2) con un nivel muy bajo, asimismo un 6.7% (2) con un nivel bajo, encontrando también un 6.7% (2) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

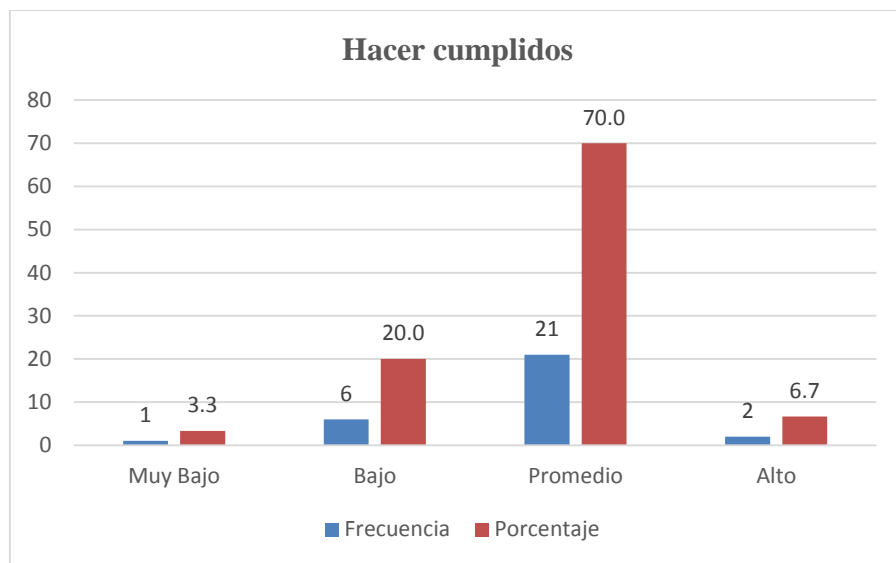


Figura 14. Frecuencias y porcentajes de Hacer cumplidos.

En la figura 14, se observa que el 70% (21) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel bajo, asimismo un 6.7% (2) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy bajo.

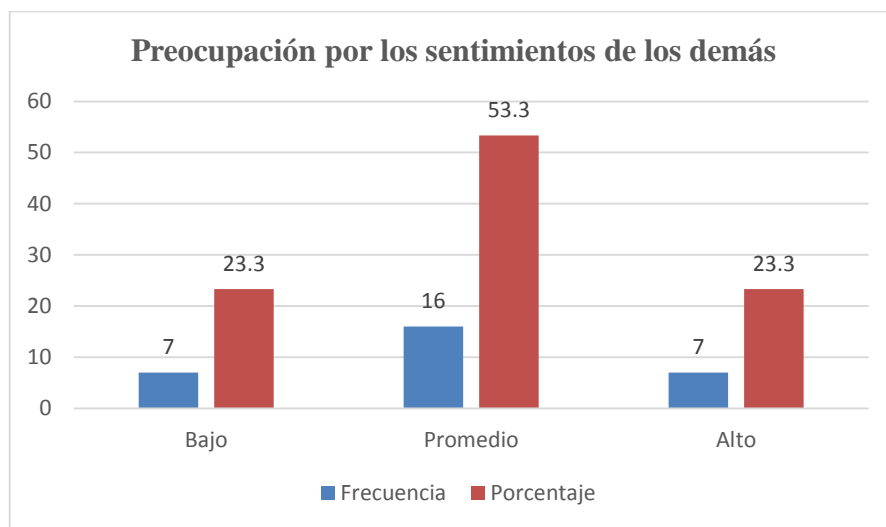


Figura 15. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por los sentimientos de los demás.

En la figura 15, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel bajo y también un 23.3% (7) con un nivel alto.

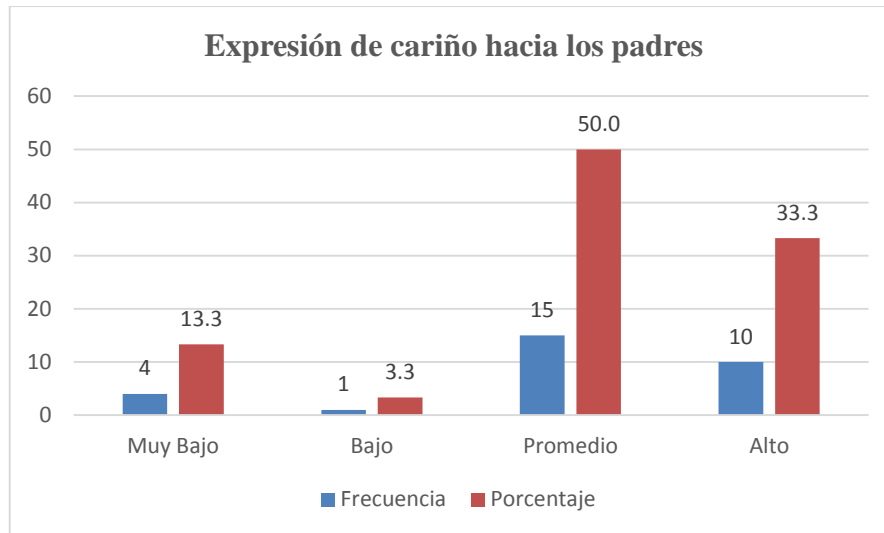


Figura 16. Frecuencias y porcentajes de Expresión de cariño hacia los padres.

En la figura 16, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 33.3% (10) con un nivel alto, asimismo un 13.3% (4) con un nivel muy bajo y un 3.3% (1) con un nivel bajo.

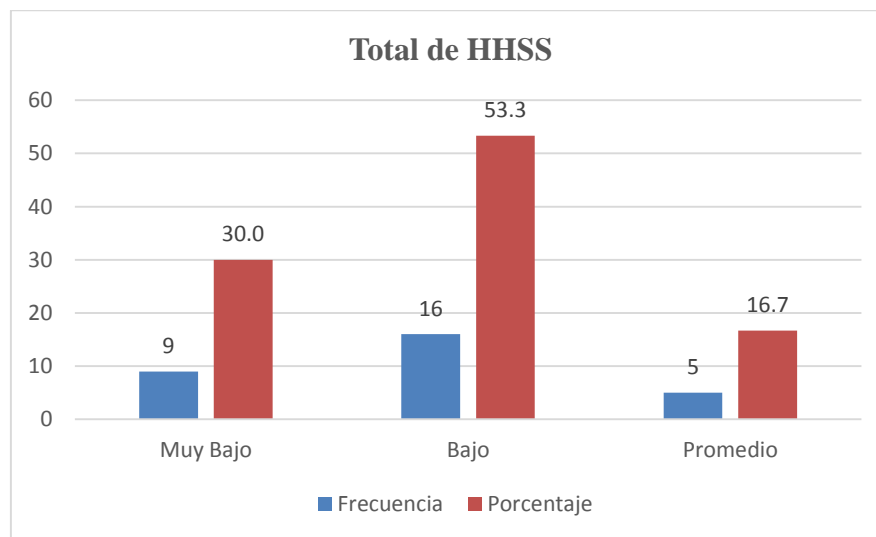


Figura 17. Frecuencias y porcentajes de Habilidades Sociales Total.

En la figura 17, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel bajo de habilidades sociales, seguido de un 30% (9) con un nivel muy bajo y de un 16.7% (5) con un nivel promedio.

4.2.1.3. Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES – C).

Tabla 15

Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social EMES – C

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Media	81.90	79.60	84.67	81.50	85.80	85.97	82.23	85.33	71.00	78.03	82.80	79.23	93.87
Mediana	85.00	82.50	85.00	90.00	92.00	94.00	92.00	92.00	80.00	94.00	90.00	70.00	94.00
Moda	65	75	75	90	75	94	92	96	80	94	90	70	94
Desviación estándar	13.042	18.788	12.729	21.302	15.464	16.716	23.096	18.340	20.999	26.217	23.201	18.493	2.145
Asimetría	-.533	-2.075	-.624	-1.476	-1.222	-1.582	-1.607	-2.751	-.526	-1.157	-1.640	-1.058	1.106
Curtosis	-1.215	5.825	-.124	1.322	.628	1.903	1.673	9.444	-.282	-.299	1.373	1.417	1.280

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 15, se aprecia que el nivel de pensamientos negativos es alto (Pc.93.87), siendo el área Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas (a6), la que obtuvo el puntaje más alto (Pc. 85.97) y el área Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), la que obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 71.00).

Los puntajes de asimetría revelan que en Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores, Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones, Temor a hacer y recibir peticiones, Temor a hacer y recibir cumplidos, Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto, Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas, Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas, Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos, Preocupación por la impresión causada en los demás, Temor a expresar sentimientos positivos, Temor a la defensa de los derechos y Asunción de posibles carencias propias, la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte derecha de la media. En el Total de pensamientos negativos, la curva es asimétricamente positiva, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte izquierda de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en Temor a hacer y recibir peticiones (a3), Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), Temor a expresar sentimientos positivos (a10), la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Así mismo se aprecia que en Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones (a2), Temor a hacer y recibir cumplidos (a4), Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto (a5), Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas (a6), Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas (a7), Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos (a8), Temor a la defensa de los derechos (a11), Asunción de posibles carencias propias (a12) y el puntaje total, la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Finalmente en Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores (a1), la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

4.2.1.4. Frecuencia y porcentaje

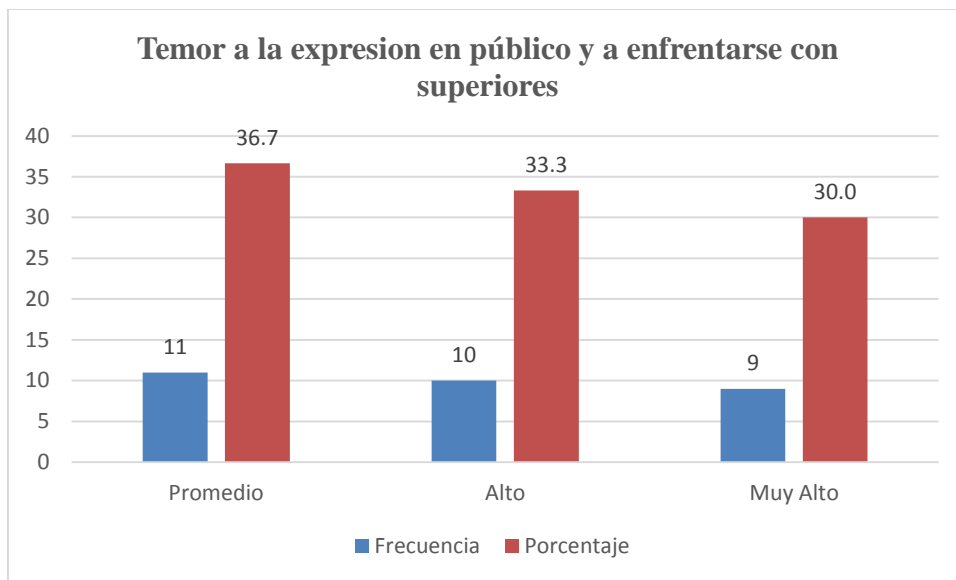


Figura 18. Frecuencias y porcentajes de Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.

En la figura 18, se observa que el 36.7% (11) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 33.3% (10) con un nivel alto y de un 30% (9) con un nivel muy alto.

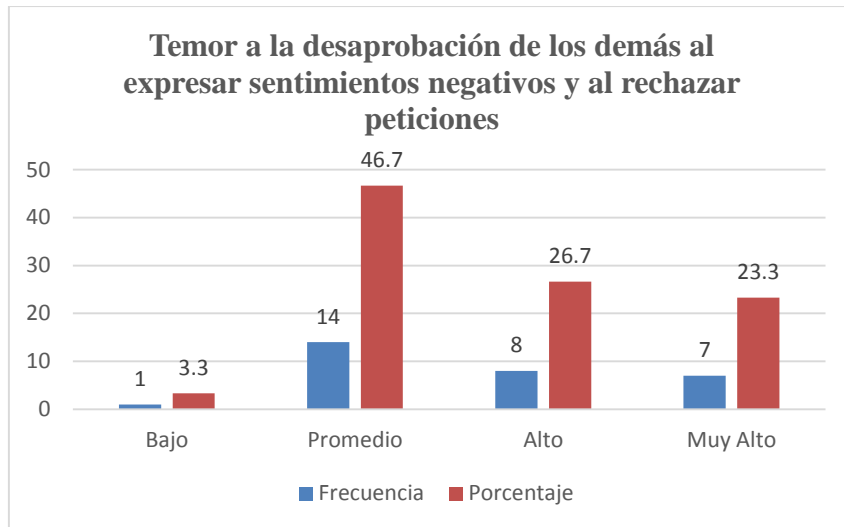


Figura 19. Frecuencias y porcentajes de Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.

En la figura 19, se observa que el 46.7% (14) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel alto, asimismo un 23.3% (7) con un nivel muy alto y un 3.3% (1) con un nivel bajo.

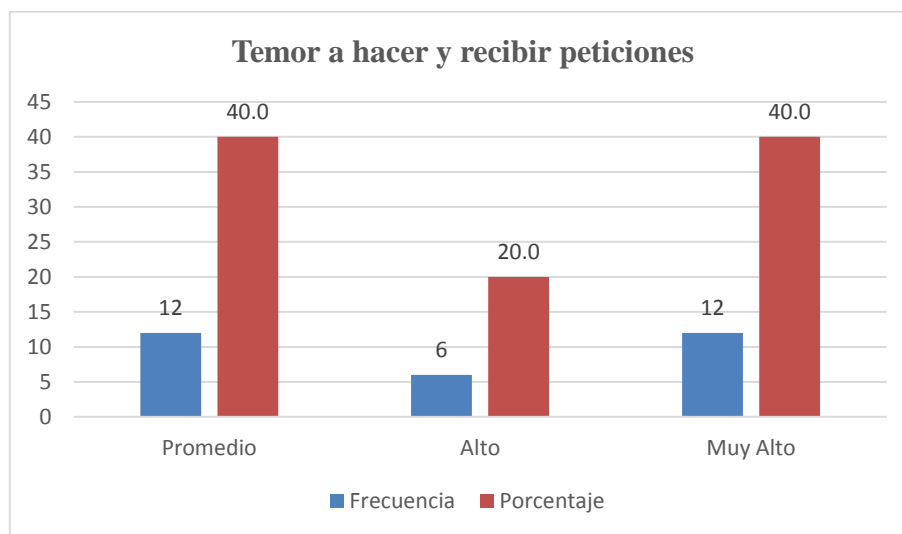


Figura 20. Frecuencias y porcentajes de Temor a hacer y recibir peticiones.

En la figura 20, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un nivel promedio, encontrando también un 40% (12) con un nivel muy alto y de un 20% (9) con un nivel alto.

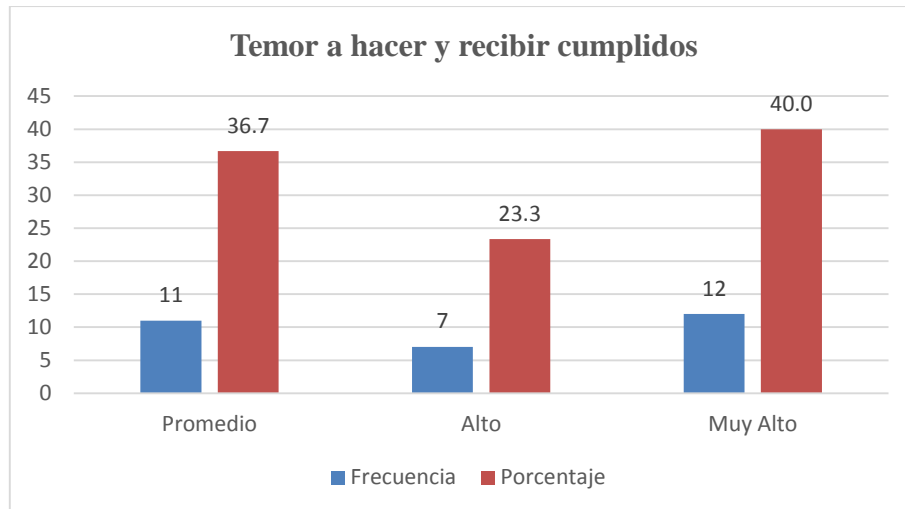


Figura 21. Frecuencias y porcentajes de Temor a hacer y recibir cumplidos.

En la figura 21, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un nivel muy alto, encontrando también un 23.3% (7) con un nivel muy alto y de un 23.3% (7) con un nivel alto.

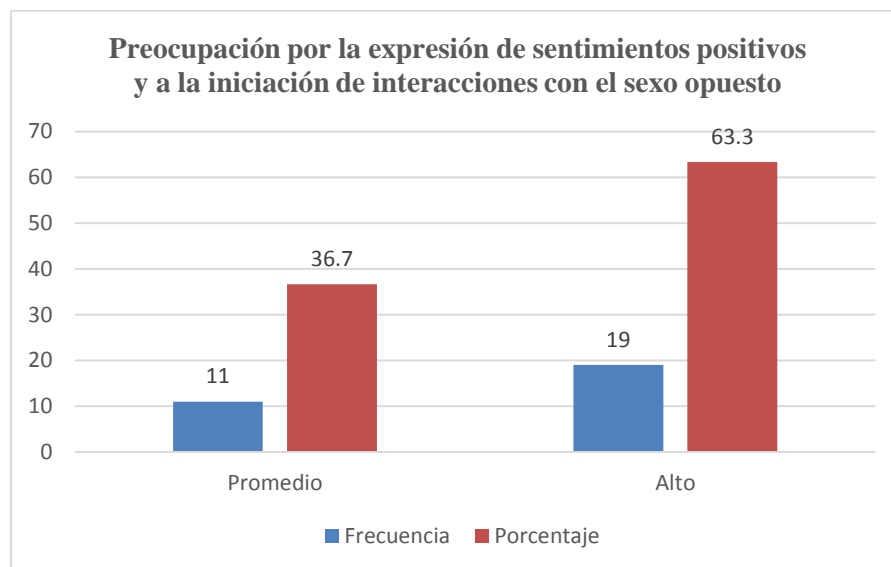


Figura 22. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.

En la figura 22, se observa que el 63.3% (19) de la muestra tiene un nivel muy alto y un 36.7% (11) con un nivel promedio.

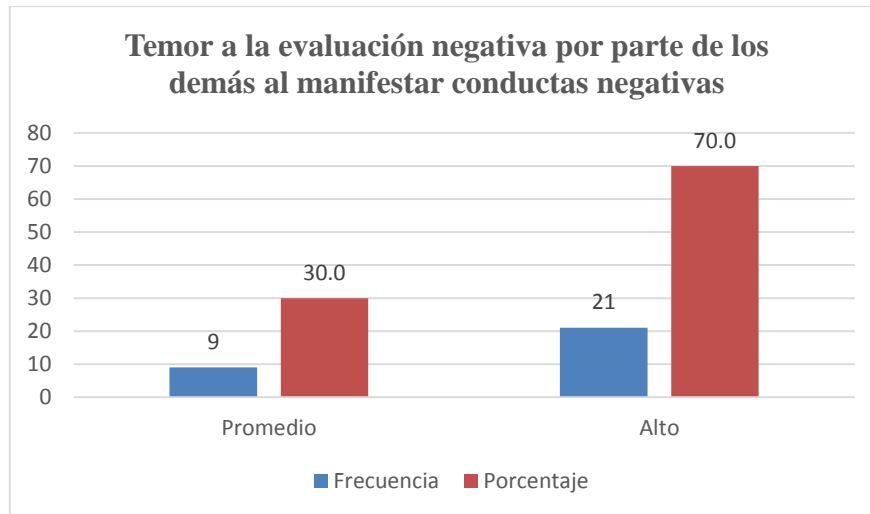


Figura 23. Frecuencias y porcentajes de Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.

En la figura 23, se observa que el 70% (21) de la muestra tiene un nivel alto y un 30% (9) con un nivel promedio.

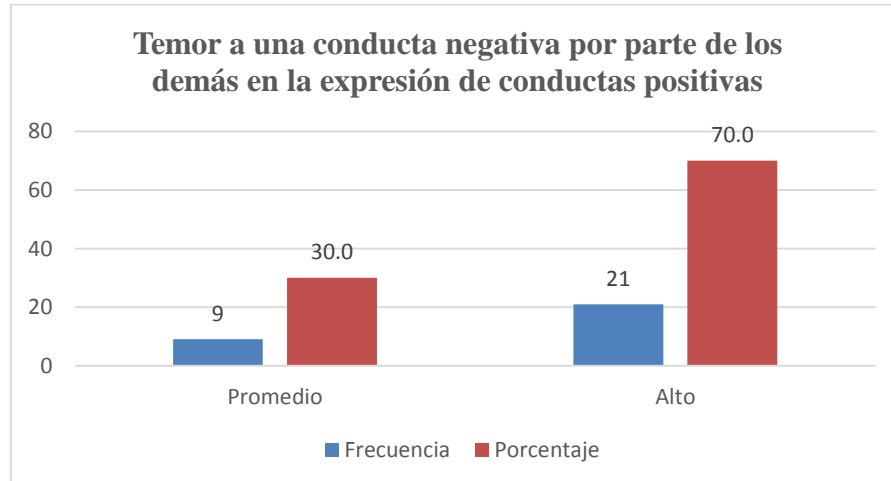


Figura 24. Frecuencias y porcentajes de Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.

En la figura 24, se observa que el 70% (21) de la muestra tiene un nivel alto y un 30% (9) con un nivel promedio.

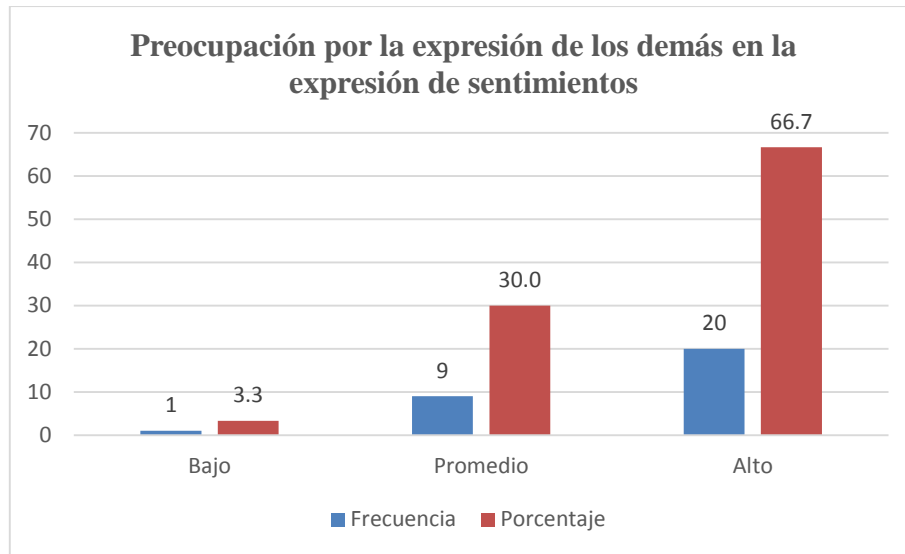


Figura 25. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.

En la figura 25, se observa que el 66.7% (20) de la muestra tiene un nivel alto, seguido de un 30% (9) con un nivel promedio y un 3.3% (1) con un nivel bajo.

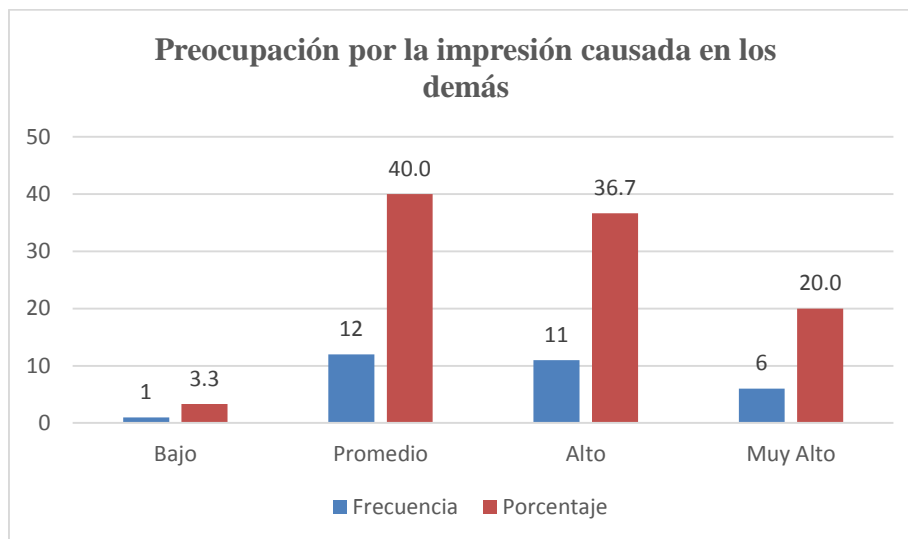


Figura 26. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la impresión causada en los demás.

En la figura 26, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 36.7% (11) con un nivel alto, asimismo un 20% (6) con un nivel muy alto y un 3.3% (1) con un nivel bajo.

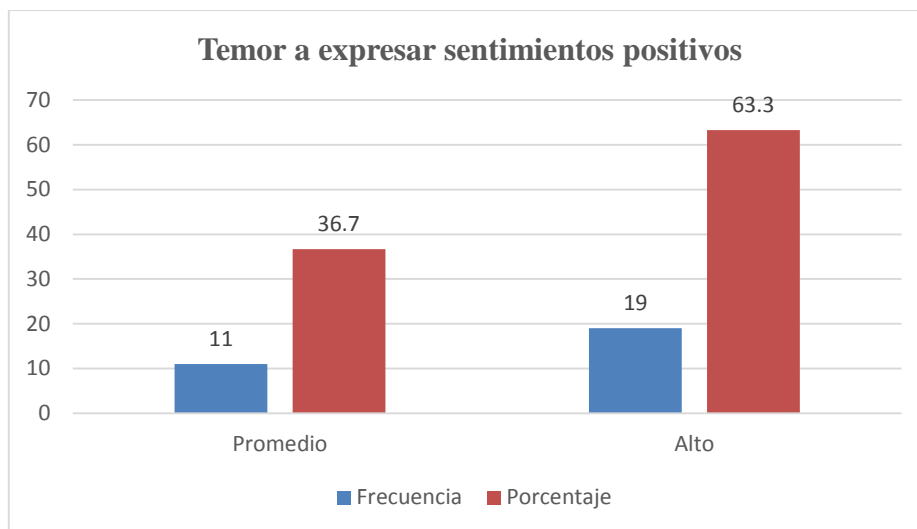


Figura 27. Frecuencias y porcentajes de Temor a expresar sentimientos positivos.

En la figura 27, se observa que el 63.3% (19) de la muestra tiene un nivel alto y un 36.7% (11) con un nivel promedio.

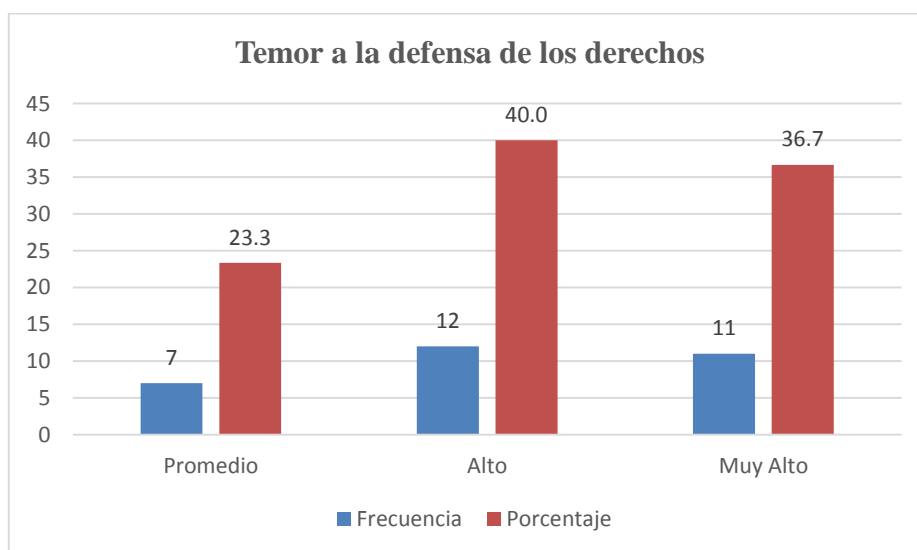


Figura 28. Frecuencias y porcentajes de Temor a la defensa de los derechos.

En la figura 28, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un nivel alto, seguido de un 36.7% (11) con un nivel muy alto y un 23.3% (7) con un nivel promedio.

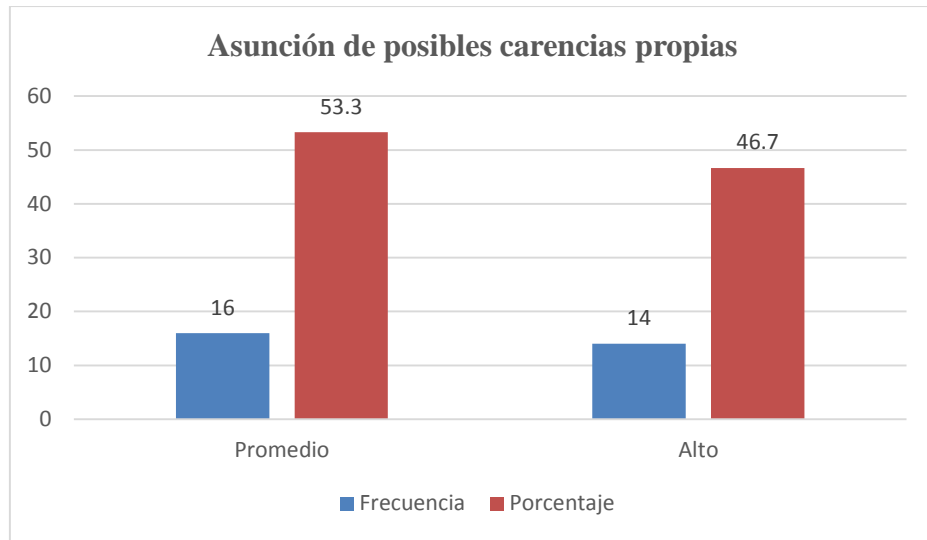


Figura 29. Frecuencias y porcentajes de Asunción de posibles carencias propias.

En la figura 29, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel promedio y un 46.7% (14) con un nivel alto.

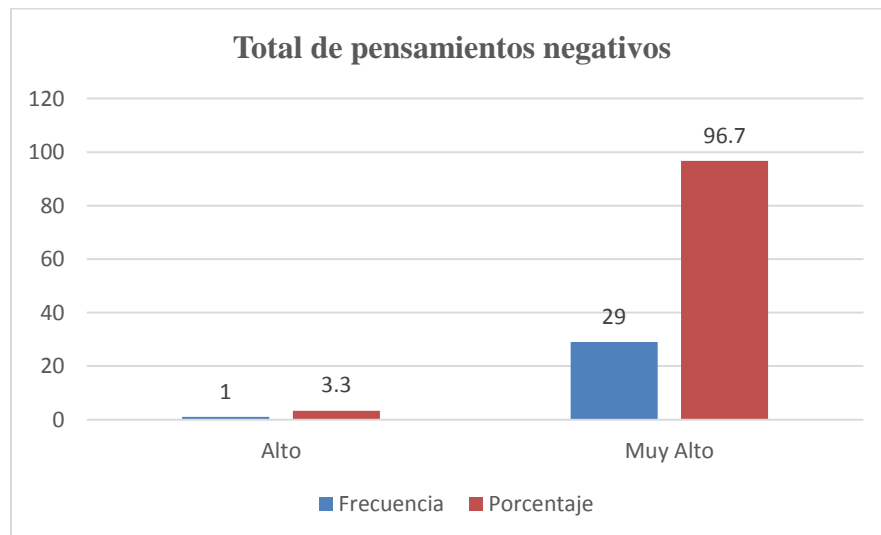


Figura 30. Frecuencias y porcentajes de Total de pensamientos negativos.

