UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS DE OCTAVO BÁSICO

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA
PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PSICÓLOGO
Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

POR

PAOLA PEIRANO GONZÁLEZ, ALEJANDRA SEGUEL RODRÍGUEZ
MAUREEN VIGNEAU ZAMORANO

PROFESOR PATROCINANTE
RAÚL VELOZO

VALPARAÍSO, CHILE
DICIEMBRE DE 1996

RECONOCIMIENTOS

En primer lugar, deseamos agradecer a los directivos y profesores de las Escuelas D-356 y D-320 de Gómez Carreño, que se interesaron en nuestra investigación y nos abrieron sus puertas, facilitando la participación de sus alumnos, un espacio físico y también parte de su tiempo para atender a nuestros requerimientos.

Queremos reconocer a todos los jóvenes que participaron en esta investigación, de modo especial a quienes se atrevieron a participar en el Taller, aportando su alegría, ideas y opiniones. Así también agradecemos a esos padres que creyeron en nuestro trabajo, estuvieron dispuestos a escuchar y nos confiaron a sus hijos, mostrando preocupación por sus logros.

También queremos agradecer al Profesor Raúl Velozo y académicos informantes cuyas valiosas contribuciones permitieron aumentar la calidad de la presente Tesis.

Finalmente, queremos agradecer a todas las personas que permanentemente estuvieron atentas al desarrollo de esta Tesis, estando siempre dispuestas a ayudar para ello. Especialmente, reconocemos el esfuerzo y dedicación de nuestros padres que nos han acompañado a lo largo de todos nuestros años de formación académica y también espiritual.

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABLAS

RESUMEN

La presente investigación consiste en el Diseño, Implementación y Evaluación de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en un grupo de alumnos de octavo año básico de escuelas municipalizadas del sector de Gómez Carreño, en Viña del Mar. Dicho Programa considera las potencialidades de los participantes, así como sus relaciones familiares, escolares y con los pares.

Para medir las Habilidades Sociales, se empleó la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (CABS) (Michelson, 1982; en Michelson, Mannarino, Marchione, Stern, Figueroa y Beck, 1983; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987); además de una Entrevista de Presentación y Evaluación, cuya información se utiliza de modo cualitativo.

En una de las Escuelas, se formó el Grupo Experimental, el cual asistió al Programa de Entrenamiento una vez por semana durante dos horas, por un período de 12 sesiones. En otra escuela del sector se escogió al Grupo Control, quien no recibió intervención.

Los resultados muestran un efecto positivo del Programa en el Grupo Experimental, sin embargo, existen diferencias a nivel de género e influencias del tiempo en los resultados.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como propósito establecer si mediante la aplicación de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, dirigido a alumnos de octavo básico de una escuela municipalizada de la comuna de Viña del Mar, es posible desarrollar y potenciar dichas habilidades.

En la primera parte de esta investigación se expone una revisión de los fundamentos teóricos y empíricos acerca del tema de las Habilidades Sociales, tanto lo que se ha hecho en el extranjero como en nuestro país. A continuación se detalla el diseño, implementación y evaluación de un Programa de Entrenamiento, que tiene su sustento desde el enfoque Gestáltico, el cual se centra en la potencialidades y necesidades de los participantes, considerando su participación en cuanto a definir problemáticas que percibe como reales, tomando en cuenta los aspectos ambientales (familia, escuela y grupo de pares) y personales (constitucionales y psicológicos) vinculados al establecimiento y mantención de eficientes relaciones interpersonales.

El interés por el tema de esta investigación surge del hecho que el hombre es un ser social por naturaleza y requiere de su entorno para desarrollarse integralmente; este entorno es en gran parte un contexto social. La interacción social permite que las personas aprendan las creencias, normas y roles del medio al cual pertenecen, al mismo tiempo, va formando su personalidad y la concepción de sí mismos.

Este intercambio social resulta especialmente relevante en el caso de los jóvenes puesto que, en el período de la adolescencia, deben enfrentar múltiples tareas que implican relacionarse con otros, de manera adecuada y satisfactoria; ya sea al establecer amistades, insertarse y

participar en un grupo, conversar, solicitar ayuda o información, participar en diversas actividades, etc.

En el presente estudio se trabajó con alumnos de octavo básico, puesto que están entrando en la etapa de la adolescencia y se encuentran en busca de su identidad personal-social. Además están en un período educativo de transición, donde dejan un ciclo básico y entran a una nueva etapa (enseñanza media) que engloba una postura diferente, dada la relevancia social que se agrega a esta transición. Por otro lado, en el caso de las escuelas básicas, el alumno debe optar por un nuevo establecimiento educacional, con nuevos compañeros, metodologías y profesores; otros dejarán los estudios e ingresarán al campo laboral. En ambos casos se hace necesario una adecuación o ajuste interpersonal para adaptarse a los nuevos contextos y sentirse integrado con quienes lo rodean.

Estudios de la UNESCO (1996) afirman que es probable que las presiones económicas obliguen a los estudiantes más desfavorecidos a abandonar el sistema una vez que cumplen los catorce años, después de haber asistido aproximadamente siete años a la escuela básica. El abandono escolar se acentúa entre los quince y dieciséis años de edad.

A lo anterior, se añade el hecho que los Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales que se han aplicado en Chile, han abarcado grupos de edad entre los ocho y once años (Morales, 1987), jóvenes de 17 años (Alvarez y Cárdenas, 1991) y universitarios (Hidalgo y Abarca, 1990), quedando sin tratar por algún programa de Habilidades Sociales, el grupo entre los 12 y 15 años.

La importancia de los programas para desarrollar Habilidades Sociales, es prioritario en los jóvenes, sobretodo si se considera que su mundo esencial de socialización, la familia, está en crisis; además, la escuela por sí sola es incapaz de proporcionar la orientación individual que hace falta; entretanto la televisión produce cada vez mayor impacto en la población juvenil por

medio de modelos poco adecuados (Peláez y Luengo,1991).

Uno de los propósitos de esta investigación fue trabajar en un contexto escolar de nivel socioeconómico medio-bajo, ya que en general los programas existentes se han realizado con grupos de nivel socioeconómico medio, siendo necesario en el primero, como en todos los niveles, proporcionar un medio que facilite el desarrollo de Habilidades Sociales, considerando la falta de modelos adecuados en los niños de estrato bajo. Al hablar de contexto escolar de nivel socioeconómico medio-bajo se alude a escuelas populares, pero no de estratos inferiores ni extrema pobreza de la población.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Definiciones de Habilidades Sociales

Se han planteado múltiples definiciones de Habilidades Sociales. Este concepto ha seguido un continuo desarrollo, formulándose definiciones generales, específicas u operacionales. A continuación se presentan las más relevantes.

Combs y Slaby (1977) (en Arón y Milicic, 1993, p.18) definen las Habilidades Sociales como "la habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso o primariamente beneficioso para los otros".

Ladd y Mize (1983) (en Arón y Milicic, 1993, p.18) las definen como "la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción, orientada por metas interpersonales y sociales de un modo culturalmente aceptado".

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) plantean una definición operacional, donde los siguientes componentes son considerados esenciales para la comprensión de las Habilidades Sociales

1) Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante observación, imitación, ensayo e información)
2) Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos
3) Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas
4) Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo, respuestas positivas del propio medio social)
5) Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo, la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos)
6) La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio

(por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores tales como edad, sexo y status del receptor, afectan la conducta social del sujeto
7) Los déficits y excesos en la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir (p.19).

Finalmente, Riso (1988) las define como "aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente, y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible, oposición y afecto de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta" (p. 45).

Varios autores coinciden en incorporar en el concepto de Habilidades Sociales tanto los aspectos verbales como no verbales y en considerarla como una conducta o comportamiento. Otros aspectos incluidos en las definiciones son el considerar las Habilidades Sociales como determinadas por el aprendizaje, que implican el respetar los derechos de los otros y que persiguen el logro de objetivos que se ha propuesto la persona (Rosentreter, 1996).

Es importante destacar que sólo la definición de Riso incluye el componente afectivo. Es ampliamente conocido que el contacto con otros implica la expresión de componentes emocionales, y es probable que sea la autopercepción de insatisfacción afectiva lo que lleva a las personas a considerar un déficit en su potencial social (Rosentreter, 1996). Por lo tanto, no es posible reducir las Habilidades Sociales a sus componentes cognitivo-conductuales.

Moraleda (1987) se centra en los siguientes aspectos definitorios que considera que caracterizan las Habilidades Sociales en los niños:

- Las Habilidades Sociales tienen un carácter funcionalmente utilitario para el niño. Algunas sirven para facilitar el establecimiento de relaciones con los demás: conseguir amigos, conversar cordialmente, saber colaborar con los demás. Otras habilidades permiten que el niño pueda enfrentar adecuadamente a aquellos que intentan bloquear su conducta y así le permitan

expresar sus sentimientos, desacuerdos y peticiones.

- El valor funcional de las Habilidades Sociales está determinado por una serie de factores situacionales. Uno de estos factores es la frecuencia con que la persona necesita de dicha habilidad, así como el valor que tiene para ella su ejercicio. Las habilidades importantes para un niño no suelen ser las mismas que para un joven o adulto; por ejemplo, en el caso de los jóvenes resultan relevantes las habilidades para interactuar con el sexo opuesto y en los niños las habilidades de cooperación para interactuar con su grupo de pares en el juego. Es de esperar que las personas desarrollen y manifiesten aquellas Habilidades Sociales que les permitan conseguir sus objetivos en las situaciones en que se suelen encontrar con más frecuencia. Otro factor en función del cual cabe valorar la utilidad de una habilidad social es la situación interpersonal específica en que se da. Si un niño ha de defender adecuadamente sus derechos, su conducta debe ser diferente si el otro es su madre, un amigo cercano, un maestro, o un extraño.

- Las Habilidades Sociales pueden descomponerse en una constelación de conductas identificables. Es necesario definir de modo preciso los componentes conductuales de cada una de las habilidades que hacen gratificante su interacción con los otros.

Los estudios realizados en el área de las Habilidades Sociales distinguen dos grandes grupos de niños que presentan problemas en su ajuste social: los niños inhibidos, tímidos o aislados y los niños impulsivos, agresivos o asociales.

Los niños agresivos, impulsivos o asociales, han sido descritos como poco cooperativos, desobedientes y agresivos; tienden a violar los derechos de los demás, frecuentemente destructivos, buscan llamar la atención, impopulares entre sus pares, reciben frecuentes muestras de rechazo. En general, tienen estrategias pobres de autocontrol, pueden presentar trastornos de aprendizaje y problemas de rendimiento, constituyéndose en un grupo

en riesgo de deserción escolar. Los niños impulsivos, tienden a involucrarse en frecuentes interacciones sociales, pero su dificultad para anticipar las consecuencias de sus propios actos los lleva a realizar conductas que se desvían de lo socialmente aceptado (Michelson *et al.*, 1987; Moraleda, 1987).

Los niños tímidos o aislados, son descritos como excesivamente sobrecontrolados en su conducta y en su expresión de sentimientos, con baja frecuencia de interacción con otros. Son niños que no defienden sus derechos y se conforman fácilmente a los deseos de los demás; son pasivos, lentos en sus reacciones y discurso. No inician interacciones sociales y tienden a responder negativamente cuando alguien se les acerca; pueden presentar sentimientos autodespreciativos y de inadecuación. Los niños inhibidos o tímidos, tienden a ser ignorados por sus pares. Este aislamiento social tiende a aumentar más que disminuir con el paso del tiempo, a medida que las oportunidades de interacción social también disminuyen (Michelson *et al.*, 1987; Moraleda, 1987). Los niños inhibidos, son menos detectados por sus profesores y a la vez menos rechazados por sus compañeros, pues sus conductas no constituyen problema, son socialmente aceptados, sin embargo, es un grupo también en riesgo en su desarrollo personal y emocional.

Importancia de las Habilidades Sociales

El problema planteado en esta investigación, se circunscribe dentro del contexto de un interés creciente en los últimos años por el estudio de las Habilidades Sociales y el ajuste social. A partir de la década de los ochenta, el concepto de Habilidades Sociales comienza a aparecer con mayor frecuencia como tema central de publicaciones extranjeras del área de la Psicología. Según Rubin (en Díaz, 1988), las publicaciones sobre este concepto en la Revista Child Development, aumentaron desde un 11% en 1971-1972 a un 22% en 1981-1982. Esto puede deberse a la gran cantidad de investigaciones que han establecido una relación entre problemas en el desarrollo de Habilidades Sociales durante la infancia y desajustes durante la edad adulta (Michelson *et al.*, 1987; Jensen y Wells, 1986; Mayer, 1995).

Estudios retrospectivos y de seguimiento, indican que existe una relación entre la deficiencia en Habilidades Sociales y desajustes que van desde el fracaso académico hasta alteraciones severas que incluyen cuadros de gran impacto social como el alcoholismo, la depresión y las conductas delictivas (Michelson, Mannarino, Marchione, Stern, Figueroa y Beck, 1983; Michelson *et al.*, 1987). La carencia de Habilidades Sociales se ha relacionado también con la falta de creatividad y desarrollo cognitivo (Moraleda, 1987).

El comportamiento interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos socioafectivos, culturales y económicos. Rogers plantea que "cuando las relaciones interpersonales son pobres, aparece una comunicación inconsistente o incongruente; aparece falta de comprensión: el no poder percibir con precisión el marco interno de la otra persona; la sensación de amenaza, y la falta de respeto positivo incondicional" (en Patterson, 1982, p.312). De manera que los niños que carecen de adecuadas conductas sociales, experimentan aislamiento social y rechazo.

La competencia social tiene una importancia crítica tanto en el presente como en el desarrollo futuro del niño. Las Habilidades Sociales no sólo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con los otros, sino que también permite que el niño asimile los papeles y normas sociales (Michelson *et al.*, 1987). En la medida que el niño interactúa con el medio va construyendo el conocimiento social, es decir, va formando sistemas conceptuales, progresivamente más elaborados, para interpretar los variados elementos de su experiencia con los otros (Goñi, 1989).

La alta prevalencia de problemas de ajuste social durante la edad escolar y su relación con problemas posteriores, llevaron a la Comisión Interinstitucional de Trastornos del Aprendizaje de los Estados Unidos de Norteamérica a incluir en 1987, los déficits en Habilidades Sociales como un tipo de trastorno específico de aprendizaje (Gresham y Elliot, 1989; en Arón y Milicic, 1993). De lo anterior se desprende que los niños que presentan

problemas en su ajuste social corresponden a un grupo con necesidades especiales dentro del sistema educativo (Arón y Milicic, 1993).

Lo ideal sería que esta área socioafectiva del desarrollo del niño fuese promocionada sistemáticamente en las escuelas, como una parte normal y habitual del proceso educativo (Michelson *et al.*, 1987; Soto, 1992; Milicic y Arón, 1994; Peluchonneau y Romagnoly, 1994; Varas, 1994).

Modelos teóricos

Distintos modelos teóricos han definido y enfatizado diferentes aspectos de las Habilidades Sociales. Históricamente, el tema de las Habilidades Sociales se desarrolló en el ámbito de la Psicología Social; dentro de ésta destaca la Teoría de Roles. En relación a la **Teoría de Roles**, Fernández-Ballesteros y Carrobles (1981) definen las Habilidades Sociales como

> La capacidad que el individuo tiene de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales, en general, especialmente aquellos provenientes del comportamiento de los demás...es un proceso que exige la captación y aceptación del rol del otro generalizado y la comprensión de los elementos simbólicos asociados a sus reacciones tanto verbales como no verbales (p. 568).

Según el modelo de **Aprendizaje Social**, estas habilidades se aprenden a través de experiencias interpersonales directas o vicarias, y son mantenidas y/o modificadas por las consecuencias sociales de un determinado comportamiento. El refuerzo social tiene un valor informativo y de incentivo en las siguientes conductas sociales. El comportamiento de otros constituye una retroalimentación para la persona acerca de su propia conducta. Esta teoría conjuga los enfoques provenientes de la Psicología Social con las Teorías Conductuales de Aprendizaje (Hidalgo y Abarca, 1990).

Desde el **Modelo Cognitivo**, Spivack y Shure (1982) (en Arón y Milicic, 1993) plantean que las Habilidades Sociales están mediadas por procesos cognitivos internos que denominan "habilidades sociocognitivas". Entre éstas se describen las habilidades de resolución de problemas interpersonales, las características del estilo atribucional, tanto en locus de control, como en la atribución acerca de la intencionalidad de la conducta de los demás y la habilidad para tomar perspectiva. Estas habilidades se desarrollan a medida que el niño crece e interactúa en su medio ambiente.

Otro modelo dentro de la temática de las Habilidades Sociales es el **Modelo de Percepción Social**. Argyle (1978) (en Hidalgo y Abarca, 1990; Cook, 1980) destaca los procesos de selectividad de la información que cada persona realiza en la interacción social y la posterior interpretación que hace de la información. Esta habilidad de "leer" el ambiente social, o sea, de determinar las normas y convenciones particulares de ese contexto, entender los mensajes abiertos y encubiertos del otro, percibir las emociones e intenciones del o los interlocutores, etc. es lo que se ha llamado "percepción social".

La conducta social en cuanto se desarrolla en interacción con el contexto social está fuertemente determinada por las características de dicho contexto: valores, normas y roles que definen a una determinada cultura o subcultura, por lo tanto, el comportamiento social tiene características idiosincráticas propias del grupo social y de la cultura (Hidalgo y Abarca, 1991).

Dimensiones en el estudio de las Habilidades Sociales

Insertarse en el estudio de las Habilidades Sociales requiere tener en consideración múltiples componentes que le son propios. Tener una amplia comprensión de esta temática, conlleva incluir dimensiones ambientales y personales. Algunos autores han enfatizado diferencialmente la importancia de estos componentes; sin embargo, en la presente investigación se consideran estas dimensiones en constante interacción, por lo que es fundamental otorgarle similar importancia.

1. Dimensión Ambiental

La socialización del niño tiene lugar en situaciones y contextos muy diversos. La familia, la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación, como la televisión, son los agentes principales de dicho proceso.

Las características, objetivos y mecanismos que ponen en juego estos agentes, así como su efectividad, es distinta, pero todos actúan en estrecha interdependencia. Dependiendo de las características personales y el estadio evolutivo en que se encuentra la persona, unos agentes serán más o menos decisivos. De esta manera, la familia será más determinante en las primeras edades, mientras que en estadios posteriores, quizá el grupo de pares y los medios de comunicación sean más influyentes (García, 1987).

El medio social pasa a ser fundamental fuente de información, experiencias y aprendizajes tanto de pautas elementales como de comportamientos más complejos, afectivos y cognitivos (Cordón, 1981; en Mayor, 1987) . La adquisición de conocimientos sobre el medio físico y social, habilidades, actitudes y valores, es posible a través del proceso de socialización. El proceso de socialización es un proceso interactivo y continuo que se da tanto en el niño como en el adulto, donde el comportamiento de la persona se modifica en función de las expectativas que tienen los miembros del grupo social al que pertenece (Mayor, 1987).

Vygotsky plantea que es en la socialización donde se origina la inteligencia, puesto que toda función superior siempre aparece primero en el plano interpersonal y después pasa al plano intrapersonal mediante un proceso de internalización, en el que desempeña un papel fundamental el lenguaje (Echeita y Martín, 1990).

El contexto en que es criado y educado un niño, afecta el desarrollo de sus Habilidades Sociales . Dentro de dicho contexto, destacan la familia, el colegio y grupo de pares, los cuales son considerados como los principales agentes de socialización a los que está expuesto un niño, y que al interactuar con los factores personales permiten el desarrollo de la conducta social del niño o adolescente.

1.1. Familia

Desde que el niño nace, comienza a tener un contacto permanente con su medio ambiente; es en el seno del hogar donde tiene sus primeras experiencias vitales para un eficaz aprendizaje social, que le permite adecuarse paulatinamente a las estructuras existentes hasta llegar a ser miembro activo de la sociedad a la que pertenece (Barrera, 1987).

Actualmente, la familia es de carácter nuclear, constituida por los padres e hijos, éstos cada vez en menor número. El tipo de vivienda que habitan es de reducidas dimensiones; el espacio de trabajo y el de vivienda están disociados. La familia deja de ser centro de producción, para pasar a ser de consumo. La convivencia adulto- niño es más limitada. Además, las familias viven agrupadas en grandes poblaciones y en el diseño de las ciudades no se ha tenido en cuenta la infancia y sus necesidades; espacios sanos y seguros, amplios y estimuladores, en que los niños puedan satisfacer sus necesidades de exploración, juego y comunicación (García, 1987).

El rol de la familia en el proceso de socialización del niño implica educarlo con respecto al mundo y a la conducta que se espera de él. Sin embargo, la estructura familiar determinará el modo de socializar e influirá en la personalidad del niño (Clausen, 1966 en Mc Neil, 1969. Citado en Donoso, 1988). A nivel interno la estructura familiar está compuesta por las interacciones entre sus miembros. La familia es un microcosmos de múltiples interconexiones, roles y funciones; al mismo tiempo, se rige por reglas internas, que tienen validez y sentido en su seno, conformando sistemas con entidad propia y muy profunda (Colom, 1993).

Cada familia soluciona sus conflictos o interactúa de forma particular; las costumbres cotidianas de la convivencia, el valor que los progenitores dan a algunas situaciones o actos hacen que cada familia resuelva las mismas situaciones de forma diversa. Concepciones acerca de la autoridad, jerarquía, hábitos, costumbres, situaciones de socialización, de diálogo, de independencia, etc., se ven afectadas de distinta forma en función de la etapa de la vida familiar en que se esté, de los planteamientos sociales, culturales, axiológicos, profesionales de los padres o incluso del espacio y funcionalidad topológica de las viviendas (Colom, 1993; Peláez y Luengo, 1991).

Al interior de la familia pueden distinguirse tres áreas o subgrupos de relaciones: las conyugales, las parentales y las fraternas. El nivel conyugal es determinante en la familia, pues crea, inicia o termina con ella. Aquí es básica la cultura familiar previa, así como el ámbito sociocultural de pertenencia y la atracción sexual (física, emotiva, capacidad de comunicación, afectividad, capacidad de compartir, de comprensión, etc.). El nivel parental comprende las funciones de crianza, educación y socialización, lo cual permite la incidencia de variables como la autoridad, jerarquía, expresión de conflictos, sentimientos de afecto y rechazo, valores, normas y roles, sobre los hijos. Por último, las relaciones fraternales entre los hermanos, poseen una funcionalidad importante en cuanto a la socialización y la relación entre iguales (compartir, negociar, enfrentarse) (Colom, 1993). Es en estos distintos ámbitos de relaciones de la familia, donde el niño aprende los modos de enfrentarse a los demás y por ende, las Habilidades

Sociales necesarias para establecer contactos interpersonales.

En relación a las diversas estructuras familiares, se han planteado dos dimensiones, en base a las conductas y actitudes que persistentemente se presentan, éstas son:

Amor - Hostilidad (o aceptación - rechazo): refiere al grado en que el niño es aceptado, se le demuestra afecto, aprobación, comprensión o no (Berwart y Zegers, 1980; Mussen, Conger y Kagan, 1985).

Permisividad - Restricción (o control - autonomía): abarca el continuo que va desde dar cabida a la autonomía del niño hasta la coartación total de las iniciativas personales (Mussen *et al.*, 1985).

Las dos dimensiones de Amor-Hostilidad y Control-Autonomía, se combinan originando diferentes estructuras familiares que influyen en la configuración de ciertos rasgos de personalidad del niño.

Por otra parte, las dimensiones que caracterizan las estructuras familiares, se vinculan a la clase social a la que pertenecen los padres. Las madres de clase media se muestran más afectuosas y tienden a ser menos punitivas que las madres de clases inferiores. Los niños de clase inferior consideran a sus padres represivos y que les dan poca compañía (Barrera,1987).