En la figura 30, se observa que el 96.7% (29) de la muestra tiene un nivel muy alto y un 3.3% (1) con un nivel alto.

4.2.2. Muestra control

4.2.2.1. Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES - M).

Tabla 16

Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Media	16.60	26.13	31.57	23.00	19.07	31.70	34.97	33.03	46.70	38.80	48.83	51.40	14.40
Mediana	10.00	17.50	30.00	20.00	15.00	30.00	25.00	30.00	37.00	30.00	50.00	40.00	10.00
Moda	6	15	30	20	6	10	25	20	30	30	50	40	10
Desviación estándar	14.642	21.410	23.353	17.669	16.163	28.950	24.766	24.949	25.783	24.426	26.086	29.998	12.456
Asimetría	1.135	1.527	.949	.893	.987	.872	.944	1.029	.226	.475	-.164	.212	2.123
Curtosis	.083	2.662	.816	-.077	-.415	-.655	-.022	.370	-1.124	-.899	-.782	-1.264	5.451

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 16, se aprecia que el nivel de habilidades sociales es bajo (Pc.14.40), siendo el área Expresión de cariño hacia los padres, la que obtuvo el puntaje más alto (Pc. 51.40) y el área Iniciación de interacciones, la que obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 16.60).

Los puntajes de asimetría revelan que en Iniciación de interacciones (a1), Hablar en público/ enfrentarse con superiores(a2), Defensa de los derechos del consumidor (a3), Expresión de molestia, desagrado, enfado (a4), Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto (a5), Expresión de molestia y enfado hacia familiares (a6), Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto (a7), Aceptación de cumplidos (a8) y el puntaje total, la curva es asimétricamente positiva, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte izquierda de la media. En Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto (a9), Hacer cumplidos (a10), Preocupación por los sentimientos de los demás (a11) y Expresión de cariño hacia los padres (a12) la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en Iniciación de interacciones (a1), Expresión de molestia, desagrado, enfado (a4), Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto (a5), Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto (a7) y Aceptación de cumplidos (a8), la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Así mismo se aprecia que en Hablar en público/ enfrentarse con superiores (a2), Defensa de los derechos del consumidor (a3) y el puntaje total, la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Finalmente en Expresión de molestia y enfado hacia familiares (a6), Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto (a9), Hacer cumplidos (a10), Preocupación por los sentimientos de los demás (a11) y Expresión de cariño hacia los padres (a12), la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

4.2.2.2. Frecuencia y porcentaje

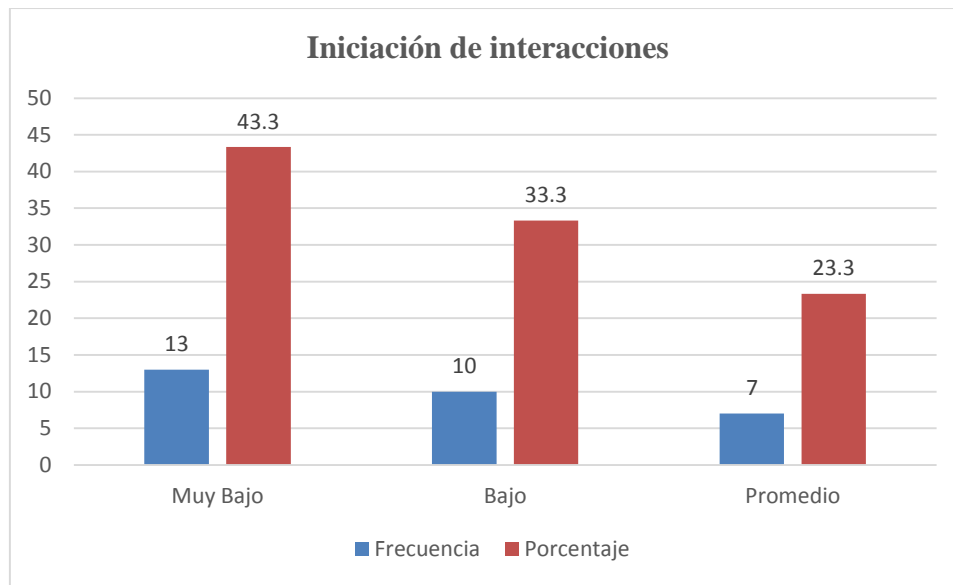


Figura 31. Frecuencias y porcentajes de Iniciación de interacciones.

En la figura 31, se observa que el 43.3% (13) de la muestra tiene un nivel muy bajo, seguido de un 33.3% (10) con un nivel bajo y de un 23.3% (7) con un nivel promedio.

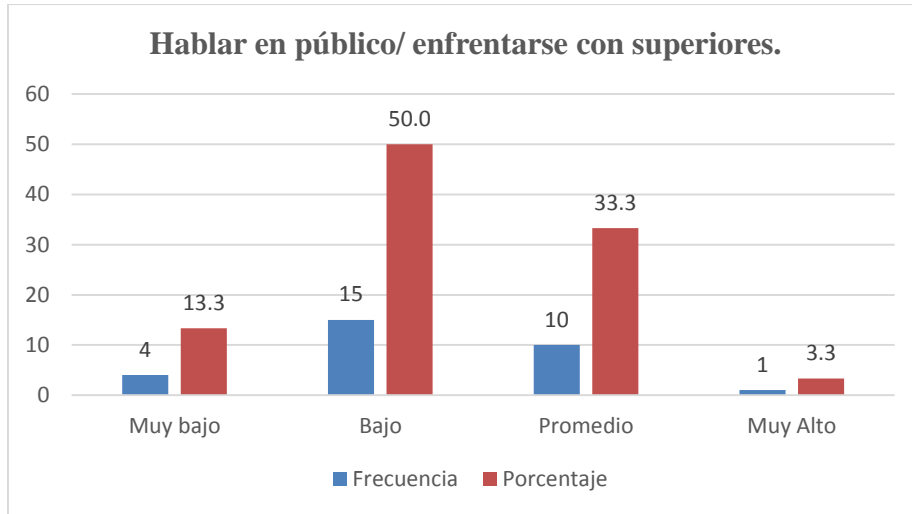


Figura 32. Frecuencias y porcentajes de Hablar en público/ enfrentarse con superiores.

En la figura 32, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 33.3% (10) con un nivel alto, asimismo un 13.3% (4) con un nivel muy bajo y un 3.3% (1) con un nivel bajo.

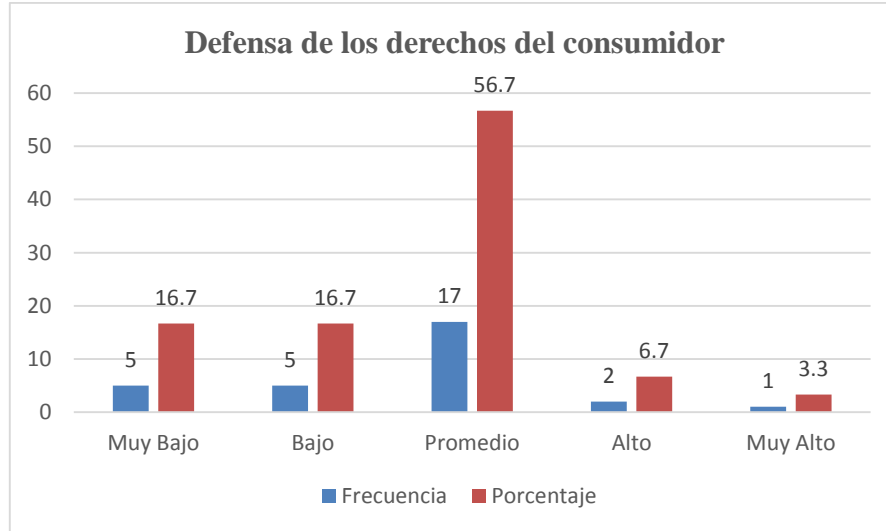


Figura 33. Frecuencias y porcentajes de Defensa de los derechos del consumidor.

En la figura 33, se observa que el 56.7% (17) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel muy bajo, asimismo un 16.7% (5) con un nivel bajo, también 6.7% (2) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

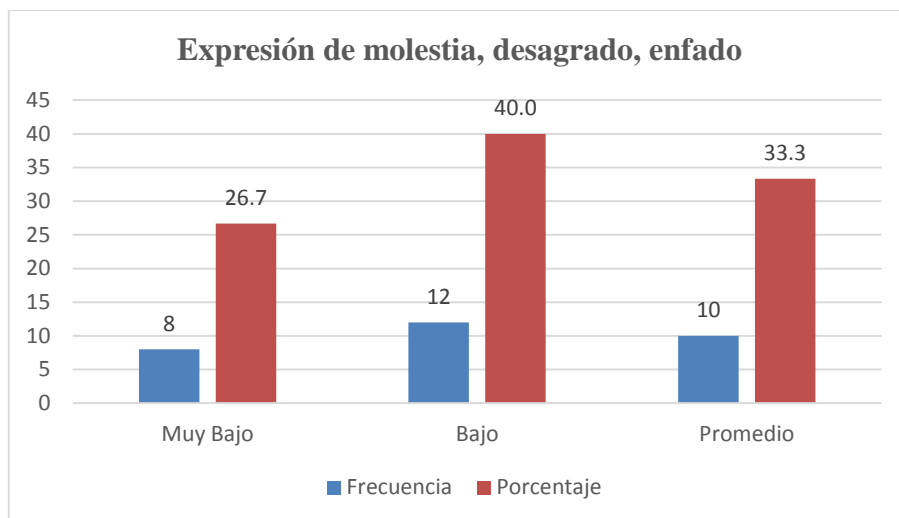


Figura 34. Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia, desagrado, enfado.

En la figura 34, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un nivel bajo, seguido de un 33.3% (10) con un nivel promedio y de un 26.7% (8) con un nivel muy bajo.

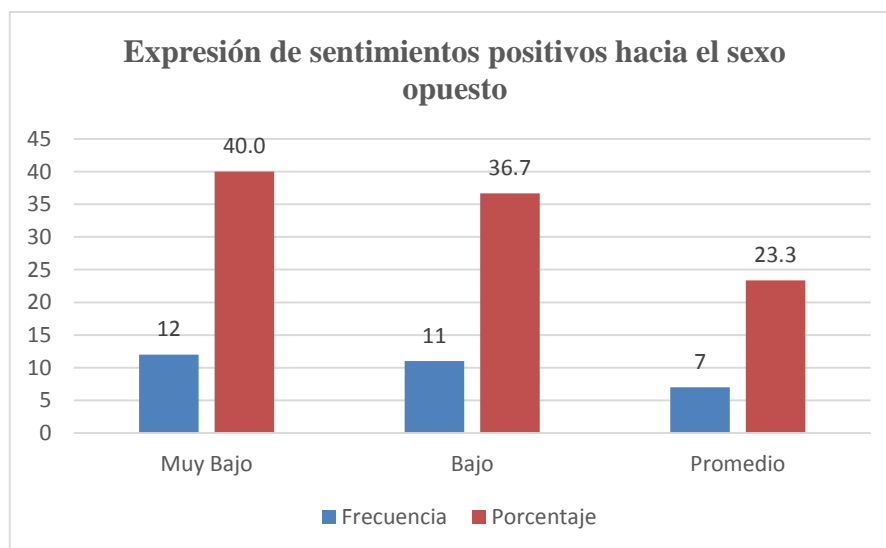


Figura 35. Frecuencias y porcentajes de Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.

En la figura 35, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un nivel muy bajo, seguido de un 36.7% (11) con un nivel bajo y de un 23.3% (7) con un nivel promedio.

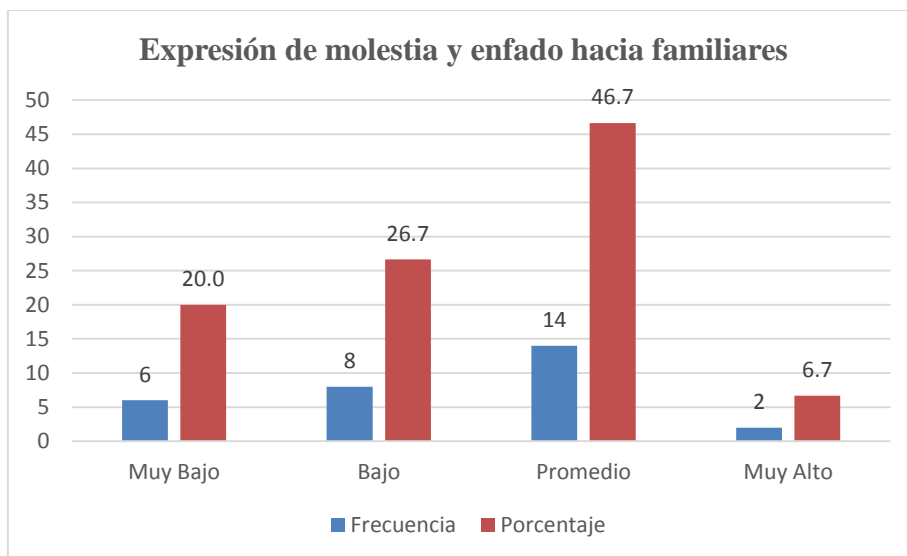


Figura 36. Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia y enfado hacia familiares.

En la figura 36, se observa que el 46.7% (14) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, asimismo un 20% (6) con un nivel muy bajo y un 6.7% (2) con un nivel muy alto.

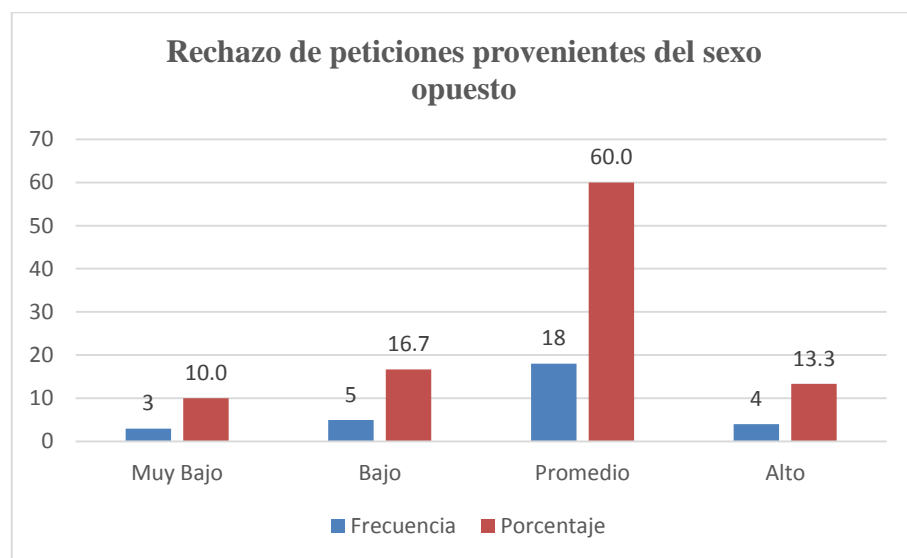


Figura 37. Frecuencias y porcentajes de Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.

En la figura 37, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto y un 10% (3) con un nivel muy bajo.

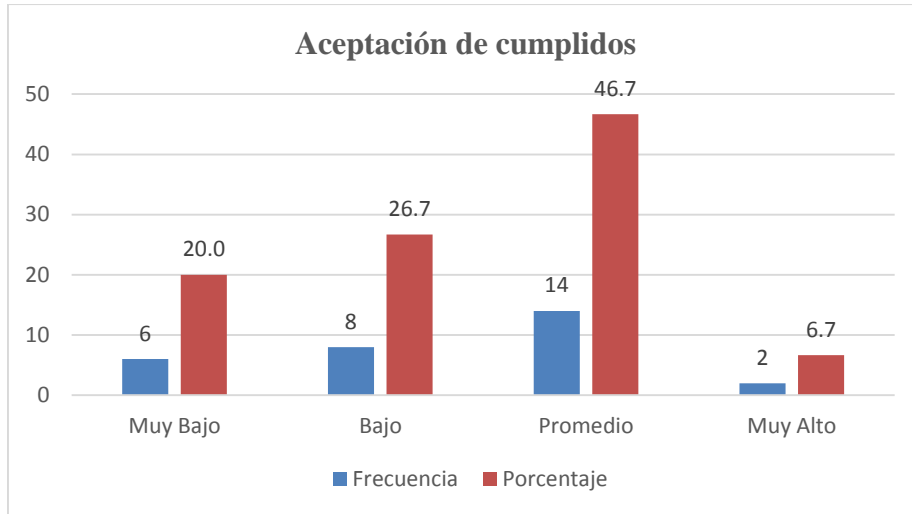


Figura 38. Frecuencias y porcentajes de Aceptación de cumplidos.

En la figura 38, se observa que el 46.7% (14) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, asimismo un 20% (6) con un nivel muy bajo y un 6.7% (2) con un nivel muy alto.

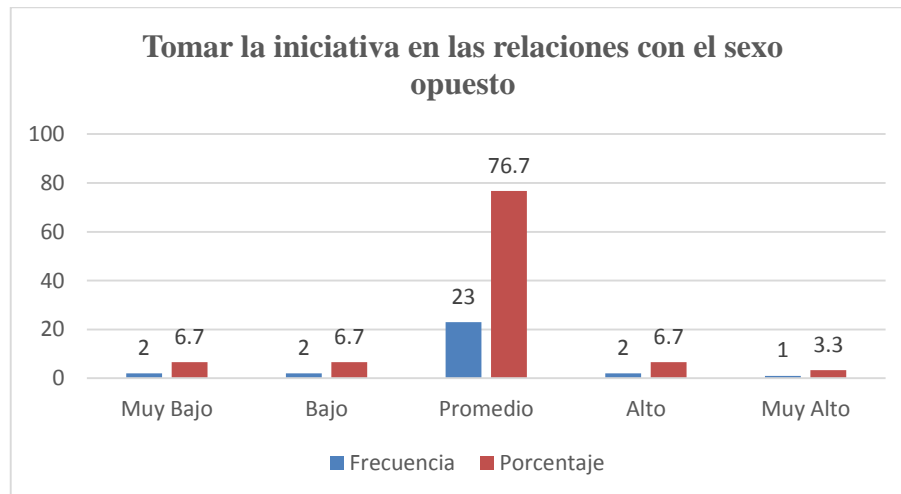


Figura 39. Frecuencias y porcentajes de Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.

En la figura 39, se observa que el 76.7% (23) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 6.7% (2) con un nivel muy bajo, asimismo un 6.7% (2) con un nivel bajo, también 6.7% (2) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

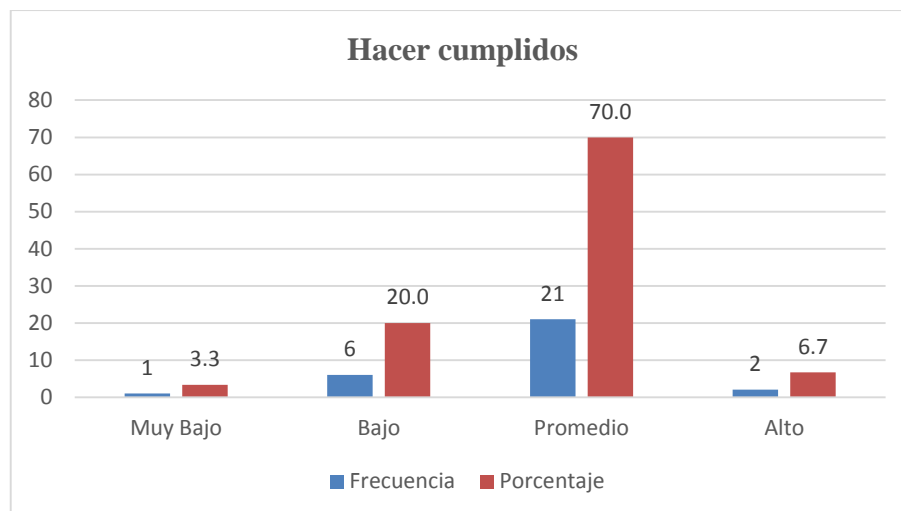


Figura 40. Frecuencias y porcentajes de Hacer cumplidos.

En la figura 40, se observa que el 70% (21) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel bajo, asimismo un 6.7% (2) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy bajo.

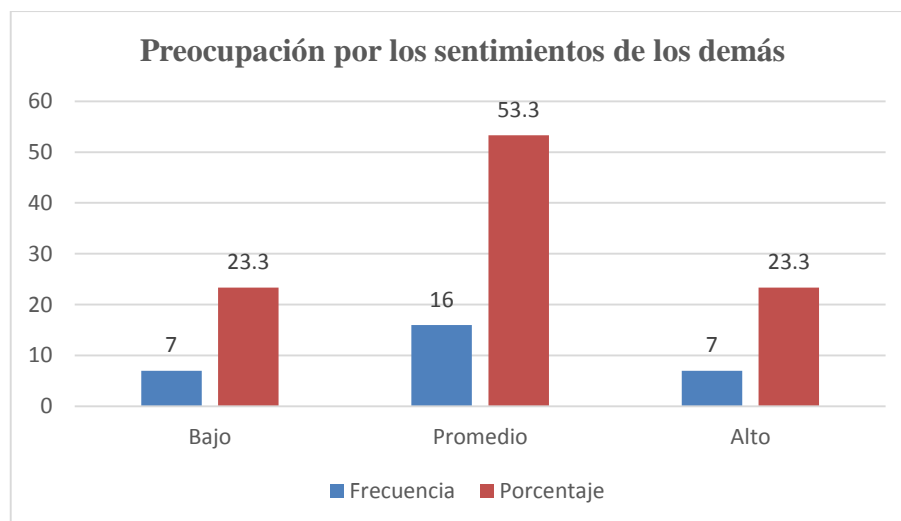


Figura 41. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por los sentimientos de los demás.

En la figura 41, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel bajo, de igual forma un 23.3% (7) con un nivel alto.

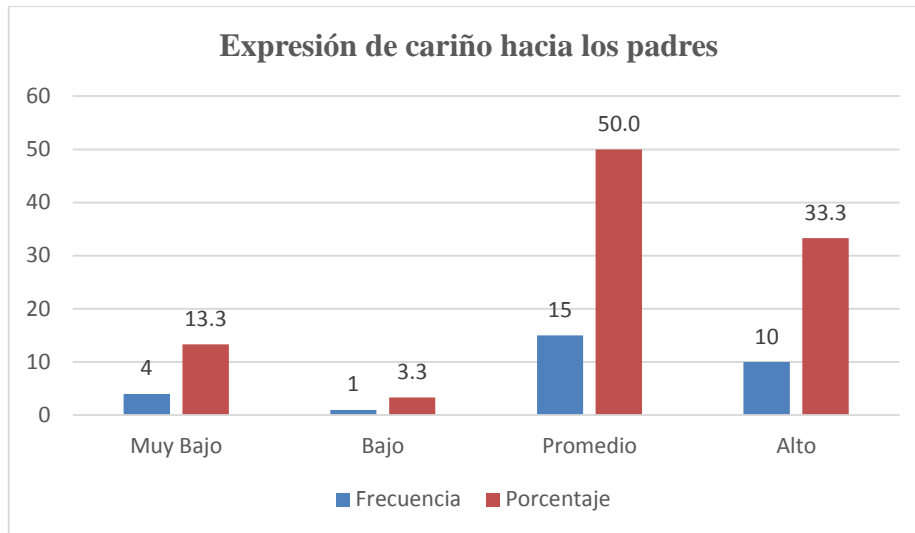


Figura 42. Frecuencias y porcentajes de Expresión de cariño hacia los padres.

En la figura 42, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 33.3% (10) con un nivel alto, asimismo un 13.3% (4) con un nivel muy bajo y un 3.3% (1) con un nivel muy bajo.

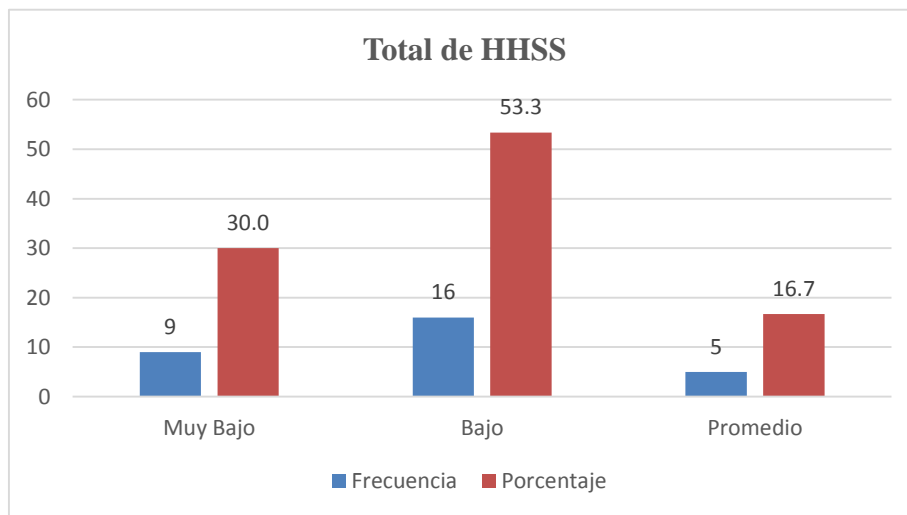


Figura 43. Frecuencias y porcentajes de Total de Habilidades Sociales.

En la figura 43, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel bajo de Habilidades Sociales, seguido de un 30% (9) con un nivel muy bajo de Habilidades Sociales y finalmente un 16.7% (5) con un nivel promedio en Habilidades Sociales.

4.2.2.3. Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES – C).

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social EMES – C

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Media	47.83	49.73	48.50	46.77	48.53	49.30	51.83	53.53	44.27	64.40	63.33	56.13	41.13
Mediana	40.00	50.00	55.00	60.00	50.00	40.00	65.00	50.00	40.00	70.00	65.00	70.00	32.50
Moda	15	60	25	30	50	40	25	35	60	70	65	70	4
Desviación estándar	25.832	31.915	28.538	28.830	28.493	29.341	29.295	30.991	26.443	28.894	25.568	28.008	33.958
Asimetría	.243	.098	-.062	-.082	.207	.412	.013	-.068	.298	-.646	-.395	-.468	.947
Curtosis	-1.144	-1.367	-1.439	-1.209	-1.103	-1.155	-1.300	-1.444	-.744	-.857	-.766	-.821	.221

Legenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 17 se aprecia que el nivel de pensamientos negativos es promedio (Pc. 41.13), siendo el área Temor a expresar sentimientos positivos (a10), la que obtuvo el puntaje más alto (Pc. 64.40) y el área Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), la que obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 44.27).

Los puntajes de asimetría revelan que en Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores (a1), Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones (a2), Temor a hacer y recibir peticiones (a3), Temor a hacer y recibir cumplidos (a4), Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto (a5), Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas (a6), Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas (a7), Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos (a8), Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), Temor a la defensa de los derechos (a11) y Asunción de posibles carencias propias (a12), la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. En el área Temor a expresar sentimientos positivos (a10), la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte derecha de la media. En el Total de pensamientos negativos, la curva es asimétricamente positiva, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte izquierda de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en el Total de pensamientos negativos, la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Así mismo se aprecia que en Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores (a1), Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones (a2), Temor a hacer y recibir peticiones (a3), Temor a hacer y recibir cumplidos (a4), Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto (a5), Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas (a6), Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas (a7), Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos (a8), Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), Temor a expresar sentimientos positivos (a10), Temor a la defensa de los derechos (a11) y Asunción de posibles carencias propias (a12), la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

4.2.2.4. Frecuencia y porcentaje

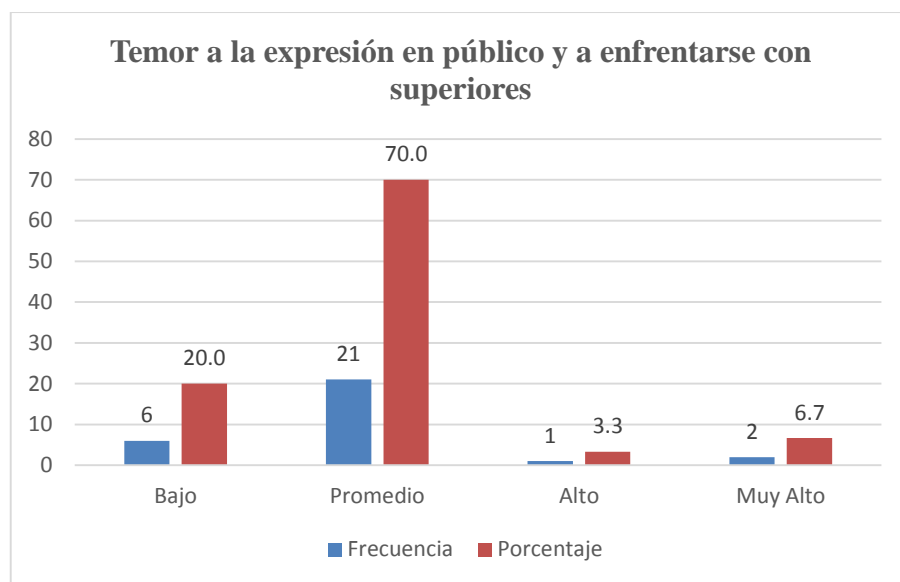


Figura 44. Frecuencias y porcentajes de Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.

En la figura 44, se observa que el 70% (21) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel bajo, asimismo un 6.7% (2) con un nivel muy alto y un 3.3% (1) con un nivel alto.

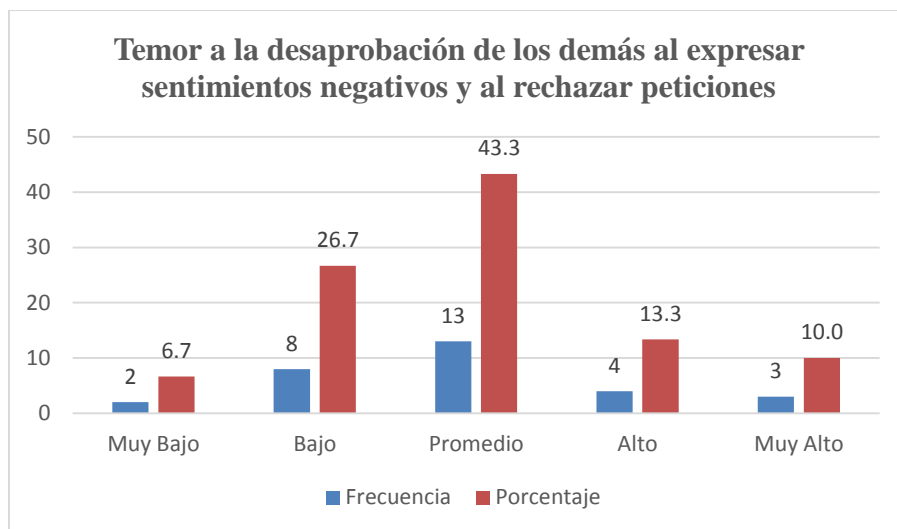


Figura 45. Frecuencias y porcentajes de Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.

En la figura 45, se observa que el 43.3% (13) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto, también 10% (3) con un nivel muy alto y un 6.7% (2) con un nivel muy bajo.

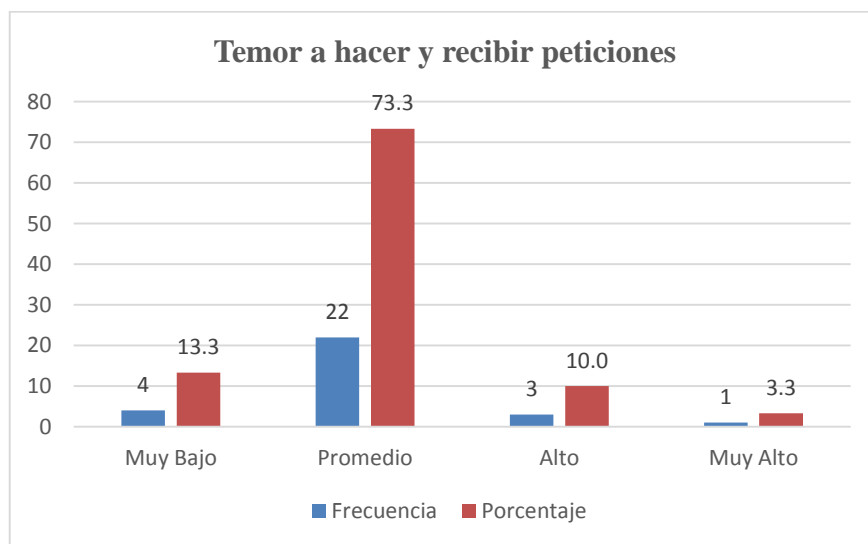


Figura 46. Frecuencias y porcentajes de Temor a hacer y recibir peticiones.

En la figura 46, se observa que el 73.3% (22) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 13.3% (4) con un nivel muy bajo, asimismo un 10% (3) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

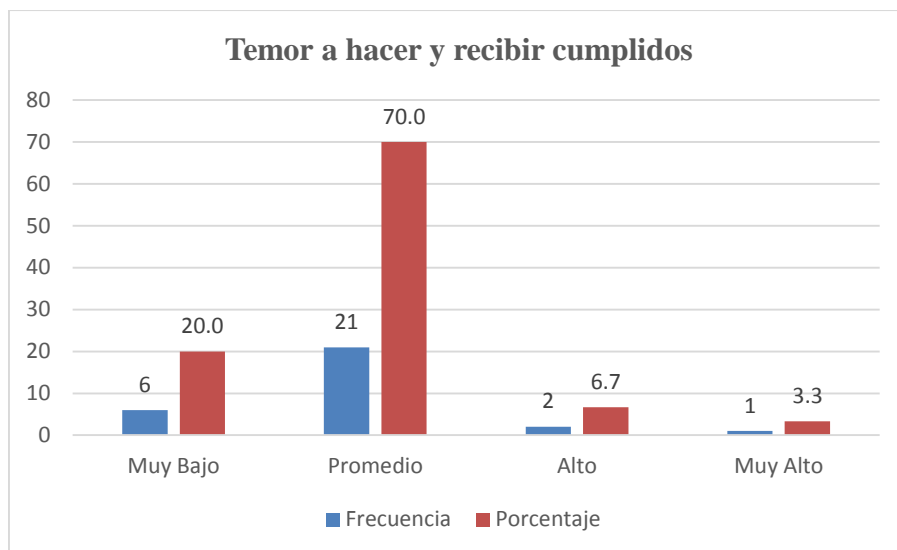


Figura 47. Frecuencias y porcentajes de Temor a hacer y recibir cumplidos.

En la figura 47, se observa que el 70% (21) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel muy bajo, asimismo un 6.7% (2) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

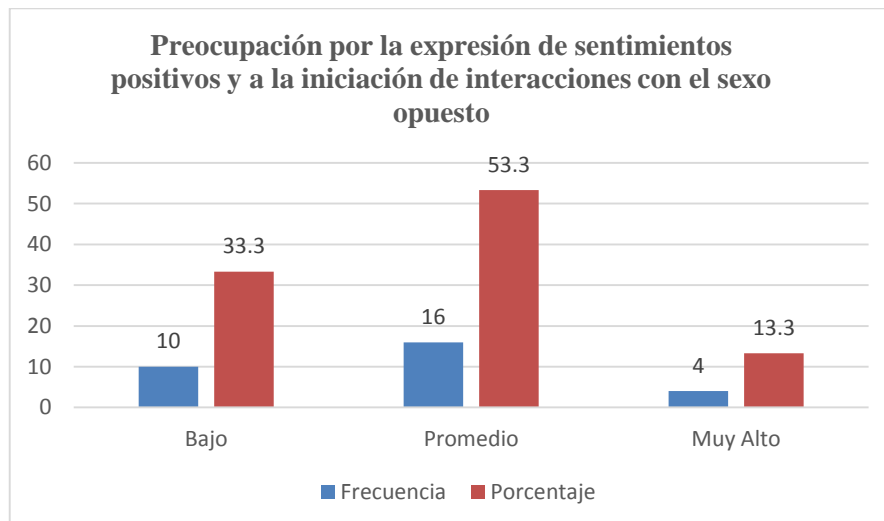


Figura 48. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.

En la figura 48, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 33.3% (10) con un nivel bajo, de igual forma un 13.3% (4) con un nivel muy alto.

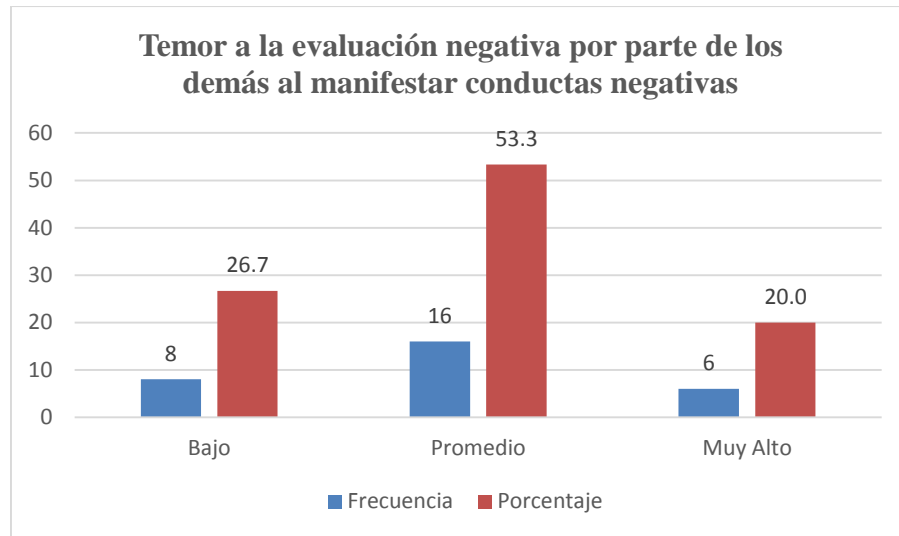


Figura 49. Frecuencias y porcentajes de Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.

En la figura 49, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, de igual forma un 20% (6) con un nivel muy alto.

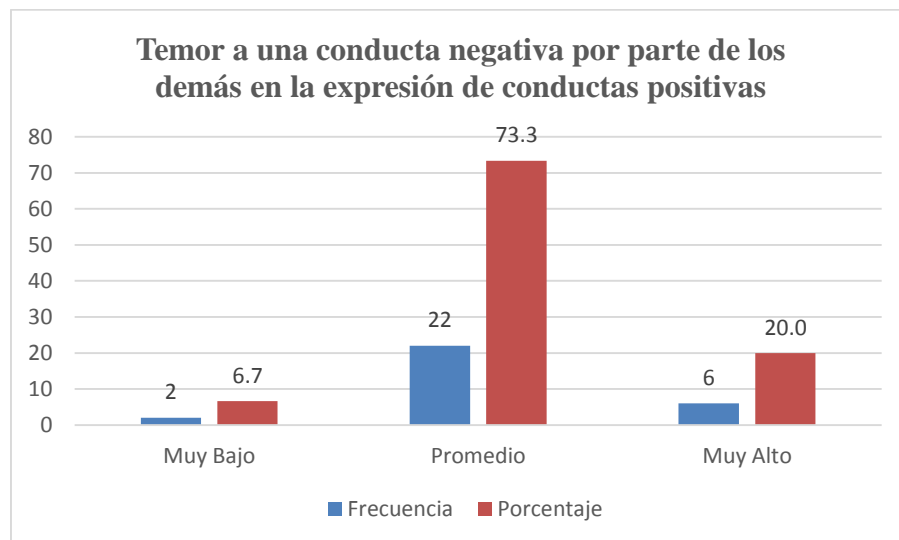


Figura 50. Frecuencias y porcentajes de Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.

En la figura 50, se observa que el 73.3% (22) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel muy alto, de igual forma un 6.7% (2) con un nivel muy bajo.

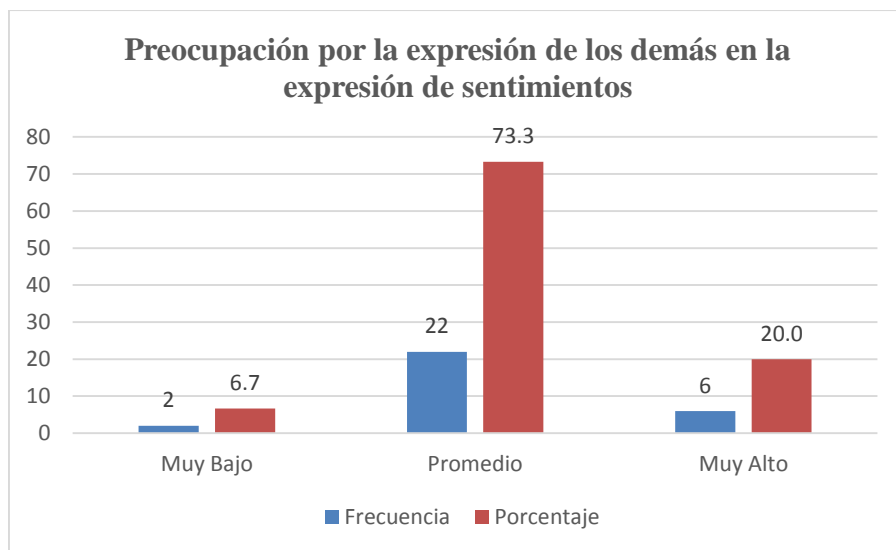


Figura 51. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.

En la figura 51, se observa que el 73.3% (22) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel muy alto y también un 6.7% (2) con un nivel muy bajo.

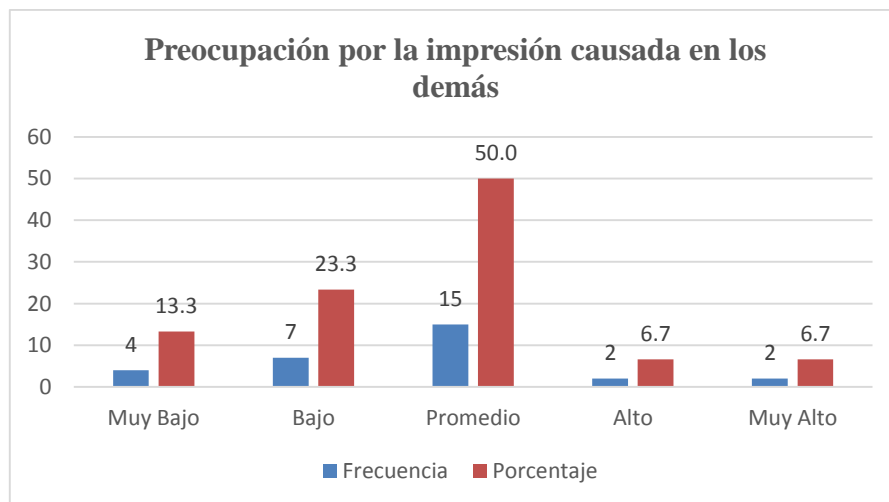


Figura 52. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la impresión causada en los demás.

En la figura 52, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel bajo, también 6.7% (2) con un nivel alto y un 6.7% (2) con un nivel muy alto.

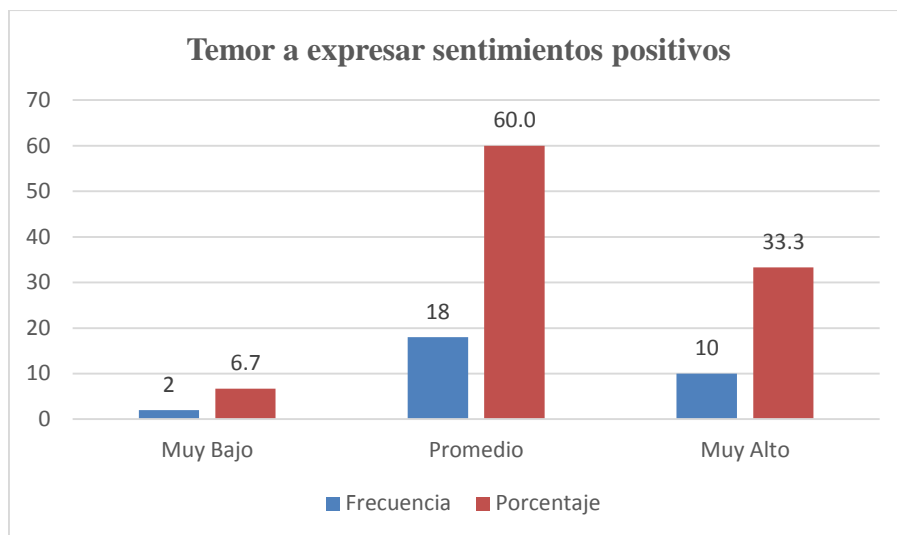


Figura 53. Frecuencias y porcentajes de Temor a expresar sentimientos positivos.

En la figura 53, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 33.3% (10) con un nivel muy alto y también un 6.7% (2) con un nivel muy bajo.

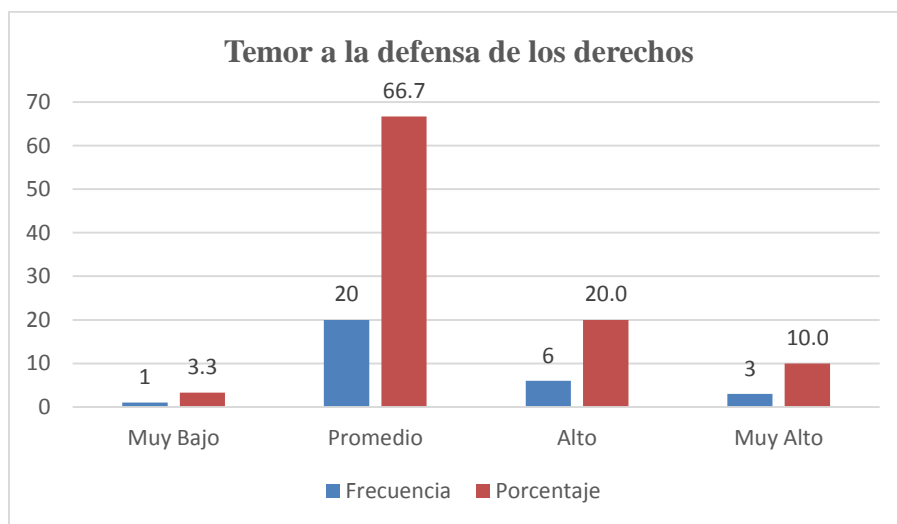


Figura 54. Frecuencias y porcentajes de Temor a la defensa de los derechos.

En la figura 54, se observa que el 66.7% (20) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel alto, asimismo un 10% (3) con un nivel muy alto y un 3.3% (1) con un nivel muy bajo.

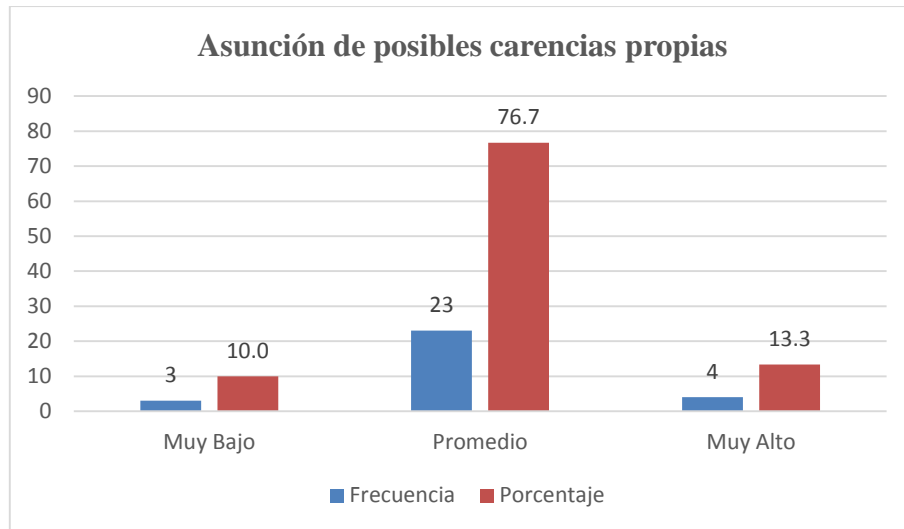


Figura 55. Frecuencias y porcentajes de Asunción de posibles carencias propias.

En la figura 55, se observa que el 76.7% (23) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 13.3% (4) con un nivel muy alto y también un 10% (3) con un nivel muy bajo.

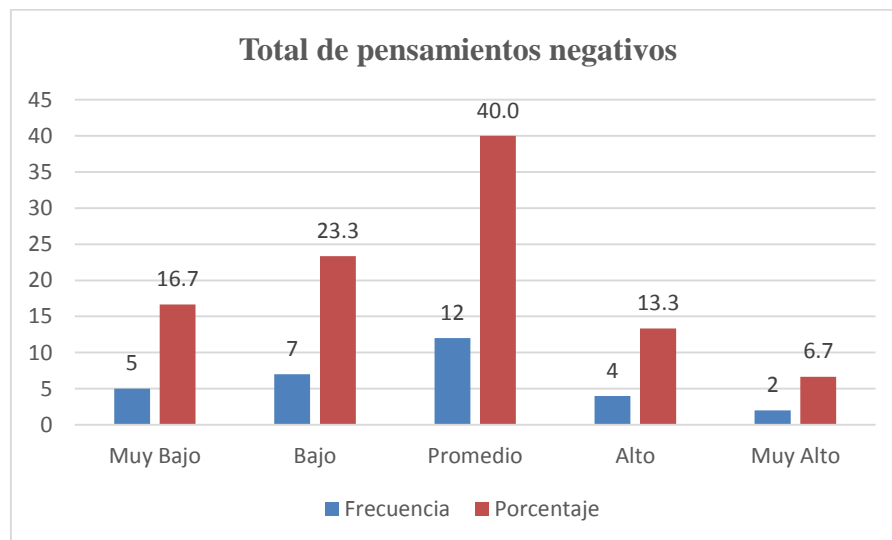


Figura 56. Frecuencias y porcentajes de Total pensamientos negativos.

En la figura 56, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel bajo, asimismo un 16.7% (5) con un nivel muy bajo, también 13.3% (4) con un nivel alto y un 6.7% (2) con un nivel muy alto.

4.3. Estadísticos descriptivos postest

4.3.1. Muestra experimental

4.3.1.1. Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES – M).

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Media	86.03	80.83	81.67	88.23	80.77	78.93	85.77	88.30	68.90	79.83	88.50	84.67	87.13
Mediana	92.00	90.00	80.00	96.00	85.00	92.00	88.50	94.00	75.00	85.00	85.00	90.00	91.00
Moda	92	75	80	96	85	92	85	96	75	70	85	90	94
Desviación estándar	16.279	15.398	16.390	12.770	12.897	22.179	15.046	13.301	23.868	15.707	9.857	20.725	9.555
Asimetría	-1.943	-.794	-1.728	-1.213	-.716	-1.418	-1.540	-1.204	-.567	-1.286	-1.786	-1.718	-.699
Curtosis	4.011	-.447	2.847	.345	-.855	.863	1.989	-.389	-.987	2.557	7.095	1.338	-.656

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 18, se aprecia que el nivel de habilidades sociales es alto (Pc.87.13), siendo el área Preocupación por los sentimientos de los demás (a11), la que obtuvo el puntaje más alto (Pc. 88.50) y el área Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto (a9), la que obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 68.90).

Los puntajes de asimetría revelan que en Iniciación de interacciones (a1), Hablar en público/ enfrentarse con superiores (a2), Defensa de los derechos del consumidor (a3), Expresión de molestia, desagrado, enfado (a4), Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto (a5), Expresión de molestia y enfado hacia familiares (a6), Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto (a7), Aceptación de cumplidos (a8), Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto (a9), Hacer cumplidos (a10), Preocupación por los sentimientos de los demás (a11), Expresión de cariño hacia los padres (a12) y el puntaje total, la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en, Hablar en público/ enfrentarse con superiores (a2), Expresión de molestia, desagrado, enfado (a4) y Aceptación de cumplidos (a8), la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Así mismo se aprecia que en, Iniciación de interacciones (a1), Defensa de los derechos del consumidor (a3), Expresión de molestia y enfado hacia familiares (a6), Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto (a7), Hacer cumplidos (a10), Preocupación por los sentimientos de los demás (a11) y Expresión de cariño hacia los padres (a12), la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Finalmente en, Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto (a5), Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto (a9) y el total, la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

4.3.1.2. Frecuencia y porcentaje

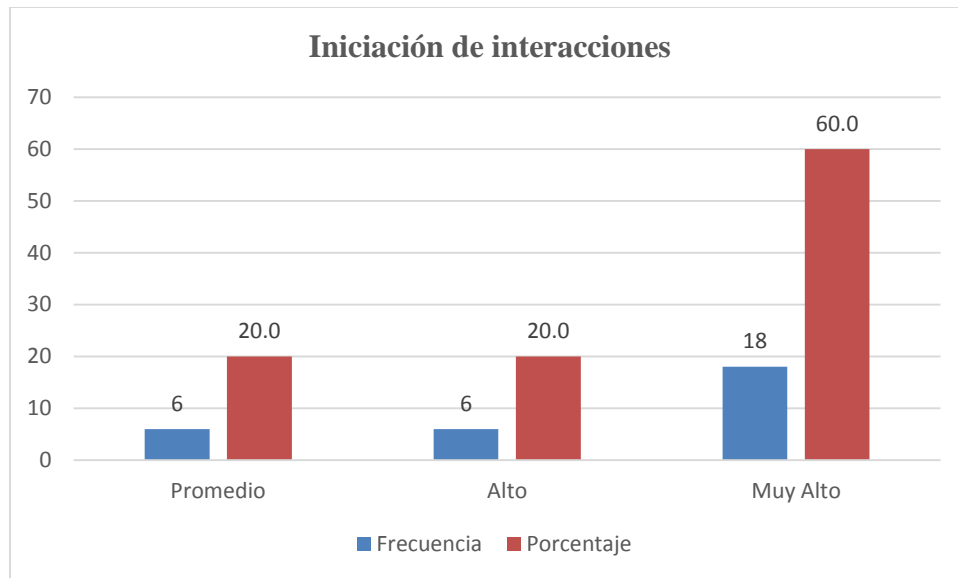


Figura 57. Frecuencias y porcentajes de Iniciación de interacciones.

En la figura 57 se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un nivel muy alto, seguido de un 20% (6) con un nivel alto y también un 20% (6) con un nivel promedio.

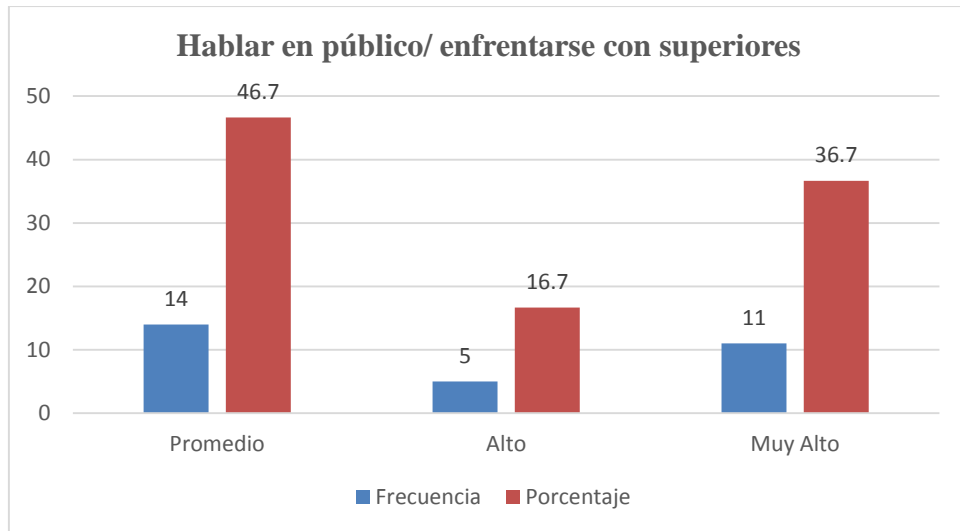


Figura 58. Frecuencias y porcentajes de Habla en público/ enfrentarse con superiores.

En la figura 58 se observa que el 46.7% (14) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 36.7% (11) con un nivel muy alto y se observa un 16.7% (5) con un nivel alto.

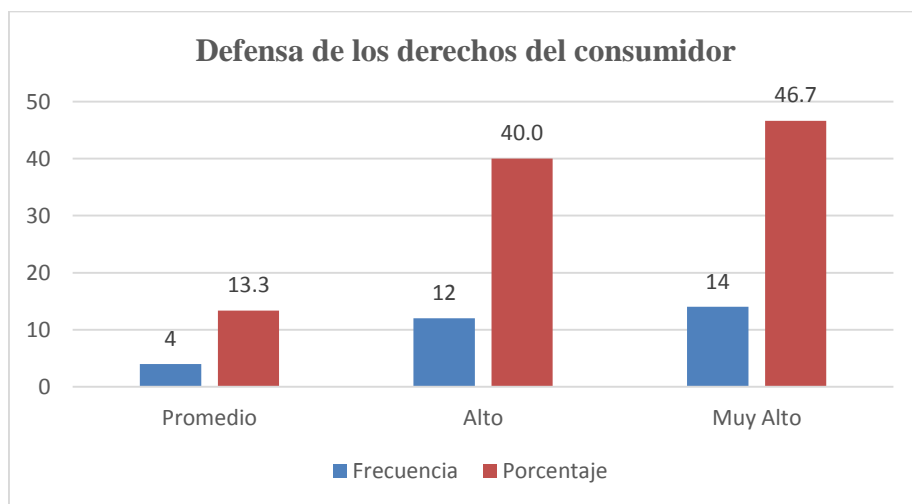


Figura 59. Frecuencias y porcentajes de Defensa de los derechos del consumidor.

En la figura 59 se observa que el 46.7% (14) de la muestra tiene un nivel muy alto, seguido de un 40% (12) con un nivel alto y se observa un 13.3% (4) con un nivel promedio.

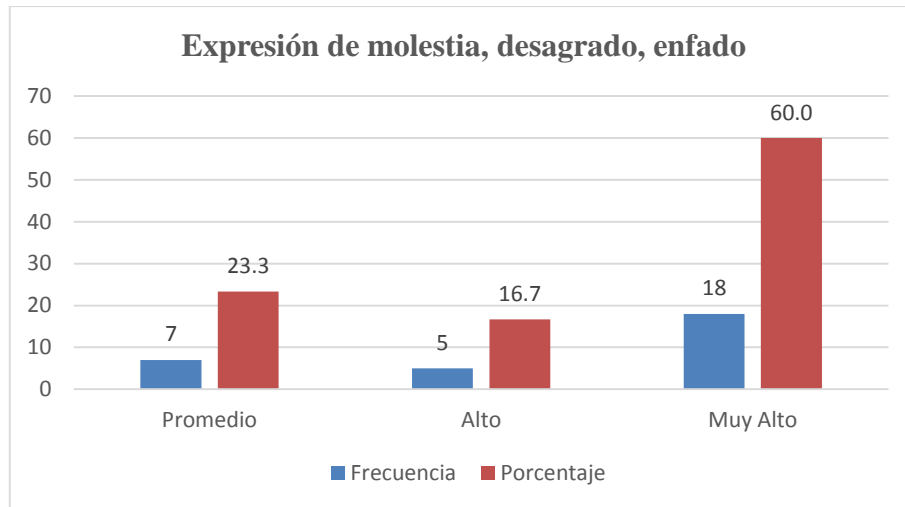


Figura 60. Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia, desagrado, enfado.

En la figura 60 se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un nivel muy alto, seguido de un 23.3% (7) con un nivel promedio y se observa un 16.7% (5) con un nivel alto.

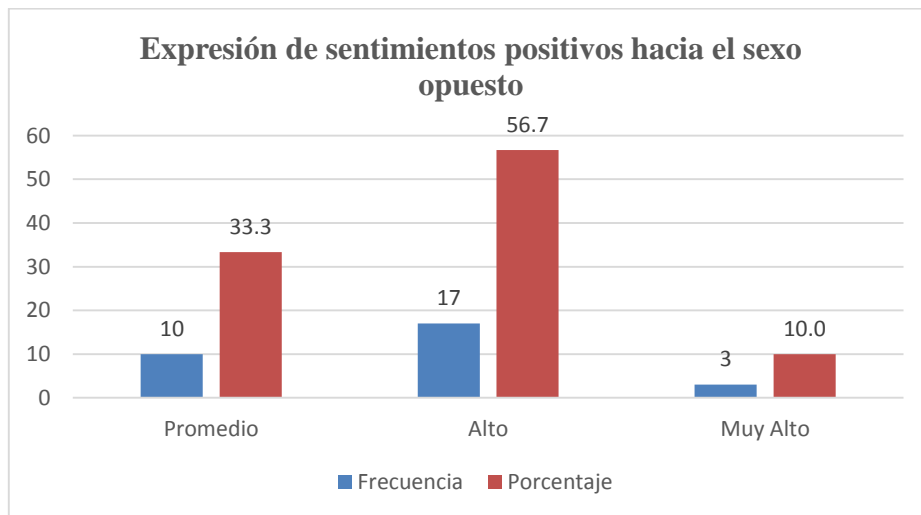


Figura 61. Frecuencias y porcentajes de Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.

En la figura 61, se observa que el 56.7% (17) de la muestra tiene un nivel alto, seguido de un 33.3% (10) con un nivel promedio y se observa un 10% (3) con un nivel muy alto.

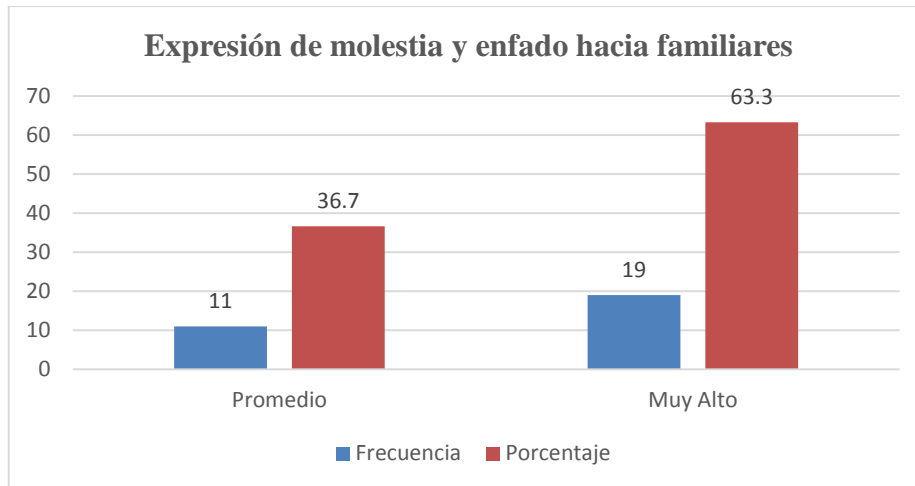


Figura 62. Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia y enfado hacia familiares.

En la figura 62, se observa que el 63.3% (19) de la muestra tiene un nivel muy alto y se observa un 36.7% (11) con un nivel promedio.