En los estratos bajos, el grupo familiar comúnmente es numeroso, además de la familia nuclear está la familia extensa. La satisfacción de las necesidades más mínimas se ve limitada por los bajos ingresos de los miembros que trabajan en el grupo. En lo psicológico, puede darse que en las relaciones entre padres e hijos exista afecto, apoyo y entendimiento, o bien, lo contrario, una indiferencia entre ellos, sin compañía ni respeto, debido a la frustración de los padres por sus problemas socioeconómicos. Además, se percibe un manifiesto comportamiento

coercitivo, donde el niño adquiere o aprende sólo lo que los padres desean para él, siendo éste un mero receptor de la voluntad de éstos, o bien un *laissez faire* evidente. Los padres de familias de estrato bajo, tienden a acelerar la entrada de los hijos al mundo laboral, para poder desligarse de un peso económico o poder aumentar el ingreso familiar, por lo que muchas veces los niños no terminan sus estudios básicos (Barrera, 1987).

Colom (1993) establece que las mayores diferencias entre las familias de clase social alta y baja estriban en aspectos intelectuales, como el lenguaje, la información y comunicación y en aspectos afectivo-personales, fruto de las formas de interacción y de los valores implícitos en las mismas.

Los padres constituyen modelos para sus hijos y la identificación con ellos es fundamental para la adquisición de variadas conductas. Dicha identificación es primordial para adquirir conductas prosociales y elevados niveles de altruismo (Mussen *et al.*, 1985). Además, la familia moldea la adquisición de los roles sexuales, favorece el logro de la identidad personal y coayuda al logro de la integración o adaptación a los entornos y a las situaciones (Donoso, 1988; Colom, 1993).

1.2 Colegio

El aprender a vivir con otros se inicia en la familia, pero luego es la escuela la que cumple un rol determinante, donde cada niño se integra y participa de una vida social más amplia y próxima a la sociedad en que luego se insertará (Peluchonneau y Romagnoly, 1994).

El niño llega a la escuela con una cultura "implícita" fruto de las influencias familiares y al mismo tiempo fruto del ambiente o contexto social en el que se integra la unidad familiar (Colom, 1993). En interacción con esto, el ingreso al colegio, trae consigo una diversa gama de modelos y situaciones estímulo que marcarán la adquisición, y puesta en práctica, de ciertas

habilidades tanto sociales como cognitivas en el niño.

La sociedad moderna, planteó la escuela como una necesidad y obligación. La escuela obligatoria, se ha ido extendiendo a lo largo de este siglo y se ha ampliado su duración. Se plantea como una respuesta a las demandas de la sociedad industrial desarrollada, que exige cada vez más conocimientos y habilidades, antes de incorporarse al sector productivo, y también una socialización en los valores democráticos y participación ciudadana (García, 1985).

En los últimos años ha comenzado a surgir un interés creciente en que la educación chilena asuma en forma concreta y responsable la educación de lo social y de lo afectivo. La educación tradicional, por su parte, ha privilegiado el área académica-intelectual, marginando de la planificación curricular aspectos relevantes del campo socioafectivo como las relaciones interpersonales y los estilos de convivencia (Peluchonneau y Romagnoly, 1994). Como plantea el educador Herbert Spencer "la meta de la educación no es el conocimiento, sino la acción", es decir, la situación escolar no es sólo una transmisión de conocimientos, es un aprendizaje para aprender a vivir, a relacionarse y solucionar problemas (en Peláez y Luengo, 1991).

El tema de las Habilidades Sociales en un contexto de aprendizaje, aparece indirectamente enfocado desde distintas perspectivas que tratan el tema de la convivencia social en la escuela. Éstas reciben nominaciones como: educación democrática; educación en y para los derechos humanos; educación en valores/ moral/ carácter; y educación que incluye el afecto en el curriculum escolar (Dueñas y Donoso, 1993; Peluchonneau y Romagnoly, 1994; Schmelkes, 1995). Estos enfoques consideran los siguientes fundamentos, que avalan la importancia de educar la convivencia social en la escuela:

- El diagnóstico de problemáticas psicosociales hace necesario repensar la formación de los jóvenes.

- Existe una demanda social amplia por la inclusión de la formación socioafectiva en la escuela.
- Educar para la convivencia social es consistente con la finalidad de educación integral que la educación formal establece.
- La formación de la convivencia social es fundamental para el fortalecimiento de la sociedad democrática chilena.

Los planteamientos anteriores tienen especial interés en cambiar el rol del profesor, ya que con adquirir ciertos conocimientos, permiten que los alumnos lleguen a adquirir determinadas actitudes y a desarrollar ciertos comportamientos (UNESCO, 1996) . En el sistema educativo, los profesores se constituyen como nuevos modelos de identificación para el niño, quien asimilará las normas y valores que éste le transmite. Estos pueden favorecer, o no, el desarrollo general y en especial el desarrollo social del niño durante la edad escolar (Donoso, 1988).

El aprendizaje en el contexto escolar se da en una situación social en que el niño establece vínculos con sus profesores, compañeros y con el conocimiento (Echeita y Martín, 1990; Milicic y Arón, 1994).

Las características personales del profesor, influyen en el comportamiento de los niños; aquellos profesores dominantes y hostiles afectan negativamente la adaptación social de los alumnos en la clase. Contrariamente, los profesores cálidos, afectuosos y flexibles, promueven en sus estudiantes conductas de cooperación y conductas socialmente adaptadas (Rogers, 1969, en Patterson, 1982; Mussen *et al.*, 1985).

Soto (1992) plantea que se ha formado al profesor para educar a la persona sólo en su dimensión individual, en una escuela aislada del contexto en que la persona ejerce-en toda etapa de su vida-múltiples funciones sociales. Además, considera que si el curriculum, que no puede separar su connotación con lo personal y social, se fundamenta sólo sobre alguno de los

pilares de la educación, entonces la formación tiende a desdibujarse.

Ruz (1992) plantea que dentro de una nueva formación de profesores, éstos deben estar preparados para producir transformaciones en cuatro dominios diferentes, pero interconectados, de los alumnos:

- Dominio Afectivo. En este dominio se busca desarrollar actitudes que se expresen positivamente en: tolerancia y resolución de la ambigüedad; tolerancia y superación de la frustración; manejo de incertidumbre; voluntad de obra; autoestima positiva; apertura de la experiencia; atracción por la complejidad; identidad personal y sentido lúdico.

- Dominio Cognitivo. Se busca desarrollar capacidades para: utilizar distintos estilos, estrategias y técnicas de pensamiento; procesar y utilizar información compleja; observar los fenómenos desde perspectivas múltiples.

-Dominio Metacognitivo. Se busca desarrollar capacidades para: aprender a aprender; aprender a desaprender; observarse y conocerse a sí mismo; comprender el carácter específico de la tarea o problema; reconocer las distintas modalidades de influencia que actúan en las propias interacciones.

- Dominio Interpersonal. Desarrollar capacidades y actitudes que se expresen en: aceptación de la diferencia y la crítica; aceptación, manejo y resolución de conflictos; habilidades comunicativas orientadas a favorecer la adaptación y cohesión de grupo; disposición hacia la colaboración y el trabajo de equipo.

Lo anterior se vincula con lo que postula la Pedagogía Gestáltica, en cuanto a que la docencia debe ser totalizante, es decir, debe esforzarse en considerar el sentido multifacético de la persona, en integrar los aspectos emocionales, cognitivos y práxicos unos con otros. Este

procedimiento es humano porque incluye completamente las posibilidades y potencialidades que la persona trae consigo al mundo (Burow, Quitmann, Rubeau y Müller, 1987).

Un enfoque que se preocupa del aprendizaje simultáneo y fluido entre los dominios afectivo y cognitivo, recibe del nombre de Educación confluyente (Varas, 1994). Brown (en Varas, 1994) establece que "el proceso de aprendizaje al seguir la vía experiencial, permite que el dominio afectivo y el dominio cognitivo fluyan juntos en él; entendiéndose por "afectivo", los sentimientos y los aspectos emocionales de la experiencia y el aprendizaje, y por "cognitivo", la actividad de la mente al conocer un objeto".

Según Donoso (1994) (en Schmelkes, 1995) es necesario construir una nueva pedagogía:

- Una pedagogía de resolución de conflictos. El conflicto es una dimensión relevante de la realidad, por lo que es necesario enfrentarlo pedagógicamente y proponer vías de solución que obedecen a criterios valóricos humanos.

- Una pedagogía de la pregunta. Se trata de un cambio de época, de una etapa de incertidumbres, donde hay más preguntas que respuestas.

- Una pedagogía del cuerpo. El respeto del propio cuerpo es un aprendizaje que lleva al respeto del cuerpo de los demás y de éste al respeto de la naturaleza y la sociedad.

- Una pedagogía de la integración. Revertir tendencias individualistas hacia conductas de cooperación y solidaridad.

En el aula se está produciendo siempre una negociación de significados en la que el profesor construye contextos significativos para los alumnos, contextos que permiten que los nuevos conocimientos cobren sentido (Echeita y Martín, 1990). La educación debiera poner en su centro experiencias pedagógicas que partan de la cotidianidad, las necesidades, los conocimientos acumulados de los jóvenes y de la comunidad, para que desde allí se desplacen hacia otros conocimientos. Se debe considerar la vida personal de cada uno, esto no es sólo hechos y vivencias, sino deseos, expectativas, temores y todos los sentimientos que pueden ser vividos por los jóvenes. Conocer lo que viven, sienten y piensan los jóvenes y relacionarlo con lo que ocurre en la escuela es hacer "relevante" la vida en la escuela. Este tipo de aprendizaje, no rechaza el aspecto cognoscitivo, lo incluye, pero lo combina con los elementos afectivos que le dan sentido personal a la educación. Reconoce que aprender en forma significativa, aun lo que es de naturaleza cognoscitiva, significa tener en cuenta a toda la persona (Peluchonneau y Romagnoly, 1994; Varas, 1994). De manera que el aprendizaje significativo es aquel que introduce una diferencia en la persona, o que cambia a la persona, su conducta, sus actitudes y su personalidad. Este tipo de aprendizaje se basa en ciertos principios (o hipótesis) relacionados con la teoría de la naturaleza y conductas humanas (Rogers; en Patterson, 1982):

- Los seres humanos tienen una propensión natural al aprendizaje: son curiosos por naturaleza, exploratorios, sin embargo, existe una ambivalencia al respecto, ya que el aprendizaje supone cierto trabajo o dolor, pero las ventajas y satisfacciones de aprender, de desarrollar los propios potenciales, son por lo general mayores que el dolor, y el aprendizaje sigue adelante. Lo anterior ha sido llamado en Pedagogía Gestáltica "agrado por la tensión" (Burow, O.; 1987) El aprendizaje significativo tiene lugar efectivamente cuando el estudiante percibe la materia con sentido para sus propias metas.

- El aprendizaje que tiende a cambiar la organización del propio yo, o la percepción que se tiene de sí mismo, resulta amenazante, y tiende a encontrar resistencia.

- Los aprendizajes amenazantes para el yo se perciben y asimilan más fácilmente cuando las amenazas externas están a un mínimo.

- Cuando la amenaza al yo o al concepto de sí mismo es poca, la experiencia se suele percibir en forma diferenciada u organizada, y el aprendizaje sigue su curso.

- La participación de experiencia en problemas prácticos o reales fomenta el aprendizaje (aprendizaje por acción).

- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo de aprendizaje, es decir, cuando los estudiantes escogen sus propios objetivos y direcciones, formulan sus propios problemas, etc. En relación a esto, la Pedagogía Gestáltica, sostiene que las personas no sólo pueden elegir y decidir, sino que están permanentemente confrontadas con el tener que tomar decisiones quieran o no. La libertad personal crece en la medida en que se acepta que ese tener que decidir es una característica básica de la existencia humana que implica el tener que obrar y asumir la responsabilidad de las decisiones (Burow, 1987).

- El aprendizaje autoiniciado que abarca a toda la persona del que aprende (sentimientos, intelecto y el propio cuerpo) es el más duradero y el que penetra más profundamente.

- Independencia creativa y confianza en sí mismo, se facilitan cuando lo principal es la autocrítica y la autoevaluación.

- El aprendizaje más útil socialmente es aprender el proceso de aprender, una apertura continua a la experiencia y la incorporación en sí mismo del proceso de cambio.

Las metodologías educativas utilizadas en la sala de clases también influyen en el comportamiento de los niños. Echeita y Martín (1990) utilizan el término de relaciones sicosociales para referirse a lo que ocurre en el alumnado, entre alumnos, y entre los alumnos y el profesor, como resultado de la forma de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Crear un espacio interaccional de aprendizaje da a los alumnos posibilidades de expresar sus emociones, de adquirir experiencias, de establecer contactos sociales (Milicic y Arón, 1994). Así, cuando la clase se organiza en pequeños grupos se estimulan las relaciones interpersonales cercanas y la formación de amistad entre los niños, disminuyendo la posibilidad de tener alumnos que se aíslen del grupo curso (Hallinam, 1981, en Arón y Milicic, 1993).

Echeita y Martín (1990) destacan el uso de métodos de aprendizaje cooperativos, donde los alumnos están estrechamente vinculados de manera que cada uno de ellos sabe y siente que su éxito personal ayuda a los compañeros. Organizar las actividades de acuerdo a este método, puede ayudar a que todos los alumnos alcancen rendimientos escolares acordes con sus capacidades e intereses, al tiempo que -y porque- pueden llegar a fomentar en los alumnos actitudes de mutua aceptación, apoyo, respeto y colaboración.

El desarrollo de Habilidades Sociales es un desafío pedagógico, por ello las metodologías educativas deben permitir a los niños y jóvenes, en su relación con los pares y profesores, la expresión de sus opiniones, el poder disentir con los demás, rechazar peticiones poco razonables, defender sus derechos, la expresión de malestar, etc. Deben estimular un razonamiento crítico y propio, aprender a argumentar en pro de sus objetivos, fomentar la participación y generación de ideas diversas (Hidalgo, 1993).

El colegio brinda la posibilidad de compartir con niños de la misma edad, lo que constituye una instancia para que el niño despliegue sus capacidades, en busca de una oportunidad de alcanzar status e identidad. El niño, debe aprender a respetar los derechos de los compañeros, aprendiendo normas de regulación social, lo cual lo lleva a aumentar el control

sobre su conducta (Berwart y Zegers, 1980).

Se ha visto que el tamaño de la escuela influye en el desarrollo social de sus alumnos. En las escuelas pequeñas, los niños tienen mayores posibilidades de participar en actividades, lo que les permite practicar sus Habilidades Sociales, reduciéndose el número de niños que se margina de las actividades extracurriculares (Mussen *et al.*, 1985). Por otro lado, debido a que en las escuelas grandes existe una gama mayor de niños, aumenta la posibilidad de que cada niño encuentre a otros similares a él.

Por otra parte, el colegio desempeña un importante papel en la adquisición del rol sexual. La escuela y los métodos educativos se unen a las fuerzas familiares y sociales para establecer claras distinciones entre niñas y varones en relación a la conducta y personalidad que se consideran adecuadas (Mussen *et al.*, 1985).

1.3. Grupo de pares

Todo lo que aprenden los alumnos en la escuela entra en interacción con lo que aprenden en su vida social cotidiana e influye en su formación personal. El grupo de pares, constituye un importante agente socializador del niño, quien al interactuar con sus iguales afecta el desarrollo de su conducta social, ya que se le presentan oportunidades para aprender normas sociales y claves para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social (Peláez y Luengo, 1991).

El grupo puede dar al niño la oportunidad de autoconocerse y de entrenar Habilidades Sociales. Con sus pares, el niño aprende a conocer sus propias habilidades y limitaciones y a discriminar entre "lo bueno y lo malo" en el ámbito de las relaciones interpersonales, gracias a la función de agente regulador que cumple el grupo de pares.

Las diversas funciones socializadoras que cumple el grupo de pares, se dan preferentemente en el juego. Dentro de dichas funciones, se pueden mencionar las siguientes:

- Tratar en el seno del grupo determinados temas "tabú", como los temas relacionados con la sexualidad.
- Proporcionar situaciones de evasión ante las exigencias de la familia y de la escuela. Dando ocasión a manifestaciones espontáneas.
- Romper el reducido círculo familiar, ampliando las relaciones interpersonales, conociendo otros ámbitos y géneros de vida.
- Facilitar experiencias de relaciones interpersonales complejas: rivalidad, emulación, colaboración, solidaridad, responsabilidad, lealtad, amistad, aceptación de roles.
- Favorecer la toma de conciencia de sí mismo, la valoración y autocrítica propia a partir del papel que desempeña en el grupo y la condición que tiene entre los iguales.
- Por otra parte, el grupo de pares, en determinadas circunstancias, puede conducir a comportamientos asociales y delictivos (García, 1985).

Pertenecer a un grupo de pares, crea un espacio social que permite la realización de una serie de comportamientos que en otros contextos serían impropios. Constituye un espacio en que el niño puede explorar y probar modos de expresión de actitudes hacia el otro sexo, conductas agresivas, actitudes en relación al colegio, al trabajo y la sociedad en general (Arón y Milicic, 1993). El grupo de pares, puede actuar como fuente de apoyo emocional para el niño, en cuanto a ayudarle a resolver sus problemas sociales (Berwart y Zegers, 1980). La experiencia de interactuar con el grupo de pares, permite el logro de Habilidades Sociales, que lo ayudará a ser aceptado y disminuir la posibilidad de presentar conductas inadecuadas, por lo tanto presentará un desarrollo social sano.

El status social de un niño, esto es, el nivel de aceptación o rechazo del grupo de pares, se ha relacionado en muchos estudios con consecuencias negativas en otras áreas, por ejemplo,

con deserción escolar, mayor incidencia de problemas como trastornos conductuales, delincuencia juvenil y ser dados de baja del servicio militar por mala conducta (Combs y Slaby, 1977; en Arón y Milicic, 1993). Kohn y Rosman (1972) (en Michelson *et al.*, 1987) investigaron la relación entre el funcionamiento social y emocional preescolar y el posterior rendimiento escolar y éxito intelectual. Los comportamientos asertivos en los niños preescolares fueron asociados con una buena disposición escolar o el éxito intelectual en los años posteriores. Los resultados "sugieren que el niño que es curioso, despierto y asertivo aprenderá más de su medio ambiente, y el niño que es pasivo, apático y retraído aprenderá menos sobre su medio ambiente, dado su contacto disminuido". Además de lo anterior, se ha comprobado que las Habilidades Sociales inciden en la relación del niño con su maestro, en cuanto a la atención y reforzamiento que éste último le otorga. Los investigadores Noble y Nolan (1974) (en Michelson *et al.*, 1987) dieron instrucciones (fuera de clase) a siete niños de cómo efectuar el contacto ocular, solicitar ayuda, hacer cumplidos y mostrar Habilidades Sociales afines. Los niños incrementaron significativamente la cantidad de reforzamiento social positivo recibido de parte de sus maestros.

Los jóvenes a su vez aprenden acerca de valores y estilos de convivencia interpersonal en los grupos extraescolares en que participan. En organizaciones juveniles, grupos scouts, amigos del barrio, iglesia, etc. En los grupos aprenden acerca del poder, de la autoridad, la justicia, la dignidad humana y otros valores, según como sean interpretados y practicados en estas organizaciones (Hepburn, 1983; en Peluchonneau y Romagnoly, 1994).

Actualmente, los medios de comunicación se han convertido en importantes agentes socializadores, siendo la televisión el de mayor influencia.

1.4. La televisión

Se ha puesto de relieve el impacto en niños y adolescentes de los programas televisivos y películas violentas cada vez más frecuentes (Aragó 1979, Liebert y otros 1973; en Mayor, 1987) Sin embargo, la televisión tiene gran influencia como conformadora del conocimiento social, en la percepción de las realidades sociales, por ejemplo, los roles sexuales masculino y femenino, las modas, los estereotipos y prejuicios, los valores y actitudes sobre educación, crianza, etc. (Greenfield, 1984; en Mayor, 1987). Además de los efectos directos de la televisión, ésta ejerce una influencia indirecta, por cuanto su contemplación durante largos períodos diarios, se asocia con serias limitaciones en la interacción al interior de la familia y demás contextos sociales (García, 1985).

La televisión, al igual que los padres, profesores y el grupo de pares, proporciona al niño modelos, pero a diferencia de éstos, no pone exigencia alguna a quien la ve y no considera su individualidad. Los modelos ofrecidos por la televisión, desarrollan variadas conductas y exaltan diversos valores. Los jóvenes acceden a mensajes, roles, creencias sociales de toda índole (Montenegro, 1980; en Donoso, 1988; Peluchonneau y Romagnoly, 1994). La exposición a programas violentos puede constituirse como un factor más para el desarrollo de conductas agresivas. Además, se debe incluir a la radio, revistas y periódicos.

Los niños chilenos dedican el mismo número de horas semanales a ver televisión que a asistir a la escuela, por lo que los investigadores se han abocado a estudiar los efectos que tiene este medio de comunicación en el desarrollo del niño. El impacto que tiene la televisión es significativo, sin embargo, su efecto será diferente según las características del propio niño y de las oportunidades que le brinden los demás agentes socializadores para su sano desarrollo social. El impacto de la televisión sobre los niños es más significativo cuando su identificación con el grupo de pares es baja (Montenegro, 1980; en Donoso, 1988).

2. Dimensión Personal

2.1. Factores constitucionales

2.1.1. *Período evolutivo: adolescencia*

La edad es una variable constitucional de gran importancia en el desarrollo de las Habilidades Sociales. Cada edad presenta un requerimiento maduracional y psicosocial en el individuo, como también una serie de exigencias ambientales particulares. Un período importante para el desarrollo y la práctica de Habilidades Sociales, es la Adolescencia; debido a que el joven está enfrentando distintas demandas de carácter interpersonal, ya sea a un nivel sociocultural como a un nivel escolar y familiar.

Tomando en consideración que la muestra de la presente investigación corresponde a este período, se procederá a definir, caracterizar y analizar esta etapa.

La Adolescencia es un período de transición entre la niñez y la edad adulta. En la sociedad occidental comienza alrededor de los doce o trece años y termina alrededor de los veinte. Su comienzo está anunciado por un rápido crecimiento fisiológico: madurez de las funciones reproductivas y de los órganos sexuales, y desarrollo de las características sexuales; sin embargo, pueden influir retrasando o acelerando de manera variable su evolución, factores ambientales, socioeconómicos, raciales e individuales (Sarpe, 1984). El nivel socieconómico influye en el estilo de crianza que los padres ejercen en sus hijos, así los padres de clase media, estiman importantes en sus hijos cualidades como la curiosidad, felicidad, consideración y control de sí mismo, en cambio los padres de la clase obrera dan importancia a la obediencia, aseo y limpieza, se ha visto que estas diferencias radican en la distintas ocupaciones que desempeñan estas dos clases sociales (Kohn, en Mc Kinney, Fitzgerald y Strommen, 1982). Por otra parte, la pertenencia a una determinada cultura influye en las expectativas sociales que

se esperan de cada individuo, lo que a su vez incide en la internalización de roles y reglas de estos últimos, por ejemplo en su rol de mujer u hombre.

El final de esta etapa es difícil delimitarlo ya que depende del punto de vista adoptado. Por ejemplo, intelectualmente esta etapa finaliza cuando la persona es capaz de pensamiento abstracto; psicológicamente, cuando se descubre la propia identidad, se adquiere independencia de los padres, se desarrolla un sistema de valores y capacidad para establecer relaciones maduras de amistad y amor (Papalia y Wendkos, 1990).