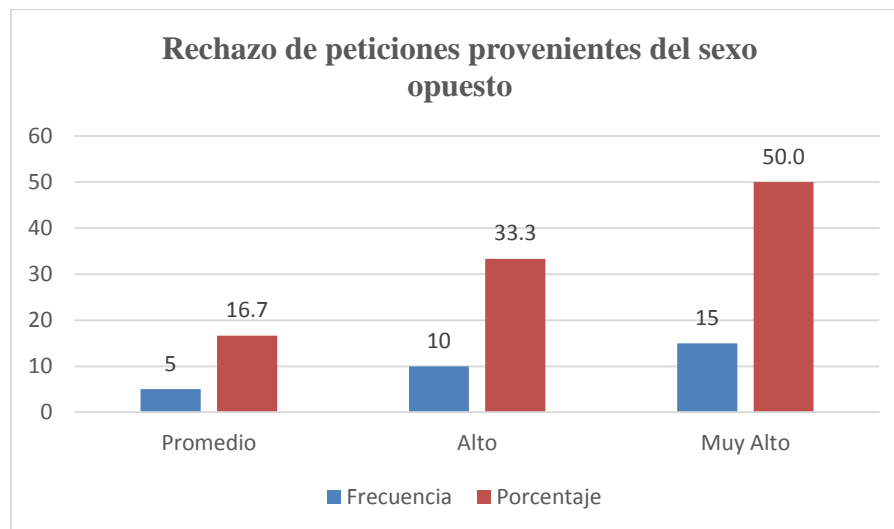


Figura 63. Frecuencias y porcentajes de Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.

En la figura 63, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel muy alto, seguido de un 33.3% (10) con un nivel alto y se observa un 16.7% (5) con un nivel promedio.

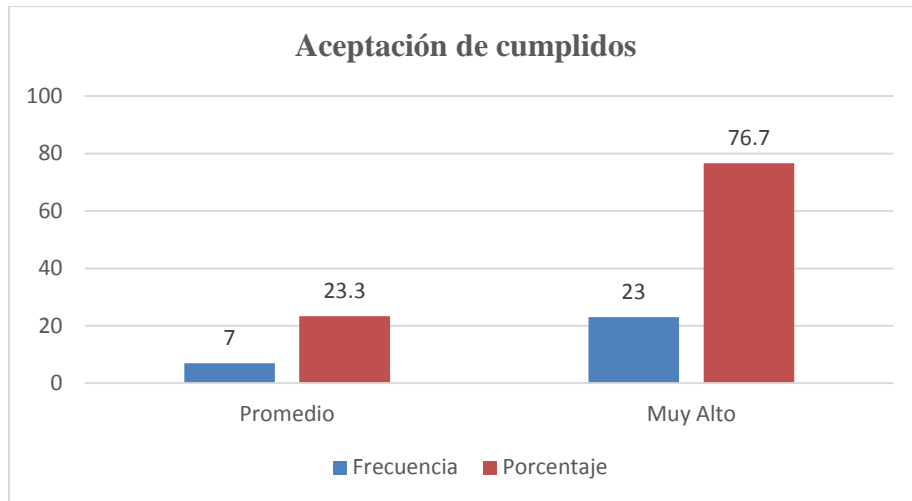


Figura 64. Frecuencias y porcentajes de Aceptación de cumplidos.

En la figura 64, se observa que el 76.7% (23) de la muestra tiene un nivel muy alto y se observa un 23.3% (7) con un nivel promedio.

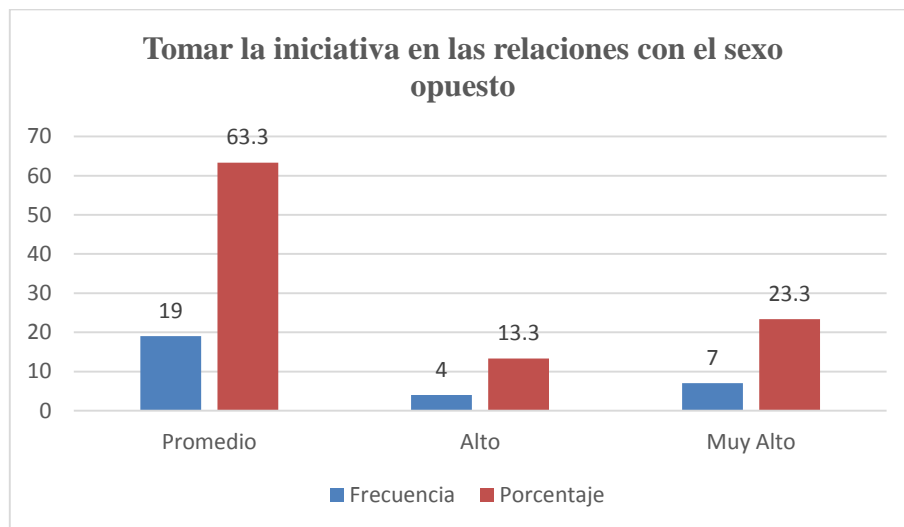


Figura 65. Frecuencias y porcentajes de Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.

En la figura 65, se observa que el 63.3% (19) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel muy alto y se observa un 13.3% (4) con un nivel alto.

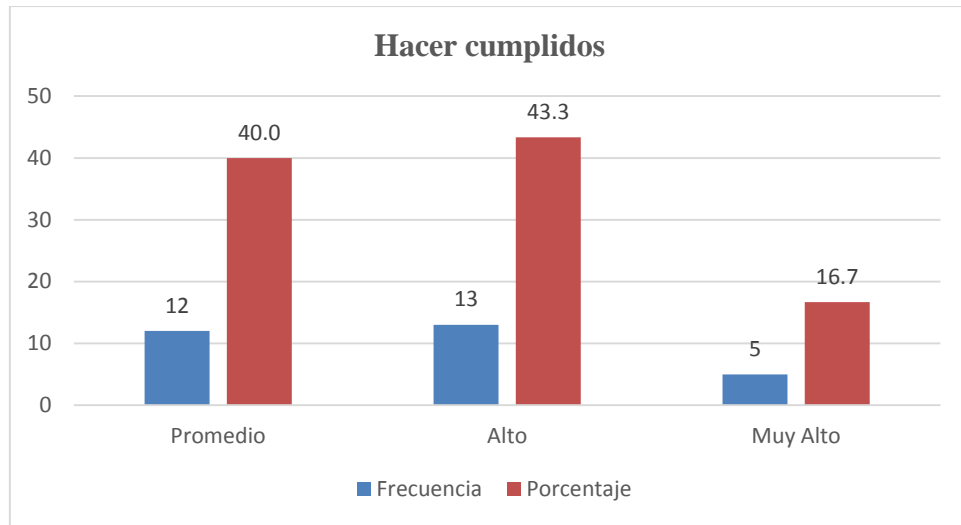


Figura 66. Frecuencias y porcentajes de Hacer cumplidos.

En la figura 66, se observa que el 43.3% (13) de la muestra tiene un nivel alto, seguido de un 40% (12) con un nivel promedio y se observa un 16.7% (5) con un nivel muy alto.

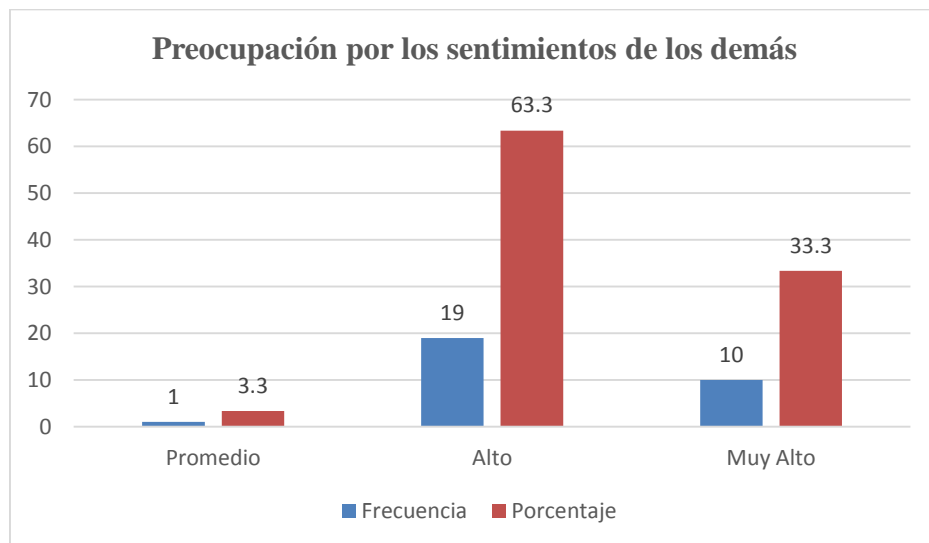


Figura 67. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por los sentimientos de los demás.

En la figura 67, se observa que el 63.3% (19) de la muestra tiene un nivel alto, seguido de un 33.3% (12) con un nivel muy alto y se observa un 3.3% (1) con un nivel muy promedio.

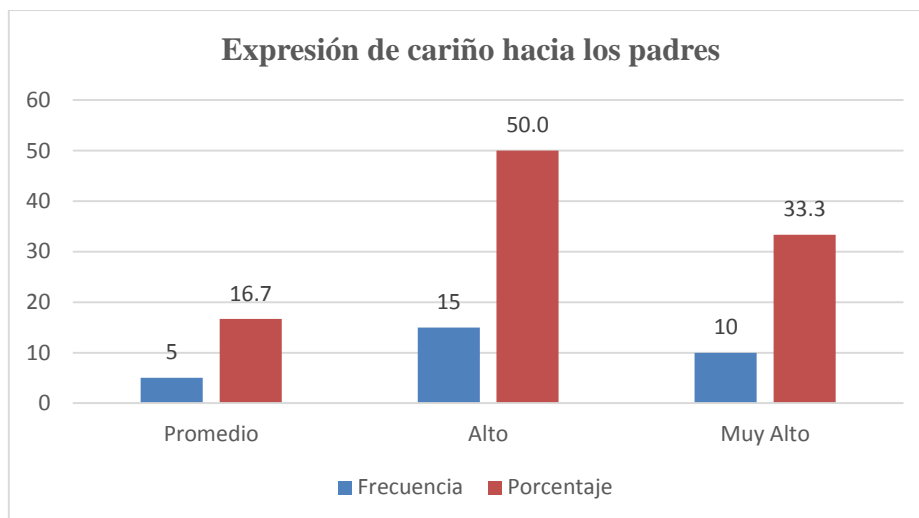


Figura 68. Frecuencias y porcentajes de Expresión de cariño hacia los padres.

En la figura 68, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel alto, seguido de un 33.3% (10) con un nivel muy alto y se observa un 16.7% (5) con un nivel muy promedio.

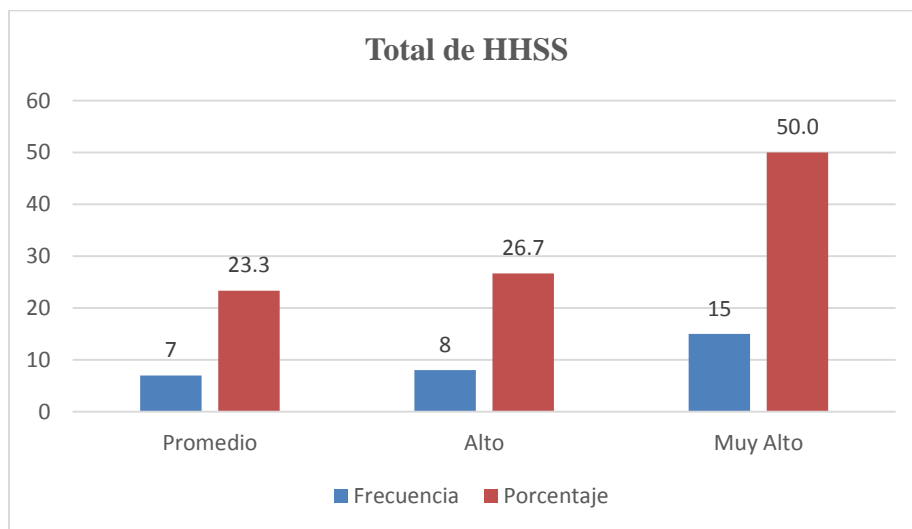


Figura 69. Frecuencias y porcentajes de Total de Habilidades Sociales.

En la figura 69, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel muy alto, seguido de un 26.7% (8) con un nivel alto y se observa un 23.3% (7) con un nivel muy promedio.

4.3.1.3. Estadísticos Descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES – C).

Tabla 19

Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social EMES – C

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Media	36.73	42.37	45.47	43.57	49.90	52.00	39.33	46.33	46.30	54.00	60.13	53.73	22.80
Mediana	40.00	40.00	55.00	45.00	50.00	40.00	25.00	50.00	52.50	70.00	65.00	70.00	22.50
Moda	15	40	55	30a	50	40	15	35	60	70	65	70	25
Desviación estándar	21.151	26.047	23.177	26.240	22.998	27.044	31.489	19.693	22.519	22.432	26.367	28.497	12.397
Asimetría	.477	.463	-.416	-.131	-.293	.176	.845	.026	-.258	-.422	-.700	-.273	.986
Curtosis	-.403	-.394	-1.043	-1.240	-.805	-1.127	-1.014	-.478	-.961	-1.221	-.471	-1.209	1.426

Legenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 19, se aprecia que el nivel de pensamientos negativos es bajo (Pc. 22.80), siendo el área Temor a la defensa de los derechos (a11), la que obtuvo el puntaje más alto (Pc. 60.13) y el área Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores (a1), la que obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 36.73).

Los puntajes de asimetría revelan que en Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores (a1), Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones (a2), Temor a hacer y recibir peticiones (a3), Temor a hacer y recibir cumplidos (a4), Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto (a5), Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas (a6), Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos (a8), Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), Temor a expresar sentimientos positivos (a10) y Asunción de posibles carencias propias (a12), la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. En el área Temor a la defensa de los derechos (a11), la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte derecha de la media. En el área Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas (a7) y el total de pensamientos negativos, la curva es asimétricamente positiva, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte izquierda de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores (a1), Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones (a2) Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos (a8) Temor a la defensa de los derechos (a11), la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Así mismo se aprecia que en el Total de pensamientos negativos, la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Finalmente encontramos que en Temor a hacer y recibir peticiones (a3), Temor a hacer y recibir cumplidos (a4), Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto (a5), Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas (a6), Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas (a7), Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), Temor a expresar sentimientos positivos (a10), y Asunción de posibles carencias propias (a12), la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

4.3.1.4. Frecuencia y porcentaje

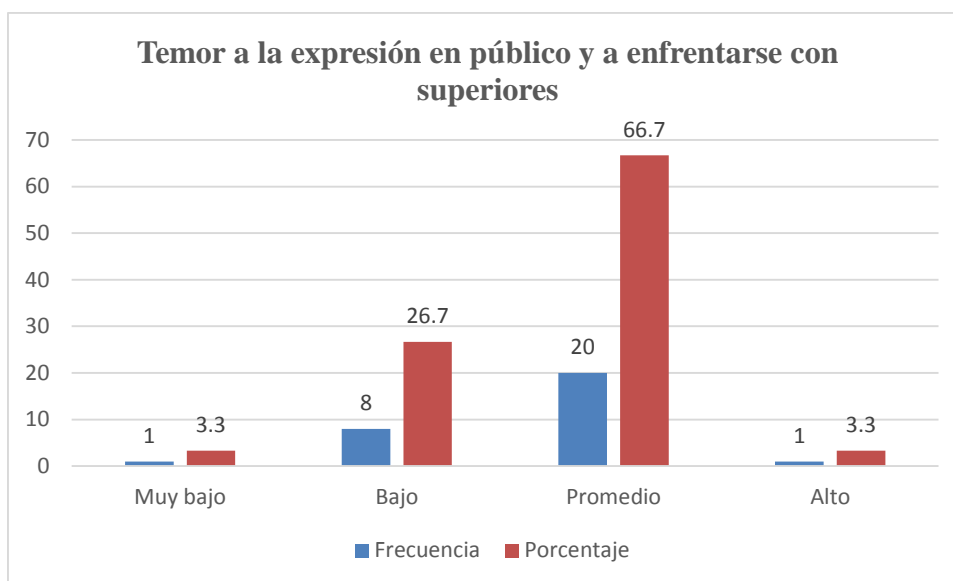


Figura 70. Frecuencias y porcentajes de Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.

En la figura 70, se observa que el 66.7% (20) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, asimismo un 3.3% (1) con un nivel muy bajo y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

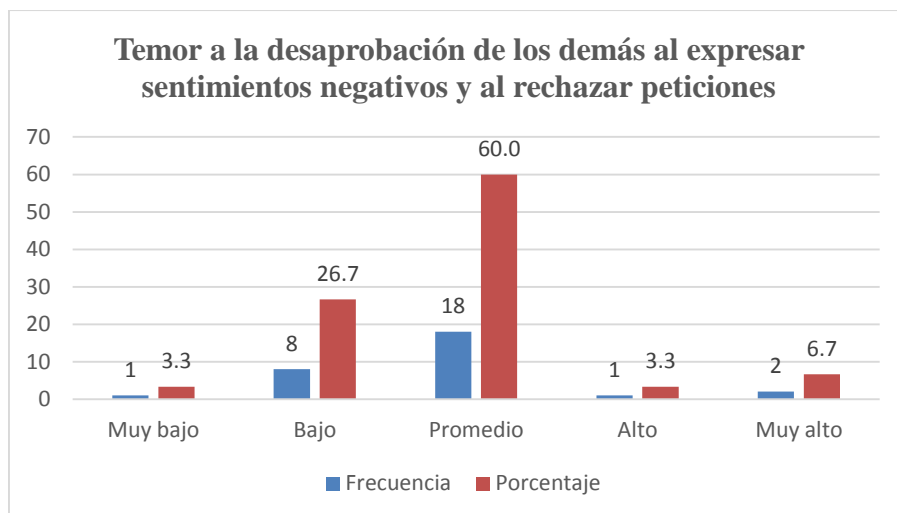


Figura 71. Frecuencias y porcentajes de Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.

En la figura 71, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, asimismo un 6.7% (2) con un nivel muy alto, también 3.3% (1) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel alto.

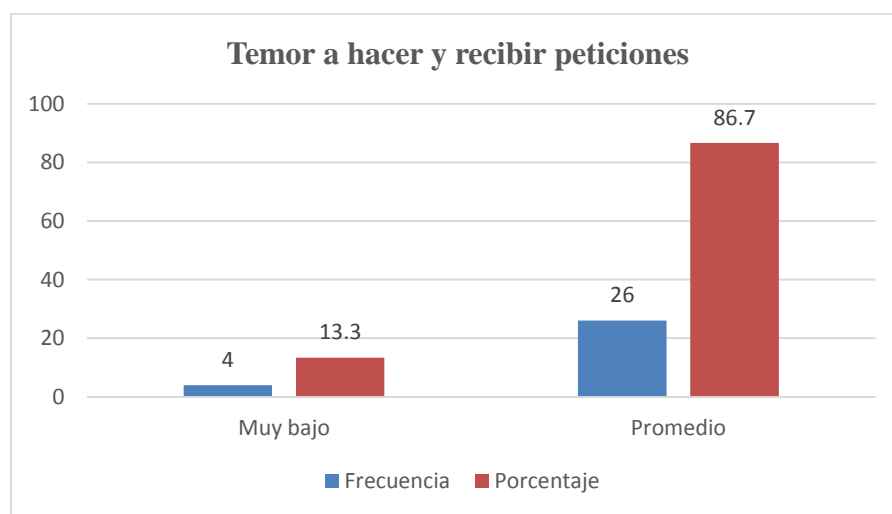


Figura 72. Frecuencias y porcentajes de Aceptación de cumplidos.

En la figura 72, se observa que el 86.7% (23) de la muestra tiene un nivel muy promedio y se observa un 13.3% (4) con un nivel muy bajo.

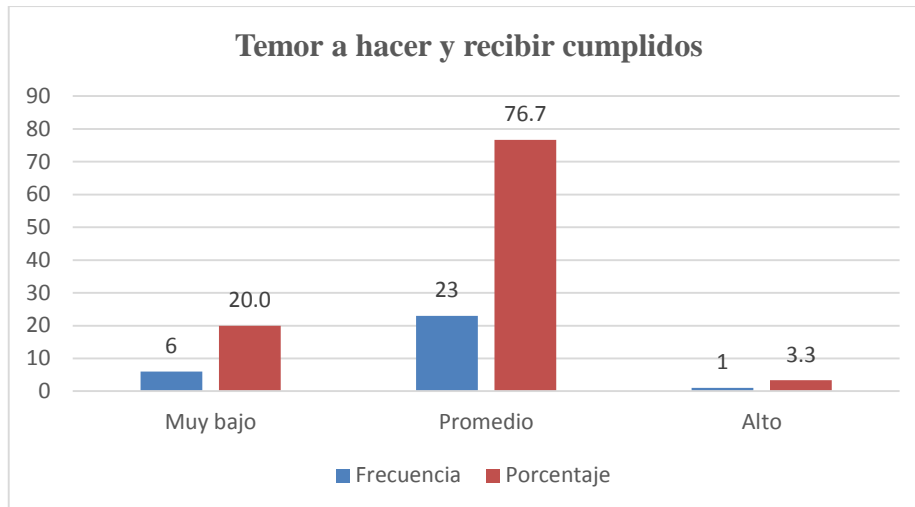


Figura 73. Frecuencias y porcentajes de Temor a hacer y recibir cumplidos.

En la figura 73, se observa que el 76.7% (23) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel muy bajo y se observa un 3.3 % (1) con un nivel alto.

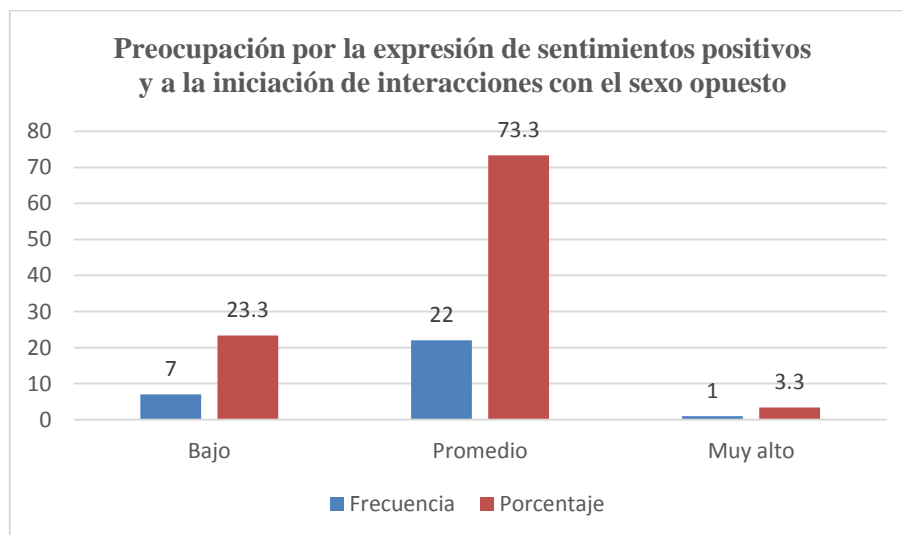


Figura 74. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.

En la figura 74, se observa que el 73.3% (22) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel bajo y se observa un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

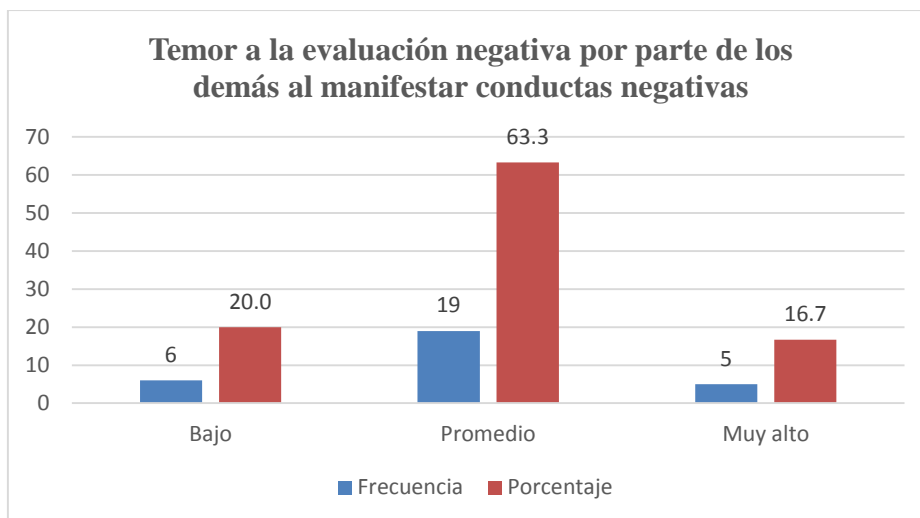


Figura 75. Frecuencias y porcentajes de Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.

En la figura 75, se observa que el 63.3% (19) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel bajo y se observa un 16.7% (5) con un nivel muy alto.

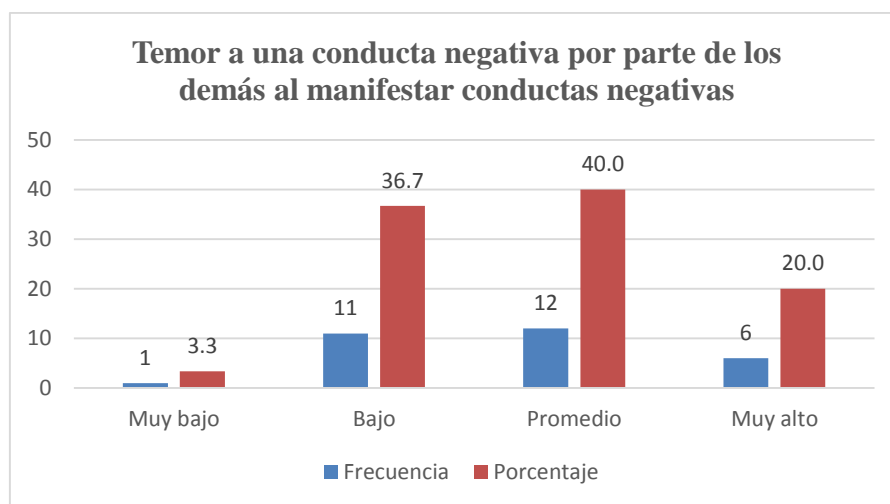


Figura 76. Frecuencias y porcentajes de Temor a una conducta negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.

En la figura 76, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 36.7% (11) con un nivel bajo, asimismo un 20% (6) con un nivel muy alto y un 3.3% (1) con un nivel muy bajo.

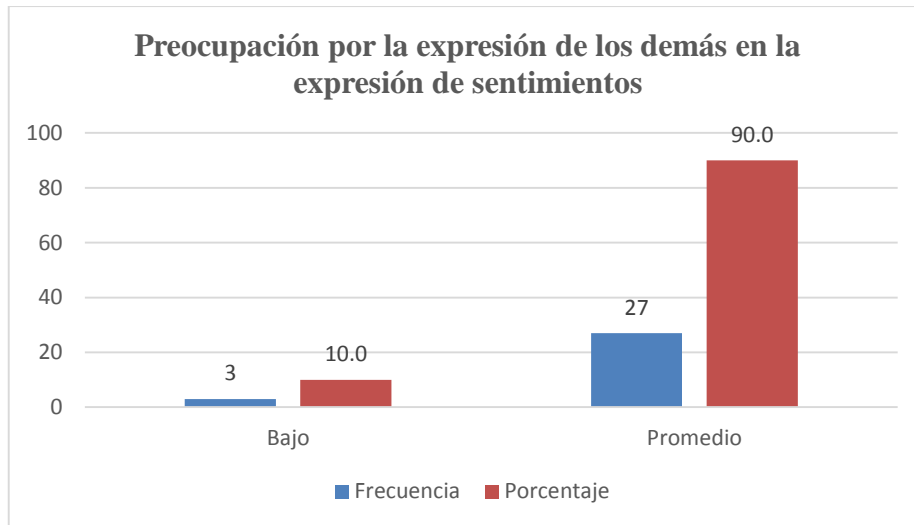


Figura 77. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.

En la figura 77, se observa que el 90% (27) de la muestra tiene un nivel muy promedio y se observa un 10% (3) con un nivel bajo.

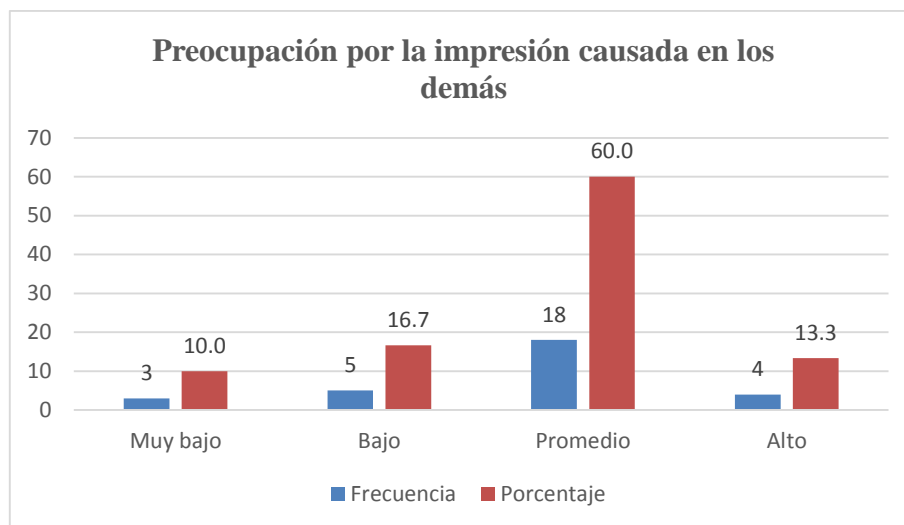


Figura 78. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la impresión causada en los demás.

En la figura 78, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto y un 10% (3) con un nivel muy bajo.

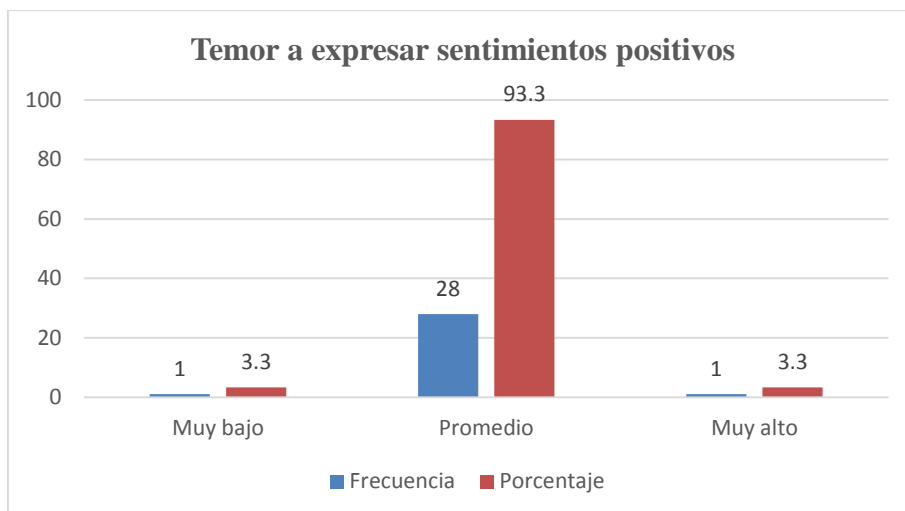


Figura 79. Frecuencias y porcentajes de Temor a expresar sentimientos positivos.