Diversos autores han estudiado y argumentado diferentes posturas teóricas sobre esta etapa. Algunos perciben esta etapa como caótica, difícil y confusa. Otros la perciben de manera diferente, por ejemplo: la psicóloga Neva Milicic (Peláez y Luengo, 1991) plantea que uno de los factores que contribuye para conseguir un "adolescente malo", es una deficiente relación de pareja de los padres caracterizada por la agresividad, descargar su rabia exhibiéndola sin ninguna consideración a los hijos. Por otro lado, como Bandura (1967) (en Papalia y Wendkos, 1990), argumenta que la Adolescencia tempestuosa es, con frecuencia, una profecía autocumplida:

> Si una sociedad rotula a sus adolescentes como "teenagers" y espera que sean rebeldes, impredescibles, desaliñados e incultos en su comportamiento, y si tal imagen se refuerza en forma repetida a través de los medios masivos de comunicación, dichas expectativas culturales pueden bien forzar a los adolescentes a desempeñar el papel de rebeldes. En esta forma, una falsa expectativa puede servir para instigar y mantener ciertos papeles de conducta, a la vez que se refuerza entonces la creencia originalmente falsa (p. 230) .

En cuanto a la acentuada emotividad vivida por el adolescente, recientes investigaciones atribuyen más importancia a factores sociales que a los cambios fisiológicos. Dichos factores sociales refieren a las exigencias que impone el medio sociocultural al adolescente (Salinas, 1984) junto con "su propia conciencia de la necesidad de aceptar

responsabilidades y sus propios niveles de aspiración" (Hurlock, 1976; en Salinas, 1984).

Al igual como ocurre en cualquier etapa del desarrollo, ésta tiene una serie de tareas, es decir, aquello que se espera que suceda en esta época de la vida, lo que debería lograr el individuo en esta etapa del desarrollo; lo que no depende sólo del joven, sino también de su equipamiento biológico y ambiental que lo rodea (Albornoz, 1992).

En lo cognitivo, se espera que el pensamiento hipotético-deductivo alcance su equilibrio, no sólo para construir teorías o explicar problemas sino que los aplique a su propia vida.

En lo afectivo, los impulsos se integran entre sí incorporando la consideración de una escala de valores. La integración afectiva supone control, modulación y expresión adecuados; la superación del egocentrismo infantil y la emergencia de motivos sociales de orientación altruista.

En lo moral, debe comprender las conductas correctas, valorar justamente la realidad sobre la base de una escala de valores establecidos por sí mismo; es decir, debe lograr lo que se ha denominado Autonomía Moral, lo que implica no sólo comprender las normas y su necesidad para regular el comportamiento del hombre, sino además comprender y hacer suyos los valores que las inspiran.

El adolescente está en búsqueda de su identidad, o sea, evaluar la propia personalidad, en la perspectiva de la realidad en que se encuentra; ubicarse a sí mismo en sus relaciones con los demás y en la sociedad en general. Lo anterior implica un conocimiento de sí mismo, mediante la confrontación realista de un ideal y la crítica objetiva de la factibilidad de ese ideal; la definición del propio rol sexual y de las relaciones con la familia. También implica la elaboración de un plan vocacional, la elección de un trabajo, es decir, una forma de vida.

2.1.1.1. La vida social del adolescente

La conducta y adaptación social juegan un papel capital en esta etapa, no sólo porque el adolescente desea lograr el éxito social, sino también porque en relación con otros aprenderá actitudes, estándares y Habilidades Sociales maduras y adecuadas que determinarán en gran parte, lo que será personal y socialmente en la adultez.

Debido a que un adolescente tiende a atribuirle gran importancia a las actitudes y opiniones de otras personas, en especial las que tienen la propia edad (Horrocks, 1984), debe ser capaz de percibir y prever los pensamientos, sentimientos y conductas de los demás.

Además, es una etapa de interés creciente por el sexo opuesto, también buscan un papel social apropiado y relaciones sociales satisfactorias que concuerden con los conceptos de sí mismo (Hurlock, 1982). Por causa de todas estas exigencias, el adolescente se enfrenta a múltiples complicaciones en su vida social, debido a que es un individuo sin experiencia que siente un nuevo crecimiento físico, nuevos intereses y valores y nuevos conceptos de sí mismo. Además descubre que las cosas que solían tener importancia para él ya no la tienen.

Para hacer frente estas exigencias, el adolescente debe adquirir habilidades y técnicas, aprender reglas, actitudes y valores que le permitirán mantener un lugar en la sociedad; lo cual se va aprendiendo en el proceso de socialización. Al mismo tiempo, le proporcionarán una sensación de autosuficiencia e identidad personal (Mc Guire y Havighurst, 1947; en Hurlock, 1961).

A medida que transcurre el desarrollo social del adolescente, se desarrollan varios tipos importantes de conducta, como son: conformidad con el grupo; seguridad en sí mismo; comprensión social; resistencia a la autoridad de los adultos y prejuicios (Hurlock, 1961; Horrocks, 1984).

Un aspecto interesante de mencionar dentro del análisis social del adolescente es el de los grupos sociales. Si bien en un comienzo un adolescente atraviesa por un período de aislamiento, ésta es una reacción transitoria, ya que los adolescentes, al igual que los niños, necesitan de la seguridad que les brinda la amistad de sus compañeros.

Los adolescentes dividen a sus amigos en tres tipos de grupos: sus "íntimos", o mejores amigos; sus "camarillas" o grupos de amigos, pequeños y exclusivos; y sus "barras" o grupos de amigos, más amplios y menos exclusivos; todas las demás personas que conocen en la escuela, trabajo o vida social son llamados "conocidos", no se les considera amigos, ni el adolescente los considera en general como amigos potenciales. Además de los grupos de amigos, existen los "grupos de referencia" o clubes, patrocinados por escuelas e iglesias. Estos grupos ofrecen oportunidades para realizar actividades sociales a individuos comprendidos dentro de cierto nivel de edad, no se basan en la elección por amistad. Los adolescentes que no logran ser aceptados por sus compañeros pueden hallar un sustituto en las "bandas" de adolescentes (pandillas). Éstas se organizan frecuentemente en los barrios más pobres de la comunidad y están integradas por individuos que, por su posición económico social, la "inmadurez de su conducta", características de personalidad o cualquier otra causa, no resultan socialmente aceptables para sus compañeros de clase (Hurlock, 1961).

2.1.1.2. La importancia del aprendizaje y práctica de Habilidades Sociales en la adolescencia

La mayoría de los adolescentes y niños, manifiestan sentirse inseguros, tímidos y con deseos de "tener más personalidad". Con esto se refieren a la necesidad de tener más capacidad de decir lo que sienten, de tomar la iniciativa, de tener capacidad de resolver los conflictos con otros, o sea, tener Habilidades Sociales (Milicic y Arón, 1994). Lo que buscan es articular más eficientemente, ellos mismos, sus relaciones interpersonales.

Weinstein (1989) (en Hidalgo, 1993) encuentra en los jóvenes chilenos de nivel socioeconómico bajo urbano, problemas de comunicación con los padres: los jóvenes no se atreven a plantearles sus opiniones ni sentimientos; con los jefes y empleadores: no saben cómo solicitar un trabajo, cómo cumplir con la disciplina, ni cómo hablar con ellos; con las fuerzas de seguridad: las perciben como fuerzas represivas y no hay comunicación ni conocimiento entre ellos; con los miembros de la comunidad: suele haber rechazo de los adultos y estigmatización por considerar a los jóvenes flojos o volados y el diálogo es nulo; con el otro sexo: serias dificultades por falta de modelo de comunicación de pareja, que no está presente en la mayoría de las familias.

Para que el joven logre desarrollarse integralmente requiere de un contexto social que le proporcione los elementos básicos para que pueda crecer y formarse como persona. Entre ellos, una familia que lo proteja, le dé un sustento afectivo y le permita crear vínculos emocionales fundamentales para lograr autonomía e independencia; un grupo de pares que constituya un elemento fundamental para sus necesidades de pertenencia; y sistemas educacionales que desarrollen sus potencialidades y satisfagan sus necesidades intelectuales y socioafectivas. Todas estas experiencias se dan en un contexto interpersonal, donde se desarrollan y practican las Habilidades Sociales. Éstas afectan directamente la autoimagen y autoestima personal (Hidalgo, 1993).

Por ser un período de grandes cambios en el individuo, no sólo en el nivel biológico sino también en el psicológico y por las múltiples exigencias y expectativas que tienen los demás en ellos, esta etapa resulta crítica para el aprendizaje de las Habilidades Sociales que difícilmente se podrá hacer en etapas posteriores de la vida humana.

Los adolescentes se encuentran intensamente motivados hacia el aprendizaje de habilidades que les permitan lograr aceptación social, sobre todo cuando se abren nuevas posibilidades para el joven, se somete a nuevas exigencias y se da cuenta que las actitudes del

juego infantil no son suficientes. Es interesante señalar, que los jóvenes internalizan aquellos modelos de interacción social que ven practicar con éxito en "su" medio ambiente sociocultural.

Resulta de interés, sobre todo desde un punto de vista preventivo, el permitir a los jóvenes, sobretodo de condiciones socioeconómicas desvalidas, el aprendizaje, desarrollo y práctica de Habilidades Sociales. Tomando en consideración, que investigaciones indican una co-relación entre deficiencia en las Habilidades Sociales y crecimiento socio-personal.

2.1.2 *Temperamento*

Las características temperamentales, muchas de las cuales parecen ser innatas, desempeñan un gran papel en la forma como actúan los niños, afectan la manera en que enfocan las tareas del aprendizaje, cómo se relacionan con profesores y compañeros, en general, cómo se adaptan a la escuela (Papalia y Wendkos, 1990).

Thomas y Chess (1977) (en Arón y Milicic, 1993 y en Jensen y Wells, 1986) agrupan a los niños, desde su nacimiento, en tres diferentes categorías temperamentales:

Niños fáciles: se adaptan fácilmente a los cambios ambientales, tanto física como psicológicamente y habitualmente tienen buen humor. Este tipo de niño es metódico en sus comportamientos, como en dormir, comer y eliminar. Siendo una criatura animada y alegre, para sus padres resulta un niño fácil de cuidar y amar.

Niños difíciles: tienden a sobrerreaccionar. Evitan los cambios ambientales y se adaptan a ellos con dificultad. Generalmente tienen mal humor. Les cuesta someterse a comidas, sueños y evacuaciones metódicas..

Niños lentos: presentan bajo nivel de actividad, se adaptan lentamente a los cambios ambientales y presentan una baja intensidad en sus reacciones. Aparecen relativamente "inactivos" en comparación con los anteriores.

Arón y Milicic (1993) plantean que existen dos tipos de niños. Aquellos que tienden a tener interacciones positivas con sus padres y compañeros, habitualmente reciben refuerzos sociales positivos y probablemente perciben el mundo como un lugar agradable y acogedor. Por otro lado, están los que tienden a generar interacciones negativas con su contexto social, rara vez reciben refuerzos sociales positivos y tienden a ser rechazados por sus compañeros. Habitualmente desafían la paciencia de sus padres y son descritos como niños muy demandantes. Cuando ingresan a la escuela pueden presentar problemas en su ajuste a las normas escolares y en la interacción con pares.

2.1.3. *Género*

Otra de las variables interesantes de considerar en un estudio de las Habilidades Sociales es el género. Existen diferencias en el ritmo de maduración en las niñas y en los niños, y se ha visto que las niñas son superiores en habilidad verbal y los niños en habilidad espacial (Papalia y Wendkos, 1990). Esto puede ser uno de los factores asociados al por qué a las niñas, sobre todo en la etapa escolar, les gusta más la escuela que a los niños y obtienen mejores calificaciones. Los niños, por su parte, presentan un rendimiento promedio más bajo que el de las niñas y suelen presentar problemas de conducta (Strommen, 1982; en Cuevas, 1989).

Sin embargo, lo anterior no sólo se debe a características maduracionales, sino también a la manera cómo el ambiente refuerza al niño, sobre todo padres y profesores.

Los roles, que "son las expectativas acerca del comportamiento de las personas o de sus funciones, formas de convertir valores en pautas de acción", juegan un papel importante en

la conducta social. Dentro de los roles, los más significativos para el desarrollo del individuo son los roles sexuales, definidos como "los que establecen las pautas de conductas apropiadas para cada uno de los sexos" (Alcalay, Milicic y Torretti, 1986).

En el rol masculino, las características comúnmente asociadas al hombre son "ser agresivo, activo y competitivo, arrogante, con falta de dominio de sí mismo, gusto por la violencia, disociación de amor y sexo y la frecuente consideración de la mujer como un objeto sexual" (Alcalay *et al.*, 1986).

Según Rosenkranz (1968) (en Alcalay *et al.*, 1986), algunas características consideradas socialmente deseables para el sexo femenino son "que sea gentil, discreta, consciente de sus sentimientos, religiosa, preocupada por la apariencia, ordenada en sus hábitos, tranquila, necesitada de seguridad, aficionada al arte y a la literatura y emocionalmente expresiva".

De esta forma, resulta interesante señalar que el sexo es una variable importante tanto para quien ejecuta la conducta como para quien la recibe, por ejemplo, la conducta asertiva puede ser una variable deseable para los hombres pero indeseable para las mujeres (Cuevas, 1989), esto se hace aún más vital en países de habla hispana donde las diferencias están acentuadas por el machismo (Alcalay *et al.*, 1986). Lo que trae como consecuencia la desvalorización de las características consideradas femeninas tanto por hombres y mujeres, tratando éstas últimas de comportarse y adecuarse a las normas masculinas (Cuevas, 1989). Sin embargo, ésta puede ser una tendencia que está cambiando debido a un cambio en los supuestos y estereotipos atribuidos al rol sexual luego de los avances tecnológicos, incorporación de la mujer a la fuerza laboral, proyección de ambos sexos por igual en los medios de comunicación y la ocupación de puestos mundialmente importantes por el sexo femenino (Morales, 1987).

2.1.4. *Atractivo físico*

Es también considerado una variable importante en la interacción social. Una apariencia carente de atractivos no sólo provoca mala impresión en los demás, sino que, da origen a sentimientos de incapacidad que influyen de manera desfavorable sobre la conducta del individuo (Hurlock, 1961).

Además existen estudios que demuestran cómo la atención de los profesores se dirige más frecuentemente a los niños atractivos y también ocurre lo mismo con el refuerzo positivo (Mussen *et al.*, 1985; en Arón y Milicic, 1993).

2.2. Factores Psicológicos

2.2.1. *Dominio Conductual*

Los aspectos conductuales de las Habilidades Sociales se refieren a los atributos específicos de éstas, es decir, aquellos rasgos de la interacción que facilitan el intercambio social y que están presentes en las personas socialmente competentes (Dowrick, 1986; en Cuevas, 1989).

Spence (1981) (en Cuevas, 1989) señala que las Habilidades Sociales incluyen tanto comportamientos verbales y no verbales como comportamientos básicos y complejos.

Los comportamientos o habilidades básicas se refieren a los aspectos más simples de las habilidades verbales y no verbales. Dentro de las habilidades verbales se incluyen: cualidad del lenguaje y de voz (tono e inflexiones de la voz, claridad, latencia de respuesta, titubeos y pausas, tartamudeos, etc.); contenido del lenguaje (relevancia de la conversación, interrupciones, repeticiones, etc.) y habilidades para escuchar (reconocimientos: "mm", "oh",

movimientos de cabeza, etc.). Las habilidades no verbales incluyen: postura corporal, proximidad física, contacto visual, gestos y movimientos corporales, apariencia física, expresión facial, sonrisa, etc.

Las habilidades complejas representan la combinación de varias habilidades básicas que se usan en una situación particular de interacción, por ejemplo: proceder en forma crítica, disculparse, habilidades para hacer preguntas, etc.

Las habilidades conductuales son múltiples y se consideran adecuadas según las circunstancias y las características del emisor y receptor (edad, sexo, nivel sociocultural).

2.2.2. *Dominio Cognitivo*

Los aspectos cognitivos de las Habilidades Sociales se refieren a las habilidades que pueda tener una persona para comprender a otras; para conceptualizar sus atributos; para comprender lo que piensan, lo que sienten o lo que pretenden; para dar entrada a sus puntos de vista sin renunciar a los propios (Strommen, 1982; en Cuevas, 1989).

El aspecto cognitivo de las Habilidades Sociales guarda relación con el cómo y cuándo realizar una conducta pertinente. Resulta relevante que la persona pueda decodificar la información social, es decir, que lea señales no verbales o haga inferencias sociales según las situaciones y personas con quien interactúa; que pueda comprender y asumir las expectativas que los demás tienen de la persona según su status y del rol que debe cumplir como tal (Fernández-Ballesteros y Carrobles, 1981).

Arón y Milicic (1993) plantean que los estilos cognitivos (características individuales del procesamiento cognitivo), son un factor importante en el aprendizaje y la puesta en práctica de las Habilidades Sociales. Se han descrito dos tipos de estilos cognitivos: el estilo impulsivo

y el estilo reflexivo. Los niños que tienen un estilo cognitivo impulsivo tienden a presentar tiempos de reacción muy rápidos y por ende, tienden a no seguir bien las instrucciones. Los niños reflexivos tienden a dilatar sus respuestas, pues consideran todos los detalles antes de responder, por ello no logran cumplir con lo que planifican, puesto que se les va el tiempo en el análisis de aspectos irrelevantes del problema.

Spivack y Shure (1982) (en Cuevas, 1989) han descrito las habilidades sociocognitivas como indicadores del ajuste social. Las habilidades sociocognitivas se refieren a la capacidad para considerar las consecuencias de las propias conductas, para asumir roles alternativos, generar soluciones, articular paso a paso las medidas para llegar a un fin, entender y aceptar que lo que uno hace puede influir en la forma de actuar de los demás y tener sensibilidad hacia los problemas en las relaciones interpersonales. Resulta central en el desarrollo social la capacidad para ponerse en el lugar del otro y de entender sus puntos de vista.

El locus de control es un concepto importante en el aprendizaje social. Fue definido por Rotter (1954) (en Arón y Milicic, 1993) como el grado en que uno generalmente piensa que es capaz de influir en su ambiente para obtener determinados efectos deseados

Las personas con locus de control interno son aquellas que piensan que ejercen cierto grado de control sobre su ambiente a través de sus propios comportamientos, es decir, creen que pueden obtener ciertas consecuencias de su ambiente social como resultado de su propia conducta. Las personas con locus de control externo, se sienten a merced del ambiente y se ven a sí mismos como incapaces de influir en su entorno para obtener resultados deseados (Arón y Milicic, 1993).

Otro elemento central en las Habilidades Sociales es la expectativa de la propia eficacia (Bandura, 1979; en Arón y Milicic, 1993), este concepto se refiere al grado en que una persona se considera capaz de realizar las conductas requeridas para obtener un cierto resultado.

También se ha relacionado con los problemas de inadecuación social los pensamientos negativos y las ideas irracionales, como sentimientos de culpa, autocríticas, ideas de deprivación y desconsideración de sí mismos. Las ideas irracionales tales como "debo ser querido por todos y cada uno de los que me rodean" o "debo ser perfecto en cada uno de mis actos" pueden jugar un papel importante en los problemas de ajuste social, ya que contribuyen a una visión distorsionada del yo y de la realidad y pueden interferir con el aprendizaje de Habilidades Sociales (Arón y Milicic, 1993).

Gil, Rubio y Jarana (1992) plantean que otras habilidades igualmente relevantes, se relacionan con la capacidad de darse autoinstrucciones y autorrefuerzos, por el comportamiento socialmente hábil.

2.2.3. *Dominio Interés Social*

Un aspecto que subyace y se relaciona con las Habilidades Sociales es el significado que den los sujetos a una situación social, lo que determinará si participarán o no en dicha situación.

Un niño puede presentar baja motivación para la interacción social, ya sea un desinterés por interactuar con determinada persona (de cierta edad, sexo, etc.) o en determinada situación, por lo que no va a desplegar las habilidades adecuadas.

La motivación queda representada por factores interrelacionados que facilitan la aproximación a situaciones sociales y por factores que la impiden; es necesario tener en cuenta las metas (a mayor importancia de las mismas, mayor motivación), las creencias sobre autoeficacia (una mayor confianza en las propias capacidades produce mayor motivación) y las expectativas de resultados (a mayor probabilidad de éxito, mayor motivación) (Gil *et al.*, 1992).

2.2.4. *Dominio Afectivo*

Refiere al reconocimiento de la expresión de emociones en los otros y al aprendizaje de modos adecuados para expresar una variada gama de sentimientos y emociones.

Marlowe (1986), plantea que para tener una amplia comprensión del área de las Habilidades Sociales, es necesario tener en cuenta: la angustia social (temor a establecer algún tipo de interacción social) y la emocionalidad (sensibilidad afectiva y su expresión).

Otro concepto relacionado a las Habilidades Sociales es el de autoestima. La autoestima se ha descrito como la dimensión afectiva del concepto de sí y está estrechamente ligada a otros constructos cognitivos como locus de control y expectativas de la propia eficacia. La baja autoestima ha sido considerada como un factor inhibidor de la conducta social. Los niños con baja autoestima aunque saben qué es lo que deben hacer, se sienten incapaces de hacerlo.

Otro aspecto importante de la dimensión afectiva son los afectos disfuncionales que interfieren en la interacción social, como son la ansiedad y los sentimientos depresivos.

Los dominios expuestos anteriormente interactúan al enfrentar una situación de motivación social, donde básicamente el componente conductual aporta el repertorio de Habilidades Sociales, el componente cognitivo señala cómo y cuándo usar la habilidad y el componente afectivo aporta la manifestación de la emoción correspondiente.

Después de hacer un análisis de los ámbitos a considerar en el estudio de las Habilidades Sociales, es importante tener en cuenta que la persona puede presentar dificultades en habilidades que se relacionan con algunos dominios, con algunas situaciones o con algunas personas.

Modelos explicativos de la insuficiencia de Habilidades Sociales

En relación a la insuficiencia de Habilidades Sociales, se han planteado diversos modelos. Un primer modelo llamado del **déficit de Habilidades Sociales**, plantea que dicho déficit se debería a una falta de aprendizaje de los componentes motores, verbales y no verbales necesarios para lograr un comportamiento social competente (Curran, 1977; en Hidalgo y Abarca, 1991).

El modelo de **inhibición de respuesta**, plantea que la persona tiene las habilidades necesarias en su repertorio, pero están inhibidas o distorsionadas por ansiedad condicionada a las situaciones sociales (Wolpe, 1958; en Hidalgo y Abarca, 1991).

Un tercer modelo explicativo, atribuye la falta de habilidad social a **fallas en la discriminación** de las situaciones específicas en que un comportamiento social es adecuado o no. La persona debe tener un conocimiento no sólo de la respuesta adecuada, sino también de cómo y cuándo esa conducta debe emitirse. Esta habilidad se denomina percepción social (Argyle, 1978; en Cook, 1980).

Un cuarto modelo, de **inhibición mediatizada**, plantea una inhibición mediada por diversos procesos cognitivos: evaluaciones cognoscitivas distorsionadas (Riso, 1987), expectativas y creencias irracionales (Ellis, 1980), etc.(en Hidalgo y Abarca, 1991).

El desarrollo actual permite establecer que la comprensión de las Habilidades Sociales requiere de una explicación multicausal donde se integren factores cognitivos, motores y autonómicos (Riso, 1988; Fernández-Ballesteros y Carrobles, 1981). De esta forma, la presente Tesis se acoge a esta multicausalidad en el desarrollo de las Habilidades Sociales.

FUNDAMENTACIÓN EMPÍRICA

Actualmente, el enfoque del Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) ha despertado interés, no sólo por su relevancia en el desarrollo personal del individuo, entregándole herramientas para un adecuado manejo interpersonal; sino también por las implicancias a nivel social que tiene la integración de entrenamientos de este tipo dentro de programas de intervención más amplios, siendo de fundamental importancia su aplicación con pacientes psiquiátricos que se insertan a la comunidad, delincuentes, jubilados, etc.

En relación a los entrenamientos en Habilidades Sociales, se puede decir que éstos han evolucionado a lo largo del tiempo. Inicialmente el entrenamiento en Habilidades Sociales estuvo ligado principalmente al tratamiento de problemas psicológicos severos como la esquizofrenia (Zigler y Phillips, 1962; en Hidalgo y Abarca, 1991), el alcoholismo (Levine y Zigler, 1973; en Hidalgo y Abarca, 1991) y a desórdenes psicológicos que se establecía que estaban relacionados con la conducta social (Hidalgo y Abarca, 1991).

La aplicación de los Programas de Habilidades Sociales ha incluido pacientes depresivos, alcohólicos, obesos, con desventajas físicas, tímidos, niños agresivos y con problemas escolares. También, los programas de prevención del maltrato y abuso infantil desarrollan Habilidades Sociales como parte de ellos. Ser capaz de relacionarse con otros es una de las condiciones básicas para el establecimiento de redes sociales, factor que protege ante eventos de vida negativos y tensiones cotidianas (Milicic y Arón, 1994).

Una gran proporción de los Programas en Habilidades Sociales pretenden apoyar un buen entrenamiento en las demandas y tareas de las distintas etapas de la vida. A la vez los programas se han ido adaptando para entrenar a personas cuyo trabajo le exija un buen manejo de las Habilidades Sociales, por ejemplo: profesores, gerentes, personal de salud mental.

Con el tiempo, los Programas de entrenamiento en Habilidades Sociales han logrado convertirse en un tipo de estrategia de intervención ampliamente difundido en la entrega de servicios de salud mental (L'Abate y Milán, 1985; en Hidalgo y Abarca, 1991).

Por otra parte, existen pocos programas dirigidos a adolescentes, a pesar de la importancia de este período (Connor, Dann y Twentyman, 1982; en Hidalgo y Abarca, 1991).

En Chile, se han desarrollado investigaciones y se han realizado Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales. Cornejo y Baranda en 1983 (en Hidalgo y Abarca, 1990) realizaron un estudio comparativo de dos métodos de entrenamiento asertivo, utilizando por un lado técnicas cognitivo conductuales y por otro la imaginería. Morales (1987) aplicó un Programa de Habilidades Sociales con niños de nuestra capital. Hidalgo y Abarca (1990) realizaron un entrenamiento de las Habilidades Sociales con universitarios de Santiago. Alvarez y Cárdenas (1991) diseñaron y posteriormente evaluaron un Programa de Habilidades Sociales con adolescentes de Enseñanza Media. Arón y Milicic (1990) crearon un Programa de desarrollo de Habilidades Sociales para niños de Educación Básica, el que puede ser aplicado por los profesores en la sala de clase.

Los programas de Habilidades Sociales, son educativos, ya que se centran en enseñar destrezas y habilidades emocionales, cognitivas y/o conductuales, para enfrentar situaciones interpersonales cotidianas. Dentro de una conceptualización moderna de psicoterapia, son también terapéuticos y preventivos, debido a que se orientan a resolver problemas de calidad de vida que afectan la salud mental de las personas (Hidalgo y Abarca, 1991).

Rosentreter (1996) afirma que "el desarrollo masivo de programas de entrenamiento en Habilidades Sociales, por ejemplo, en la atención primaria o en educación, así como también en el quehacer comunitario o poblacional, sobre todo en sectores de alto riesgo social, puede resultar un modo efectivo de prevenir o aminorar incontrolables problemas psicosociales

que afectan a nuestro país y que actualmente reciben un tratamiento deficiente, inadecuado y poco solidario de parte de quienes acceden y controlan los principales medios para enfrentarlos" (p.236).

Evaluación de las Habilidades Sociales

En relación a la Evaluación de las Habilidades Sociales, los procedimientos de valoración son de importancia para evaluar el actual conocimiento de los componentes de estas habilidades y medir la calidad del comportamiento actual social de un niño o un grupo de ellos. Permite la identificación y especificación de las áreas sociales problemáticas para luego evaluar los efectos de una intervención (Michelson *et al.*, 1987).

El principal problema que se enfrenta al tratar de conocer las características de las Habilidades Sociales de un determinado grupo, es el de la evaluación psicológica. Esto por varios motivos: el primero, es la dificultad inherente a toda evaluación psicológica, por ejemplo, subjetividad entre evaluadores, validez de constructo, diversidad de definiciones respecto a un mismo constructo. En segundo lugar, debido a la multidimensionalidad del concepto de Habilidades Sociales (Hidalgo y Abarca, 1991). Además, no puede haber acuerdo sobre lo que constituye una conducta socialmente hábil, sin tener en cuenta una serie de variables contextuales (Moraleda, 1987).

Una adecuada metodología de evaluación de la conducta social debe incluir diversos instrumentos que aporten a los diferentes niveles de respuesta social: conductual, cognitiva y emocional; y por otra parte que den cuenta de los múltiples dominios del componente social (Fernández-Ballesteros y Carrobles, 1981). Las modalidades para evaluar Habilidades Sociales son principalmente tres: a) Observación conductual: corresponde a la observación de conductas sociales definidas, ya sea en una situación real o simulada. Esto informa acerca de

la ejecución de las Habilidades Sociales; b) Informe de otras personas: evaluación realizada por personas vinculadas al medio ambiente del niño: compañeros, maestros y padres; c) Autoinforme: es la evaluación o descripción que el niño hace de su propio comportamiento.

Cuando se deben elegir las técnicas de evaluación es necesario considerar la cantidad y tipo de información que entregará (Michelson *et al.*, 1987).

Es conveniente considerar que la gran mayoría de la literatura referente al tema, proviene de trabajos europeos o norteamericanos. Esto plantea el problema del contexto socio-cultural determinante en la conducta social. En relación a esto, Hidalgo y Abarca (1990), investigaron las características y normas de la conducta social de jóvenes chilenos.

Los resultados de la investigación indican una marcada tendencia de los chilenos a mostrar una buena imagen de sí, una resistencia a reconocer debilidades sociales leves, pero indeseables, tendencia en las mujeres a minimizar la agresión, tendencia a evitar las situaciones de conflicto interpersonal, especialmente los hombres, y por último una gran dificultad para decir que no y rechazar peticiones poco convenientes para la persona (Hidalgo y Abarca, 1991).

Dentro de nuestra cultura existe temor al ridículo, evitándose por ello múltiples situaciones y existe miedo al rechazo. Entre los mitos más frecuentes está el "deber ser buen amigo", "no ser egoísta", "soy débil si muestro lo que siento" en el caso de los hombres. Y en las mujeres "si muestro lo que siento, los hombres no se van a interesar en mí". Existe una valoración negativa del chileno frente a la asertividad, existiendo desde muy temprano un entrenamiento social que privilegia la aceptación pasiva, la recepción de información, el sometimiento irrestricto a la autoridad y la evitación de la confrontación. Estos valores se insertan también en las metodologías educativas actuales. Estos supuestos, esquemas, o ideas

irracionales, están presentes y operan en las relaciones entre los jóvenes impidiéndoles tener comportamientos más asertivos en las interacciones sociales (Hidalgo y Abarca, 1991; Hidalgo, 1993).

Como resultado de la investigación realizada por Hidalgo y Abarca, se constató que en Chile el porcentaje de jóvenes universitarios que presentan problemas de relaciones interpersonales constituye un 37,3% (Hidalgo y Abarca, 1990).

Entrenamiento de las Habilidades Sociales

1. Técnicas de Enseñanza

Se han empleado diversos procedimientos en la enseñanza de las Habilidades Sociales, los cuales se inscriben en distintas corrientes. Estrategias como modelaje, ensayo conductual, refuerzo, retroalimentación, reestructuración cognitiva, resolución de problemas y tareas se han empleado para enseñar a los niños. Sin embargo, el método de intervención más generalizado y al parecer eficaz entre los niños es el llamado "multifacético o por bloques", en el que se combinan los procedimientos anteriores, más otros (Moraleda, 1987). A continuación se describen los principales componentes usados en este método, el cual fue empleado en el Taller elaborado para los fines de la presente investigación:

- **Instrucción**: consiste en proporcionar al niño información, verbal y no verbal, relativa a las características de un determinado comportamiento. La sesión de entrenamiento empieza con un comentario del monitor sobre la conducta que va a ser objeto de aprendizaje. En esta etapa es importante la presentación e identificación de la conducta propuesta como centro de interés; se dan ejemplos de la conducta propuesta y se puede invitar a los niños a dar sus propios ejemplos. Una vez que se ha comprobado que los niños entienden la conducta a tratar en la

sesión, es útil discutir entre todos las razones por lo que es bueno y apropiado mostrar esta habilidad. En esta búsqueda de razones importa que los niños se impliquen, para ello el monitor hace preguntas sobre cómo ellos se sintieron frente a tal o cual actuación de ellos o frente a la de otros. Esta identificación, puesta de ejemplos y búsqueda de razones, ocupa los primeros minutos de la sesión (Moraleda, 1987; Hidalgo y Abarca, 1991; Arón y Milicic, 1993; Rosentreter, 1996).

- **Modelado o presentación de un modelo**: puede realizarse mediante la actuación del monitor, mediante la exposición de modelos simbólicos (grabados en video, magnetófono, etc.) o imaginados. Uno de los procedimientos de modelado más común es que el monitor haga una demostración de la conducta seleccionada para el entrenamiento. Una forma de hacerlo es seleccionar una serie de ejemplos de situaciones con las preguntas, respuestas o intervenciones adecuadas que deberían formularse en tales situaciones. Otra forma de hacerlo es que el monitor escenifique en vivo y con ayuda de otra persona o bien un niño, las intervenciones. Es importante que los comportamientos exhibidos por el modelo sean múltiples, para entregar una variada gama de respuestas a quien observa. Otro elemento importante es la cercanía o parecido del modelo con el observador. (Moraleda, 1987; Hidalgo y Abarca, 1991; Rosentreter, 1996).

- **Ensayo conductual**: es la práctica o ejecución del componente abordado. Se trata de una tarea importante, pero difícil, ya que resulta más fácil saber cómo se hace y verbalizarlo, que hacerlo. Existen varias formas de realizar este ensayo: a) Verbalización de ejemplos: el ejercicio consiste en inventar y verbalizar ejemplos del componente que se está entrenando. El objetivo es que los niños entiendan la naturaleza del comportamiento verbal entrenado en la sesión, así como centrar su atención en ejemplos específicos; b) Interacción simulada: la más frecuentemente empleada es la "prueba de representación de papeles". Los niños reciben instrucciones específicas para realizar el componente que se trata en las respuestas. Estas pruebas son útiles cuando los niños han de aprender respuestas relativamente estructuradas y

discretas; c) Ensayo encubierto: situaciones en que el niño se imagina o piensa acerca de cómo realizar el comportamiento esperado, sin que esto pueda ser observado directamente (Moraleda, 1987; Hidalgo y Abarca, 1991; Arón y Milicic, 1993; Rosentreter, 1996).

- **Retroalimentación, información o feedback**: es la entrega de información adecuada del modo como el niño ha realizado la actuación. Esto debe hacerse con prontitud y especificidad. La retroalimentación se origina en las observaciones de sí mismo y en las de los demás con respecto a la propia conducta y puede ser de carácter evaluativo o informativo Esta técnica le permite al individuo conocer qué partes de su desempeño han sido adecuadas y cuáles no, con el fin de modificar lo que esté incorrecto hasta lograr un desempeño adecuado (Moraleda, 1987; Arón y Milicic, 1993; Rosentreter, 1996).

- **Transferencia o Estrategias de generalización**: no existe aprendizaje propiamente dicho si no hay transferencia de esa conducta en el tiempo (mantenimiento de la mejoría), a otros contextos (del ambiente de entrenamiento natural) y a situaciones específicas (de modo que el sujeto pueda afrontar eficazmente otras situaciones distintas de las utilizadas, pero que requieren el mismo tipo de habilidad). Se trata de conseguir esta transferencia a través de la transferencia a nuevas situaciones y las tareas para la casa . La transferencia a nuevas situaciones se logra presentando a los niños situaciones de práctica, nuevas o distintas; ya sea, variando la descripción de la escena, cambiando al interlocutor o modificando los comentarios que dirige éste al niño. Cada sesión termina en una discusión sobre las tareas para la casa. Se trata de otorgarle al niño la responsabilidad de continuar fuera del ámbito específico de entrenamiento con el aprendizaje. En este procedimiento se comenta con los niños el nombre de las personas con quienes practicarán la habilidad, el día, el lugar, etc. Para que las tareas sean efectivas se requiere que la persona participe en su planificación, que se establezcan metas realistas y que sigan una graduación de menor a mayor complejidad. Los niños informarán en la sesión siguiente cómo les fue con las tareas (Moraleda, 1987; Hidalgo y Abarca, 1991; Rosentreter, 1996).

La permanencia en el tiempo de los cambios y la generalización depende en gran medida que las personas atribuyan los logros a su propio esfuerzo y no a factores externos, como la habilidad clínica del terapeuta. Como dice Riso (1988) (en Hidalgo y Abarca, 1991) la persona debe realizar un cambio en su locus de control, aprendiendo que posee control sobre su conducta y capacidad para autorregularse

- **Reforzamiento social o refuerzo**: consiste en motivar lo suficientemente a las personas, de tal modo que valoren y sientan valorado por los demás los cambios positivos de su desempeño. Existen dos tipos de refuerzo, uno es el verbal o reforzamiento social y consiste en los elogios que recibe la persona por su desempeño. El otro es el refuerzo material o tangible. El refuerzo debe ser aplicado inmediatamente después que se ha producido la conducta deseada. Es importante desarrollar la capacidad de autorrefuerzo (Rosentreter, 1996).

- **Reestructuración cognitiva**: consiste en un conjunto de técnicas dirigidas a modificar los desajustes cognitivos, tales como creencias irracionales, diálogos internos inhibitorios, estilos atribucionales inadecuados, etc. que interfieren e inhiben el buen desempeño social. La utilización de esta técnica tiene el propósito de desarrollar un sistema de creencias que valoren tanto los derechos personales como de los demás, reconocer y reemplazar cogniciones inadecuadas, para facilitar el intercambio social (Hidalgo y Abarca, 1991; Rosentreter, 1996).

- **Estrategias de resolución de problemas**: tienen por objetivo proveer a los participantes de un conjunto de habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales que median la calidad de la adaptación social. Un modelo ampliamente difundido incluye los siguientes componentes: orientación del problema, definición del problema y formulación, generación de alternativas de solución, toma de decisión y la implementación de la solución y verificación (Hidalgo y Abarca, 1991).

- **Relajación**: un adecuado manejo del miedo social permite la superación de la inhabilidad social. Una forma de lograrlo es a través de técnicas que reducen la tensión, como la respiración profunda asociada a la utilización de imágenes; esto provoca un estado de calma en la persona. La incorporación de esta técnica a los entrenamientos de Habilidades Sociales, se debe al hecho que muchas personas experimentan un nivel elevado de ansiedad frente a situaciones sociales tales como iniciar una conversación, hablar en grupo, etc. La relajación es una técnica fácil de enseñar y resulta entretenida para los participantes (Hidalgo y Abarca, 1991; Rosentreter, 1996).

- **Imaginería**: esta técnica se basa en la utilización de imágenes como forma de acceder a procesos personales del individuo. Las imágenes pueden facilitar el contacto con sentimientos, emociones o experiencias. El conocimiento de éstos otorga una mayor comprensión de la persona desde sí misma y desde los demás (Hidalgo y Abarca, 1991; Rosentreter, 1996).

2. Entrenamiento grupal

Antes de comenzar a desarrollar el tema, resulta interesante conocer qué se entiende por grupo. D. Krech, R. Crutchfield y E. Ballachey, en 1972 (citados en Mayor, 1985), hicieron una distinción entre grupos psicológicos y organizaciones sociales. Éstas se pueden definir como un sistema integrado de grupos psicológicos relacionados entre sí y que se hallan estructurados para cumplir un cierto objetivo previamente establecido (ejemplo: un partido político). Pero el llamado grupo psicológico se puede definir, como dos o más personas que reúnen las siguientes condiciones: las conductas entre sus miembros son interdependientes, o sea, la conducta de uno de ellos influye en la de los demás; sus miembros comparten una ideología, es decir, un conjunto de valores, creencias y normas que regulan la conducta mutua.

El grupo, tal y como lo conciben la mayoría de los psicólogos sociales, posee las siguientes características fundamentales: a) pluralidad de personas; b) los miembros se conocen y se relacionan cara a cara; c) los miembros poseen objetivos comunes; d) aceptación de un conjunto de normas, e) diferenciación de roles (papeles) según la estructura del grupo (Mayor, 1985).

Existen diversas clasificaciones de los grupos, de las cuales las más conocidas son: grupo primarios y secundarios y grupos grandes y pequeños (Mayor, 1985). Los grupos primarios, son aquellos que se caracterizan por una asociación y cooperación íntimas y cara a cara. Son fundamentales en la formación de la naturaleza social y de los ideales de los individuos. Constituyen un "nosotros", lo que implica una forma de simpatía e identificación mutua. Aporta al individuo la primera y más completa experiencia de unidad social (Cooley, 1909; en Mayor, 1985). Los grupos secundarios, son todos aquellos artificiales, con relaciones indirectas y lejanas, por ejemplo: un sindicato (Mayor, 1985).

La distinción entre macrogrupo y microgrupo, corresponde al tamaño del mismo. Entre las características de los grupos pequeños se cuentan: tamaño reducido; fuerte grado de cohesión interna; relativa duración; clara diferenciación de las personalidades, papeles y del líder; una formación de códigos (escritos o no) de conducta; comunicación cara a cara (Mayor, 1985). Dentro de los grupos pequeños, Jenning, en el año 1972 (en Mayor, 1985) distingue entre: los sociogrupos y los psicogrupos. Los primeros se caracterizan porque prevalece lo objetivo, posee una estructura formal (organigrama); normas claras, fijas y frecuentemente escritas (estatutos y reglamentos); relaciones objetivadas o basadas en metas del grupo; los miembros pueden ser sustituibles, ya que el cambio no afecta a la marcha del grupo. Por el contrario el psicogrupo, posee una estructura informal o flexible; normas fluidas tácitamente aceptadas, relaciones subjetivadas, es decir, basadas en las personas y no en la posición dentro del grupo; los miembros son "insustituibles" ya que la ausencia o el cambio de uno afecta a todo el grupo que deja de ser el mismo que anteriormente.

La psicología social contemporánea subraya la importancia de los grupos en la formación de las actitudes, valores y pautas de conducta de sus miembros (Mayor, 1985). Riso (1988); Rimm y Master (1979) (en Hidalgo y Abarca, 1991) exponen que hay información técnica y clínica que demuestra que el mejor contexto terapéutico para la problemática de las Habilidades Sociales es el grupo. Así se reproduce un contexto social natural, en el que se dan los procesos interpersonales entre los miembros del grupo, sobre los cuales se puede trabajar. El trabajo en grupo presenta la ventaja que sus componentes constituyen interlocutores más válidos que los terapeutas, ya que son percibidos como más similares en edad, experiencias, historias de vida, etc. Junto con lo anterior, la participación activa de un grupo enriquece la retroalimentación constante.

Husenman (1979) plantea que en el entrenamiento en grupos, se deben considerar las siguientes variables:

- Mientras menos formalizados o ritualizados estén los procedimientos, más relevantes y decisivas resultarán las variables relacionales para la satisfacción personal de los miembros, y para la productividad del grupo como tal.
- Los éxitos y fracasos se deben más al "sentido común" y a la experiencia profesional que al empleo de una técnica específica.
- Las dificultades se derivan de la complejidad intrínseca de los grupos humanos, así como de la multiplicidad de variables que inciden simultáneamente en cada momento de la vida del grupo.

Existen distintas técnicas que han surgido de las hipótesis que apoyan al Grupo T, y que en muchos casos son utilizadas dentro de ellos o independientemente, según los objetivos del entrenamiento. Sin embargo, siempre enfatizan lo siguiente: participación activa de las personas que intervienen en el entrenamiento; simulación de aspectos de la realidad; intervención del participante tanto a nivel emocional como racional; el monitor externo ejerce un rol no directivo en el aprendizaje, de manera que pone a disposición del participante una

oportunidad más o menos estructurada de aprendizaje.

Entre las técnicas de grupo se encuentran las siguientes:

- Método de casos: Se plantea a un grupo de participantes la descripción escrita de una situación particular extraída de la realidad, con todos los datos y antecedentes necesarios. Se trata que el participante , individualmente o en grupos pequeños, tome una decisión acerca de lo que debe hacerse para solucionar la situación o el caso que se trate. El nivel de participación exigido es alto; sin embargo, el aprendizaje, casi en su totalidad, es de tipo cognoscitivo e involucra sólo indirectamente al participante en su aspecto afectivo.

- Espacio experiencial: Consiste en simulaciones relativamente simples, que al mismo tiempo de estar casi totalmente estructuradas permitan la adquisición de una experiencia afectiva y emocional válida. Se trata de cuestionarios o pequeños juegos que tras una estructura determinada ponen en evidencia la influencia de las variables psicológicas.

- Juego de roles: Se trata de simular una situación relacional haciendo desempeñar un rol determinado a cada participante en el entrenamiento. Esta técnica descansa en el supuesto de que al desempeñar un rol se produce una identificación con el personaje que se representa, posibilitándose así el conseguir una vivencia personal de las implicaciones del ejercicio de dicho rol en la realidad.

Luego de la revisión bibliográfica realizada, se observa que el tema de las Habilidades Sociales ha sido enfocado desde una perspectiva principalmente directiva y estructurada, en que los participantes tienen un rol más bien receptivo.

En este estudio se utiliza la perspectiva del Grupo T, para sensibilizar, comprender y adquirir habilidades necesarias en situaciones sociales. A continuación se presentan los

fundamentos teóricos del Grupo T, a partir de los que se implementa el Taller para el aprendizaje de las Habilidades Sociales.

En relación a la técnica del Grupo T se puede decir que ésta promueve el crecimiento y desarrollo de sus miembros; esta estrategia educacional pretende influir en las actitudes y desarrollar una capacitación y aprendizaje sobre interacción humana. Esta técnica consta de dos bases importantes que permiten diferenciarla del resto: inestructuración del grupo y el enfoque "aquí y ahora".

- Inestructuración del grupo: si bien no existe una estructuración, que por lo general produce en los participantes cierta sensación de desconcierto y frustración, se da una "reducción de la amenaza" producto de la permisividad en el grupo. Entonces, la inestructuración tiene como función principal romper los marcos de referencia tradicionales del participante, e impulsar al grupo hacia una forma propia de expresión y de descubrimiento de las relaciones humanas en función de la propia vivencia.

- El enfoque "Aquí y Ahora": el énfasis se pone en la conducta actual e inmediata que surge en el grupo.

De esta manera, el Grupo T es una experiencia fundamentalmente emocional, carente de una superestructura conceptual por los menos en un principio. Hay dos factores que hacen que este impacto emocional inicial se canalice en un sentido que posibilite el posterior desarrollo del grupo: el grupo mismo, como estructura reguladora de la conducta individual, y especialmente el monitor, que "dirige" la experiencia.