En la figura 79, se observa que el 93.3% (28) de la muestra tiene un nivel promedio, también un 3.3% (1) con un nivel muy bajo y se observa un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

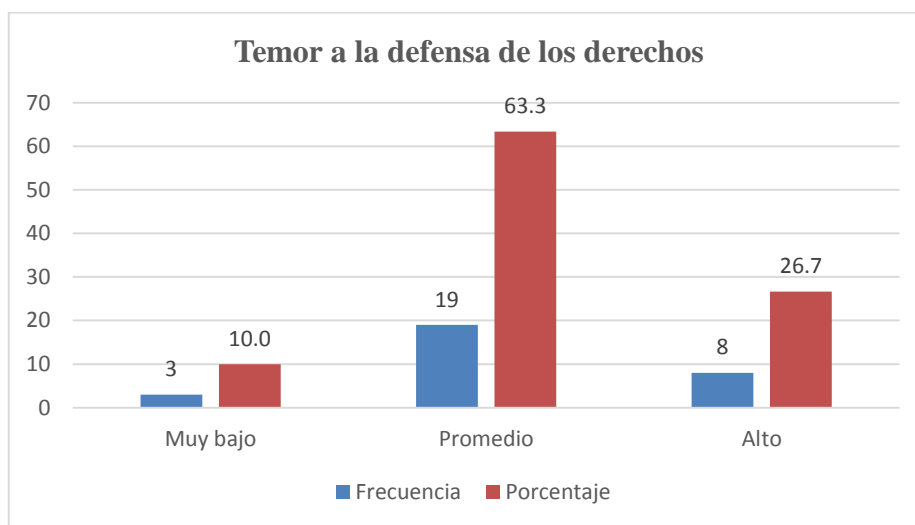


Figura 80. Frecuencias y porcentajes de Temor a la defensa de los derechos.

En la figura 80, se observa que el 63.3% (19) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel alto y se observa un 10% (3) con un nivel muy bajo.

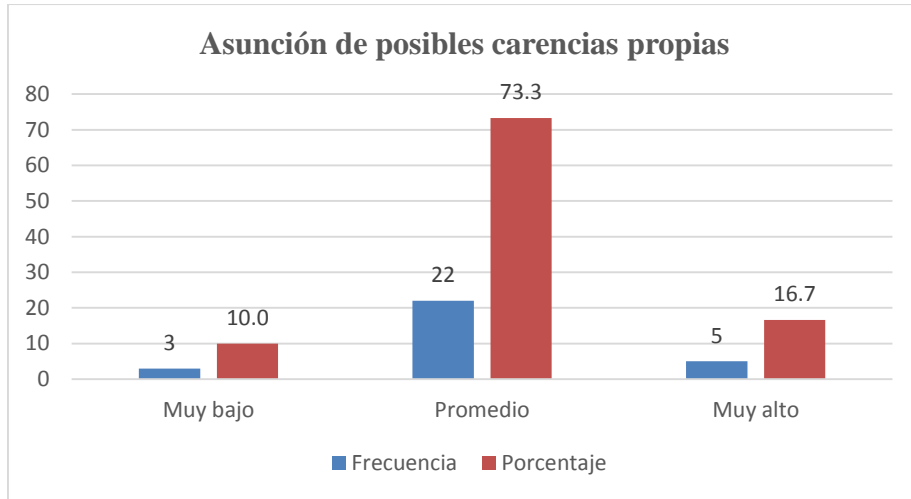


Figura 81. Frecuencias y porcentajes de Asunción de posibles carencias propias.

En la figura 81, se observa que el 73.3% (22) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel muy alto y se observa un 10% (3) con un nivel muy bajo.

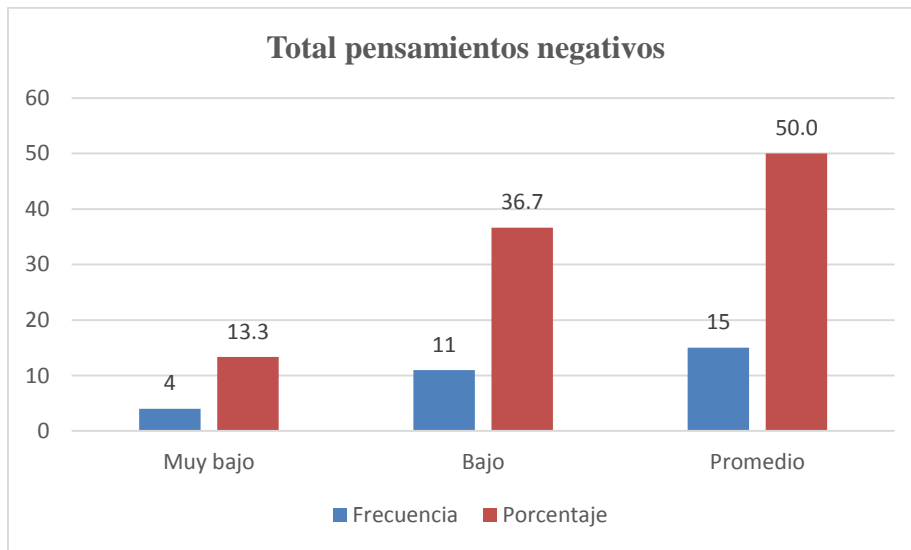


Figura 82. Frecuencias y porcentajes de Total de pensamientos negativos.

En la figura 82, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 36.7% (11) con un nivel bajo y se observa un 13.3% (4) con un nivel muy bajo.

4.3.2. Muestra control

4.3.2.1. Estadísticos Descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES – M).

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Media	16.00	25.23	30.17	22.03	17.70	31.70	34.13	29.97	46.93	37.93	48.83	51.40	13.77
Mediana	6.00	15.00	30.00	20.00	15.00	30.00	25.00	30.00	42.50	30.00	50.00	40.00	10.00
Moda	6	15	30	6	6	10	25	20	30	30	50	40	10
Desviación estándar	15.232	21.015	20.715	18.184	15.892	28.950	24.698	20.830	26.024	23.499	26.086	29.998	11.918
Asimetría	1.110	1.403	.686	.990	1.199	.872	1.057	1.125	.157	.578	-.164	.212	1.956
Curtosis	-.157	2.238	.504	-.131	.115	-.655	.179	1.558	-1.132	-.520	-.782	-1.264	4.252

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 20, se aprecia que el nivel de Habilidades Sociales es bajo (Pc. 13.77), siendo el área Expresión de cariño hacia los padres (a12), la que obtuvo el puntaje más alto (Pc. 51.40) y el área Iniciación de interacciones (a1), la que obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 16.00).

Los puntajes de asimetría revelan que en Preocupación por los sentimientos de los demás (a11) y Expresión de cariño hacia los padres (a12), la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. En el área Iniciación de interacciones (a1), Hablar en público/ enfrentarse con superiores (a2), Defensa de los derechos del consumidor (a3), Expresión de molestia, desagrado, enfado (a4); Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto (a5), Expresión de molestia y enfado hacia familiares (a6), Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto (a7), Aceptación de cumplidos (a8), Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto (a9), Hacer cumplidos (a10) y el Total de Habilidades sociales, la curva es asimétricamente positiva, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte izquierda de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en el Iniciación de interacciones (a1), Expresión de molestia, desagrado, enfado (a4), Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto (a5), Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto (a7), la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Así mismo se aprecia que en Hablar en público/ enfrentarse con superiores (a2), Defensa de los derechos del consumidor (a3), Aceptación de cumplidos (a8), y el Total de Habilidades Sociales, la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Finalmente en Expresión de molestia y enfado hacia familiares (a6), Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto (a9), Hacer cumplidos (a10), Preocupación por los sentimientos de los demás (a11) y Expresión de cariño hacia los padres (a12), la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

4.3.2.2. Frecuencia y porcentaje

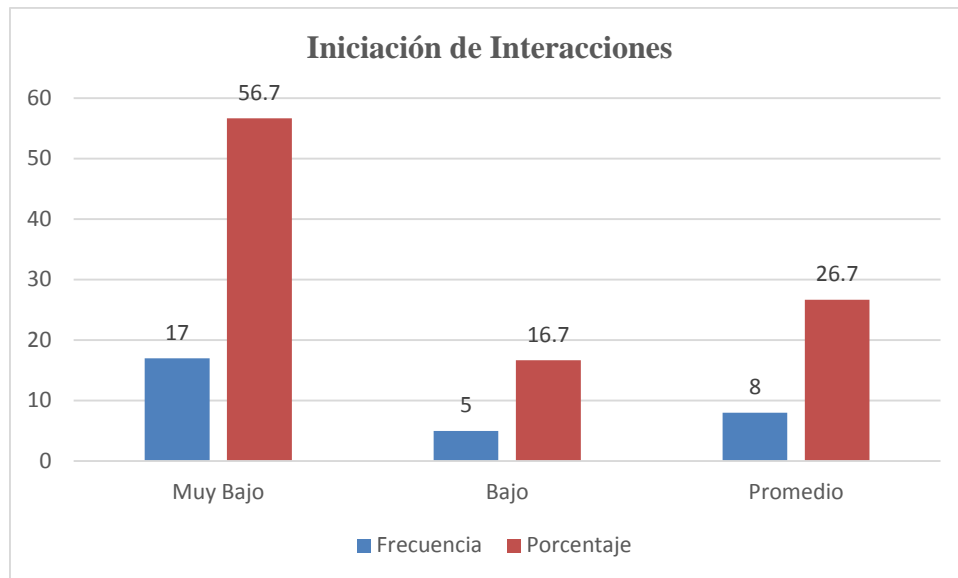


Figura 83. Frecuencias y porcentajes de Iniciación de Interacciones.

En la figura 83, se observa que el 56.7% (17) de la muestra tiene un nivel muy bajo, seguido de un 26.7% (8) con un nivel promedio y se observa un 16.7% (5) con un nivel bajo.

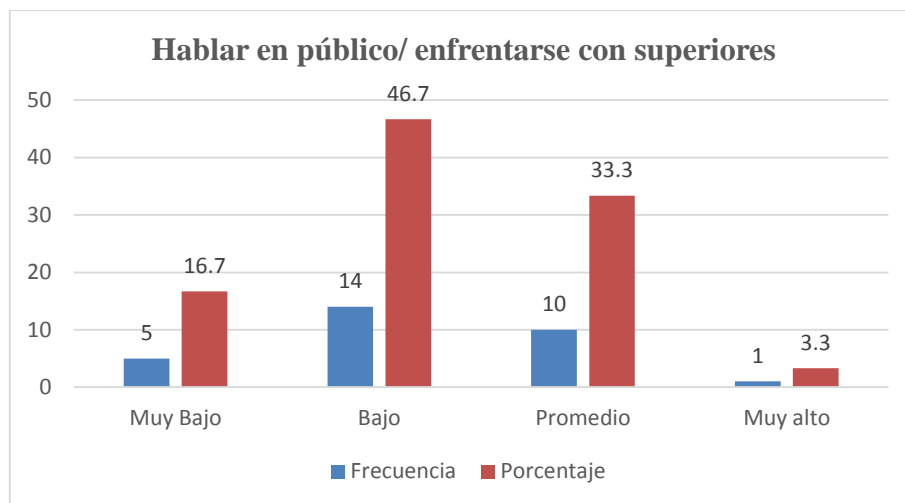


Figura 84. Frecuencias y porcentajes de Hablar en público/ enfrentarse con superiores.

En la figura 84, se observa que el 46.7% (14) de la muestra tiene un nivel bajo, seguido de un 33.3% (10) con un nivel promedio, asimismo un 16.7% (5) con un nivel muy bajo y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

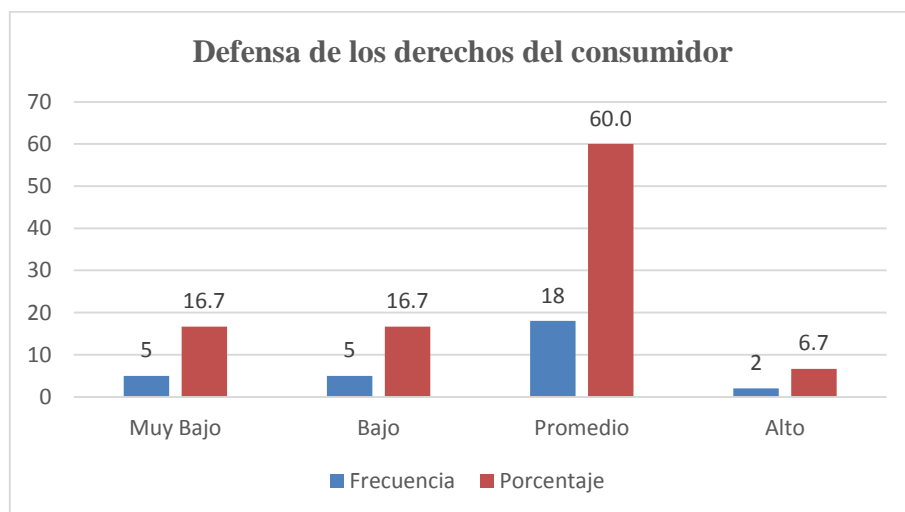


Figura 85. Frecuencias y porcentajes de Defensa de los derechos del consumidor.

En la figura 85, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel muy bajo, asimismo un 16.7% (5) con un nivel bajo y un 6.7% (2) con un nivel alto.

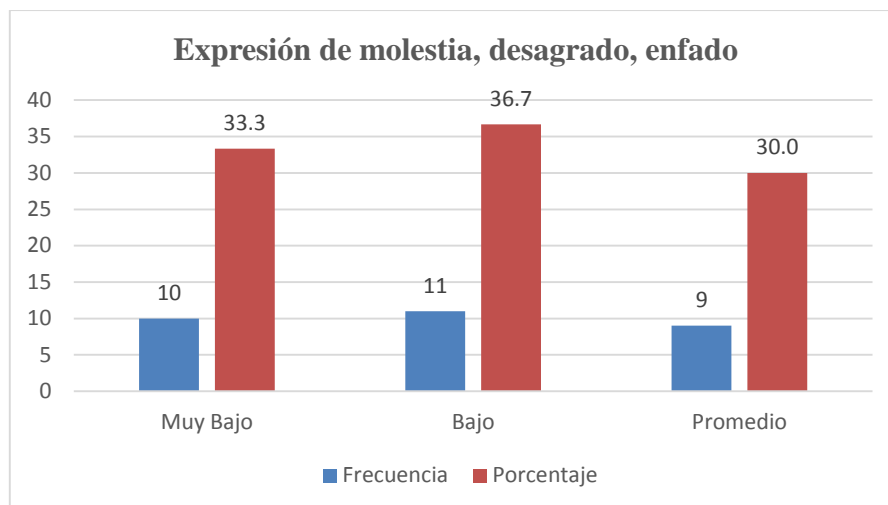


Figura 86. Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia, desagrado, enfado.

En la figura 86, se observa que el 36.7% (11) de la muestra tiene un nivel bajo, seguido de un 33.3% (10) con un nivel muy bajo y se observa un 30% (9) con un nivel promedio.

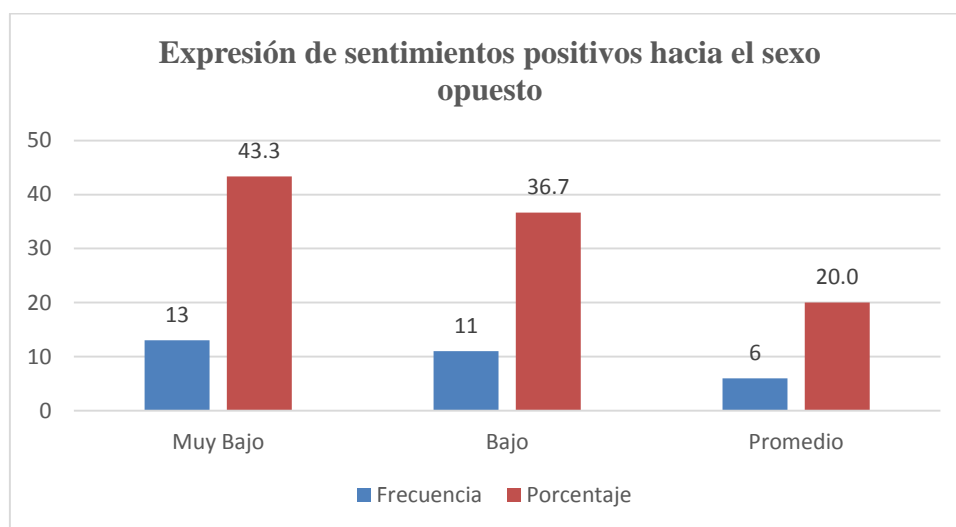


Figura 87. Frecuencias y porcentajes de Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.

En la figura 87, se observa que el 43.3% (13) de la muestra tiene un nivel muy bajo, seguido de un 36.7% (11) con un nivel bajo y se observa un 20% (6) con un nivel promedio.

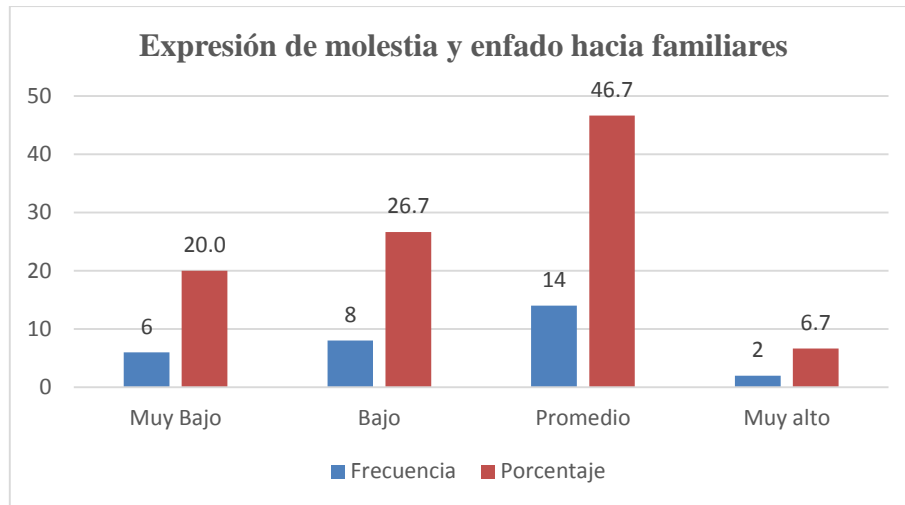


Figura 88. Frecuencias y porcentajes de Expresión de molestia y enfado hacia familiares.

En la figura 88, se observa que el 46.7% (14) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, asimismo un 20% (6) con un nivel muy bajo y un 6.7% (2) con un nivel muy alto.

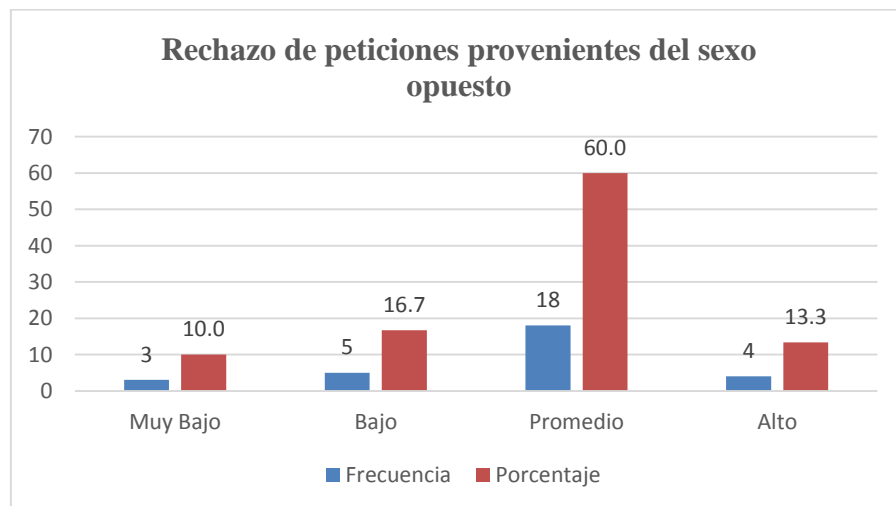


Figura 89. Frecuencias y porcentajes de Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.

En la figura 89, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto y un 10% (4) con un nivel muy bajo.

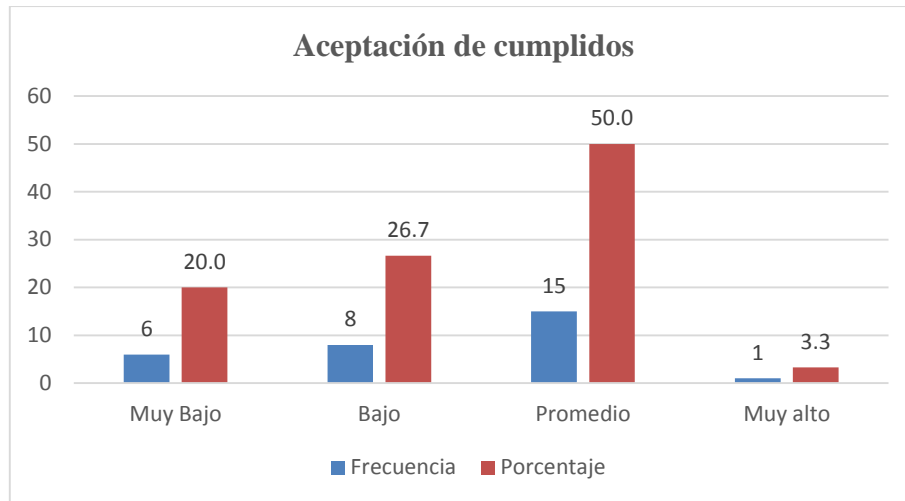


Figura 90. Frecuencias y porcentajes de Aceptación de cumplidos.

En la figura 90, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel bajo, asimismo un 20% (6) con un nivel muy bajo y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

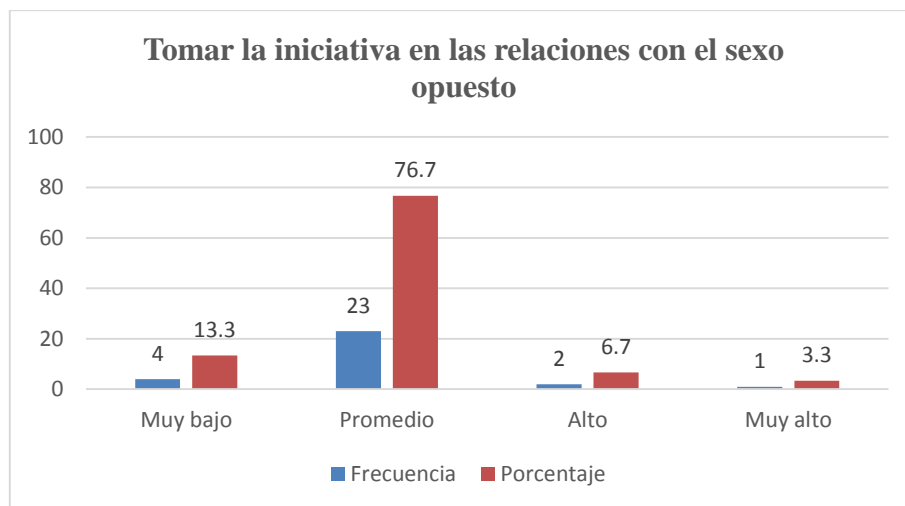


Figura 91. Frecuencias y porcentajes de Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.

En la figura 91, se observa que el 76.7% (23) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 13.3% (4) con un nivel muy bajo, asimismo un 6.7% (2) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy alto.

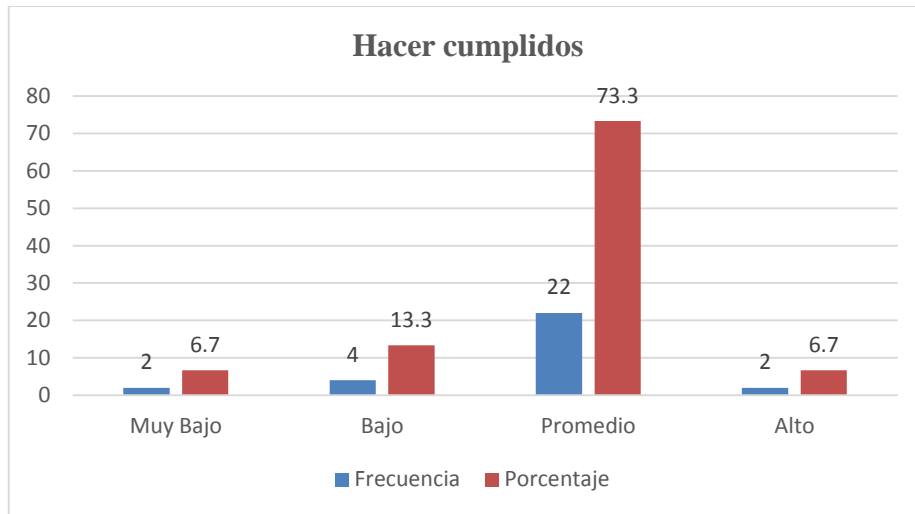


Figura 92. Frecuencias y porcentajes de Hacer cumplidos.

En la figura 92, se observa que el 73.3% (22) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 13.3% (4) con un nivel bajo, asimismo un 6.7% (2) con un nivel muy bajo y un 6.7% (2) con un nivel muy alto.

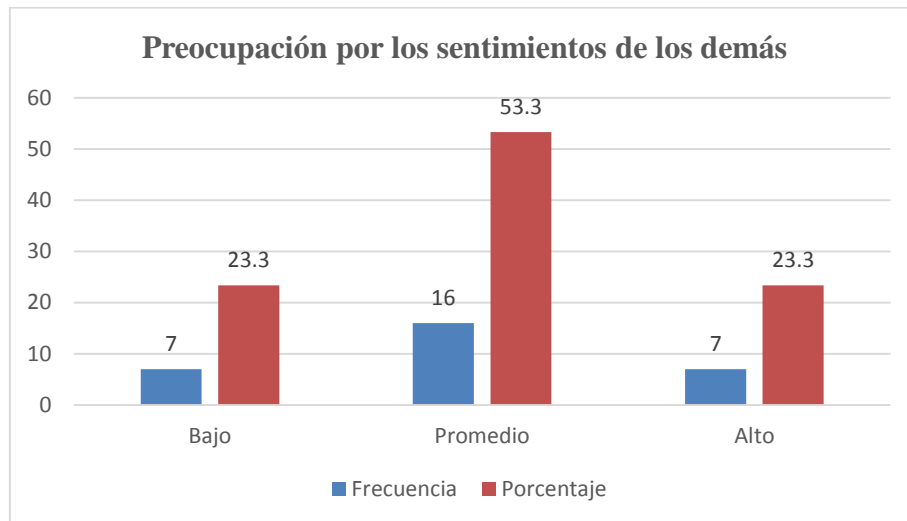


Figura 93. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por los sentimientos de los demás.

En la figura 93, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel bajo y se observa un 23.3% (7) con un nivel alto.

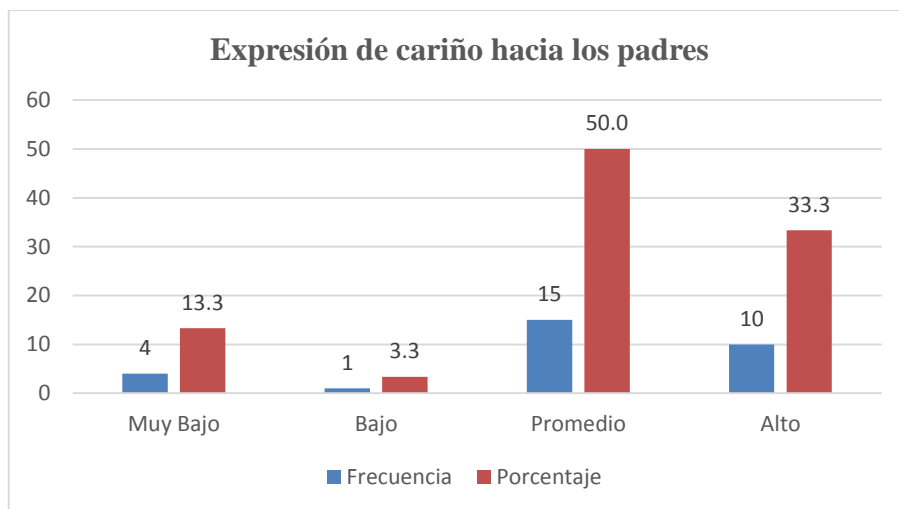


Figura 94. Frecuencias y porcentajes de Expresión de cariño hacia los padres.

En la figura 94, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 33.3% (10) con un nivel alto, asimismo un 13.3% (4) con un nivel muy bajo y un 3.3% (1) con un nivel bajo.

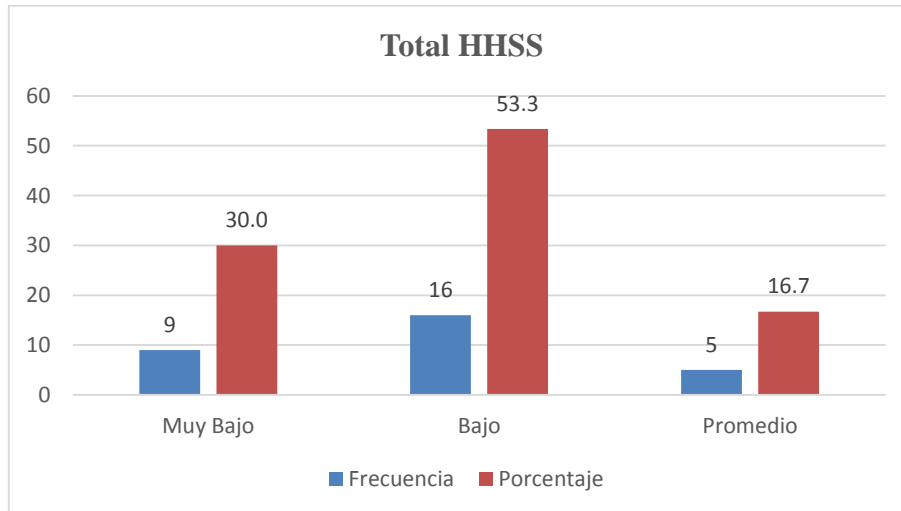


Figura 95. Frecuencias y porcentajes de Total de Habilidades Sociales.

En la figura 95, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un bajo, seguido de un 30% (9) con un nivel muy bajo y se observa un 16.7% (5) con un nivel promedio.

4.3.2.3. Estadísticos Descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social EMES – C

Tabla 21

Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Expresión Social EMES – C

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Media	54.97	60.33	59.33	60.83	58.70	58.43	58.53	56.17	53.03	70.33	67.03	64.17	51.33
Mediana	60.00	60.00	55.00	60.00	50.00	70.00	65.00	50.00	60.00	70.00	65.00	70.00	47.50
Moda	15	60	55	60	50	70	65	35 ^a	60	70	65	70	15 ^a
Desviación estándar	28.454	28.031	25.114	28.412	27.780	29.435	30.070	30.534	27.768	25.568	26.547	27.689	29.967
Asimetría	-.141	-.486	-.335	-.591	-.302	-.223	-.374	-.125	-.018	-.946	-.513	-.761	.064
Curtosis	-1.375	-.643	-.681	-.563	-.944	-1.327	-1.165	-1.316	-1.101	.090	-.705	-.319	-1.277

Legenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 21, se aprecia que el nivel de pensamientos negativos es promedio (Pc. 51.33), siendo el área Temor a expresar sentimientos positivos (a10), la que obtuvo el puntaje más alto (Pc. 70.33), mientras que el área Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), la que obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 53.03).