Respecto al grupo mismo como estructura reguladora de la conducta individual, los propios miembros del grupo participan siguiendo patrones individuales de funcionamiento, los cuales algunos son explicitados mientras otros no; estos patrones aparecen rápidamente y

contribuyen a formar las normas propias del Grupo T. La aparición de normas de regulación es función de la existencia de una cohesión entre los miembros, lo cual en un comienzo constituye una defensa contra la ambigüedad e inestructuración de la situación que se vive. Esta cohesión aumenta las corrientes empáticas entre los miembros con un incremento de los contactos entre los miembros y un aumento de la densidad de las comunicaciones. Generalmente las normas impuestas más utilizadas se refieren a la regulación del sistema de trato, y no cabe duda que las normas más eficaces son las que surgen de los propios individuos. La creación de un sistema de normas resulta vital ya que del mismo no sólo depende el control interno de la conducta de los miembros, el grado de conformismo requerido y los determinantes de la pertenencia al grupo, sino que además da sentido de identidad al grupo, creando un sistema de valores y una "ideología social particular". En una etapa de desarrollo posterior del grupo, las normas y los estilos de interacción son más integrados y la violación de las normas es castigada verbalmente por el grupo mismo o bien "atmosféricamente" creándose un vacío y un clima tenso hacia el individuo.

El Grupo T presenta algunas fases en su desarrollo. El estilo de dirección del monitor constituye un importante factor en el paso de una fase a otra, en la detención en una fase y, en general, en el desarrollo del grupo. Estas fases son consecutivas y se corresponden con un proceso de desarrollo y crecimiento vital del grupo, resultando discutible que el grupo pase por alto alguna fase. El modelo general propone dos grandes fases de desarrollo (Husenman, 1979).

a. Fase de dependencia: Relaciones de autoridad en las cuales lo central es generar una estructura con base a la clasificación de las relaciones internas de autoridad y de la posición de los miembros.

b. Fase de interdependencia: Relaciones personales en las que el problema básico radica en establecer las bases de la pertenencia para cada miembro, así como el sistema o principio regulador de las relaciones individuo-grupo y de las relaciones sistema-individuo.

En relación al rol del monitor, Bennis (1967) (en Husenman,1979) sugiere que "el monitor dirige sus observaciones a cuatro niveles de intervención: el contenido de la discusión, que es el nivel más apropiado de análisis en el comienzo de un Grupo T; el comportamiento, que implica un análisis de la acción del grupo; las defensas de los participantes, es decir, el rol que juega cada participante con respecto a un problema del grupo y las ansiedades del grupo, que significa, los miedos y dificultades involucrados en la resolución de un problema particular del grupo". Por otro lado, Bradford (1967) (en Husenman, 1979) complementa el anterior enfoque y dice que las funciones del monitor son:

1. Ayudar a desarrollar un grupo cuyo propósito es aprender a sensibilizarse, a comprender y adquirir habilidades necesarias en situaciones sociales
2. Ayudar a remover barreras en el aprendizaje individual, en otros y en el grupo
3. Ayudar al desarrollo de un clima en el cual pueda tener lugar el aprendizaje (atmósfera de permisividad)
4. Ayudar a utilizar métodos para averiguar lo que ocurre, como una forma de desarrollo grupal y crecimiento individual
5. Ayudar al grupo a aprender cómo internalizar, generalizar y aplicar lo aprendido en otras situaciones. (p.26)

Es importante destacar el rol no directivo del monitor, su rol es más bien de posibilitador del aprendizaje. Lo que hay que aprender surge del propio grupo, y no del monitor.

Es necesario establecer una diferencia entre el Grupo T y otros procedimientos considerados también como técnicas de entrenamiento de relaciones interpersonales y humanas:

- Sistema alumno-profesor. En el método clásico el profesor aporta el contenido y lo demuestra; los estudiantes escuchan y practican de acuerdo con las indicaciones directas del profesor; el profesor evalúa a los estudiantes y el profesor acepta o rechaza. En cambio, en el método de laboratorio los participantes afrontan un problema creado por el monitor, o por el

monitor y los participantes juntos; los participantes actúan para resolver el problema, experimentando, inventando y descubriendo; los participantes hacen una evaluación (retroalimentación) sobre sus propias acciones y las de los demás; y los participantes y el monitor generalizan, teorizan, formulan hipótesis, comprueban y vuelven al ciclo en otra fase del aprendizaje (Bennis 1967, en Husenman, 1979).

- Psicoterapia. Las principales diferencias se derivan del tipo de participantes y de las diferencias en los roles de monitor y psicoterapeuta.

A pesar que el grupo T resulta ser una técnica valiosa para el entrenamiento en relaciones interpersonales, cuenta con una serie de dificultades y limitaciones en su aplicación:

1. Existe resistencia inicial de los participantes respecto de sus propias expectativas y lo que realmente es; debido a que muchos buscan la relación tradicional con el monitor y con el programa mismo
2. Conflicto entre los familiares patrones de conducta y los nuevos a que da lugar el Grupo T
3. Ciertas conductas son vistas por los participantes como inviolables
4. Generalmente, los participantes no quieren o no saben reconocer la necesidad de cambio en sus modos de conducta, o que se ve reforzado por la resistencia a exponer sus pensamientos y conductas frente a otros
5. Debido a la falta de seguridad personal, es posible que se presenten reacciones defensivas
6. Falta de los participantes para evaluar la propia experiencia o la de los demás
7. Casi todas las personas tienen opiniones, juicios o conceptos sobre lo que es la conducta y la "naturaleza humana", lo que puede constituir un obstáculo para el aprendizaje en el Grupo T
8. En gran medida el aprendizaje en el Grupo T, se produce a través del apoyo entre pares, de manera que será difícil que se genere si no existe un clima de confianza y apoyo entre los miembros
9. Una de las barreras más difíciles se produce debido a que los participantes no descubren cómo aplicar lo que está ocurriendo en el Grupo T a la realidad que ellos viven fuera del laboratorio
10. Es importante considerar que el aprendizaje no se produce simultáneamente en todo el grupo

11. El proceso de cambio es difícil de lograr, debido a que los hábitos adquiridos están muy reforzados, de tal manera que existen una serie de factores que en el Grupo T se oponen al cambio
12. Los individuos entrenados se enfrentan al problema que una vez que regresan al medio habitual se enfrentan con problemas para aplicar lo aprendido. Frecuentemente presiones externas destruyen con facilidad lo adquirido en los Grupos T. De esta manera, el problema transferencia debe tenerse en cuenta, y debe esperarse que los resultados finales no sean iguales para todos los miembros (Husenman, 1979, p. 56).

En este Programa se consideran las propias potencialidades y necesidades de los participantes, asumiendo éstos un rol más bien activo, formulando sus propios problemas, generando sus reglas y normas de funcionamiento. Se enfatiza la importancia del aprendizaje significativo, en cuanto a que el individuo aprenda a partir de sus vivencias e historia de vida, de lo que saben, viven y sienten, considerando las diferentes situaciones y problemas que enfrentan en su vida cotidiana, en el momento actual. Se asume a la persona como un ser integral, donde cognición, conducta y emoción se consideran una totalidad y no independientes ni escindidas del resto. Además, se pretende que el grupo se constituya como reforzador o inhibidor de las conductas de los participantes.

De esta manera, las técnicas de entrenamiento en Habilidades Sociales fueron aplicadas desde las premisas anteriores, donde lo que prevalece no es la técnica en sí misma o la conducta específica que se busca desarrollar, sino lograr un aprendizaje profundo, que abarque a toda la persona y que le permita reconocer las pautas esenciales de funcionamiento en las relaciones interpersonales.

VARIABLES DEL ESTUDIO

La **Variable Dependiente** a considerar en esta investigación son las Habilidades Sociales. Se entenderán como Habilidades Sociales a un conjunto de comportamientos verbales y no verbales, que suponen iniciativas y respuestas socioafectivas eficientes y apropiadas a las características del medio. Estas habilidades se adquieren principalmente a través del aprendizaje social, socialización, y además acrecientan el reforzamiento social (Michelson *et al.*, 1987), es decir, si los jóvenes presentan conductas adaptativas a su medio tendrán mayor probabilidad de recibir elogios, aceptación, etc., lo que implica que éstos pueden aumentar la probabilidad de dichas conductas en un futuro.

Como **Variable Independiente** se considera el Programa de Entrenamiento para desarrollar las Habilidades Sociales en los niños de 8° básico. Por Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales, se entiende a los "procedimientos de intervención que integran un conjunto de técnicas orientadas a la adquisición de conductas socialmente eficaces" (Gil y Sáiz, 1994).

Las Habilidades Sociales que se abordaron en el Programa realizado, han sido ordenadas en cuatro grupos de habilidades:

I. Habilidades sociales básicas

- **Escuchar**: disposición adoptada por los participantes de una interacción de atender, acoger y comprender las expresiones de quien en su momento hace de emisor, para luego intervenir en la interacción.
- **Iniciar una conversación**: iniciativa para comenzar un diálogo con alguien o un grupo, ya sea a través de una pregunta o contando algo de sí mismo, manifestando interés en el otro.

- **Mantener una conversación**: disposición de quienes interactúan de facilitar y prolongar el intercambio comunicacional en el que participa.

- **Presentarse**: acción de expresar a otro(s) el nombre o cualquier dato que permita al interlocutor iniciar una conversación.

- **Presentar a otros**: acción de introducir a otro(s) expresando el nombre y otro dato de aquel o aquellos que lo pongan en conocimiento al resto.

- **Comunicación no verbal o responsividad afectiva**: se refiere al talante emocional de la persona en su interacción con otros. Elementos de esta responsividad son las sonrisas, la risa, los gestos corporales, ademanes, posturas, etc. que expresan algún significado de manera no hablada.

II. Habilidades sociales de participación e integración

- **Pedir ayuda o pedir favores**: capacidad de organizar y verbalizar sus deseos y necesidades, de forma clara y apropiada; considerando las posibilidades de las otras personas.

- **Participar en grupo**: se trata de saber tomar parte en una tarea común que implica reciprocidad de conductas motoras o verbales y por tanto interacción.

- **Formular y responder una pregunta**: expresar una interrogante con el fin de solicitar al interlocutor información anexa de lo que está comunicando y proporcionar información cuando se es solicitada.

- **Hacer una petición**: organizar y verbalizar los deseos y necesidades propios de modo claro y apropiado.

- **Manejo de ansiedad**: capacidad para ejercer control de sí mismo en situaciones de tensión o alta exigencia.

III. Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros.

- **Conocer y expresar los propios sentimientos**: reflexión acerca de los propios sentimientos, cómo éstos son experimentados, cambian, confunden y cómo son manifestados.
- **Comprender los sentimientos de los demás**: reconocer y aceptar que los otros sienten como uno, notando que los demás pueden expresar sus sentimientos de variadas formas y que muchas veces buscan nuestra compañía para compartirlos.
- **Saber dar y recibir cumplidos**: el dar significa que el niño dice algo positivo o agradable a otro. Recibir con habilidad un cumplido, supone el saber dar a conocer al que lo proporciona que nos gusta y lo apreciamos.

IV. Habilidades para resolver situaciones de conflicto interpersonal

- **Negociar**: habilidad para saber llevar las dificultades de tal manera, que los participantes de un conflicto resulten beneficiados con los acuerdos obtenidos.
- **Expresar y aceptar desacuerdos**: Sobre alguien o algo que no gusta, sin grosería, dureza o insensibilidad y con la intención de mejorar las cosas. Los niños que saben expresar desacuerdos de modo organizado y verbalmente son más objetivos y razonables cuando los reciben de los demás.
- **Defender los propios derechos**: acto de afirmación de uno mismo en situaciones en que han sido infringidos o violados por otros. Moraleda (1987) plantea que aprender a defender los propios derechos es un proceso de tres etapas: primero, el niño debe llegar a ser consciente de sus propios derechos y comprenderlos; segundo, debe comprender cuando han sido violados, tercero, debe aprender a comunicar a los demás que están infringiendo sus derechos personales.
- **Manejar situaciones de presión y de indiferencia grupal**: habilidad para enfrentar situaciones en que el grupo en el cual se participa insta a hacer algo que no se quiere o no está permitido; o situaciones en que se es marginado o ignorado por el grupo.

Las Habilidades Sociales planteadas anteriormente, pueden darse en los contextos de interacción con personas de status diferente, interacciones con el sexo opuesto o en grupo.

Para evaluar el cambio en las Habilidades Sociales se empleó como criterio operacional la Escala del Comportamiento Asertivo para Niños (CABS). Además, se utilizó la Entrevista de Presentación y Evaluación con el fin de obtener datos acerca de las tendencias de los sujetos en relación a las Habilidades Sociales.

HIPÓTESIS

H.1. Los alumnos de octavo básico asistentes al Taller, presentan un mayor nivel de Habilidades Sociales frente a un niño en las mediciones realizadas luego de aplicarles el Programa de Entrenamiento.

H.2. Los alumnos de octavo básico asistentes al Taller (Grupo Experimental), presentan un mayor nivel de Habilidades Sociales frente a un adulto en las mediciones realizadas una semana y dos meses después de aplicar el Programa de Entrenamiento.

H.3. El Grupo Control, no presenta diferencias significativas en su nivel de Habilidades Sociales frente a un niño, en las mediciones antes y después de aplicado el Programa.

H.4. El Grupo Control, no presenta diferencias significativas en su nivel de Habilidades Sociales frente a un adulto, en las mediciones realizadas antes y después de aplicado el Programa.

H.5. El Grupo Experimental presenta un mayor nivel de Habilidades Sociales frente a un niño que el Grupo Control, en las mediciones efectuadas inmediatamente después de finalizado el Entrenamiento.

H.6. El Grupo Experimental presenta un mayor nivel de Habilidades Sociales frente a un adulto que el Grupo Control, en las mediciones efectuadas inmediatamente después de finalizado el Entrenamiento.

H.7. El Grupo Experimental presenta un mayor nivel de Habilidades Sociales frente a un niño que el Grupo Control, en las mediciones efectuadas después de dos meses de finalizado el Entrenamiento.

H.8. El Grupo Experimental presenta un mayor nivel de Habilidades Sociales frente a un adulto que el Grupo Control, en las mediciones efectuadas después de dos meses de finalizado el Entrenamiento.

H.9. El Grupo Experimental presenta un mayor nivel de Habilidades Sociales frente a un niño, en las mediciones realizadas después de dos meses de haber finalizado el Entrenamiento que en las efectuadas antes de aplicarse el Programa.

H.10. El Grupo Experimental presenta un mayor nivel de Habilidades Sociales frente a un adulto, en las mediciones realizadas después de dos meses de haber finalizado el Entrenamiento que en las efectuadas antes de aplicarse el Programa.

OBJETIVO GENERAL

Este estudio tiene como objetivo general el desarrollo y entrenamiento de Habilidades Sociales en alumnos de octavo básico, a través del diseño, ejecución y evaluación de un Programa que considera las potencialidades y necesidades de los participantes. Tomando en cuenta las dimensiones ambientales y personales del individuo.

CAPÍTULO 2
MÉTODO

Diseño

El diseño empleado en la presente investigación es de tipo Cuasi-Experimental cuyo nombre es Diseño Grupo Control no equivalente. Este diseño consiste en mediciones pre-intervención de la variable dependiente (Habilidades Sociales) de los Grupos Experimental (participantes del programa) y Control (no participantes del programa), haciendo uso de los mismos instrumentos. Previo al inicio de la intervención se realizó una primera medición (Pre), luego se aplicó el Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales al Grupo Experimental, y al terminar se realizó una segunda medición (Post 1) tanto al grupo sometido a intervención como al Grupo Control, para después de dos meses (Post 2), volver a medir a ambos grupos. Las mediciones Post 1 y Post 2 se realizaron con los mismos instrumentos de medición pre-intervención, para ambos grupos, en el mismo período de tiempo.

Población y Muestra

La población considerada en la presente investigación está constituida por los octavos básicos de dos Escuelas Municipales mixtas del sector de Gómez Carreño, en la comuna de Viña del Mar. Para conocer las características acerca del nivel socioeconómico de la población se recurrió a la información del último Censo realizado en Chile (1992), debido a que a nivel de Municipio y Ministerio de Educación no se cuenta con estudios confiables que aporten información en relación a los habitantes del sector.

A partir de los datos del Censo se desprende que la mayoría de los habitantes de esta población se dedican a ocupaciones relacionadas con los poderes ejecutivo y legislativo y

personal directivo de la administración pública; venta en tiendas y almacenes; trabajo en oficinas; personal doméstico; secretarias/ios o mecanógrafos; profesionales de enseñanza; choferes; limpiadores de oficinas, hoteles y otros establecimientos; porteros, guardianes cajeros y expendedores de billetes; auxiliares paramédicos; entre otros. A partir de esto, de la información de la muestra y las escuelas, es posible inferir que esta población pertenece a los niveles socioeconómicos medio y medio-bajo.

La muestra se constituyó por 36 alumnos de octavo año básico de dos de las escuelas del sector antes mencionado. El Grupo Experimental se compone por 18 alumnos, 10 mujeres y 8 hombres, de la Escuela D-356 y el Grupo Control por 18 alumnos, 11 mujeres y 7 hombres, de la Escuela D -320.

La muestra descrita es intencional y se obtuvo a través del proceso que a continuación se expone. En una de las escuelas se realizó un sorteo, del que se obtuvo un total de 18 alumnos para participar en el Taller, los que conformaron el Grupo Experimental. Dichos alumnos fueron divididos en dos subgrupos, constituyendo cada uno de ellos un Taller. De la otra escuela, se evaluaron a 60 alumnos de octavo básico, con el fin de obtener 18 alumnos con puntajes equivalentes a los del Grupo Experimental, constituyéndose de este modo el Grupo Control. Ambos grupos fueron evaluados con los mismos instrumentos, los cuales se especifican posteriormente.

Originalmente la muestra del Grupo Experimental estaba constituida por 30 alumnos, sin embargo, los jóvenes abandonaron el Taller por diversas razones, como enfermedad, desinterés, no autorización de los padres, dificultades en horario, incompatiblidad con otras actividades.

La muestra estuvo constituida por jóvenes entre los 13 y 17 años; la mayor parte (80%) tenía entre 13 y 14 años. La mayoría de los niños viven con ambos padres y hermanos,

en algunos casos con otros familiares (tíos o abuelos). Dentro de las razones por las que algunos de los niños no vivían con ambos padres se encuentran: muerte de la madre, desconocimiento del padre, padres separados, madre fuera del país, padre trabajando fuera de la ciudad. El número de hermanos en la mayoría de los casos fluctúa entre 1 y 3. Existen casos aislados en que el número es de 6 y 7 hermanos. Casi el total de las madres se dedica a las labores de casa y aquellas que trabajan se desempeñan en: costura, contabilidad, asesora de hogar y dependientas. En cuanto a los padres sus trabajos son diversos: construcción, gasfitería, contabilidad, cartero, chofer, administración de locales, carpintero y casi la mitad pertenece a las Fuerzas Armadas.

Un información adicional en relación a la muestra, refiere a sus perspectivas luego de terminar su enseñanza básica. Gran parte de ella pretende seguir estudiando en Liceos técnicos, de enseñanza Humanístico-Científica, comerciales o donde se imparta el área de la computación. Cabe mencionar que una niña se plantea la posibilidad de no seguir estudiando y dedicarse a las labores de su hogar, con el fin que su madre pueda salir a trabajar.

La información acerca de las características de los establecimientos educacionales desde donde se obtuvo la muestra se sistematiza en el siguiente cuadro:

	ESCUELA D-356	**ESCUELA D-320**
Antigüedad	30 años	26 años
Nº de alumnos	1.207 (kinder a 8º) (32 cursos)	480 (kinder a 8º) (16 cursos)
Promedio alumnos por curso	40	30
Nº de profesores	52 (5 directivos y 47 docentes)	25
Definición NSC	Clase media baja. 70% de apoderados trabajan en Armada. 30% trabaja como empleado,obrero, comerciante.	20% de los alumnos vive en el entorno de la escuela. El resto vive en poblaciones de allegados. La mayoría de los padres son obreros y las madres asesoras del hogar.
Deserción escolar	No se registra	7%
Actividades Extraprogramáticas	Fútbol,Coro,A.Científica,Aeróbica Computación, Academia de arte y pintura, scouts.	Teatro.

Los datos presentados en el cuadro fueron obtenidos en una entrevista realizada con los directivos de ambas escuelas. Si bien ambas escuelas presentan diferencias en algunos aspectos, se consideran equivalentes en cuanto a la definición que hace la Corporación Municipal de ellas como Escuela Básica tipo D y su ubicación geográfica.

Ambiente y/o Materiales

Las evaluaciones en ambos establecimientos se efectuaron en salas amplias, con mesas y sillas. Además, debían ser aptas para realizar la grabación del proceso de entrevista.

El Taller fue realizado en el establecimiento educacional al que pertenecía el Grupo Experimental, en una sala que contaba con una pizarra, sillas y dos mesas grandes y adecuada iluminación, pero carecía de buena ventilación y amplitud.

Cada sesión del Taller contó con materiales específicos de acuerdo a las actividades que se realizaron (Ver Apéndice A). Por ejemplo: papelógrafo, plumones, radio cassette (para cada sesión), videograbador, etc. Por otra parte, todas las sesiones fueron grabadas, por lo que se contó con una cámara de video.

Procedimiento

La manipulación experimental, consistió en la ejecución de un Programa definido para el Entrenamiento de las Habilidades Sociales en alumnos de octavo básico.

Con el propósito de lograr los objetivos planteados para este programa, se realizaron dos talleres paralelos, en cada uno de los cuales participó un grupo de 10 y 8 alumnos respectivamente, de modo que en este estudio, participaron activamente un número total de 18 alumnos.

El Taller tuvo una duración de 12 semanas, comprendiendo el período abril a julio, realizándose una sesión semanal de 2 horas. Las sesiones del Taller tuvieron como metodología general una breve introducción al comienzo de la sesión, en relación a la habilidad que se abordaría. Luego se realizaban actividades grupales que permitieran el desarrollo de los objetivos propuestos para cada sesión; después de cada actividad se discutía y comentaba lo realizado. La mayoría de las sesiones se iniciaba con una dinámica de animación y se terminaba asignando tareas para generalizar lo aprendido en otros contextos. Las actividades desarrolladas en cada sesión se describen en el Apéndice A.

El Programa para el Entrenamiento en Habilidades Sociales incluye las siguientes etapas:

Un mes antes de comenzar el Taller se hizo una reunión con el subdirector de la Escuela donde se realizaría el Taller con el fin de tratar los detalles en relación a éste: horarios, sala, facilitar el contacto personal con los profesores. A continuación, se realizó el contacto con los profesores jefes de los octavos básicos y así organizar con su cooperación la medición previa a la intervención, además de hablar con ellos acerca de la realización del Taller de Habilidades Sociales.

Una semana antes de comenzar el Taller (abril), para evaluar el nivel de Habilidades Sociales del Grupo Control y Experimental, se aplicó la Escala de Comportamiento asertivo para niños (CABS) (ver Apéndice B) y se efectuaron las entrevistas de Presentación y Evaluación por una de las monitoras del taller (ver Apéndice C).

En la misma semana que comenzó el Taller (mes de abril), se realizó una reunión con los apoderados de los participantes, con el fin de informar la ejecución del Taller y obtener su colaboración (ver Apéndice D). Una siguiente reunión se llevó a cabo en la misma semana en que se realizó la octava sesión (mes de junio), con el fin de obtener información acerca del

comportamiento de los jóvenes en su hogar y entregar herramientas para manejar los posibles cambios que se presentasen.

En el mes de mayo se organizó una reunión para los profesores de octavo básico, la cual se describe en el Apéndice D.

A continuación se presentan los objetivos de las sesiones realizadas en el Taller. La primera sesión tuvo como objetivo desarrollar las habilidades de presentación , a través del darse a conocer y conociendo a los demás. Esta habilidad resulta importante para el joven al momento de desplegar esfuerzos para establecer contactos con otros.

En la segunda sesión los objetivos estuvieron orientados a conocer la importancia del lenguaje no verbal y el rol del cuerpo como vehículo de comunicación en la interacción social.

La tercera sesión tuvo como objetivo el desarrollo de la capacidad para iniciar y mantener una conversación, enfatizando la importancia del escuchar en las relaciones con los otros.

La cuarta sesión tuvo como objetivo desarrollar en el joven la capacidad para reconocer y expresar sus sentimientos y emociones. También se trabajó el que el alumno se diera cuenta de sus cualidades y aprendiera a valorarlas.

En la quinta sesión el objetivo fue desarrollar la capacidad para aprender a reconocer y manifestar lo positivo de las demás personas.

En la sexta sesión el objetivo fue desarrollar en los jóvenes la capacidad para participar e integrarse a distintos grupos, como familia, colegio y amigos, a través de la reconstrucción de situaciones vitales como el hacer preguntas, dar opiniones, expresar lo que siente.

Las sesiones séptima y octava tuvieron como objetivo ejercitar el hablar en público, desarrollando en el joven la capacidad de manejar las tensiones surgidas en estas situaciones.

En las sesiones novena y décima, el propósito fue que el joven aprendiera a enfrentar situaciones de conflicto interpersonal, para así sobrellevar las diferencias que pueda tener con quienes lo rodean.

En la undécima sesión el objetivo fue abordar las temáticas del aislamiento y presión al interior de los grupos de pertenencia. Además se procedió a evaluar el funcionamiento del grupo y resumir la experiencia vivida a lo largo de las sesiones anteriores.

En la sesión doce se realizó la clausura del Taller, a través de una convivencia de grupo.

En la semana que terminó el Taller (segunda semana de julio) se procedió a evaluar el nivel de Habilidades Sociales de los jóvenes a través de la Escala de Comportamiento Asertivo para niños (CABS) y la entrevista de Presentación y Evaluación (esto se aplicó tanto al Grupo Control como Experimental) (Post 1).

Luego de dos meses de finalizado el Taller, se realizó una tercera medición (Post 2) a través de los mismos instrumentos a ambos grupos.

Técnicas de Recolección de datos

Para evaluar las Habilidades Sociales de los participantes se empleó la Escala de Comportamiento Asertivo para niños (CABS) cuyos puntajes permitieron contrastar las hipótesis planteadas para este estudio. Además, se aplicó una Entrevista de Presentación y Evaluación, creada para efectos de la presente investigación, con el fin de conocer de modo general las tendencias en el comportamiento social de la muestra.

1. Escala de Comportamiento Asertivo para niños (CABS)

Al hacer un análisis de los ítems de la denominada Escala de Comportamiento Asertivo, se ha constatado que las situaciones que plantea la prueba evalúan las Habilidades Sociales seleccionadas para este estudio (ver Apéndice E) El objetivo de utilizar este instrumento de evaluación fue conocer, de manera cuantitativa y objetiva, la línea base del nivel de Habilidades Sociales de los participantes para luego establecer si se produjeron cambios por el Taller.

El CABS, es una Escala de Autorreporte diseñada y psicométricamente validada por Michelson y Wood (1982) (en Michelson *et al.*, 1983) cuyo objetivo es evaluar la conducta asertiva en los niños. Esta Escala puede ser administrada, además, a otros informantes (padres, profesores o amigos) cambiando las situaciones y posibles respuestas a tercera persona.

La Escala presenta 27 ítems con una variedad de situaciones sociales, cada una con 5 respuestas posibles de las que la persona debe escoger la que refleje de forma más exacta su comportamiento social habitual. Las alternativas de respuesta varían en el continuo pasivo-agresivo, encontrándose la Asertividad en el medio de este continuo. Además, se le solicita al niño contestar dos veces, una en la suposición que la persona de la situación sea "otro niño" y otra en la suposición que sea "un adulto" (Esta última instancia puede ser opcional).

La Escala entrega puntajes: pasivo, agresivo y total para el niño y el adulto. Los puntajes pasivo y agresivo representan la severidad y direccionalidad de las respuestas no asertivas del niño (Morales, 1987). Las alternativas incluyen respuestas muy pasivas, calificadas con un puntaje igual a -2; parcialmente pasivas que equivalen a -1; asertivas que equivalen a.0 parcialmente agresivas que equivalen a 1 y muy agresivas que equivalen a 2. Así, un puntaje negativo significaría una respuesta pasiva y un puntaje positivo denotaría una respuesta agresiva. La obtención de altos puntajes absolutos en esta escala se interpreta como no asertividad (Morales, 1987). Para evaluar el cuestionario y obtener el puntaje total se puntúa cada respuesta y posteriormente se suman los puntajes dando como resultado dos puntuaciones brutas, una para las respuestas frente a "otro niño" y otra para las respuestas frente a "un adulto". Cada puntuación se divide por 54, se multiplica por 100 y se resta a 100 cada total. Este total refleja el porcentaje de respuestas correctas (Michelson *et al.,* 1987).

Otro nivel de análisis puede obtenerse descomponiendo la puntuación total en cinco áreas de contenido propuestas por L. Michelson: expresar y responder a manifestaciones positivas (cumplidos, elogios); expresar y responder a manifestaciones negativas (quejas, críticas); dar y seguir órdenes y/o peticiones; iniciar y mantener conversaciones y escuchar a los demás durante la conversación; expresar y reaccionar ante los sentimientos y/o manifestaciones de comprensión, tales como "estoy triste" o "pareces muy contento". Para esto se realiza un procedimiento específico considerando que cada pregunta tiene correspondencia con alguna de las áreas mencionadas (Michelson *et al.*, 1987). Cada una de las áreas de contenido, tienen correspondencia con las variables consideradas en esta investigación.

La confiabilidad test- retest sobre un período de cuatro semanas fue determinada en 0,88 (Michelson y Wood, 1982; en Michelson *et al.*, 1983). La validez interna determinada a través de la Fórmula de Kuder- Richardson versión 20 (KR 20) es de 0.78 (Morales, 1987). La Escala no está sesgada por variables como el sexo y no correlaciona significativamente con inteligencia o deseabilidad social (Michelson y Wood, 1982; en Michelson *et al.*, 1983). En

suma, se ha demostrado que la Escala es sensible a efectos pre - post tratamiento.

2. Entrevista de Presentación y Evaluación

Como una forma de complementar resultados del CABS, se aplicó una entrevista para observar cualitativamente el nivel de Habilidades Sociales que los niños manifiestan en distintas situaciones. La entrevista contiene preguntas a través de las que se evalúa el desempeño social de los jóvenes. También se contemplan preguntas neutras, para permitir que se desarrolle la relación entre el entrevistador y el evaluado. Esta entrevista fue grabada y tenía una duración aproximada de 10 minutos.

Durante la entrevista, se pone en acción un guión preparado en un orden determinado. Las habilidades que se evalúan son las siguientes: presentarse e iniciar una conversación, presentar a otros, expresar sentimientos, expresar enunciados positivos y negativos, formular una pregunta, participar en grupo, pedir ayuda y ayudar y expresar desacuerdo. Al realizarse la medición Post 2 se agregó una pregunta para el Grupo Experimental; al llegar al final de la entrevista se le planteaba a cada miembro del grupo lo siguiente: ¿en qué aspectos de tu vida cotidiana te ha servido el haber participado en el Taller de Habilidades Sociales?. Las respuestas a esta pregunta se encuentran en la sección Resultados.

La evaluación de la entrevista se realizó a través del Análisis de Contenido que Berelson (1952) (en Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P., 1995) define como una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa. Algunos de los usos del Análisis de Contenido son el describir tendencias en el contenido de la comunicación y develar diferencias que se encuentren en este contenido y así poder observar las diferencias entre personas, grupos, instituciones, etc. A través de él puede ser interpretado el material obtenido tanto por procedimientos cuantitativos como cualitativos. Esta técnica ofrece varias ventajas para la interpretación de los datos

obtenidos mediante los métodos cualitativos de investigación, ya que permite sistematizar e interpretar la información cualitativa con precisión y confiabilidad; además permite conocer, analizar e interpretar tanto el contenido manifiesto o expreso de un mensaje como el contenido latente o el que se encuentra "detrás" y que puede interpretarse o inferirse de lo expresado o de la conducta no verbal y del clima de la situación. La información interpretada a través del análisis de contenido puede ser en ocasiones reducida a categorías numéricas y en otras puede ser acumulada en dimensiones interpretativas no cuantitativas. Por ello se dice, que esta técnica puede ser utilizada para interpretar tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos. De esta forma, el análisis de contenido brinda un patrón de menciones o categorías temáticas de los materiales permitiendo así conocer tanto la frecuencia de repetición de éstas como sus dimensiones cualitativas (Muriel y Rota, 1980).

Las unidades de análisis fueron las respuestas dadas a las preguntas relacionadas con las habilidades a evaluar, definiéndose las siguientes categorías y subcategorías como criterios de evaluación:

1. CATEGORÍA: **Presentarse e iniciar una conversación**

   Subcategorías: H.S: Presentarse e iniciar una conversación.

   N.H.S: Decir sólo el nombre; quedarse callado; irse; no sé.

2. CATEGORÍA: **Presentar a otros**

   Subcategorías: H.S: Nombra miembros de su familia y habla de ellos.

   N.H.S: Sólo nombra miembros de su familia; otra cosa.

3. CATEGORÍA: **Expresión de afecto**

Subcategorías: H.S: Expresa verbal y no verbalmente; verbalmente o no verbalmente (caricias, ayudar, jugar).

N.H.S: No lo expresa (ni verbal ni no verbal).

4. CATEGORÍA: **Hacer cumplido al colegio**

Subcategorías: H.S: Expresar uno o más aspectos positivos de la escuela, en relación a recursos humanos, infraestructura e institución.

N.H.S: Nada u otra cosa; no sé.

5. CATEGORÍA: **Formular una pregunta**

Subcategorías: H.S: Formula pregunta en clase.

N.H.S: No pregunta.

6. CATEGORÍA: **Participar en grupo**

Subcategorías: H.S: Participa.

N.H.S: No participa.

7. CATEGORÍA: **Hacer un cumplido a los amigos**

Subcategorías: H.S: Expresa alguna característica de la forma de ser de su(s) amigo(s).

N.H.S: Nada; no sé; otra cosa.

8. CATEGORÍA: **Pedir ayuda**

Subcategorías: H.S: Solicita información, apoyo o guía a algún amigo.

N.H.S: No solicita.

9. CATEGORÍA: **Ayudar**

Subcategorías: H.S: Entrega información o apoyo en alguna de las siguientes áreas: escolar, familiar, amor.

N.H.S: No entrega ayuda.

10. CATEGORÍA: **Expresar desacuerdo a un amigo**

Subcategorías: H.S: Expresa verbalmente su desacuerdo a un amigo.

N.H.S: No expresa desacuerdo, adoptando una de las siguientes formas: aislarse; enojarse; quedarse callado; no sé.

11. CATEGORÍA: **Expresar desacuerdo a un coetáneo pero no amigo**

Subcategorías: H.S: Expresa verbalmente su desacuerdo.

N.H.S: No expresa desacuerdo, adoptando una de las siguientes formas: aislarse; enojarse; quedarse callado; no sé.

12. CATEGORÍA: **Expresar desacuerdo a una persona mayor**

Subcategoría: H.S: Expresa verbalmente su desacuerdo.

N.H.S: No expresa desacuerdo, adoptando una de las siguientes formas: aislarse; enojarse; acatar; ignorar; quedarse callado; no sé.

Para evaluar el funcionamiento del Taller, tanto su proceso como su resultado, se aplicaron dos pautas que debían ser contestadas por los participantes. Además, se efectuó una evaluación final de lo que significó el Taller para cada uno, a través de la realización de un dibujo.

3. Evaluación Sesión a Sesión

Con el objeto de ir evaluando el funcionamiento del Taller sesión a sesión, se elaboró una pauta donde los niños debían responder las siguientes preguntas al final de la sesión: *¿qué fue lo que más te gustó?*; *¿qué fue lo que menos te gustó?* y *¿que te gustaría que se hiciera la próxima sesión?*. Esta pauta servía de retroalimentación para ir adecuando las sesiones a los intereses y necesidades de los participantes. En algunas sesiones se procedía a comentar en conjunto las evaluaciones.

4. Barómetro de la Confianza en los grupos

En la penúltima sesión, se aplicó una pauta para evaluar el funcionamiento del Taller desde la perspectiva de la vivencia personal al interior del grupo.

Kirstein y Müller-Schwarz (1978) plantea que hay dos niveles que determinan la afirmación del sentimiento del "Nosotros" en un grupo de trabajo: el nivel objetivo de acuerdo y el nivel emocional de la mutua confianza. Estos dos niveles no siempre coinciden; por ejemplo, podemos tener gran confianza en un amigo y no compartir su opinión. Al hacer la diagnosis de un grupo, podemos distinguir las siguientes fases en el desarrollo del acuerdo y la mutua confianza:

1. *Conflicto*: mutua confianza, poco acuerdo sobre los objetivos y sobre los medios para alcanzarlos: sentimiento del "nosotros" inexistente.

2. *Adaptación*: poca confianza personal, pero progresivo acercamiento de los puntos de vista: sentimiento inicial del "nosotros".

3. *Desacuerdo*: creciente confianza en el plano personal, pero falta de acuerdo en el plano

objetivo: creciente sentimiento del "nosotros".

4. *Acuerdo*: elevado grado de confianza entre los miembros del grupo, unido con una comunidad de intereses del grupo: fuerte sentimiento del nosotros.

En la fase de "desacuerdo" el grupo tiene un mayor sentimiento del "nosotros", que en la fase de adaptación. Generalmente, se sostienen con más facilidad opiniones contrarias en el grupo de amigos que entre extraños, siendo esto un signo de confianza.

A través de este test se hace un diagnóstico de la fase del ciclo vital en que se encuentra un grupo. Una serie de expresiones permite visualizar la posición en que se encuentra cada miembro individual del grupo y el grupo como tal (ver Apéndice F).

Se ordenan las expresiones de acuerdo al grado de acuerdo que existe con la vivencia personal que se ha tenido al interior del grupo. Cada expresión tiene una puntuación. Una vez que se ordenan, se suman los puntajes de las cuatro primeras expresiones elegidas. Posteriormente, la suma se ubica en la siguiente escala: 4-6: Conflicto; 7-10: Adaptación; 11-14: Desacuerdo; 15 y más: Acuerdo.

5. <u>Dibujo Final</u>

En la última sesión, se pretendió que los jóvenes expresaran de manera espontánea, plástica y no verbal su experiencia a lo largo del Taller; "considerando que la pintura, es una forma de lenguaje; que se encuentra más próxima a la realidad que la palabra hablada o escrita; corresponde a un gusto innato en los niños y permite que representen mejor sus sentimientos" (Planchard,1970, p.184). Por otra parte, se empleó esta actividad como una forma de cerrar el Programa. Luego de realizar el dibujo, se les solicitó a los jóvenes escribir un mensaje alusivo a su expresión gráfica y que, por lo tanto, se vincula con su vivencia en el Taller.

Análisis de datos

Los datos obtenidos a través del Cuestionario de Autorreporte, se analizaron estadísticamente a través de la prueba "t" de diferencias de medias, con el objeto de comparar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre la medición previa y las evaluaciones posteriores al Taller en el Grupo Experimental y en el Grupo Control. Además, se compararon los resultados obtenidos por ambos grupos en cada una de las mediciones. Para comparar el nivel de Habilidades Sociales de los grupos control y experimental se utilizó el *Test para muestra independientes* cuya fórmula se presenta a continuación:

$$T_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S_p \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

donde $\bar{X}_1$= media de la muestra 1 S_p= desviación estándar

$\bar{X}_2$= media de la muestra 2

y para comparar a cada grupo en sus mediciones antes y después (Pre- Post 1; Pre - Post 2), se empleó el *Test para datos pareados*, cuya fórmula es la siguiente:

$$T = \frac{\bar{X}_{Dif} - \mu H_o}{S_{Dif} / \sqrt{n}} \sim t_{(n-1)}$$

donde $\bar{X}_{dif}$ = diferencia de medias antes y después

μH_o = diferencia de medias bajo Ho

S_{dif} = desviación estándar de la diferencia de medias muestrales

n = tamaño de la muestra

Se realizaron las siguientes comparaciones:

- Comparación entre los promedios obtenidos, frente a un niño y frente a un adulto, en las mediciones pre-intervención y post-intervención (1 y 2) del Grupo Experimental.

- Comparación entre los promedios obtenidos, frente a un niño y frente a un adulto, en las mediciones pre-intervención y post-intervención (1 y 2) del Grupo Control.

- Comparación entre los promedios obtenidos frente a un niño y frente a un adulto, por el Grupo Experimental y el Grupo Control en las mediciones post-intervención (1 y 2).

- Comparación entre los promedios obtenidos, frente a un niño y adulto, en las mediciones post-intervención 1 y 2, en el Grupo Experimental.

- Comparación entre los promedios obtenidos, frente a un niño y adulto, en las mediciones post-intervención 1 y 2, en el Grupo Control.

- Se realizaron cada una de las comparaciones anteriores, considerando las cinco áreas de contenido.

- Comparación entre sexo de los promedios obtenidos, frente a un niño y frente a un adulto, en las mediciones pre, post 1 y post 2. Esto se realizó al grupo control como experimental.

- Comparación por sexo, entre los Grupos Experimental y Control, de los promedios obtenidos, frente a un niño y frente a un adulto, en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2.

Las diferencias obtenidas de estas comparaciones fueron sometidas a un nivel de confianza de 0,05. Esto se hizo a través del valor p (o nivel de significancia) alcanzado, que es el mínimo nivel de significancia α, para el cual los datos observados indican que debería rechazarse la hipótesis nula.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio. Los resultados presentados por el CABS fueron sometidos a análisis estadístico y se emplearon para someter a prueba las hipótesis.

La exposición de los resultados corresponden a las mediciones realizadas: antes de efectuar el Taller, lo que se denomina medición Pre; en la misma semana de finalización del Taller, a lo cual se le denomina medición Post 1 y dos meses después de terminado el Taller, lo que se designa como medición Post 2.

1. Escala del Comportamiento Asertivo para Niños (CABS)

Los puntajes promedios obtenidos en el CABS por los grupos participantes en esta investigación se presentan en el Apéndice G.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados que se obtienen de las comparaciones realizadas en los diferentes niveles del instrumento: comparaciones según puntajes totales, por sexos y según áreas de contenido. Además, se realiza un análisis de los puntajes pasivo-agresivo. Para mostrar el análisis realizado se presentan tablas de resultados y gráficos de los mismos.

1.1. Comparaciones según Puntajes Totales

De acuerdo a la Tabla 1, se puede desprender que antes de iniciarse la intervención no se presentaron diferencias significativas entre el grupo participante en el Taller (Grupo Experimental) y el grupo no participante (Grupo Control) ($p>0,05$). Al comparar las medias de ambos grupos en sus resultados obtenidos en Post 1, frente a un niño y a un adulto, tampoco se observaron diferencias. No obstante, en la medición Post 2, existieron diferencias significativas entre los promedios de ambos grupos frente a un niño ($p<0,05$); en cambio, frente a un adulto no se presentaron diferencias.

Tabla 1. Comparación de los promedios de las Habilidades Sociales obtenidos por el Grupo Experimental y el Grupo Control en las mediciones realizadas a través del CABS en Pre, Post 1 y Post 2, frente a un niño y frente a un adulto.

Grupo Experimental v/s Control n=18			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Niño			
Pre v/s Pre	0.096	0.924	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	1.244	0.222	No Significativo
Post 2 v/s Post 2	2.110	0.042	***Significativo***
Frente a un Adulto			
Pre v/s Pre	-0.194	0.847	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	1.378	0.177	No Significativo
Post 2 v/s Post 2	0.793	0.433	No Significativo

De acuerdo a la Tabla 2, se puede observar que los niños que participaron en el Taller presentaron diferencias signficativas entre sus resultados obtenidos Pre y Post 1, frente a un niño y frente a un adulto. En la medición Post 2, los participantes presentaron diferencias significativas en sus promedios frente a un niño, en relación a los resultados obtenidos antes del Taller; no obstante, frente a un adulto, no resultaron significativas. Tampoco se observan diferencias entre las medias de las mediciones realizadas en Post 1 y Post 2.

Tabla 2. Comparación de los promedios de las Habilidades Sociales obtenidos por el Grupo Experimental, en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2 realizadas a través del CABS, frente a un niño y a un adulto.

Grupo Experimental n=18			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Niño			
Pre v/s Post 1	-2.9689	0.0086	***Significativo***
Pre v/s Post 2	-4.4647	0.0003	***Significativo***
Post 1 v/s Post 2	-1.5023	0.1513	No Significativo
Frente a un Adulto			
Pre v/s Post 1	-2.4345	0.0262	***Significativo***
Pre v/s Post 2	-1.9873	0.0632	No Significativo
Post 1 v/s Post 2	0.4542	0.6554	No Significativo

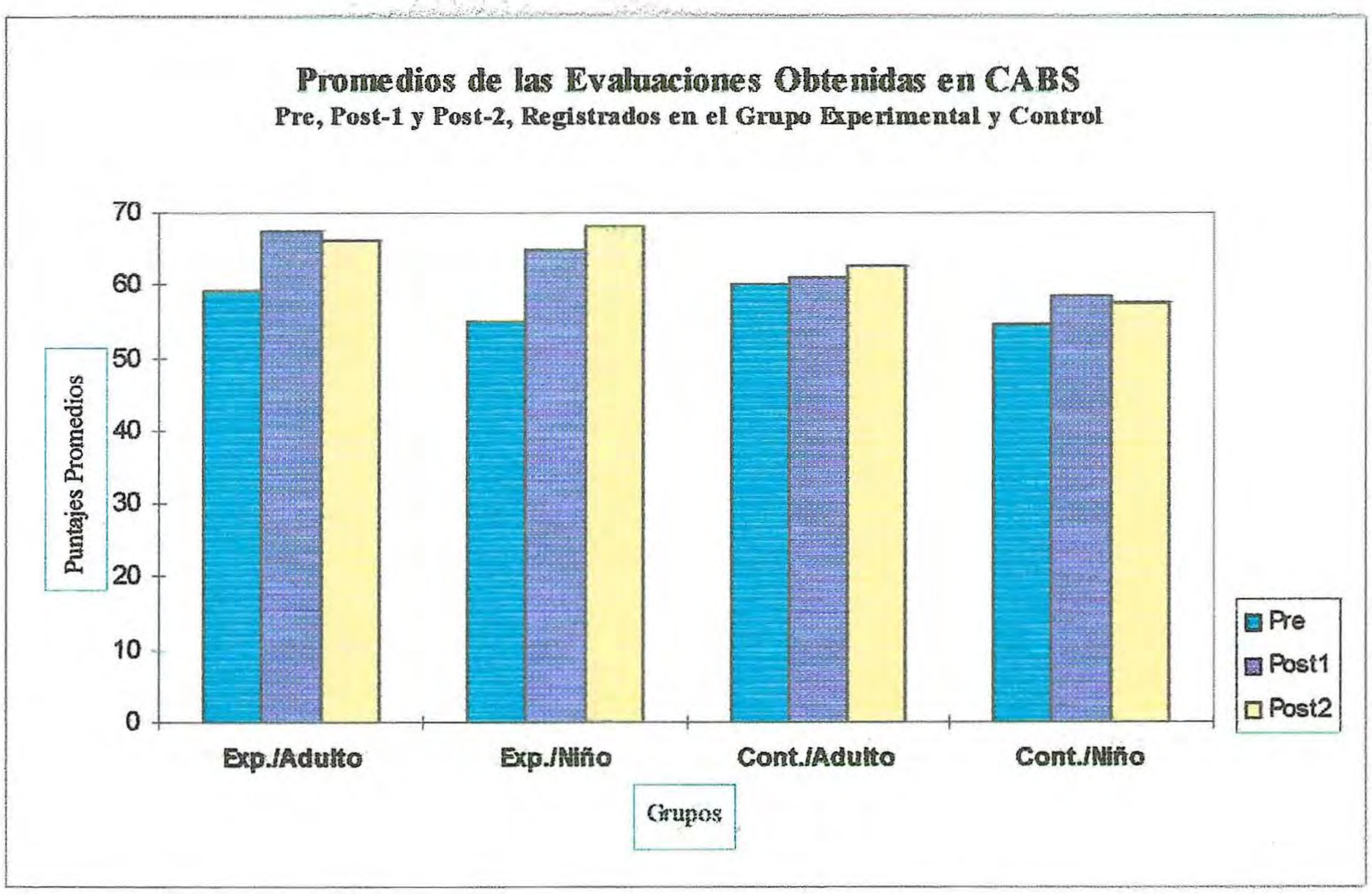
Tal como lo muestra la Tabla 3, los niños que no participaron en el Taller no presentaron diferencias significativas, frente a un niño o frente a un adulto, entre sus resultados obtenidos en la mediciones Pre y Post 1 o Post 2 (ya sea a la semana o a los dos meses). Tampoco se observan diferencias significativas al comparar las medias de las mediciones realizadas en Post 1 y Post 2.