Los puntajes de asimetría revelan que en Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores (a1), Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones (a2), Temor a hacer y recibir peticiones (a3), Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto (a5), Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas (a6), Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas (a7), Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos (a8), Preocupación por la impresión causada en los demás (a9) y el total de pensamientos negativos, la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. En el área Temor a hacer y recibir cumplidos (a4), Temor a expresar sentimientos positivos (a10), Temor a la defensa de los derechos (a11) y Asunción de posibles carencias propias (a12), la curva es asimétricamente negativa, es decir, los valores tienden a reunirse más en la parte derecha de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en el Temor a expresar sentimientos positivos (a10) y Asunción de posibles carencias propias (a12), la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Así mismo se aprecia que en Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores (a1), Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones (a2), Temor a hacer y recibir peticiones (a3), Temor a hacer y recibir cumplidos (a4), Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto (a5), Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas (a6), Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas (a7), Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos (a8), Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), Temor a la defensa de los derechos (a11) y el Total de pensamientos negativos, la curva es platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

4.3.2.4. Frecuencia y Porcentaje

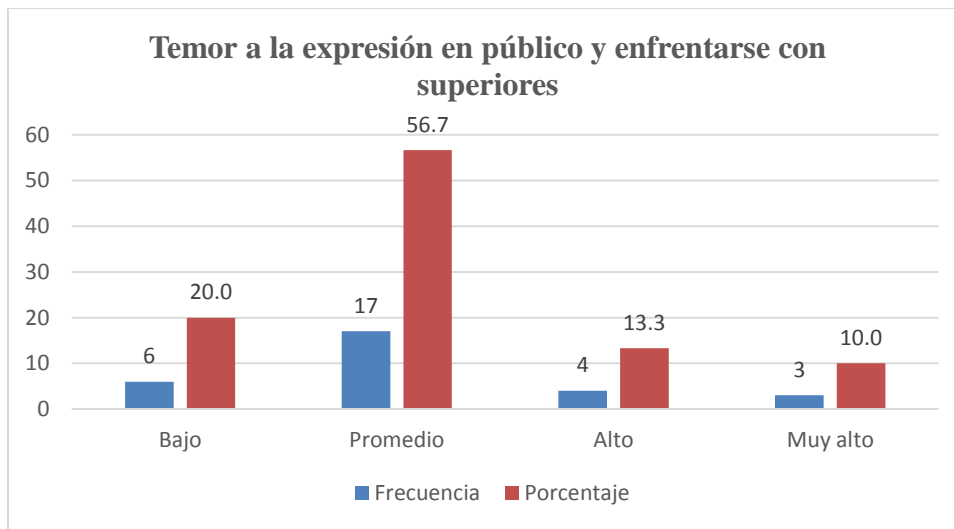


Figura 96. Frecuencias y porcentajes de Temor a la expresión en público y enfrentarse con superiores.

En la figura 96, se observa que el 56.7% (17) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto y un 10% (3) con un nivel muy alto.

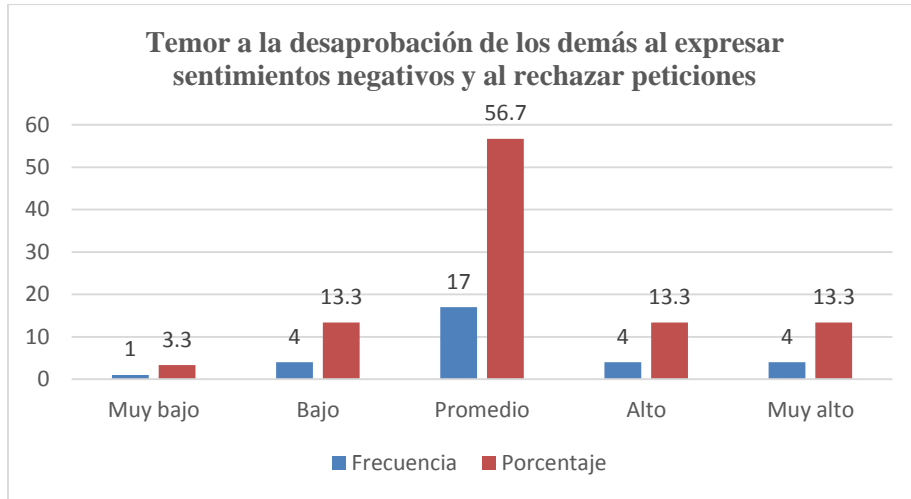


Figura 97. Frecuencias y porcentajes de Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.

En la figura 97, se observa que el 56.7% (17) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 13.3% (4) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto, también 13.3% (4) con un nivel muy alto y un 3.3% (1) con un nivel muy bajo.

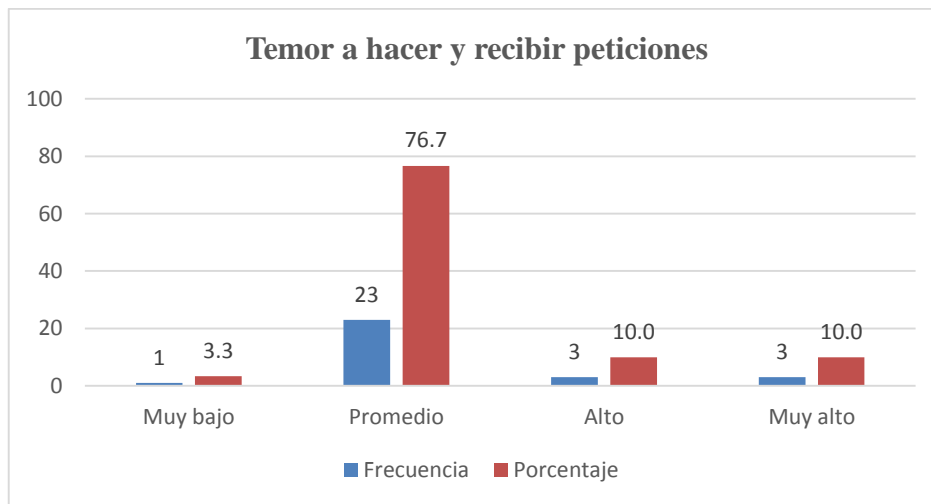


Figura 98. Frecuencias y porcentajes de Temor a hacer y recibir peticiones.

En la figura 98, se observa que el 76.7% (23) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 10% (3) con un nivel alto, asimismo un 10% (3) con un nivel muy alto y un 3.3% (1) con un nivel muy bajo.

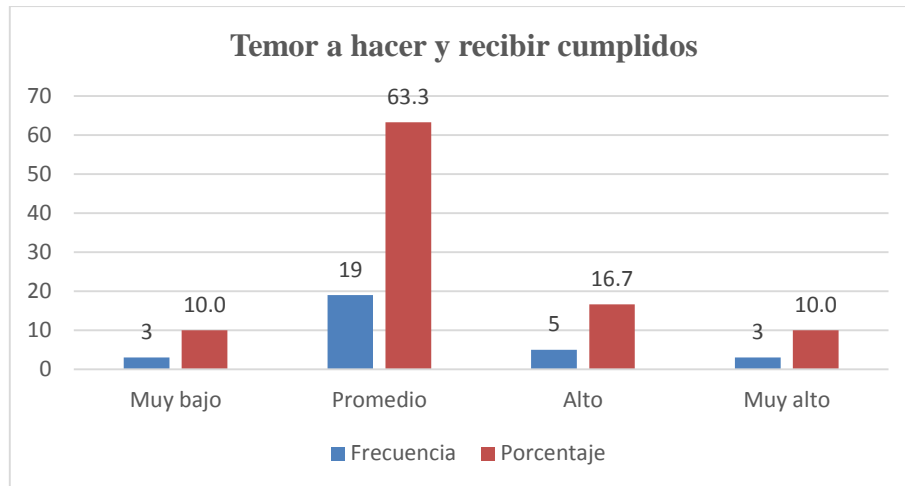


Figura 99. Frecuencias y porcentajes de Temor a hacer y recibir cumplidos.

En la figura 99, se observa que el 63.3% (19) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel alto, asimismo un 10% (3) con un nivel muy alto y un 10% (3) con un nivel muy bajo.

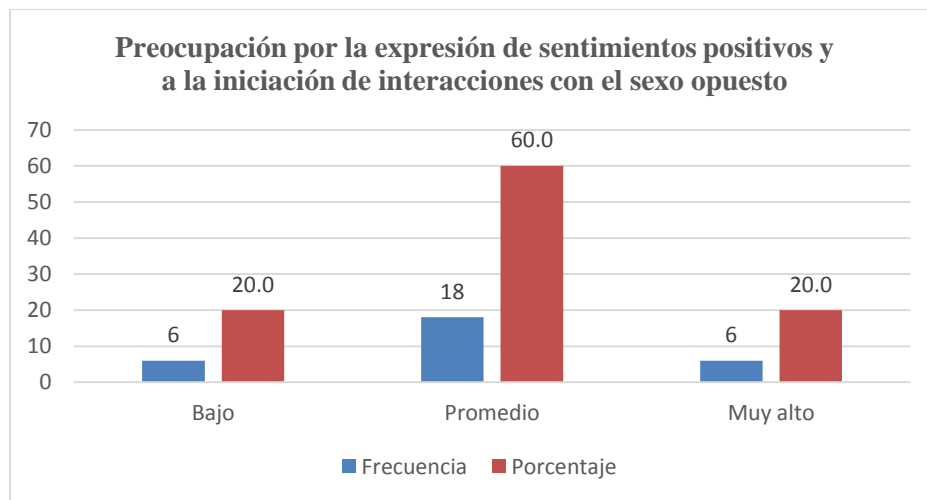


Figura 100. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.

En la figura 100, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 20% (8) con un nivel muy alto y se observa un 20% (7) con un nivel bajo.

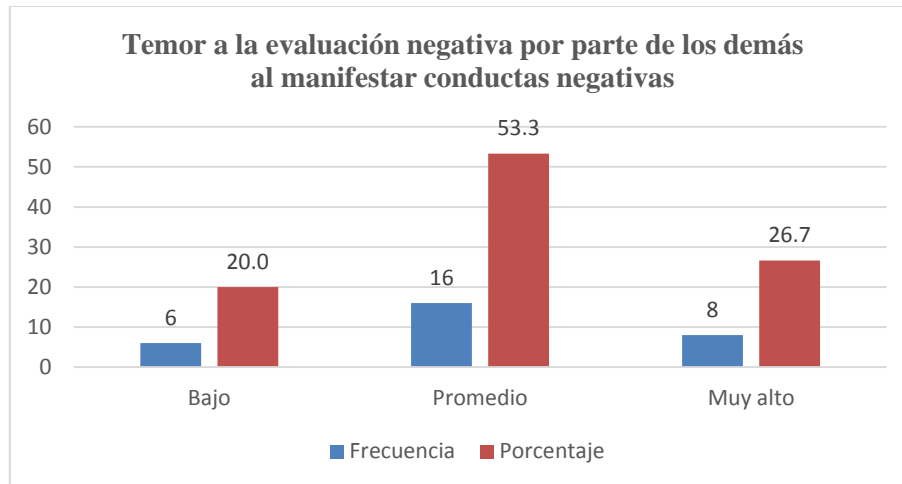


Figura 101. Frecuencias y porcentajes de Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas.

En la figura 101, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel muy alto y se observa un 20 % (6) con un nivel bajo.

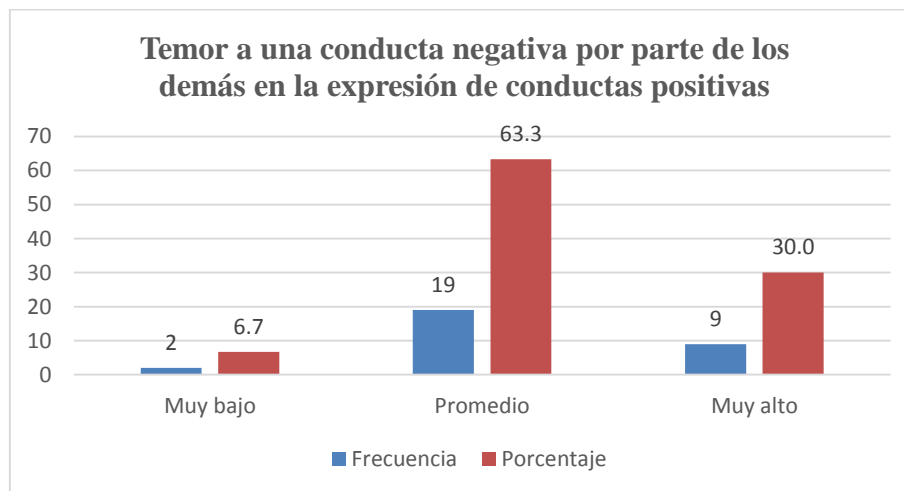


Figura 102. Frecuencias y porcentajes de Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.

En la figura 102, se observa que el 63.3% (19) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 30% (9) con un nivel muy alto y se observa un 6.7% (2) con un nivel bajo.

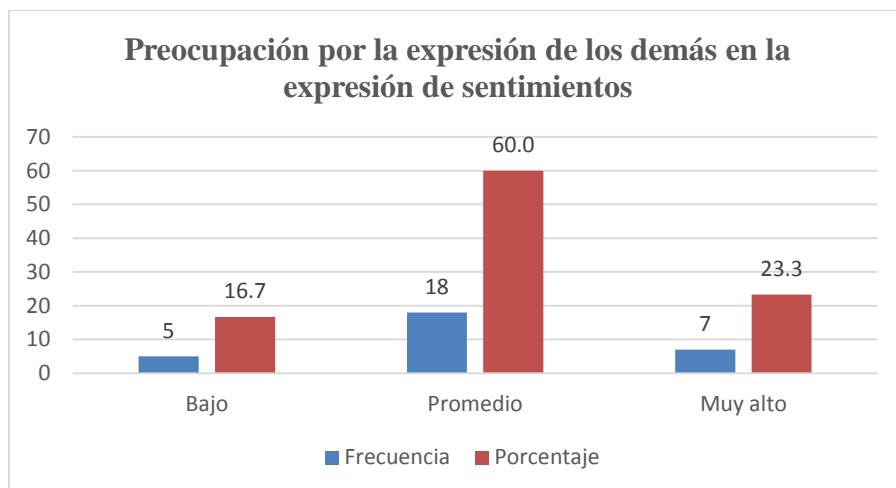


Figura 103. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.

En la figura 103, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel muy alto y se observa un 16.7% (5) con un nivel bajo.

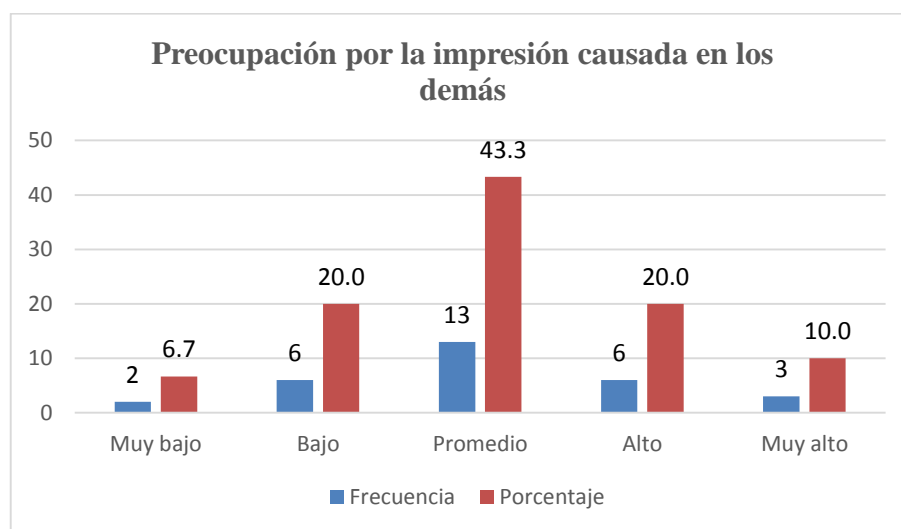


Figura 104. Frecuencias y porcentajes de Preocupación por la impresión causada en los demás.

En la figura 104, se observa que el 43.3% (13) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 20% (6) con un nivel bajo, asimismo un 20% (6) con un nivel alto y un 6.7% (2) con un nivel muy bajo.

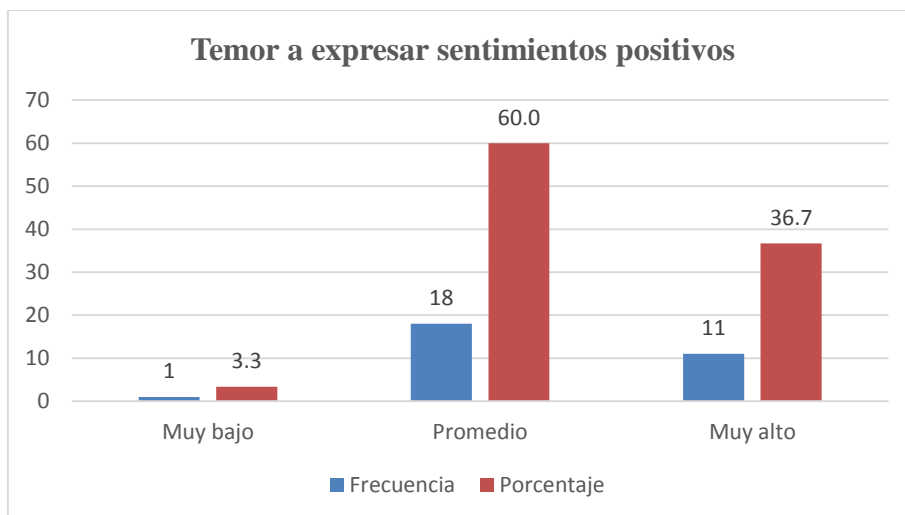


Figura 105. Frecuencias y porcentajes de Temor a expresar sentimientos positivos.

En la figura 105, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 36.7% (11) con un nivel muy alto y se observa un 3.3% (1) con un nivel muy bajo.

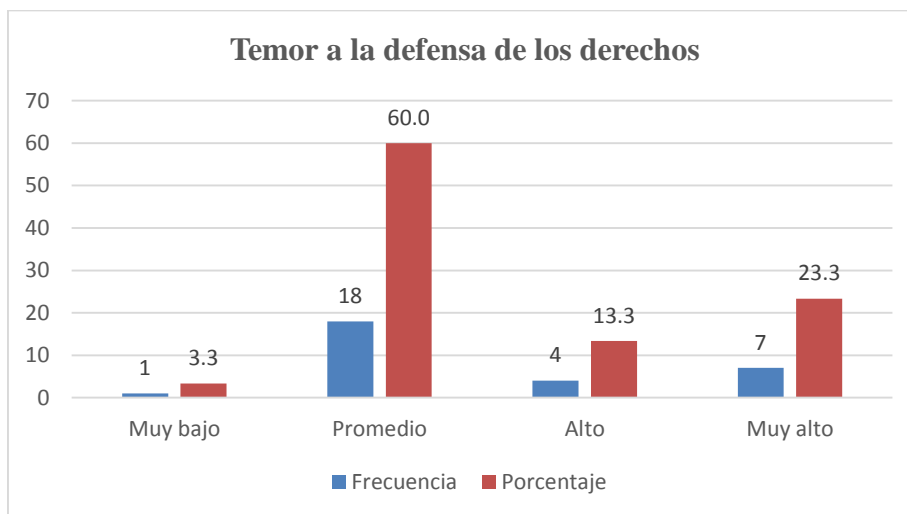


Figura 106. Frecuencias y porcentajes de Temor a la defensa de los derechos.

En la figura 106, se observa que el 60% (18) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel muy alto, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto y un 3.3% (1) con un nivel muy bajo.

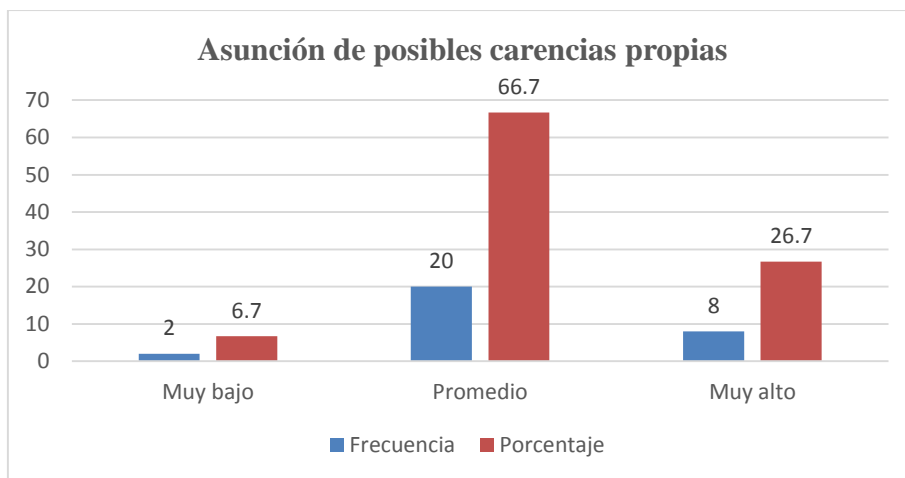


Figura 107. Frecuencias y porcentajes de Asunción de posibles carencias propias.

En la figura 107, se observa que el 66.7% (20) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 26.7% (8) con un nivel muy alto y se observa un 6.7% (2) con un nivel muy bajo.

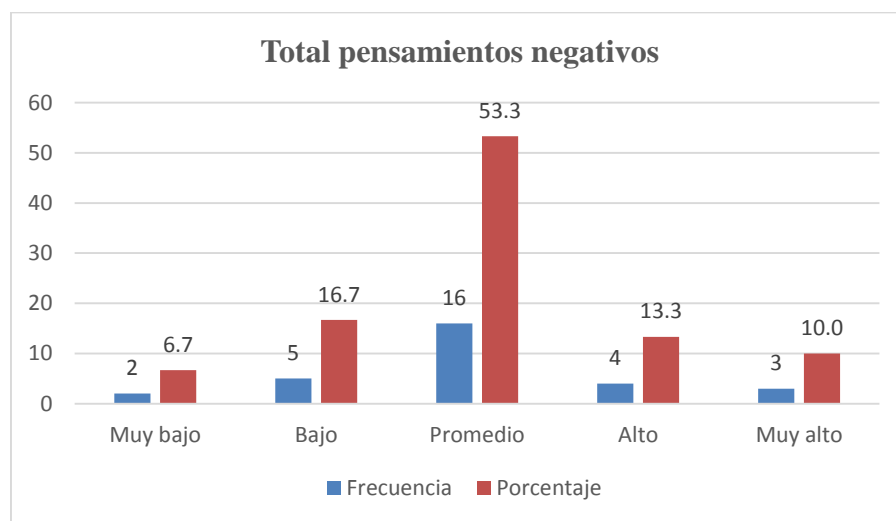


Figura 108. Frecuencias y porcentajes de Total de pensamientos negativos.

En la figura 108, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto, también 10% (3) con un nivel muy alto y un 6.7% (2) con un nivel muy bajo.

4.8. Prueba de normalidad

4.8.1. Prueba K/S del pre test

4.8.1.1. Grupo experimental

Tabla 22

Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – M

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Parámetros normales	Media	16.60	26.13	31.57	23.00	19.07	31.70	34.97	33.03	46.70	38.80	48.83	51.40	14.40
	Desviación estándar	14.642	21.410	23.353	17.669	16.163	28.950	24.766	24.949	25.783	24.426	26.086	29.998	12.456
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.274	.246	.260	.234	.244	.257	.223	.215	.241	.241	.285	.315	.271
	Positivo	.274	.246	.260	.234	.244	.257	.223	.215	.241	.241	.249	.315	.271
	Negativo	-.159	-.168	-.140	-.117	-.176	-.174	-.138	-.107	-.164	-.166	-.285	-.234	-.160
Estadístico de prueba		.274	.246	.260	.234	.244	.257	.223	.215	.241	.241	.285	.315	.271
Sig. asintótica (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,000

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 22, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, la distribución de la muestra no es normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica.

Tabla 23

Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – C

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Parámetros normales	Media	81.90	79.60	84.67	81.50	85.80	85.97	82.23	85.33	71.00	78.03	82.80	79.23	93.87
	Desviación estándar	13.042	18.788	12.729	21.302	15.464	16.716	23.096	18.340	20.999	26.217	23.201	18.493	2.145
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.227	.270	.213	.288	.289	.385	.364	.309	.233	.362	.389	.242	.342
	Positivo	.169	.151	.176	.206	.197	.218	.234	.245	.134	.212	.243	.225	.342
	Negativo	-.227	-.270	-.213	-.288	-.289	-.385	-.364	-.309	-.233	-.362	-.389	-.242	-.191
Estadístico de prueba		.227	.270	.213	.288	.289	.385	.364	.309	.233	.362	.389	.242	.342
Sig. asintótica (bilateral)		,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 23, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, la distribución de la muestra no es normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica.

4.8.1.2. Grupo control

Tabla 24

Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – M

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Parámetros normales	Media	16.60	26.13	31.57	23.00	19.07	31.70	34.97	33.03	46.70	38.80	48.83	51.40	14.40
	Desviación estándar	14.642	21.410	23.353	17.669	16.163	28.950	24.766	24.949	25.783	24.426	26.086	29.998	12.456
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.274	.246	.260	.234	.244	.257	.223	.215	.241	.241	.285	.315	.271
	Positivo	.274	.246	.260	.234	.244	.257	.223	.215	.241	.241	.249	.315	.271
	Negativo	-.159	-.168	-.140	-.117	-.176	-.174	-.138	-.107	-.164	-.166	-.285	-.234	-.160
Estadístico de prueba		.274	.246	.260	.234	.244	.257	.223	.215	.241	.241	.285	.315	.271
Sig. asintótica (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,000

Legenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 24, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, la distribución de la muestra no es normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica.

Tabla 25

Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – C

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Parámetros normales	Media	47.83	49.73	48.50	46.77	48.53	49.30	51.83	53.53	44.27	64.40	63.33	56.13	41.13
	Desviación estándar	25.832	31.915	28.538	28.830	28.493	29.341	29.295	30.991	26.443	28.894	25.568	28.008	33.958
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.152	.158	.228	.210	.214	.258	.253	.222	.191	.277	.259	.323	.149
	Positivo	.152	.158	.228	.186	.214	.258	.253	.192	.187	.183	.174	.191	.149
	Negativo	-.120	-.130	-.190	-.210	-.187	-.136	-.240	-.222	-.191	-.277	-.259	-.323	-.137
Estadístico de prueba		.152	.158	.228	.210	.214	.258	.253	.222	.191	.277	.259	.323	.149
Sig. asintótica (bilateral)		,073	,055	,000	,002	,001	,000	,000	,001	,007	,000	,000	,000	,086

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 25, se observa que en la mayoría de las áreas, la distribución de la muestra no es normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica.

4.8.2. Prueba K/S del postest

4.8.2.1. Grupo experimental

Tabla 26

Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – M

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Parámetros normales	Media	86.03	80.83	81.67	88.23	80.77	78.93	85.77	88.30	68.90	79.83	88.50	84.67	87.13
	Desviación estándar	16.279	15.398	16.390	12.770	12.897	22.179	15.046	13.301	23.868	15.707	9.857	20.725	9.555
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.275	.258	.326	.328	.295	.355	.313	.376	.234	.229	.328	.435	.195
	Positivo	.213	.119	.145	.200	.180	.183	.190	.211	.148	.134	.305	.245	.131
	Negativo	-.275	-.258	-.326	-.328	-.295	-.355	-.313	-.376	-.234	-.229	-.328	-.435	-.195
Estadístico de prueba		.275	.258	.326	.328	.295	.355	.313	.376	.234	.229	.328	.435	.195
Sig. asintótica (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 26, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, la distribución de la muestra no es normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica.

Tabla 27

Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – C

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Parámetros normales	Media	36.73	42.37	45.47	43.57	49.90	52.00	39.33	46.33	46.30	54.00	60.13	53.73	22.80
	Desviación estándar	21.151	26.047	23.177	26.240	22.998	27.044	31.489	19.693	22.519	22.432	26.367	28.497	12.397
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.177	.170	.293	.234	.268	.238	.342	.193	.229	.362	.307	.283	.163
	Positivo	.177	.170	.178	.197	.198	.238	.342	.193	.145	.258	.160	.231	.163
	Negativo	-.131	-.130	-.293	-.234	-.268	-.180	-.186	-.182	-.229	-.362	-.307	-.283	-.098
Estadístico de prueba		.177	.170	.293	.234	.268	.238	.342	.193	.229	.362	.307	.283	.163
Sig. asintótica (bilateral)		,017	,028	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,041

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 27, se observa que en la mayoría de las áreas, la distribución de la muestra no es normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica.

4.8.2.2. Grupo Control

Tabla 28

Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – M

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Parámetros normales	Media	16.00	25.23	30.17	22.03	17.70	31.70	34.13	29.97	46.93	37.93	48.83	51.40	13.77
	Desviación estándar	15.232	21.015	20.715	18.184	15.892	28.950	24.698	20.830	26.024	23.499	26.086	29.998	11.918
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.311	.232	.237	.245	.242	.257	.244	.182	.242	.266	.285	.315	.291
	Positivo	.311	.232	.237	.245	.242	.257	.244	.182	.242	.266	.249	.315	.291
	Negativo	-.179	-.146	-.163	-.156	-.194	-.174	-.145	-.116	-.160	-.168	-.285	-.234	-.162
Estadístico de prueba		.311	.232	.237	.245	.242	.257	.244	.182	.242	.266	.285	.315	.291
Sig. asintótica (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,013	,000	,000	,000	,000	,000

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 28, se observa que en la mayoría de las áreas, incluyendo el puntaje total, la distribución de la muestra no es normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica.

Tabla 29

Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la prueba EMES – C

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
Parámetros normales	Media	54.97	60.33	59.33	60.83	58.70	58.43	58.53	56.17	53.03	70.33	67.03	64.17	51.33
	Desviación estándar	28.454	28.031	25.114	28.412	27.780	29.435	30.070	30.534	27.768	25.568	26.547	27.689	29.967
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.159	.195	.198	.222	.188	.219	.252	.198	.166	.295	.236	.317	.103
	Positivo	.134	.105	.148	.128	.156	.168	.201	.156	.150	.143	.164	.158	.085
	Negativo	-.159	-.195	-.198	-.222	-.188	-.219	-.252	-.198	-.166	-.295	-.236	-.317	-.103
Estadístico de prueba		.159	.195	.198	.222	.188	.219	.252	.198	.166	.295	.236	.317	.103
Sig. asintótica (bilateral)		.050	.005	.004	.001	.008	.001	.000	.004	.035	.000	.000	.000	.200

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 29, se observa que en la mayoría de las áreas, la distribución de la muestra no es normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica.

4.9. Características de hipótesis

4.9.1. Diferencias entre el pretest y postest del grupo experimental

Tabla 30

Comparación de la EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	6.000	41.000	59.500	4.000	0.000	105.000	48.000	43.000	240.000	86.500	81.500	162.500	0.000
W de Wilcoxon	471.000	506.000	524.500	469.000	465.000	570.000	513.000	508.000	705.000	551.500	546.500	627.500	465.000
Z	-6.599	-6.083	-5.869	-6.631	-6.691	-5.216	-6.013	-6.067	-3.174	-5.472	-5.775	-4.516	-6.682
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 30, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, existen diferencias entre los puntajes pre test y post test del grupo experimental ($p < 0.05$), por lo tanto se concluye que el programa de intervención incrementa los niveles de Habilidades Sociales en los adolescentes.

Por lo tanto en base a los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis general:

H₁: El programa de Expresión Social incrementa el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de adolescentes con baja habilidad social de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.