Tabla 3. Comparación de los promedios de las Habilidades Sociales obtenidos por el Grupo Control en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2 realizadas a través del CABS, frente a un niño y frente a un adulto.

Grupo Control n=18			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Niño			
Pre v/s Post 1	-1.1880	0.2511	No Significativo
Pre v/s Post 2	-0.8251	0.4207	No Significativo
Post 1 v/s Post 2	0.5270	0.6049	No Significativo
Frente a un Adulto			
Pre v/s Post 1	-0.3432	0.7355	No Significativo
Pre v/s Post 2	-1.4507	0.1650	No Significativo
Post 1 v/s Post 2	-0.7016	0.4923	No Significativo

A continuación se observa una gráfica de la comparación de los resultados promedios obtenidos a través del CABS por los Grupos Experimental y Control en las evaluaciones Pre, Post 1 y Post 2.

Figura 1



Exp. /Adulto: G. Experimental/Adulto

Exp. /Niño :G. Experimental/Niño

Cont. /Adulto: G.Control/Adulto

Cont. /Niño : G. Control/Niño

1.2. Comparación por sexos

Como puede observarse en la Tabla 4, antes de iniciarse el Taller los hombres de los grupos experimental y control no presentaron diferencias significativas entre sus promedios, frente a un niño o frente a un adulto. Tampoco existieron diferencias, frente a un niño o frente a un adulto, en la medición Post 1 o Post 2 (ya sea a la semana o a los dos meses de finalizado el Taller).

Tabla 4. Comparación de los promedios de las Habilidades Sociales obtenidos por los hombres del Grupo Experimental y Control, en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2 realizadas a través del CABS frente a un niño y frente a un adulto.

Grupo Experimental v/s Control **Hombres** Exp./**Hombres** Contr. $n_1 = 8$ $n_2 = 7$			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Niño			
Pre v/s Pre	-0.343	0.737	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	-0.612	0.551	No Significativo
Post 2 v/s Post 2	0.405	0.692	No Significativo
Frente a un Adulto			
Pre v/s Pre	0.148	0.885	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	-0.053	0.958	No Significativo
Post 2 v/s Post 2	-0.084	0.934	No Significativo

Como puede observarse en la Tabla 5, las mujeres del Grupo Experimental y Control no presentaron diferencias significativas en sus promedios antes de iniciarse el Taller. Al compararse las mediciones realizadas en Post 1, se observaron diferencias significativas entre ambos grupos, frente a un niño y frente a un adulto. Así mismo, en Post 2, se observaron diferencias significativas en los promedios frente a un niño; no así frente a un adulto.

Tabla 5. Comparación de los promedios de las Habilidades Sociales obtenidos por las mujeres del Grupo Experimental y Control, en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2 realizadas a través del CABS; frente a un niño y frente a un adulto.

Grupo Experimental v/s Control **Mujeres** Exp./**Mujeres** Contr. $n_1 = 10$ $n_2 = 11$			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Niño			
Pre v/s Pre	0.565	0.579	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	3.193	0.005	***Significativo***
Post 2 v/s Post 2	3.218	0.005	***Significativo***
Frente a un Adulto			
Pre v/s Pre	-0.296	0.770	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	2.278	0.034	***Significativo***
Post 2 v/s Post 2	1.633	0.119	No Significativo

Al hacer una comparación por sexos al interior del Grupo Experimental, se puede observar, tal como lo ilustra la Tabla 6, que antes de iniciarse el Taller no existieron diferencias significativas entre los promedios de los hombres y mujeres, frente a un niño o frente a un adulto. Sin embargo, en Post 1 y Post 2, se observaron diferencias significativas, tanto frente a un niño como frente a un adulto.

Tabla 6. Comparación de los promedios del nivel de Habilidades Sociales obtenidos en el CABS por los hombres y las mujeres del Grupo Experimental, en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2; frente a un niño y frente a un adulto.

Grupo Experimental **Hombres / Mujeres** $n_1 = 8$ / $n_2 = 10$			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Niño			
Pre v/s Pre	-1.543	0.142	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	-3.804	0.002	***Significativo***
Post 2 v/s Post 2	-3.478	0.003	***Significativo***
Frente a un Adulto			
Pre v/s Pre	-1.138	0.272	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	-3.114	0.007	***Significativo***
Post 2 v/s Post 2	-3.091	0.007	***Significativo***

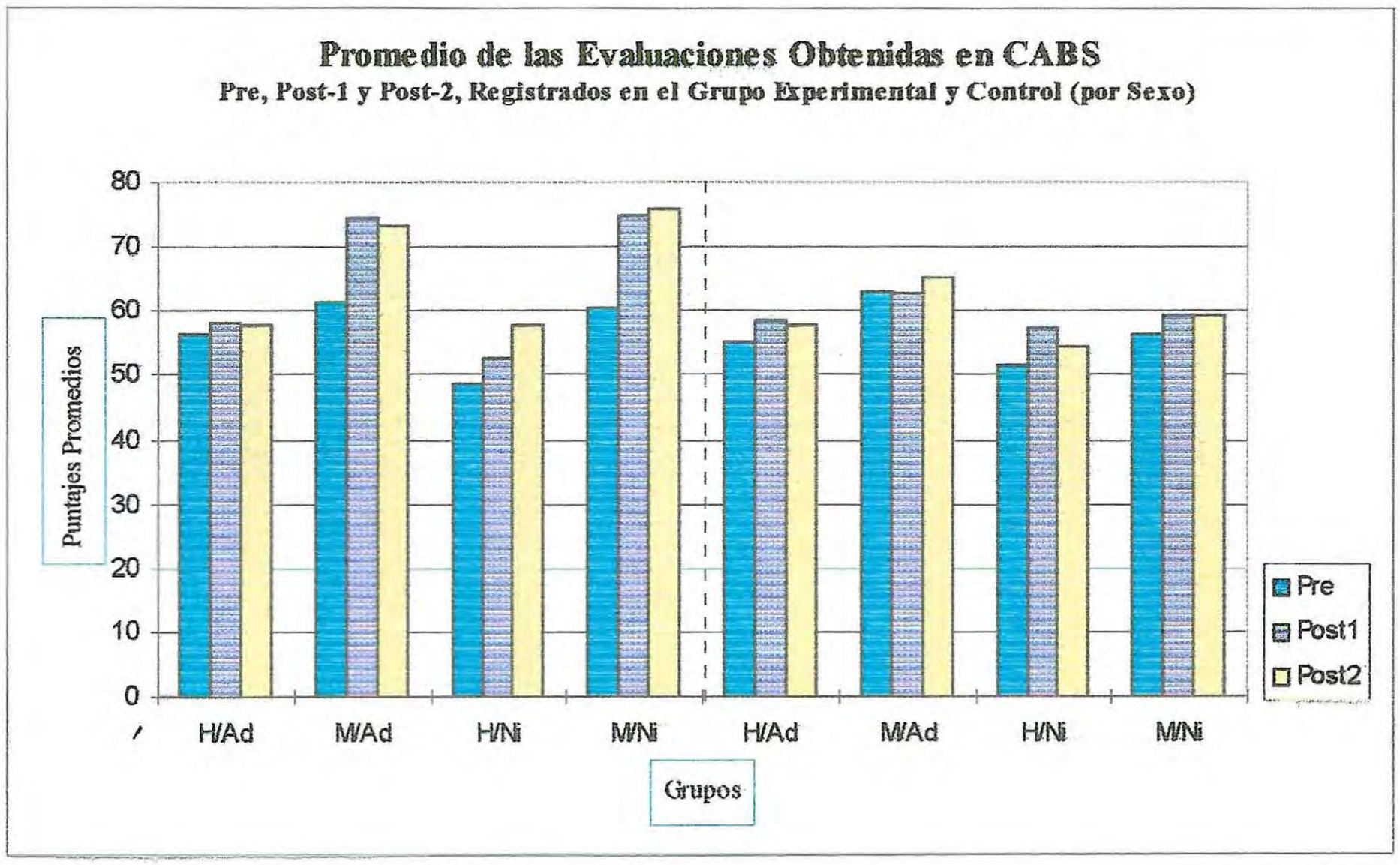
Como se observa en la Tabla 7, al interior del Grupo Control no se observaron diferencias significativas entre los hombres y mujeres, ya sea en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2; frente a un niño o frente a un adulto.

Tabla 7. Comparación de los promedios del nivel de Habilidades Sociales obtenidos en el CABS por los hombres y las mujeres del Grupo Control en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2; frente a un niño y frente a un adulto.

Grupo Control **Hombres / Mujeres** $n_1 = 7$ / $n_2 = 11$			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Niño			
Pre v/s Pre	-0.645	0.528	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	-0.231	0.821	No Significativo
Post 2 v/s Post 2	-0.622	0.543	No Significativo
Frente a un Adulto			
Pre v/s Pre	-1.254	0.228	No Significativo
Post 1 v/s Post 1	-0.576	0.573	No Significativo
Post 2 v/s Post 2	-1.192	0.251	No Significativo

A continuación se observa una gráfica de los datos obtenidos.

Figura 2



H : hombre
M: mujer

Ad: adulto
Ni : niño

1.3. Comparaciones según áreas de contenido

La Tabla 8 muestra los resultados del Grupo Experimental en las áreas de contenido frente a un niño. Se puede observar que el Grupo Experimental, en la comparación de las evaluaciones Pre y Post 1, presentaron diferencias significativas de sus promedios, en las áreas de enunciados negativos y de conversación; en las otras áreas de contenido no se presentaron diferencias. En Post 2 se observaron diferencias significativas, en relación a la medición Pre, en los promedios de las áreas de enunciados positivos,

enunciados negativos, peticiones y conversación. No se presentaron diferencias en el área de sentimientos. Al comparar las evaluaciones Post 1 y Post 2, se observaron diferencias de promedios en el área de peticiones; en las otras áreas de contenido no existieron diferencias.

Tabla 8. Comparación de los promedios del nivel de Habilidades Sociales obtenidos en el CABS en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2 efectuadas al Grupo Experimental, frente a un niño, según las áreas de contenido.

Grupo Experimental n=18			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Niño			
Pre v/s Post 1 Positivo	-0.9297	0.3655	No Significativo
Pre v/s Post 1 Negativo	-2.2735	0.0362	***Significativo***
Pre v/s Post 1 Peticiones	-1.5826	0.1319	No Significativo
Pre v/s Post 1 Conversación	-2.1092	0.0500	***Significativo***
Pre v/s Post 1 Sentimientos	-1.3946	0.1811	No significativo
Pre v/s Post 2 Positivo	-2.7116	0.0148	***Significativo***
Pre v/s Post 2 Negativo	-2.6268	0.0176	***Significativo***
Pre v/s Post 2 Peticiones	-4.1871	0.0006	***Significativo***
Pre v/s Post 2 Conversación	-2.1116	0.0498	***Significativo***
Pre v/s Post 2 Sentimientos	-1.9829	0.6377	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Positivo	-2.0111	0.0604	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Negativo	0.5204	0.6095	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Peticiones	-2.1185	0.0492	***Significativo***
Post 1 v/s Post 2 Conversación	0.5236	0.6073	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Sentimientos	-0.5384	0.5973	No significativo

La Tabla 9 muestra los resultados del Grupo Experimental en las áreas de contenido frente a un adulto. Se puede observar que el grupo que participó en el Taller, en la comparación de las evaluaciones Pre y Post 1, presentaron diferencias significativas de sus promedios en el área de peticiones; en las otras áreas de contenido no se presentan diferencias. En Post 2 se observaron diferencias significativas, en relación a la medición Pre, en el área de enunciados positivos; no se presentaron diferencias en las otras áreas. Al comparar las evaluaciones Post 1 y Post 2, no se presentaron diferencias significativas.

Tabla 9. Comparación de los promedios del nivel de Habilidades Sociales obtenidos en el CABS en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2 efectuadas al Grupo Experimental, frente a un adulto, según las áreas de contenido.

Grupo Experimental n=18			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Adulto			
Pre v/s Post 1 Positivo	-1.0946	0.2889	No Significativo
Pre v/s Post 1 Negativo	-1.3034	0.2098	No Significativo
Pre v/s Post 1 Peticiones	-2.1842	0.0432	***Significativo***
Pre v/s Post 1 Conversación	-2.0615	0.0548	No Significativo
Pre v/s Post 1 Sentimientos	-0.7272	0.4769	No significativo
Pre v/s Post 2 Positivo	-2.4320	0.0263	***Significativo***
Pre v/s Post 2 Negativo	-0.9235	0.3687	No Significativo
Pre v/s Post 2 Peticiones	-1.5641	0.1362	No Significativo
Pre v/s Post 2 Conversación	-1.1142	0.2807	No Significativo
Pre v/s Post 2 Sentimientos	-0.3745	0.7126	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Positivo	-1.6243	0.1227	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Negativo	0.4418	0.6642	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Peticiones	0.6971	0.4951	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Conversación	1.1747	0.2863	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Sentimientos	1.3298	0.2011	No Significativo

La Tabla 10 muestra los resultados del Grupo Control en las áreas de contenido frente a un niño. Se puede observar que en la comparación Pre y Post 1 no presentó diferencias significativas. En Post 2 se observaron diferencias significativas en el área de enunciados negativos en relación a la medición Pre; en las otras áreas no existieron diferencias. Al comparar las mediciones Post 1 y Post 2, se presentaron diferencias significativas en el área de enunciados negativos.

Tabla 10. Comparación de los promedios del nivel de Habilidades Sociales obtenidos en el CABS en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2 efectuadas al Grupo Control, frente a un niño, según las áreas de contenido.

Grupo Control n=18			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Niño			
Pre v/s Post 1 Positivo	-1.4341	0.1696	No Significativo
Pre v/s Post 1 Negativo	-1.3556	0.1929	No Significativo
Pre v/s Post 1 Peticiones	-0.7404	0.4691	No Significativo
Pre v/s Post 1 Conversación	0.0000	1.0000	No Significativo
Pre v/s Post 1 Sentimientos	-0.4114	0.6859	No significativo
Pre v/s Post 2 Positivo	-1.5840	0.1316	No Significativo
Pre v/s Post 2 Negativo	-2.6792	0.0158	***Significativo***
Pre v/s Post 2 Peticiones	-0.5420	0.5948	No Significativo
Pre v/s Post 2 Conversación	1.2148	0.2410	No Significativo
Pre v/s Post 2 Sentimientos	-0.0795	0.9376	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Positivo	0.0000	1.0000	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Negativo	-2.2328	0.0392	***Significativo***
Post 1 v/s Post 2 Peticiones	0.2177	0.8303	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Conversación	1.7136	0.1048	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Sentimientos	0.4374	0.6674	No significativo

La Tabla 11 muestra los resultados del Grupo Control en las áreas de contenido frente a un adulto. Se puede observar que al comparar las evaluaciones Pre y Post 1 el Grupo Control no presentó diferencias significativas. En Post 2, se observaron diferencias significativas, en relación a la medición Pre, en las áreas de enunciados negativos y enunciados positivos; en las otras áreas no existieron diferencias. Al comparar las evaluaciones Post 1 y Post 2, se presentaron diferencias significativas el área de enunciados negativos.

Tabla 11. Comparación de los promedios del nivel de Habilidades Sociales obtenidos en el CABS en las mediciones Pre, Post 1 y Pos 2 efectuadas al Grupo Control, frente a un adulto, según las áreas de contenido.

Grupo Control n=18			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Adulto			
Pre v/s Post 1 Positivo	-1.6559	0.1161	No Significativo
Pre v/s Post 1 Negativo	0.3905	0.7009	No Significativo
Pre v/s Post 1 Peticiones	-0.7469	0.4653	No Significativo
Pre v/s Post 1 Conversación	0.2513	0.8045	No Significativo
Pre v/s Post 1 Sentimientos	0.3105	0.7599	No significativo
Pre v/s Post 2 Positivo	-2.5815	0.0194	***Significativo***
Pre v/s Post 2 Negativo	-2.4742	0.0242	***Significativo***
Pre v/s Post 2 Peticiones	-1.5501	0.1395	No Significativo
Pre v/s Post 2 Conversación	1.5119	0.1489	No Significativo
Pre v/s Post 2 Sentimientos	0.5025	0.6217	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Positivo	-1.4510	0.1649	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Negativo	-2.1265	0.0484	***Significativo***
Post 1 v/s Post 2 Peticiones	-0.7687	0.4524	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Conversación	1.6134	0.1251	No Significativo
Post 1 v/s Post 2 Sentimientos	0.0938	0.9263	No Significativo

Al comparar los Grupos Experimental y Control, según las áreas de contenido frente a un niño, se puede observar que en los promedios de las mediciones Pre no existieron diferencias significativas. En Post 1 se observaron diferencias significativas, como lo muestra la Tabla 12, en el área de enunciados negativos; en las otras áreas no se presentaron diferencias. En Post 2, se presentaron diferencias en las áreas de peticiones y conversación.

Tabla 12. Comparación de los promedios del nivel de Habilidades Sociales obtenidos en el CABS por el Grupo Experimental y el Grupo Control en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2, frente a un niño; según las áreas de contenido.

Grupo Exp. v/s Grupo Control n=18			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un niño			
Pre v/s Pre Positivo	0.688	0.496	No Significativo
Pre v/s Pre Negativo	0.659	0.514	No Significativo
Pre v/s Pre Peticiones	-0.428	0.672	No Significativo
Pre v/s Pre Conversación	0.146	0.885	No Significativo
Pre v/s Pre Sentimientos	-0.661	0.513	No significativo
Post 1 v/s Post 1 Positivo	0.451	0.655	No Significativo
Post 1 v/s Post 1 Negativo	2.045	0.049	***Significativo***
Post 1 v/s Post 1 Peticiones	0.276	0.784	No Significativo
Post 1 v/s Post 1 Conversación	1.923	0.063	No Significativo
Post 1 v/s Post 1 Sentimientos	-0.187	0.853	No Significativo
Post 2 v/s Post 2 Positivo	1.863	0.071	No Significativo
Post 2 v/s Post 2 Negativo	0.763	0.451	No Significativo
Post 2 v/s Post 2 Peticiones	2.177	0.037	***Significativo***
Post 2 v/s Post 2 Conversación	2.726	0.010	***Significativo***
Post 2 v/s Post 2 Sentimientos	0.350	0.729	No significativo

La Tabla 13 muestra la comparación del Grupo Experimental con el Control, según las áreas de contenido frente a un adulto. De acuerdo a ella, se puede observar que en los promedios de las mediciones Pre no existieron diferencias significativas. En Post 1, se registraron diferencias significativas en el área de enunciados negativos; en las otras áreas no se presentaron diferencias. En Post 2, no se presentaron diferencias.

Tabla 13. Comparación de los promedios del nivel de Habilidades Sociales obtenidos en el CABS por el Grupo Experimental y el Grupo Control en las mediciones Pre, Post 1 y Post 2, frente a un adulto; según las áreas de contenido.

Grupo Exp. v/s Grupo Control n=18			
Comparación	Estadístico de Prueba	Valor p	Significancia
Frente a un Adulto			
Pre v/s Pre Positivo	0.572	0.571	No Significativo
Pre v/s Pre Negativo	1.000	0.324	No Significativo
Pre v/s Pre Peticiones	-0.880	0.385	No Significativo
Pre v/s Pre Conversación	-0.946	0.351	No Significativo
Pre v/s Pre Sentimientos	-0.140	0.889	No significativo
Post 1 v/s Post 1 Positivo	0.358	0.723	No Significativo
Post 1 v/s Post 1 Negativo	2.364	0.024	***Significativo***
Post 1 v/s Post 1 Peticiones	0.358	0.723	No Significativo
Post 1 v/s Post 1 Conversación	1.145	0.260	No Significativo
Post 1 v/s Post 1 Sentimientos	0.751	0.458	No Significativo
Post 2 v/s Post 2 Positivo	0.443	0.660	No Significativo
Post 2 v/s Post 2 Negativo	0.651	0.520	No Significativo
Post 2 v/s Post 2 Peticiones	-0.672	0.506	No Significativo
Post 2 v/s Post 2 Conversación	1.354	0.185	No Significativo
Post 2 v/s Post 2 Sentimientos	-0.078	0.939	No Significativo

A continuación se presentan las gráficas de los resultados obtenidos por el Grupo Experimental en las Áreas de Contenido.