Tabla 31

Comparación de la EMES – C

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	33.000	122.500	55.000	111.000	91.500	135.000	123.000	68.000	198.500	195.500	191.000	215.500	0.000
W de Wilcoxon	498.000	587.500	520.000	576.000	556.500	600.000	588.000	533.000	663.500	660.500	656.000	680.500	465.000
Z	-6.198	-4.890	-5.958	-5.077	-5.432	-4.803	-4.945	-5.739	-3.821	-3.940	-3.969	-3.652	-6.739
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 31, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, existen diferencias entre los puntajes pre test y post test del grupo experimental ($p < 0.05$), por lo tanto se concluye que el programa de intervención disminuye el nivel de pensamientos negativos en los adolescentes.

4.9.2. Diferencias entre el pre – test y pos – test del grupo control

Tabla 32

Comparación de la EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	413.000	433.500	445.000	428.500	422.500	450.000	440.000	433.000	449.000	442.500	450.000	450.000	433.000
W de Wilcoxon	878.000	898.500	910.000	893.500	887.500	915.000	905.000	898.000	914.000	907.500	915.000	915.000	898.000
Z	-.565	-.251	-.077	-.325	-.414	0.000	-.151	-.256	-.015	-.115	0.000	0.000	-.258
Sig. asintótica (bilateral)	.572	.802	.939	.745	.679	1.000	.880	.798	.988	.908	1.000	1.000	.797

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 32, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, no existen diferencias entre los puntajes pre test y pos test del grupo control ($p > 0.05$).

Tabla 33

Comparación de la EMES – C

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	383.000	362.500	357.500	327.000	359.500	378.000	393.000	423.000	365.500	398.000	406.000	374.000	349.000
W de Wilcoxon	848.000	827.500	822.500	792.000	824.500	843.000	858.000	888.000	830.500	863.000	871.000	839.000	814.000
Z	-1.002	-1.310	-1.402	-1.856	-1.389	-1.096	-.884	-.407	-1.279	-.812	-.682	-1.203	-1.496
Sig. asintótica (bilateral)	.316	.190	.161	.063	.165	.273	.377	.684	.201	.417	.495	.229	.135

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 33, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, no existen diferencias entre los puntajes pre test y pos test del grupo control ($p > 0.05$).

4.9.3. Diferencias entre los puntajes pos – test del grupo experimental y el grupo control

Tabla 34

Diferencias entre los puntajes de la EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	6.500	33.500	41.000	4.000	0.000	105.000	49.000	21.500	242.500	80.500	81.500	162.500	0.000
W de Wilcoxon	471.500	498.500	506.000	469.000	465.000	570.000	514.000	486.500	707.500	545.500	546.500	627.500	465.000
Z	-6.608	-6.196	-6.145	-6.635	-6.693	-5.216	-6.003	-6.390	-3.139	-5.564	-5.775	-4.516	-6.686
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 34, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, existen diferencias entre los dos grupos ($p < 0.05$), por lo tanto se concluye que el programa de intervención incrementa los niveles de Habilidades sociales en los adolescentes.

Tabla 35

Promedios totales de la EMES – M

EMES - M	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
A1	Control	30	15.72	471.50
	Experimental	30	45.28	1358.50
A2	Control	30	16.62	498.50
	Experimental	30	44.38	1331.50
A3	Control	30	16.87	506.00
	Experimental	30	44.13	1324.00
A4	Control	30	15.63	469.00
	Experimental	30	45.37	1361.00
A5	Control	30	15.50	465.00
	Experimental	30	45.50	1365.00
A6	Control	30	19.00	570.00
	Experimental	30	42.00	1260.00
A7	Control	30	17.13	514.00
	Experimental	30	43.87	1316.00
A8	Control	30	16.22	486.50
	Experimental	30	44.78	1343.50
A9	Control	30	23.58	707.50
	Experimental	30	37.42	1122.50
A10	Control	30	18.18	545.50
	Experimental	30	42.82	1284.50
A11	Control	30	18.22	546.50
	Experimental	30	42.78	1283.50
A12	Control	30	20.92	627.50
	Experimental	30	40.08	1202.50
TOTAL	Control	30	15.50	465.00
	Experimental	30	45.50	1365.00

En la presente tabla 35, se aprecian los puntajes obtenidos, a nivel del post test, entre el grupo experimental y el grupo control, apreciándose que los puntajes del grupo experimental son mayores a los del grupo control.

Tabla 36

Diferencias entre los puntajes de la EMES – C

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	282.500	280.500	309.000	294.000	360.500	395.000	283.000	363.500	387.000	275.000	371.500	355.500	197.500
W de Wilcoxon	747.500	745.500	774.000	759.000	825.500	860.000	748.000	828.500	852.000	740.000	836.500	820.500	662.500
Z	-2.509	-2.543	-2.170	-2.362	-1.390	-.840	-2.538	-1.314	-.955	-2.804	-1.221	-1.477	-3.746
Sig. asintótica (bilateral)	.012	.011	.030	.018	.165	.401	.011	.189	.340	.005	.222	.140	.000

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 36, se observa que en la mayoría de las áreas, incluyendo el puntaje total, existen diferencias entre los dos grupos ($p < 0.05$), por lo tanto se concluye que el programa de intervención disminuyen los niveles de pensamientos negativos en los adolescentes.

En Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto (a5), Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas (a6), Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos (a8), Preocupación por la impresión causada en los demás (a9), Temor a la defensa de los derechos (a11) y Asunción de posibles carencias propias (a12), no existen diferencias significativas.

Tabla 37

Promedios totales de la EMES – C

EMES - C	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
A1	Control	30	36.08	1082.50
	Experimental	30	24.92	747.50
A2	Control	30	36.15	1084.50
	Experimental	30	24.85	745.50
A3	Control	30	35.20	1056.00
	Experimental	30	25.80	774.00
A4	Control	30	35.70	1071.00
	Experimental	30	25.30	759.00
A5	Control	30	33.48	1004.50
	Experimental	30	27.52	825.50
A6	Control	30	32.33	970.00
	Experimental	30	28.67	860.00
A7	Control	30	36.07	1082.00
	Experimental	30	24.93	748.00
A8	Control	30	33.38	1001.50
	Experimental	30	27.62	828.50
A9	Control	30	32.60	978.00
	Experimental	30	28.40	852.00
A10	Control	30	36.33	1090.00
	Experimental	30	24.67	740.00
A11	Control	30	33.12	993.50
	Experimental	30	27.88	836.50
A12	Control	30	33.65	1009.50
	Experimental	30	27.35	820.50
Total	Control	30	38.92	1167.50
	Experimental	30	22.08	662.50

En la presente tabla 37, se aprecian los puntajes obtenidos, a nivel del post test, entre el grupo experimental y el grupo control, apreciándose que los puntajes del grupo experimental son menores a los del grupo control.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo determinar los efectos del programa de Expresión social sobre el nivel de habilidades sociales de adolescentes de una asociación magisterial de San Juan de Miraflores. Cabe señalar que ambas muestras (grupo experimental y control) fueron seleccionadas tomando en consideración a aquellos adolescentes que presentaban un nivel bajo en habilidades sociales. A continuación se discuten los resultados encontrados:

Los resultados obtenidos indicaron que existen diferencias significativas en el grupo experimental, entre las mediciones pre (Pc. 14,40) y pos test (Pc. 87,13) de los niveles de Habilidades Sociales (EMES - M), debido al efecto del programa de “Expresión Social”, el cual fue aplicado a los adolescentes de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores. Estos resultados coinciden con los encontrados por Moreno (2011) quien en una muestra de constituida por adolescentes en Yucatán (México), halló que el programa de Habilidades sociales logró incrementar el nivel de HHSS. Asimismo, coinciden con los encontrados por Olivos (2010) quien en una muestra constituida por 180 latinoamericanos residentes en Madrid (España), encontró que su programa produjo un incremento estadísticamente significativo de las Habilidades Sociales en el grupo experimental entre las aplicaciones Pre y Pos Test ($t = 15,366$ $p < 0,000$). La explicación a este hallazgo está en que los adolescentes, al ser sometidos al programa de expresión social desarrollaron sus habilidades sociales. Eisler, Miller y Hersen (1973, citado por Velásquez, 2009) afirman que las personas con buenas habilidades sociales hablan con mayor seguridad, responden con mayor rapidez a los problemas, dan réplicas más elaboradas, expresan más afecto, son menos complacientes y son más abiertos que las personas con menos destrezas sociales y son justamente estas conductas las que fueron reforzadas en el programa.

Durante la administración del programa, los adolescentes estuvieron expuestos a “modelos” de habilidades sociales, realizando una selección, los interpretación y codificación de los mismos, prestando atención a las secuencias conductuales del modelo. Este

procedimiento determina que los adolescentes planifiquen mejor sus acciones y aprendan comportamientos más habilidosos (Caballo, 2007, citado por Olivos, 2010).

En relación a la segunda prueba (EMES - C), los resultados obtenidos indicaron que existen diferencias significativas en el grupo experimental (se redujo de Pc. 93,87 a Pc 22,80), a nivel de los pensamientos negativos que afectan las HHSS (temores y preocupaciones), siendo esta reducción, efecto del programa de “Expresión Social” aplicado a los adolescentes de la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores. La explicación a este hallazgo está en el hecho de que el programa de Expresión social no solo se centró en el aspecto conductual de las habilidades sociales, sino también en los aspectos cognitivos (enfoque cognitivo-conductual), buscando disminuir la presencia de pensamientos negativos ante una serie de situaciones sociales (temores y preocupaciones sociales), ya que como afirma Caballo (2005), las personas pueden realizar transformaciones cognitivas de los estímulos provenientes de la situación actual y esas transformaciones fueron dadas por el programa.

Del mismo modo, al realizar las comparaciones entre los puntajes post test del grupo experimental y el grupo control, se encontró que el grupo experimental presenta un puntaje mayor a nivel de Habilidades Sociales y menor en pensamientos negativos, en comparación con el grupo control. Estos resultados coinciden con los encontrados por Arancibia y Pérez (2007) quienes en una muestra conformada por 38 adolescentes de la ciudad de La Paz (Bolivia), hallaron que los resultados del Post – test fueron mayores en el grupo experimental, con lo que concluyeron que aplicar un Programa de Habilidades Sociales en Adolescentes, incrementa sus habilidades sociales. Asimismo, Arellano (2012) en una muestra conformada por 54 alumnos en Lima (Perú), halló que las áreas detectadas como bajas en la evaluación pre test del grupo experimental, al concluir el programa de intervención, alcanzaron mejoras significativas con diferencias de medias comprendidas entre 6,25 a 9,90 y con un valor t superior a $p < 0.01$. Finalmente, los resultados encontrados en la presente investigación coinciden con los encontrados por Choque y Chirinos (2009), quienes determinaron la eficacia de un programa de habilidades para la vida, en una muestra de 280 adolescentes de ambos sexos en Huancavelica (Perú). Como puede apreciarse, tanto en este trabajo como en los autores previamente citados, se obtuvo un incremento significativo en las Habilidades Sociales en los adolescentes del grupo

experimental, en comparación a los del grupo control. Trotzer (1977, citado por Fortuna, 2009) afirma que la técnica de orientación grupal (propia de los programas de desarrollo de habilidades sociales) busca el desarrollo de una red interpersonal caracterizada por la confianza, aceptación, respeto, cordialidad, comunicación y comprensión, a través de la cual un orientador y varios adolescentes entran en contacto para ayudarse mutuamente a confrontar problemas interpersonales, o áreas de conflictos en la vida del adolescente, con el expreso deseo de descubrir, comprender e implementar medios de resolver estos problemas y conflictos. Para Mir (1998), las HHSS de los miembros del grupo constituyen un elemento primordial en el desarrollo sano de la personalidad, ya que los procesos de cooperación grupales son más enriquecedores cuando los participantes del grupo disponen de un conjunto saludable de habilidades de interacción social. Asimismo Slavin (1983) señala que cuanto más se consolida en el grupo los recursos de interacción social, es mayor el rendimiento que se conseguirá de los sistemas cooperativos. Por ello es importante que inicialmente los objetivos del trabajo grupal se dirijan hacia el aprendizaje de recursos de interacción social, recursos que posteriormente les permitirán hacer frente a una serie de situaciones en las cuales se manifiestan conflictos de intereses o problemas de interacción social. Finalmente es importante señalar lo mencionado por Johnson y Johnson (1989, citado por Vallejo, 2003) quienes destacan la importancia del aprendizaje cooperativo en el trabajo con adolescentes, estrategia utilizada para enseñar habilidades sociales a los adolescentes en contextos de integración. Esta estrategia incluye el uso de técnicas como las instrucciones, el reforzamiento positivo, el feedback, el ensayo conductual, el modelado, la guía física y las tareas para la casa, técnicas que permiten que el adolescente logre mejorar sus habilidades sociales.

5.2. Conclusiones

1. El nivel pre test de ambos grupos, a nivel de las habilidades sociales, es bajo.
2. Existen diferencias significativas entre los puntajes pre y pos – test en el grupo experimental ($p < .001$), observándose un incremento de las habilidades sociales después de la aplicación del programa.
3. Existen diferencias significativas entre los puntajes pos test del grupo experimental y el grupo control, observándose que los puntajes pos test del grupo experimental son mayores a los del grupo control ($p < .001$).
4. Las diferencias significativas obtenidas en el grupo experimental entre las mediciones pre test – pos test, se debe al efecto del programa “Expresión Social”, concluyéndose que éste provocó el incremento del nivel de Habilidades Sociales y redujo el nivel de pensamientos negativos en los adolescentes.

5.3. Recomendaciones

1. Los programas de intervención consiguen que la población conozca las técnicas más aplicativas, con vistas a mejorar cambios actitudinales la práctica de las HHSS. Debiéndose establecerse claramente los objetivos y las estrategias para alcanzarlos, de acuerdo a sólidos principios teóricos y metodológicos.
2. El presente programa de intervención ha demostrado una alta eficacia, por lo que puede ser empleado en otras poblaciones vulnerables con la finalidad de mejorar en la manera de actuar y afrontar desafíos básicos de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, E. y Emmons, L. (1978a). *Your perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. California: Impact Publishers.
- Alberti, E. y Emmons, L. (1978b). *Your perfect right* (3a ed.). California: Impact.
- Alberti, E. y Emmons, L. (1982). *Your perfect right: a guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, (4ta Edición), California: Impact.
- Allport, W. (1965). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Arancibia, G. y Pérez, X. (2007). Programa de Autoeficacia en Habilidades Sociales para adolescentes. *AYAJU*, 5(2), 133–155.
- Argyle, A., Furnham, A. y Graham, J. (1981). *Social Situations*. London: Cambridge University Press.
- Argyle, M. (1983). *Social skills and health*. London: Methuen.
- Arellano, M. (2012). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor* (Tesis inédita de Maestría en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ballester, R. y Gil Llario, M. (2002). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987a). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Bandura, A. (1987b). *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Ediciones Martínez Roca, S.A. Barcelona, 380. Título original: *Social Foundation of Thought and Action*. Prentice Hall, Inc., New Jersey: Englewood Cliffs.

- Bandura, A. y Walter, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barrios, A. y Guerrero, Z. (2014). *Taller de habilidades sociales como modelo preventivo de conductas antisociales en adolescentes* (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de Mexico, Mexico DF, México.
- Bellack, A. (1979a). A critical appraisal of strategies for assessing social skill. *Behavioral Assessment*, 1(1), 157–176.
- Bellack, A. (1979b). *Behavioral assessment of social skills*. New York: Plenum.
- Borkovec, T., Stone, N., O'Brien, G. y Kaloupek, D. (1974). Evaluation of a clinically relevant target behavior for analog outcome research. *Behavior Therapy*, 5(1), 505-513.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. S.A.
- Caballo, V. (2007). *Teoría evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. 1era edición. Siglo XXI de España Editores. S.A.
- Caballo, V. (2009). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. S.A.
- Caballo, V. y Ortega, A. (1989). La escala Multidimensional de Expresión Social: algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(1), 215–221.
- Caballero, F. y Casal, C. (2011). Elaboración y aplicación de un programa de desarrollo de habilidades sociales en adultos mayores. *Revista de Investigación Científica en Psicología*, 8(1), 75–92.
- Cantor, N. y Kihlstrom, F. (1987). En Lawrence Pervin *Handbook of Personality: Theory and Resarch*. New York: Guildford.

- Carballo, J., Pérez, M., Espada, J., Orgilés, M. y Piqueras, J. (2012). Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de expresión social para la evaluación de habilidades sociales en el contexto de internet. *Psicothema*, 24(1), 121–126.
- Cárdenas, K. (2013). *Asociación entre estilos de socialización parental y habilidades sociales del adolescente en una Institución Educativa Nacional – V.M.T.* (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Castañeda, M., Cabrera, A., Navarro, Y. y Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando el SPSS*. Puerto Alegre: Edipuhrs.
- Cervantes, M. (2015). *El déficit de habilidades sociales de los alumnos de secundaria como factor que limita la adecuada relación escolar* (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México, México DF, México.
- Choque, R. y Chirinos, J. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169–181.
- Choque, R. (2007). *Eficacia del programa educativo de habilidades para la vida en adolescentes de una institución educativa del distrito de Huancavelica* (Tesis inédita de Maestría en Psicología). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Cohen, S., Esterkind, A., Lacunza, A., Caballero, S. y Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS – 3. *RIDEP*, 29(1), 167–185.
- Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la psicología positiva. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 9(1), 45–64.
- Curran, P., Wallander, L. y Farrel, A. (1985). *Heterosocial skills training*. En: “Handbook of Social Skills Training and Research”. New York: John Willey y Sons, Inc.

- Dayton, M. y Mikulas, W. (1981). Assertion and non assertion supported by arousal reduction. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 12(1), 307–309.
- Díaz, E. y Jáuregui, C. (2014). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa - Bagua Grande. *Revista PAIAN*, 5(2), 1–12.
- Dillard, P. y Spitzberg, H. (1984). Global impressions of social skills: Behavioral predictors. *Communication Yearbook*, 8(1), 446–463.
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social, *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11–26.
- Eisler, R., Hersen, M., Miller, P. y Blanchard, B. (1975). Situational determinants of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 330-340.
- Eisler, R., Miller, P. y Hersen, M. (1973). Components of assertive behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 29(1), 295–299.
- Ellis, A. (1981). *Manual de terapia racional emotiva*. Madrid: Desclee.
- Ellis, A. (1997). *El estado de la cuestión en la terapia racional emotiva conductual. Manual de psicoterapias cognitivas*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, A. y Dryden W. (1989). *Práctica de la terapia racional – emotiva*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Ellis, A. y Dryden, W. (1990). *The essential Albert Ellis*. New York: Springer.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la PUCP*, 6(2), 103-111.
- Eysenk, H. (1995). *Trait Theories of Personality*. London: Longman Group Limited.

- Fernández, A. y Moreno, M. (2001). Entrenamiento de Habilidades Sociales en el Ámbito escolar: Inclusión de un procedimiento de Autorregulación verbal. *Revista de Psicología General y Aplicativa*, 54(4), 681–690.
- Fernández, J. y Ramírez, M. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), 1–4.
- Flores, S. (2014). *Habilidades Sociales en Adolescencia de Nivel Media Superior Taller* (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). Universidad Autónoma de México, Iztacala, México.
- Fortuna, F. (2011). *Estrategias de intervención psicopedagógicas*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos57/estrategiaspsicopedagogicas/estrategias-psicopedagogicas2.shtml>
- Galarza, C. (2012). *Relación entre el nivel de habilidades sociales y el clima social familiar de los adolescentes de la I.E.N Fe y Alegría 11* (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Gallego, O. (2008). Descripción de las Habilidades Sociales en estudiantes de psicología de una institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 61–71.
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 12(10), 225–240.
- García, C. (2005). Habilidades Sociales, Clima Social Familiar y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *LIBERABIT*, 12(11), 63–74.
- García, M. y Gil, F. (1992). *Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales*. “*Habilidades sociales y salud*”, 1(1), 47–58. Madrid: Pirámide.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Múltiple Intelligences*. New York: Basic Book Inc., Publishers.

Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales: EHS*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Goldsmisth, J. y Mc Fall, R. (1975). Development and evaluation of an interpersonal of an interpersonal skills tranining program for psychiatric patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(1), 51–58.

Goldstein, A. (1973). *Structured learning therapy: Toward a psychotherapy for the poor*. Nueva York: Academic Press,

Goldstein, A. (1981). *Psychological skill training*. Nueva York: Pergamon Press.

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., y Klein, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent*. New York: Pergamon Press.

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gorshaw, N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, S. A.

Gómez, C. y Ojeda, A. (2010). *Autoestima y Habilidades Sociales en los estudiantes de octavo básico de las escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar en la ciudad de Punta Arenas* (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Punta Arenas, Chile.

Habilidades Sociales (s.f.) Recuperado de <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/09/habilidades-sociales.pdf>

Hargie, Saunders y Dickson. (1994). *Social Skills in Interpersonal Communication*. London: Routledge.

Hargie, O. (1997). *The Handbook of Communication Skills*. London: Routledge.

- Hartmann, N. (1969). *Ensayos sobre la psicología del yo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Hecht, H., Genzwurker, S., Helle, M. y Calker, D. (2005). Social functioning and personality of subjects at familiar risk for affective disorder. *Journal of Affective Disorders*, 84(1), 33–42.
- Hernández, R., Fernández – Collado, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw – Hill.
- Herrera, A., Freytes, V., López, G. y Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las Habilidades Sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277–287.
- Hersen, M. y Bellack, A. (1977). *Assessment of social skills*. New York: Wiley.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14(1), 3–18.
- Isaza, L. y Henao, G. (2011). Relaciones entre el Clima Social Familiar y el desempeño en Habilidades Sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 19–30.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction BookCo.
- Kagan, S. Knight, G. y Martínez-Romero, S. (1982). Culture and the development of conflict resolution style. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10(1), 457–467.
- Kelly, J. (1982). *Social skills training: A practical guide for interventions*. Nueva York: Springer.
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao.

- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: D.D.B.
- L'Abate, L. y Milan, M. (1985). *Handbook of Social Skills. Training and research*. John Willey y Sons, Inc., New York.
- Lacunza, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 10(10), 231–248.
- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*, 12(10), 63–84.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159–182.
- Ladd, W. y Mize, J. (1983). A cognitive – social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90(1), 27–57.
- Ladd, G. y Keeney, B. (1983). Intervention strategies and research with socially isolated children. *Small Group Behavior*, 14(1), 175–185.
- Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol del agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2), 71–80.
- Lange, A. y Jakubowski, P. (1976). *Resoibible assertive behavior*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (2000). *Manual de orientación Escolar y Tutoría*. 4ta edición. Madrid: Narcea.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: a brief note. *Behavior Therapy*, 4(1), 697–699.

- León, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento en Habilidades Sociales y dinámicas de grupo* (Tesis inédita de Doctorado en Psicología). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- León, J. y Medina, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En: "Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención"*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Libet, J. y Lerinsohn, M. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed person. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 49(1), 304–312.
- Lineham, M. (1984). *Interpersonal effectiveness in assertive situations*. E. A. Bleechman (Com), Nueva York: Guilford Press.
- Lieberman, P., Lillie, F., Falloon, H., Harpin, E., Hutchinson, W. y Stoute, B. (1985). Social skills training with relapsing schizophrenics. An experimental analysis. *Behavior Modification*, 8(1), 155–179.
- Lieberman, R., King, L., DeRisi, W. y McCann, M. (1975). *Personal effectiveness*. Champaign: Research Press.
- Libet, 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(1), 304–312.
- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales* (Tesis inédita de Doctorado en Psicología). Universidad de Granada, Granada, España.
- Loja, F. y Zea, G. (2014). *Proyectos de intervención realizados por los Dobes de la provincia del Azuay* (Tesis inédita de Licenciatura en Educación). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

- MacDonald, M. (1978). Measuring assertion: A model and a method. *Behavior Therapy*, 9(1), 889–899.
- Marín, M. y León, J. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*. 13(2), 247–251.
- Martínez, R., Albarracín, C., Morales, M. y Santisteban, S. (2010). Efectos de un programa de Habilidades Sociales sobre la conducta agresiva en estudiantes de un colegio de Lima Metropolitana. *Acta Estudiantil Investigaciones Psicológicas*, 1(1), 33–38.
- Mischel, W. (1973). Toward cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80(1), 252–283.
- Ministerio de Salud (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Lima: MINSA.
- Ministerio de Salud (2006). *Modelo de Abordaje de promoción de la salud en el Perú*. Lima: MINSA.
- Mir, C. (1998). “Educación y democracia”. *La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Mischel, W. (1973). Toward cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80(1), 252–283.
- Monjas, M. y Gonzáles, B. (1998). *Las Habilidades Sociales en el currículo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa – CIDE. Serie de colección, n° 146.
- Monjas, I. (1992). *Programa de enseñanza de Interacción social*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca: Trilce.
- Monjas, M. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

- Monjas, M. (2009). *La Habilidad y Competencia Social*. Editorial Mc Graw Hill. México D.F.: México.
- Mora, J. (1998). *Acción Tutorial y Orientación Educativa* (5a ed.). Narcea. Madrid, España.
- Morán, V., Prytz, N., Suarez, A. y Olaz, F. (2011). Estado de la investigación en Habilidades Sociales en el Laboratorio de Comportamiento Interpersonal (LACI), Córdoba – Argentina. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 507–527.
- Morales, L. (2012). *Habilidades sociales que se relacionan con las Conductas de riesgo en adolescentes de la Institución educativa Fortunato Zora Carbajal*. Recuperado de http://tesis.unjbg.edu.pe:8080/bitstream/handle/unjbg/176/61_2013_Morales_Cutipa_LA_FACS_Enfermeria_2013_resumen.pdf?sequence=2
- Moreno, M. (2011). *Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato* (Tesis inédita de Maestría en Psicología). Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán. México.
- Municipalidad de San Juan de Miraflores (2012). *Plan de desarrollo concertado 2012 – 2021, Distrito de San Juan de Miraflores*. Lima: Caballero, O., Saavedra, S. y Butteler, O.
- Muñoz, C. y Benassini, M. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Universidad Abierta Interamericana, 20(1). Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=1ycDGW3ph1UC&printsec=frontcover&source#v=onepage&q&f=false>
- Obando, P. (2008). Aprendizaje colaborativo en el rendimiento académico y habilidades sociales en el Programa de Especialización en Enfermería. *Revista de enfermería Herediana*, 2(1), 32–37.
- Olivos, X. (2010). *Entrenamiento de Habilidades Sociales para la integración psicosocial de inmigrantes* (Tesis inédita de Doctorado en Psicología). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

- Organización Mundial de la Salud (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Documentos básicos, 1(45), 1-18.
- Ovejero, A. (1990). *“El aprendizaje cooperativo”*. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
- Pampín, C. (2012). *Entrenar las habilidades sociales y la asertividad a través del trabajo cooperativo para la mejora de las relaciones con los demás y como estrategia para evitar el fracaso escolar. Estudio de caso en un centro educativo de Vigo* (Tesis inédita de Maestría en Psicología). Universidad Nacional de la Rioja, Madrid, España.
- Patricio, M., Maia, F. y Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Revista Scielo*, 19(2), 20–35.
- Pendleton, D. y Furnham, A. (1980). *Skills: A paradigm for applied social psychological research*. En W.T. Singleton, P. Spurgeon y R.B. Stammers: “The analysis of social skill”. New York. Plenum Press.
- Phillips, L. (1978). *The social skills bases of psychopathology*. Londres: Grune and Stratton.
- Portafolio de investigación (s.f.). Recuperado de <http://diarioinvestigacion-flor.blogspot.pe/2009/03/reporte-2.html>
- Rich, A. y Schroeder, H. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83(1), 1081–1096.
- Rimm, D. y Masters, J. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Nueva York: Academic.
- Rosa, A., Inglés, C., Olivares, J., Espada, J., Sánchez, J. y Méndez, X. (2002). Eficacia en el Entrenamiento de Habilidades Sociales en adolescentes: de menos a más. *Psicología Conductual*, 10(3), 543–561.
- Ross, A. (1991). *Terapia de la conducta infantil*. México D.F.: Limusa.

- Ruiz, V. y Jaramillo, E. (2010). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Montería. *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 53–63.
- Salas, M. y Silva, M. (2010). Contexto familiar relacionado a las habilidades sociales de las y los adolescentes. Distrito Gregorio Albarracín, Tacna 2010. *Revista Ciencia y Desarrollo*, 13(1), 129–133.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Farrar, Strauss y Giroux, New York.
- Santos, L. (2012). *El Clima social familiar y las Habilidades sociales de los alumnos de una institución educativa del Callao* (Tesis inédita de Maestría en Psicología). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Sanz, J., Gil, F. y García, M. (1998). *Evaluación de las habilidades sociales. Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Schundt, D. y McFall, R. (1985). *New Directions in the assesment of social competence and social skills*. En: Luciano L'Abate y Michael Milan. Ob cit.
- Simón, M. (1993). *Psicología de la salud: Aplicaciones clínicas y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Sojo, V. (2002). Algunas pautas para presentar informes de investigación indicadas por la American Psychological Association (A.P.A.). *Cátedras de Psicología General y Psicología Experimental*, 1(1), 1–9.
- Sparrow, C. (2007). *Efectos de un programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en un grupo de jóvenes con Esquizofrenia* (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Spitzberg, B. y Cupach, W. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer – Verlag, Inc.

- Trower, P. (1981). *Social skill disorder*. "Personal relationships 3: Personal relationships in disorder". London: Academic Press.
- Trower, P., Bryant, B. y Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- Universidad de San Martín de Porres (2006). *Módulo de Desarrollo Afectivo II*. Lima: Zárate, N.
- Universidad de San Martín de Porres (2006). *Técnicas de Intervención Grupal*. Lima: Rodríguez, R.
- Vallés A. (1998). *¿Qué son y cómo se aprenden las habilidades sociales?* Lima: CEDEIS.
- Valles, A. y Valles, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. España: EOS.
- Vega, C., Gonzáles, F., Anguiano, S., Nava, C. y Soria, R. (2009). Habilidades sociales y estrés infantil. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 1(1), 7-13.
- Velásquez, C., Montgomey, W., Pomalaya, R., Vega, J., Guevara, W., García, P. y Díaz, G. (2009). Habilidades Sociales y filosofía de vida en alumnos de secundaria con y sin participación en actos violentos de lima metropolitana. *Revista II PSI, Facultad de psicología*, 12(1), 69–82.
- Vera, A. (2015). *Habilidades sociales y Autoconcepto en hijos únicos y con hermanos, de colegios de Lima Metropolitana* (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.
- Verde, R. (2015). *Taller aprendiendo a convivir para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos del primer año de educación secundaria de la I.E. Víctor Raúl Haya de La Torre* (Tesis inédita de Maestría en Psicología). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.

- Viana, Y. y Lima, L. (2011). *Proyecto de habilidades para la vida en niños y adolescentes de la asociación cristiana de jóvenes zona San Cristóbal Sur: "Prepárate para la vida: alimenta tu cuerpo y tu mente"* (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Welford, T. (1980). The concept of skill and its application to social performance. In Spurgeon, P. and Stammers, R. (eds.): *The analysis of social skill*. London: Plenum Press.
- White, H. (1960). *Competence and the psychosocial stages of development*. En: M.R Jones (Ed.). "Nebraska Symposium on Motivation". Lincoln University of Nebraska Press.
- Wilkinson, J. y Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.
- Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de conducta*, México, Trillas.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, Stanford University Press.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1961). Social competence and the process-reactive distinction in psychopathology. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65(1), 264–271.

ANEXOS

ANEXO 1

ESACALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESION SOCIAL PARTE MOTORA (EMES – M)

Nombre y Apellidos:

Edad: Sexo: (M) (F) Ocupación:

El siguiente inventario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como actúas normalmente. Por favor, contesta a las preguntas poniendo una X en la casilla apropiada, de 0 a 4, según tu propia elección:

0	1	2	3	4
Nunca o muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Habitualmente o a menudo	Siempre o muy a menudo

Tu contestación debe reflejar la frecuencia con que realizas el tipo de conducta descrito en cada pregunta.

1	Cuando personas que apenas conozco me alaban, intento minimizar la situación, quitando importancia al hecho por el que soy alabado.	0	1	2	3	4
2	Cuando un vendedor se ha tomado una molestia considerable en enseñarme un producto que no me acaba de satisfacer, soy incapaz de decirle que “no”.	0	1	2	3	4
3	Cuando la gente me presiona para que haga cosas por ellos, me resulta difícil decir que “no”.	0	1	2	3	4
4	Evito hacer preguntas a personas que no conozco.	0	1	2	3	4
5	Soy incapaz de negarme cuando mi pareja me pide algo.	0	1	2	3	4
6	Si un amigo(a) me interrumpe en medio de una importante conversación, le pido que espere hasta que haya acabado.	0	1	2	3	4
7	Cuando mi superior o jefe me irrita soy capaz de decírselo.	0	1	2	3	4
8	Si un amigo(a) a quien he prestado dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	0	1	2	3	4

9	Me resulta fácil hacer que mi pareja se sienta bien, alabándola.	0	1	2	3	4
10	Me aparto de mi camino para evitar problemas con otras personas.	0	1	2	3	4
11	Es un problema para mí mostrarle a la gente mi agrado hacia ellos.	0	1	2	3	4
12	Si dos personas en un cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen.	0	1	2	3	4
13	Cuando una persona atractiva del sexo opuesto me pide algo, soy incapaz de decirle que “no”.	0	1	2	3	4
14	Cuando me siento enojado con alguien lo oculto.	0	1	2	3	4
15	Me reservo mis opiniones.	0	1	2	3	4
16	Soy extremadamente cuidadoso/ a en evitar herir los sentimientos de los demás.	0	1	2	3	4
17	Cuando me atrae una persona a la que no he sido presentado/ a, intento de manera activa conocerla.	0	1	2	3	4
18	Me resulta difícil hablar en público.	0	1	2	3	4
19	Soy incapaz de expresar desacuerdo a mi pareja.	0	1	2	3	4
20	Evito hacer preguntas en clase o en el trabajo por miedo o timidez.	0	1	2	3	4
21	Me resulta fácil hacer cumplidos a una persona que apenas conozco.	0	1	2	3	4
22	Cuando alguno de mis superiores me llama para que haga cosas que no tengo obligación de hacer, soy incapaz de decir que “no”.	0	1	2	3	4
23	Me resulta difícil hacer nuevos amigos(as).	0	1	2	3	4
24	Si un amigo(a) traiciona mi confianza, expreso claramente mi disgusto a esa persona.	0	1	2	3	4
25	Expreso sentimientos de cariño hacia mis padres.	0	1	2	3	4
26	Me resulta difícil hacerle un cumplido a un superior.	0	1	2	3	4
27	Si estuviera en un pequeño seminario o reunión y el profesor o la persona que lo dirige hicieran una afirmación que yo considero incorrecta, expondría mi propio punto de vista.	0	1	2	3	4
28	Si ya no quiero seguir saliendo con alguien del sexo opuesto, se lo hago saber claramente.	0	1	2	3	4

29	Soy capaz de expresar sentimientos negativos hacia extraños si me siento ofendido(a).	0	1	2	3	4
30	Si en un restaurante me sirven comida que no está a mí gusto, me quejo de ello al mesero.	0	1	2	3	4
31	Me cuesta hablar con una persona atractiva del sexo opuesto a quien recién conozco.	0	1	2	3	4
32	Cuando he conocido a una persona que me agrada, le pido el teléfono para un posible encuentro posterior.	0	1	2	3	4
33	Si estoy enfadado con mis padres se lo hago saber claramente.	0	1	2	3	4
34	Expreso mi punto de vista aunque sea impopular.	0	1	2	3	4
35	Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, le busco enseguida para poner los puntos sobre las íes.	0	1	2	3	4
36	Me resulta difícil iniciar una conversación con un extraño.	0	1	2	3	4
37	Soy incapaz de defender mis derechos ante mis superiores.	0	1	2	3	4
38	Si una figura con autoridad me critica sin justificación, me resulta difícil discutir su crítica abiertamente.	0	1	2	3	4
39	Si un miembro del sexo opuesto me critica injustamente, le pido claramente explicaciones.	0	1	2	3	4
40	Dudo en solicitar citas por mi timidez.	0	1	2	3	4
41	Me resulta fácil dirigirme y empezar una conversación con un superior.	0	1	2	3	4
42	Con buenas palabras hago lo que los demás quieren que haga y no lo que realmente querría hacer.	0	1	2	3	4
43	Cuando conozco gente nueva tengo poco que decir.	0	1	2	3	4
44	Hago la vista gorda cuando alguien se cuele delante de mí en una fila.	0	1	2	3	4
45	Soy incapaz de decir a alguien del sexo opuesto que me gusta.	0	1	2	3	4
46	Me resulta difícil criticar a los demás incluso cuando está justificado.	0	1	2	3	4

47	No sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	0	1	2	3	4
48	Si me doy cuenta de que me estoy enamorando de alguien con quien salgo, expreso estos sentimientos a esa persona.	0	1	2	3	4
49	Si un familiar me critica injustamente, expreso mi enojo con facilidad.	0	1	2	3	4
50	Me resulta fácil aceptar cumplidos provenientes de otras personas.	0	1	2	3	4
51	Me río de las bromas que realmente me ofenden en vez de protestar o hablar claramente.	0	1	2	3	4
52	Cuando me alaban no sé qué responder.	0	1	2	3	4
53	Soy incapaz de hablar en público.	0	1	2	3	4
54	Soy incapaz de mostrar afecto hacia un miembro del sexo opuesto.	0	1	2	3	4
55	En las relaciones con mi pareja es ella/ él quien lleva el peso de las conversaciones.	0	1	2	3	4
56	Evito pedir algo a una persona cuando esta es un superior.	0	1	2	3	4
57	Si un pariente cercano y respetado me estuviera importunando, le expresaría claramente mi malestar.	0	1	2	3	4
58	Cuando un dependiente en una tienda atiende a alguien que está detrás de mí, llamo su atención al respecto.	0	1	2	3	4
59	Me resulta difícil hacer cumplidos o alabar a un miembro del sexo opuesto.	0	1	2	3	4
60	Cuando estoy en un grupo, tengo problemas para encontrar cosas sobre las que hablar.	0	1	2	3	4
61	Me resulta difícil mostrar afecto hacia otra persona en público.	0	1	2	3	4
52	Si un vecino del sexo opuesto, a quien he estado queriendo conocer, me para al salir de casa y me pregunta la hora, tomaría la iniciativa en empezar una conversación con esa persona.	0	1	2	3	4
63	Soy una persona tímida.	0	1	2	3	4
64	Me resulta fácil mostrar mi enfado cuando alguien hace algo que me molesta.	0	1	2	3	4

ANEXO 2

ESACALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESION SOCIAL PARTE COGNITIVA (EMES – C)

Nombre y Apellidos:

Edad: Sexo: (M) (F) Ocupación:

El siguiente inventario ha sido construido para proporcionar información sobre algunos pensamientos que puedes tener de vez en cuando. Por favor, contesta a las preguntas poniendo una X en la casilla apropiada, de 0 a 4, según tu propia elección:

0	1	2	3	4
Nunca o muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Habitualmente o a menudo	Siempre o muy a menudo

Tu contestación debe reflejar la frecuencia con que realizas el tipo de conducta descrito en cada pregunta.

1	Temo “dar la nota” en una reunión de grupo aunque con ello exprese mis opiniones personales.	0	1	2	3	4
2	Si un superior me molesta, me preocupa el tener que decírselo directa y claramente.	0	1	2	3	4
3	Temo expresar opiniones personales en un grupo de amigos(as) por miedo a parecer incompetente.	0	1	2	3	4
4	Pienso que si no estoy seguro(a) de lo que voy a decir es mejor que no inicie una conversación porque podría “meter la pata”	0	1	2	3	4
5	Me preocupa que al expresar mis sentimientos negativos justificados hacia los demás pueda con ello causarles una mala impresión.	0	1	2	3	4
6	Temo la desaprobación de mis amigos(as) si me enfrento con ellos(as) cuando se están aprovechando de mí.	0	1	2	3	4
7	Me preocupa el empezar una conversación con mis amigos(as) cuando sé que no se encuentran de humor.	0	1	2	3	4
8	Pienso que es preferible ser humilde y minimizar los cumplidos que me hagan mis amigos(as) que aceptarlos y poder causar una impresión negativa.	0	1	2	3	4

9	El hacer cumplidos a otra persona no va con mi forma de ser.	0	1	2	3	4
10	Cuando cometo un error en compañía de mi pareja, temo que él o ella me critique.	0	1	2	3	4
11	Temo hablar en público por miedo a hacer el ridículo.	0	1	2	3	4
12	Me importa bastante la impresión que cause a los miembros del sexo opuesto cuando estoy defendiendo mis derechos.	0	1	2	3	4
13	Me preocupa “hacer una escena” cuando defiendiendo mis derechos personales ante mis padres.	0	1	2	3	4
14	He pensado que los demás tenían una opinión desfavorable de mí cuando expresaba opiniones contrarias a las de ellos(as).	0	1	2	3	4
15	Cuando un superior me critica injustamente temo enfrentarme con él/ ella porque puedo fallar en la argumentación.	0	1	2	3	4
16	He pensado que es mi responsabilidad ayudar a la gente que apenas conozco, simplemente porque me lo han pedido.	0	1	2	3	4
17	Temo expresar cariño hacia mis padres.	0	1	2	3	4
18	Me preocupa hablar en público por temor a lo que los demás puedan pensar de mí.	0	1	2	3	4
19	Si hago un cumplido a una persona del sexo opuesto, me preocupa notablemente hacer el ridículo.	0	1	2	3	4
20	He estado preocupado(a) sobre qué pensarían las otras personas de mí si defiendiendo mis derechos frente a ellos.	0	1	2	3	4
21	Cuando expreso mi enfado por una conducta de mi pareja, temo su desaprobación.	0	1	2	3	4
22	Pienso que no es agradable recibir cumplidos y que la gente no debería prodigarlos tan a menudo.	0	1	2	3	4
23	He pensado que si una persona del sexo opuesto rechaza una cita para salir conmigo, me está rechazando a mí como persona.	0	1	2	3	4
24	Me preocupa notablemente el iniciar conversaciones con desconocidos cuando no hemos sido presentados.	0	1	2	3	4
25	Pienso que si me hacen un cumplido, lo más conveniente es pasarlo por alto y hacer como si no me hubiera dado cuenta.	0	1	2	3	4
26	Me preocupa que el mantener una conversación con una persona del sexo opuesto tenga que depender de mí.	0	1	2	3	4
27	Me importa bastante hablar en público por miedo a parecer incompetente.	0	1	2	3	4
28	Temo rechazar las peticiones que provienen de mis padres.	0	1	2	3	4

29	Me importa bastante el expresar desacuerdo ante personas con autoridad cuando ello podría suponer una opinión desfavorable.	0	1	2	3	4
30	Me preocupa lo que puedan pensar mis amigos(as) cuando expreso mi afecto hacia ellos(as).	0	1	2	3	4
31	Me preocupa lo que piense la gente de mí si acepto abiertamente un cumplido que me han hecho.	0	1	2	3	4
32	He pensado que una persona a la que conozco poco no tiene el derecho de pedirme algo que me cueste hacer.	0	1	2	3	4
33	Si hago peticiones a personas con autoridad temo la desaprobación de esas personas.	0	1	2	3	4
34	He pensado que alguien que hace peticiones poco razonables solo puede esperar malas contestaciones.	0	1	2	3	4
35	Pienso que alabar o hacer cumplidos a un extraño no puede ser nunca una manera de empezar a conocer a esa persona.	0	1	2	3	4
36	Me preocupa notablemente que mi pareja no me corresponda siempre que le expreso mi cariño.	0	1	2	3	4
37	He pensado que si me enfrento a las críticas de mis amigos(as) probablemente dé lugar a situaciones violentas.	0	1	2	3	4
38	Me importa notablemente que al alabar a los demás alguien piense que soy un(a) adulator(a).	0	1	2	3	4
39	El rechazar hacer lo que mi pareja me ha pedido es una forma segura de sentirme luego culpable.	0	1	2	3	4
40	Me preocupa hablar en público por miedo a hacerlo mal.	0	1	2	3	4
41	Temo que la gente me critique.	0	1	2	3	4
42	Me preocupa notablemente que al expresar sentimientos negativos hacia el sexo opuesto pueda causar una mala impresión.	0	1	2	3	4
43	Si pido favores a personas que no conozco o conozco muy poco temo causarles una impresión negativa.	0	1	2	3	4
44	Me preocupa bastante expresar sentimientos de afecto hacia personas del sexo opuesto.	0	1	2	3	4

ANEXO 3

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

FACULTAD DE HUMANIDADES



**EFFECTOS DEL PROGRAMA EXPRESIÓN SOCIAL EN
ADOLESCENTES CON BAJAS HABILIDADES SOCIALES DE
UNA ASOCIACIÓN – SAN JUAN DE MIRAFLORES**

AUTOR

BRANLY RUSSELL TORRES RAMOS

LIMA – PERÚ

2018

PROGRAMA DE EXPRESIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES CON BAJO NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES

Nº de sesión	Objetivo	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
1	Interactuar entre los integrantes del grupo y proponer objetivos generales del grupo.	<p>Ejercicio 1: <i>Presentación.</i> Cada miembro del grupo se presenta sucesivamente. Una vez que todos se han presentado, tienen que preguntarse aquellos nombres que no recuerdan.</p> <p>Ejercicio 2: <i>Biografía.</i> Reunidos en parejas, cada uno cuenta al otro compañero una pequeña biografía de su vida. Una vez que han terminado, el compañero expone ante el grupo un pequeño resumen de la biografía que le ha contado su compañero.</p> <p>Ejercicio 3: <i>Exposición de los objetivos del grupo.</i> El terapeuta da una breve charla sobre los objetivos del grupo. A lo largo del programa, se enseñará a los participantes a controlar su ansiedad por medio de la relajación.</p> <p>Ejercicio 4: <i>Diferencias entre asertividad/ agresividad/ no asertividad.</i> Se explica a los participantes las diferencias que existen entre estos tres tipos de conducta.</p> <p>Ejercicio 5: <i>Relajación progresiva de Jacobson.</i> Se les brinda una explicación razonada de la aplicación del método y, luego, el terapeuta principal va dando las instrucciones para la relajación progresiva de los distintos grupos de músculos.</p> <p>Ejercicio 6: <i>Terminación de la sesión.</i> Cada participante termina la sesión con la frase: <<Hoy aprendí...>>.</p>	<p>15 min.</p> <p>30 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min</p> <p>20 min.</p> <p>10 min</p>	<p>- Ambiente - sillas - cartulina pequeñas con el nombre del participante. - micas para poner las cartulinas.</p> <p>- plumones. - paleógrafos</p> <p>- imágenes - hojas bond</p> <p>- Equipo de sonido - música de relajación.</p> <p>- hoja de auto registro - hoja de trabajo para casa</p>	<p>- Especialista - Colaborador - Equipo de sonido</p>

PROGRAMA DE EXPRESIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES CON BAJO NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES

Nº de sesión	Objetivo	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
3	Identificar los derechos de cada participante.	<p>Ejercicio 1: <i>Ejercicio de la relajación diferencial.</i> Se aplica la relajación rápida. Una vez relajados, abren poco a poco los ojos, se hablan suavemente a sí mismos, mueven ligeramente las manos, se levantan lentamente, andan por la habitación intentando relajar los músculos que no usan. Luego se sientan y vuelven a relajarse.</p> <p>Ejercicio 2: <i>Práctica de identificación de derechos.</i> Se presenta a los participantes dos situaciones que requieren una respuesta asertiva y tienen que identificar los derechos que poseen las partes implicadas. El grupo comenta las situaciones.</p> <p>Ejercicio 3: <i>Exposición teórica.</i> El terapeuta da al grupo una charla sobre la identificación de los derechos de cada individuo, la importancia de la confianza en la posesión de esos derechos, la determinación de las probables consecuencias a corto y a largo plazo de los diferentes cursos de acción y la decisión de comportarse de una manera determinada en distintas situaciones.</p> <p>Ejercicio 4: <i>Mensajes de socialización.</i> El terapeuta expone varios mensajes, extraídos de Lange y Jakubwski (1976), que se refieren a como los mensajes de socialización pueden afectar negativamente a la aserción. Este ejercicio consta de cuatro columnas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. El mensaje de socialización b. El efecto sobre los derechos c. El efecto sobre la conducta asertiva d. El mensaje sano. <p>Ejercicio 5: <i>Explicación de la terapia Racional – Emotiva (RET)</i></p>	<p>20 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min</p> <p>20 min.</p>	<p>- Equipo de sonido - Música de relajación</p> <p>- hoja de lista de derechos - imágenes - hojas bond</p> <p>- paleógrafos - plumones - hojas de trabajo</p> <p>- hojas de trabajo - paleógrafos</p> <p>- hoja de trabajo - tareas para casa</p>	<p>- Especialista - Colaborador - Equipo de sonido</p>

PROGRAMA DE EXPRESIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES CON BAJO NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES

Nº de sesión	Objetivo	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
4	Identificar situaciones que produzcan ansiedad	<p>Ejercicio 1: <i>Ejemplo de refutación.</i> Se les explica a los participantes la refutación de la creencia irracional número 1 de Ellis.</p> <p>Ejercicio 2: <i>Descripción de las ideas irracionales y sus consecuencias.</i> Se expone ante los miembros del grupo las ideas irracionales 1 y 2 de Ellis (Ellis y Harper, 1975), junto con sus consecuencias sobre la conducta asertiva, así como las alternativas racionales.</p> <p>Ejercicio 3: <i>Desarrollando patrones de pensamiento asertivos.</i> El terapeuta sugiere a los participantes que hagan listas de todas las cosas que tienen que hacer en sus vidas, completando la frase “Tengo que...” diez veces, si es posible. Luego cada miembro del grupo tienen que colocar a continuación cada respuesta “si no...”, completando esta última frase. Más tarde cambian el término de “Tengo que...” por el de “Elijo...” y el de “si no...” por el de “porque...”.</p> <p>Ejercicio 4: <i>La determinación de la ansiedad en la situación (Cotler y Guerra, 1976).</i> Se entrega a los participantes una hoja con la descripción de Posibles señales en la expresión de ansiedad o nerviosismo.</p> <p>Ejercicio 5: <i>Terminación de la sesión.</i> Cada participante termina la sesión con la frase “Hoy me di cuenta de...”</p>	<p>15 min.</p> <p>25 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min</p> <p>20 min.</p>	<p>- hojas de trabajo</p> <p>- hojas de trabajo - paleógrafos - pizarra - plumones</p> <p>- hojas de trabajo - lapiceros</p> <p>- Escala SUDS - hoja de signos de ansiedad</p> <p>- tareas para casa</p>	<p>- Especialista</p> <p>- Colaborador</p> <p>- Equipo de sonido</p>

PROGRAMA DE EXPRESIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES CON BAJO NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES

Nº de sesión	Objetivo	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
5	Identificar pensamientos positivos y pensamientos negativos	<p>Ejercicio 1: <i>Imaginación racional – emotiva.</i> Imaginarse una experiencia muy desagradable, con los ojos cerrados.</p> <p>Ejercicio 2: <i>Exposición de Ideas irracionales.</i> El terapeuta expone a los miembros del grupo las ideas irracionales de 3 y 4 de Ellis (Ellis y Harper, 1975) y su influencia sobre la conducta asertiva.</p> <p>Ejercicio 3: <i>“Pensando correctamente: desafiando a las creencias no funcionales” (kelley, 1979).</i> El terapeuta da algunos ejemplos de situaciones asertivas y pide a los participantes que señale algunos miedos que podría tener el sujeto en cada situación.</p> <p>Ejercicio 4: <i>“Temas vacíos” (Lange y Jakubowski, 1976).</i> Se forman grupo de tres o cuatro personas. Se reparte a todos los participantes una tarjeta con un tema “vacío” sobre el que tienen que hablar delante del resto del sub grupo durante un minuto y medio. No importa el contenido de lo que digan, teniendo que darle más importancia a la comunicación no verbal.</p> <p>Ejercicio 5: <i>Terminación de la sesión.</i> Cada participante finaliza la sesión con la frase “Hoy me ha gustado...”.</p>	<p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min</p> <p>15 min.</p>	<p>- Equipo de sonido - Música de relajación - sillas</p> <p>- hojas de trabajo - pizarra - plumones</p> <p>- pizarra - plumones</p> <p>- cartulinas - hojas bond - lapiceros</p> <p>- tareas para casa</p>	<p>- Especialista - Colaborador - Equipo de sonido</p>

PROGRAMA DE EXPRESIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES CON BAJO NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES

Nº de sesión	Objetivo	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
6	Identificar las emociones y expresar afecto	<p>Ejercicio 1: <i>Explicación del procedimiento de cambio de autoverbalizaciones negativas por positivas.</i> Se enseña a los participantes a cambiar los pensamientos negativos por positivos.</p> <p>Ejercicio 2: <i>Ejercicio “Imaginación emotiva”.</i> En este ejercicio se le dice al sujeto que piense en una situación agradable antes de abordar una situación conflictiva.</p> <p>Ejercicio 3: <i>Ensayo de conducta.</i> Se forman grupos de 3 o 4 personas. El terapeuta distribuye copias del “Esquema del entrenamiento en habilidades sociales” a cada miembro.</p> <p>Ejercicio 4: <i>Charla y representación sobre las dimensiones de “Hacer y recibir cumplidos”.</i> Se hace que el grupo se coloque en círculo y que cada persona haga un cumplido verdadero al/ la compañero/a de la derecha y este/a responda. El que lo recibe hace entonces un cumplido a la persona que está a su derecha. Los cumplidos tienen que ser sinceros. Se señala a los participantes que los cumplidos se hacen, normalmente, sobre la conducta, la apariencia y/o las posesiones de otra persona.</p> <p>Ejercicio 5: <i>Charla y representación de escenas referentes a la dimensión de “Iniciación y mantenimiento de conversaciones”.</i> El terapeuta da una pequeña charla sobre diferentes formas de iniciar conversaciones y las presenta junto con el cooterapeuta.</p> <p>Ejercicio 6: <i>“Triadas de comunicación: practicando habilidades verbales de aserción”.</i> Se forman grupos de tres o cuatro personas. En ellos, una persona habla, otra escucha y otra hace de observador. Estos papeles van cambiando sucesivamente.</p>	<p>20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min</p> <p>15 min.</p> <p>15 min</p>	<p>- pizarra - plumones</p> <p>- Equipo de sonido - Música de relajación</p> <p>- hojas de trabajo - lapiceros</p> <p>- pizarra - plumones</p> <p>- imágenes - pizarra</p> <p>- hojas de trabajo - tareas para casa</p>	<p>- Especialista - Colaborador</p> <p>- Equipo de sonido</p>

PROGRAMA DE EXPRESIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES CON BAJO NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES

Nº de sesión	Objetivo	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
7	Identificar la conducta asertiva.	<p>Ejercicio 1: <i>Ensayo de conducta.</i> Los participantes ensayan en el grupo situaciones que les han resultado conflictivas o que no han sido capaces de realizar a lo largo de la semana.</p>	25 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente - sillas 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador
		<p>Ejercicio2: <i>Charla y representación sobre las dimensiones de “Hacer y rechazar peticiones”.</i> El terapeuta da una pequeña charla sobre las dimensiones anteriores. La categoría de “hacer peticiones” incluye el pedir favores, pedir ayuda y pedir a otra persona que cambie su conducta.</p>	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de sonido - pizarra - plumones 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de sonido
		<p>Ejercicio 3: <i>Charla y representación sobre la dimensión de “Defensa de los derechos”.</i> Se revisa la “Muestra de derechos básicos” y se da una pequeña charla sobre cada uno de los derechos de la lista.</p>	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> - hojas de trabajo - imágenes - hojas bond 	
		<p>Ejercicio 4: <i>Ensayo de conducta en pequeños grupos: “la fila”.</i> El grupo se divide en dos grupos de cinco personas cada uno. Cada sub grupo forma una fila, con los participantes uno al lado del otro (hombro con hombro).</p>	20 min		
		<p>Ejercicio5: <i>Terminación de la sesión.</i> Cada participante finaliza la sesión con la frase: “Esta semana me prepongo...”.</p>	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - hoja de trabajo para casa 	

PROGRAMA DE EXPRESIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES CON BAJO NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES

Nº de sesión	Objetivo	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
9	Conocer las técnicas de hablar en público.	<p>Ejercicio1: <i>Ensayo de conducta.</i> Se ensayan en el grupo las situaciones que les han resultado especialmente conflictivas durante la semana pasada y también se plantean situaciones en las que le gustaría actuar de forma más competente.</p>	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente - sillas - pizarra - plumones 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador - Equipo de sonido
		<p>Ejercicio 2: <i>Charla y ensayo de las dimensiones “Expresión de opiniones personales” y “Hablar en público”.</i> Se da una pequeña charla sobre estas dimensiones, incluyendo posibles creencias negativas al respecto, como: “Si expreso mi opinión y estoy equivocado, ¿Cómo quedaré?” o, “No soy lo suficientemente listo/a, atractivo/a, joven, mayor, experimentado/a, etc., para tener derecho a expresar una opinión sobre este tema”. Luego cada participante habla durante cinco minutos ante el resto del grupo colocado en filas una detrás de otra. Pueden escoger el tema que quieran. Los miembros del grupo actúan como una audiencia, haciendo preguntas sobre el tema.</p>	50 min	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de sonido - hojas de trabajo - pizarra - plumones 	
		<p>Tareas para la casa</p>	10 min	<ul style="list-style-type: none"> - tareas para casa 	

PROGRAMA DE EXPRESIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES CON BAJO NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES

Nº de sesión	Objetivo	Descripción de la actividad	Tiempo	Materiales	Recursos
10	Manifestar emociones y sentimientos hacia las personas.	<p>Ejercicio 1: <i>Ensayo de conducta.</i> Se ensayan en el grupo las situaciones que les han resultado especialmente conflictivas durante la semana pasada y también se plantean situaciones en las que le gustaría actuar de forma más competente.</p>	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente - sillas - pizarra - plumones 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Colaborador - Equipo de sonido
		<p>Ejercicio 2: <i>Charla y representación sobre la dimensión “Expresión de amor, agrado y afecto”.</i> El terapeuta da una señal sobre la dimensión anterior, incluyendo algunas creencias negativas sobre esta clase de conducta, como: “el expresar amor, agrado y afecto es arriesgado, puesto que la otra persona puede no sentir lo mismo. Si él/ella no siente lo mismo, ¿Dónde me conduce?”. Se explican procedimientos que pueden ayudar a resolver problemas de pareja, como el contrato conductual. Se insiste en que los participantes empleen sistemáticamente cada día la expresión de sentimientos.</p>	25 min.	<ul style="list-style-type: none"> - hojas de trabajo - lapiceros - paleógrafos - plumones 	
		<p>Ejercicio 3: <i>Ensayo de conducta.</i> Los miembros del grupo plantean situaciones incluidas en la dimensión anterior y que les sean difíciles de manejar. Se representan en el grupo esas situaciones, teniendo muy en cuenta los componentes verbales y, sobre todo, los no verbales.</p>	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> - pizarra - plumones 	
		<p>Finalización del Programa</p>	30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de diplomas - Obsequios 	

ANEXO 4

Hoja de autorregistro multidimensional para emplear en la evaluación de las habilidades sociales.

Nombre: _____

Periodo: _____

Hora y día en que ocurrió	Situación	Evaluación de la ansiedad (0 – 100)	Pensamientos	Conducta social manifestada	Respuesta de los demás	Satisfacción con el resultado (1 – 10). Lo que le gustaría haber hecho

ANEXO 5

Hoja de autorregistro de la frecuencia de diversas clases de conducta.

Nombre: _____

Semana: _____ al _____

Clases de conducta	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
Iniciar conversaciones							
Mantener conversaciones							
Hablar en público							
Hacer cumplidos							
Aceptar cumplidos							
Pedir favores							
Rechazar peticiones							
Defender los derechos							
Expresión de afecto							
Expresión de opiniones							
Expresión de desagrado							
Afrontamiento de críticas							

ANEXO 6

Posibles señales en la expresión de ansiedad o nerviosismo (adaptado de Cotler y Guerra, 1976).

1. Temblor en las rodillas
2. Brazos rígidos.
3. Automanipulaciones (rascarse, frotarse, etc).
4. Limitación del movimiento de las manos (en los bolsillos, en la espalda, entrelazadas).
5. Temblor en las manos.
6. Sin contacto ocular.
7. Músculos de la cara tensos (muecas, tics, etc)
8. Cara inexpresiva
9. Cara pálida
10. Sonrojo o rubor
11. Humedecerse los labios.
12. Tragar saliva.
13. Respirar con dificultad.
14. Respirar más despacio o más de prisa.
15. Sudar (cara, manos, axilas)
16. Gallos en la voz.
17. Tartamudeos o frases entrecortadas.
18. Correr o aligerar el paso.
19. Balancearse

20. Arrastrar los pies.
21. Despejar la garganta.
22. Boca seca.
23. Dolor o acidez de estómago.
24. Aumento de la tasa cardíaca.
25. Balanceo de piernas/pies cuando se está sentado.
26. Morderse las uñas.
27. Morderse los labios.
28. Sentir náuseas.
29. Sentirse mareado.
30. Sentir como que se ahogara.
31. Quedarse inmobilizado.
32. No saber qué decir.

ANEXO 7

Hoja de autorregistro de Unidades Subjetivas de Ansiedad (SUDS).

Nombre: _____ Periodo: _____

Día y hora	SUDS	Describe la situación	Describe las respuestas de ansiedad/relajación
	0 – 9		
	10 – 19		
	20 – 29		
	30 – 39		
	40 – 49		
	50 – 59		
	60 – 69		
	70 – 79		
	80 – 89		
	90 – 100		

ANEXO 8

EJERCICIO DE RELAJACIÓN DE JACOBSON

1. Manos: Se aprietan los puños.
2. Antebrazo: Se doblan los brazos por el codo y se aprieta el antebrazo contra el brazo.
3. Brazo: Se ponen los brazos rectos, con las manos sueltas estirándoles hacia adelante.
4. Hombros: Se alzan los hombros hacia arriba.
5. Parte posterior del cuello: Se aprieta la barbilla contra el pecho.
6. Nuca: se aprieta la nuca contra el sillón donde tenemos apoyada la cabeza.
7. Frente: Se alzan las cejas hacia arriba arrugando la frente.
8. Ojos: Se aprietan los párpados.
9. Boca: Se abre la boca tanto como se pueda. Luego se aprietan los labios.
10. Mandíbulas: Se aprietan las mandíbulas.
11. Lengua y parte inferior del cuello: Se aprieta la punta de la lengua sobre la parte superior del paladar, donde se junta con los dientes superiores.
12. Pecho: Se toma aire por la nariz, se mantiene en el pecho y se echa lentamente por la boca.
13. Abdomen: Se empujan hacia adelante los músculos abdominales.
14. Nalgas: Se empujan hacia adelante los músculos abdominales.
15. Muslos: Se extienden las piernas, se levantan y se estiran hacia afuera.
16. Pantorrillas: Se extienden las piernas hacia afuera, con los dedos de los pies apuntando recto.
17. Pies: Se curvan los dedos de los pies hacia abajo y luego se estiran hacia arriba.