Figura 3

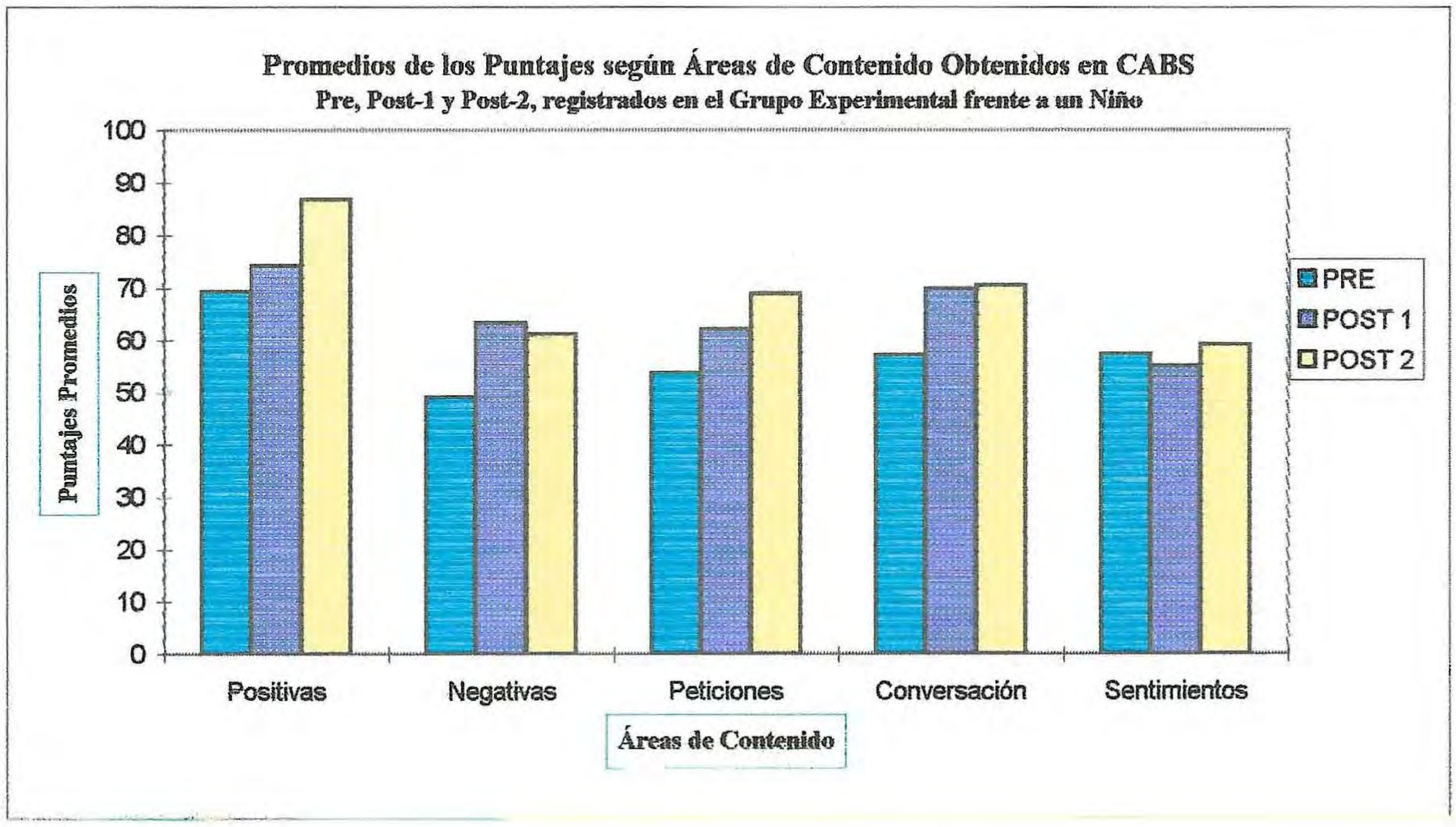
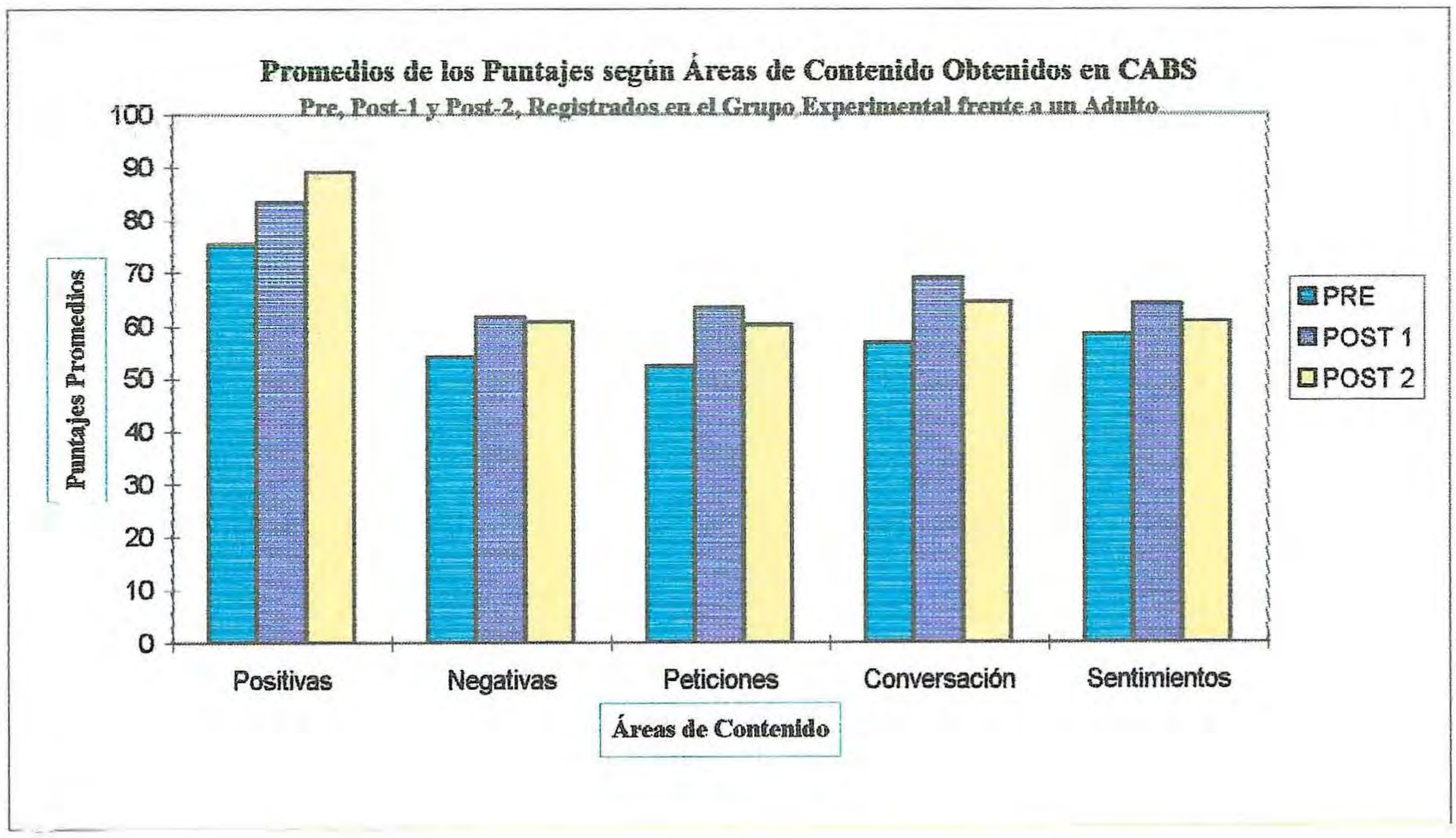


Figura 4



A continuación se presentan las gráficas de los resultados obtenidos por el Grupo Control en las Áreas de Contenido.

Figura 5

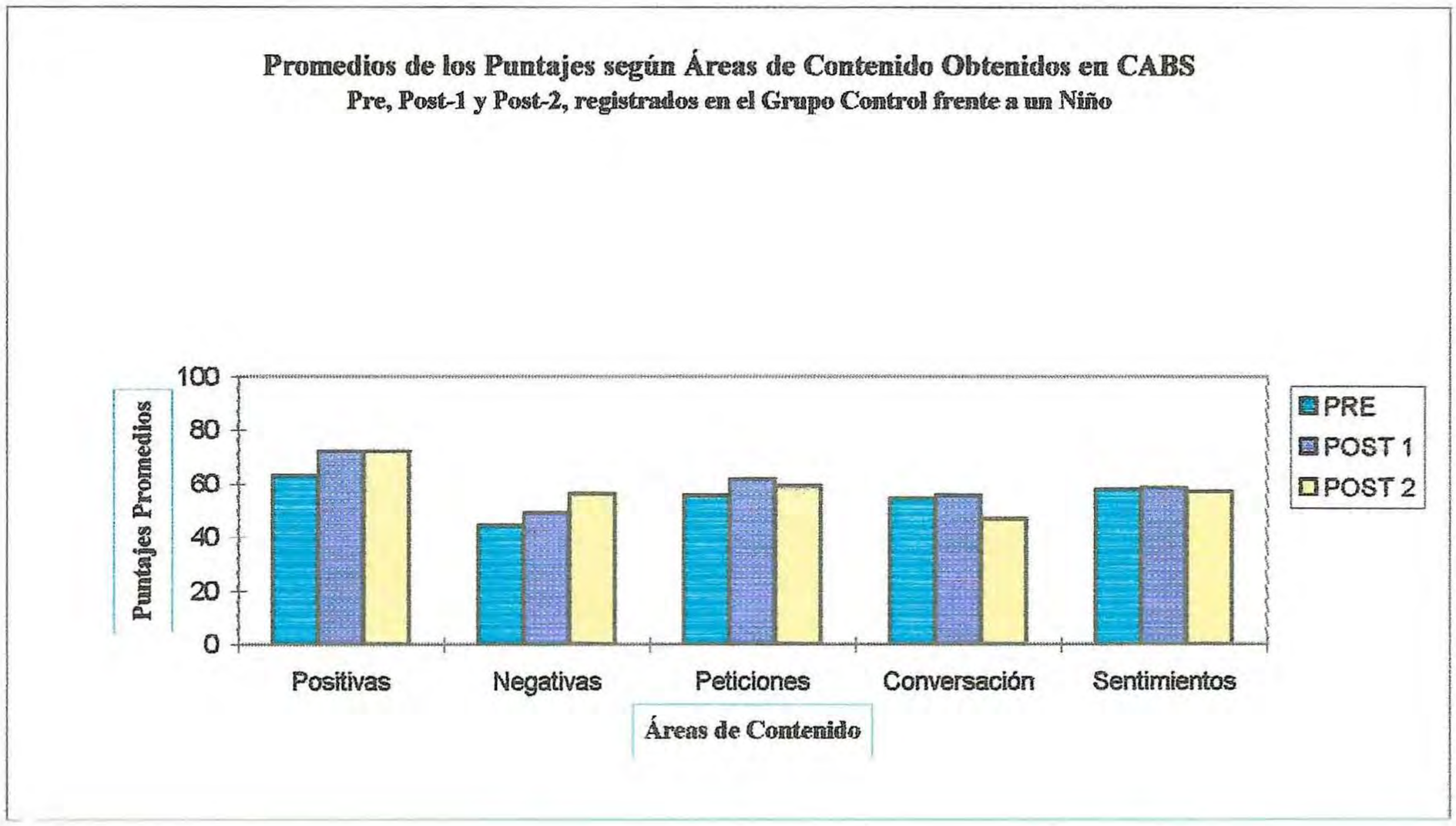
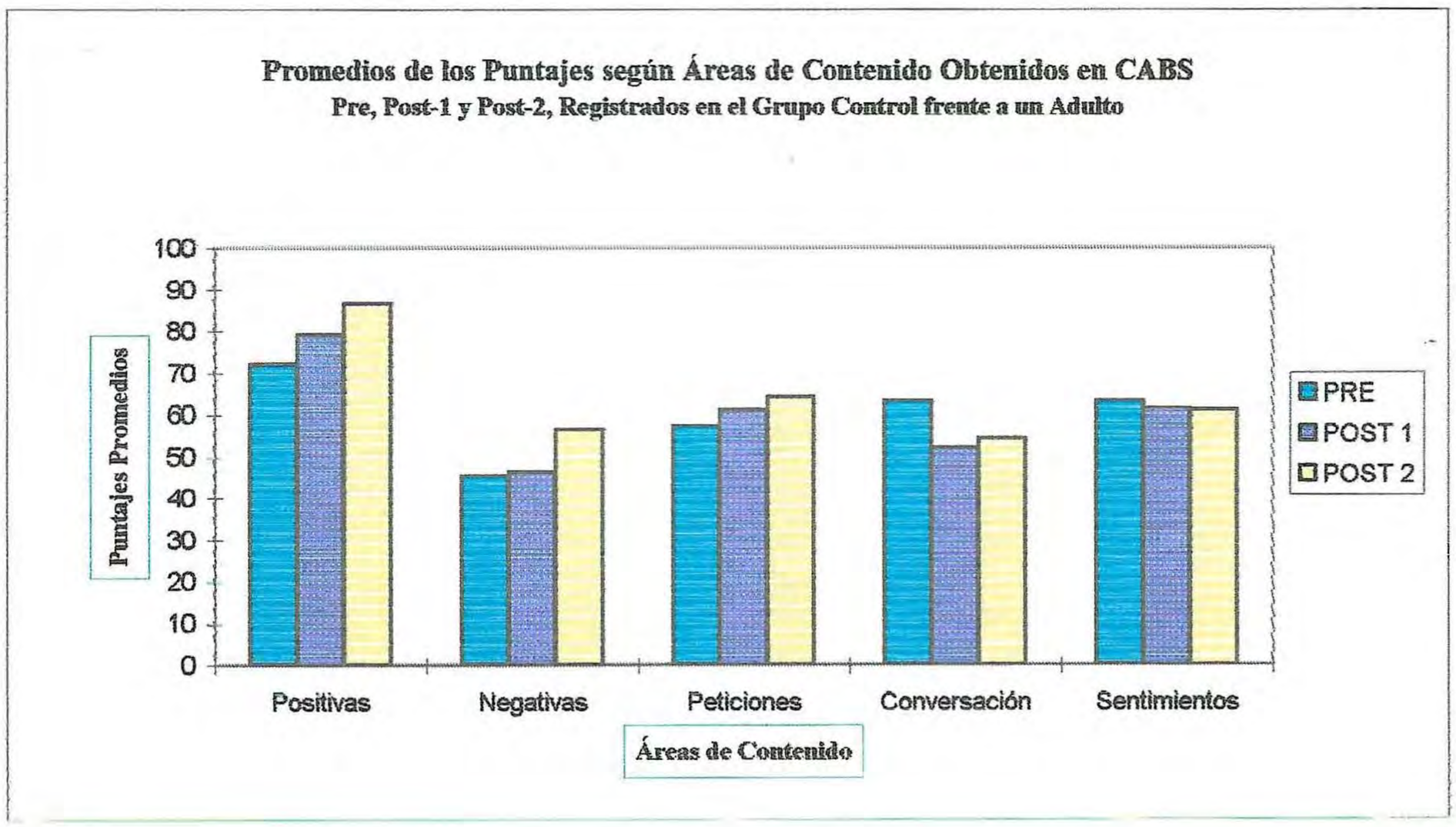


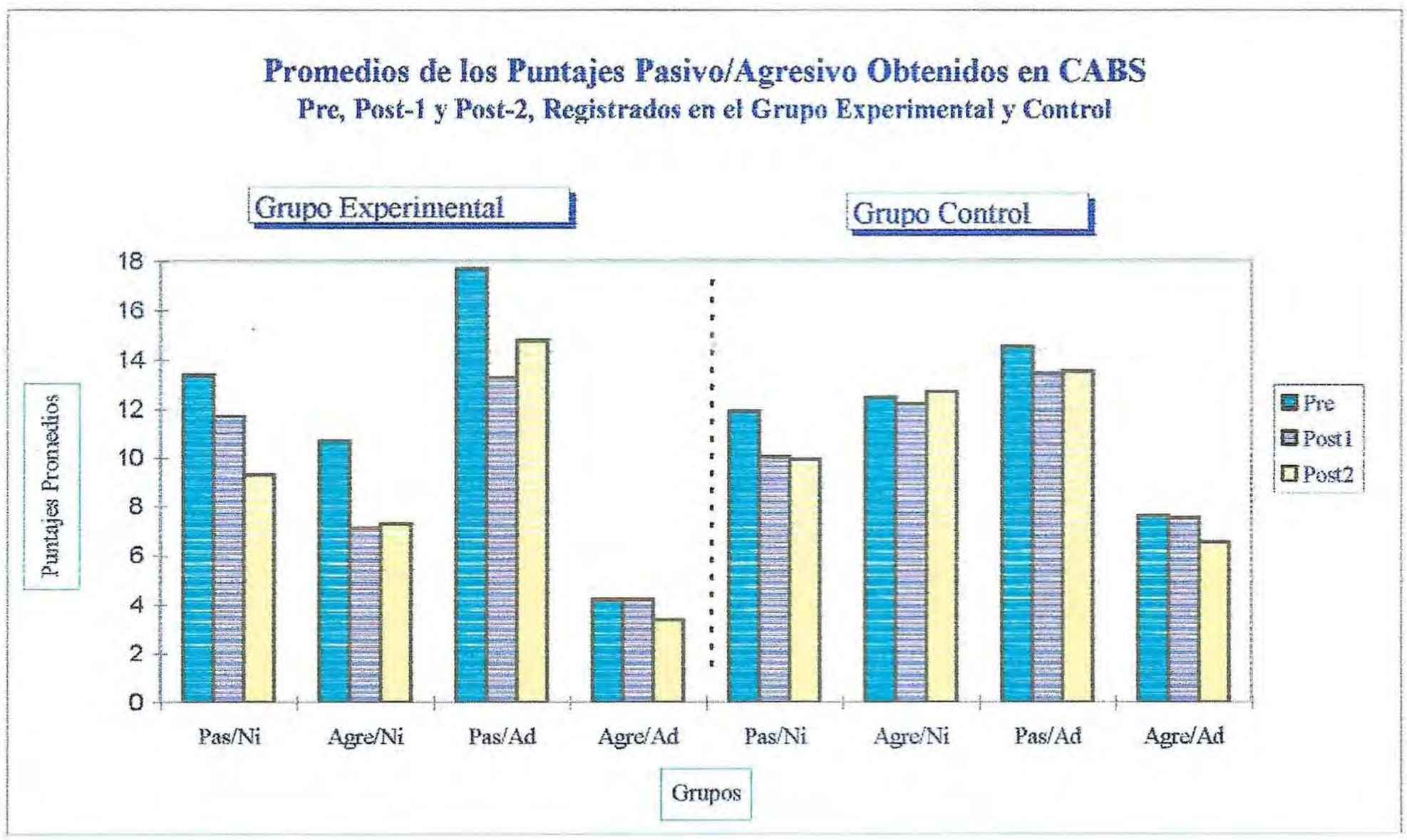
Figura 6



1.4. Carácter Pasivo/Agresivo del Déficit de Habilidades Sociales

Como se observa en la Figura 7, el Grupo Experimental se caracterizó por su pasividad (Pas.) en el déficit de las Habilidades Sociales. Las características del grupo, previo al Taller, mostraron un déficit de Habilidades Sociales manifestados por pasividad frente al adulto y al niño. Después de realizado el Taller, el grupo mostró una tendencia a disminuir su pasividad frente al niño y al adulto. Así mismo, el déficit de las habilidades por agresividad (Agre.) tendió a disminuir frente al niño, sin embargo, se mantuvo frente al adulto. Las características del Grupo Control, previo al Taller, mostraron un déficit de Habilidades Sociales manifestados por agresividad frente al niño y pasividad frente al adulto. Después de realizado el Taller, el grupo mostró una tendencia a conservar las características de su déficit, frente a un adulto y frente a un niño.

Figura 7



2. Entrevista de Evaluación y Presentación

Al comparar las evaluaciones Pre y Post 1 del Grupo Experimental, se observa un claro aumento en las habilidades de Presentarse e iniciar una conversación; Formular una pregunta y Expresar desacuerdo a un no amigo, lo que puede atribuirse a un efecto directo del Taller. Sin embargo, también se observa una variación positiva en las habilidades de Presentar a otros; Expresar afecto; Hacer un cumplido al colegio y a sus amigos; Participar en grupo; Ayudar y Expresar desacuerdo a un amigo y a un adulto. En cambio en el Grupo Control, solamente se presenta un ligero aumento en la habilidad de Presentar a otros.

Luego, al momento de comparar las evaluaciones Pre y Post 2, se observa un aumento en las habilidades de Presentarse e iniciar una conversación; Hacer un cumplido al colegio; Formular una pregunta; Participar; Expresar afecto; Hacer cumplido a un amigo; Expresar desacuerdo a un amigo, a un no amigo y a un adulto; Ayudar . Al realizar la comparación Post 1 y Post 2, las habilidades de Hacer un cumplido al colegio y Expresar desacuerdo a un amigo se ven aumentadas, lo cual puede indicar que el Taller favoreció la mantención por más tiempo de estas habilidades.

Por otra parte, en Post 2, el Grupo Control, aumenta las habilidades de Presentar a otros; Expresar afecto; Hacer un cumplido a un amigo; Ayudar y Expresar desacuerdo a un amigo; en relación a su medición Pre. Lo que puede ser influencia de variables como maduración de los individuos o variables ambientales desconocidas.

El Grupo Experimental difiere del Grupo Control en cuanto a un mejor desempeño en relación a las habilidades de: Presentarse; Hacer un cumplido al colegio; Preguntar; Participar en grupo; Pedir Ayuda; Expresar desacuerdo a un coetáneo no amigo y

Expresar desacuerdo a un adulto. Estas diferencias pueden deberse a los efectos de la intervención.

En relación a la habilidad de presentarse, el Grupo Control tuvo un mejor nivel inicial (medición Pre) que el Grupo Experimental. Pero, en las mediciones Post 1 y Post 2, este último grupo supera su medición inicial y también las del Grupo Control.

En cuanto a la habilidad de Presentar a otro, el Grupo Experimental supera la medición Pre al realizarse Post 1, pero en Post 2 vuelve al nivel inicial. En cambio, el Grupo Control en Post 1 desciende, para luego aumentar en Post 2 superando las mediciones anteriores y superando al Grupo Experimental. Esta variación en los puntajes del Grupo Control puede deberse a variables no manejadas en el presente estudio, las que se comentan en la Discusión final.

A partir de las entrevistas se desprende que el Grupo Control, tiende a expresar afecto principalmente de un modo no verbal, las mujeres lo expresan *"siendo cariñosa, compartiendo"; "acercándome más hacia esa persona y compartir algo que le guste hacer"*. Los hombres, manifiestan su afecto *"los trato bien, no les digo sobrenombres"; "... a los hombres los invito a jugar fútbol"*.

Por otra parte, el Grupo Experimental, tiende a expresar su afecto fundamentalmente de modo verbal *" diciéndole palabras bonitas si es una amiga, decirle que la quiero, que hemos pasado momentos bonitos, todas esas cosas"*.

En cuanto a expresar algo positivo de su escuela, el Grupo Control principalmente alude a los Recursos Humanos de ella (profesores, compañeros) en cambio, el Grupo Experimental se refiere a la Institución en general, expresando que les gusta : *"la enseñanza, que en otros colegios no hay tanta disciplina, la voy a echar de menos"*.

Dentro de las razones que dificulta a ambos grupos el formular una pregunta al profesor se encuentran el nerviosismo, temor; algunos optan por preguntarle a un compañero, al hermano mayor o quedarse con la duda. También influyen los mensajes que el profesor da a sus alumnos y la disposición que tenga para ellos: *"no le pregunto porque los profesores dicen que el que no entiende a la primera no entiende no más..."*, *"... a la profesora no, porque por ejemplo le podemos hacer una pregunta y siempre dice que somos ignorantes"*. También influye la opinión de sus compañeros *"... cuando uno le pregunta algo como que se ponen a reír o a molestar y empiezan a decirte tonta"*.

En cuanto a los grupos en que los jóvenes participan mencionan tanto actividades que se dan en el colegio como deportes, academia científica, scouts y también nombran los grupos de Iglesia, Clubes Deportivos, el grupo de amigos. Aquellos que no participan manifiestan *"...paso más en la casa ayudándole a mi mamá..."*, otros no tienen amigos de su edad en el barrio o se han cambiado hace poco de casa, sin embargo, todos cuentan con al menos un amigo, aunque en el barrio no pertenecen a ningún grupo, en el colegio tienen un grupo de compañeros.

En relación a la habilidad de ayudar, ambos grupos practican esta destreza principalmente en el ámbito escolar, explicando una materia, facilitando un cuaderno, ayudando a hacer algún trabajo, etc. Otros ámbitos en que practican la habilidad de ayudar refiere a problemas familiares (pedir permiso, discusiones con los padres, etc.) y amorosos.

Ambos grupos manifiestan agrado por las siguientes características de sus amigos: *"la simpatía"*, *"son sinceros, me pasa algo o hacen algo malo ellos van y dicen que te equivocaste, debes mejorarlo... son buena onda"*, *"son simpáticos, si tengo algún problema ellos me ayudan"*, *"cuando les cuento algo me ayudan"*.

Los jóvenes de ambos grupos que reportaron no expresar verbalmente su desacuerdo optan por ser indiferentes, enojarse, quedarse callados y en el caso de estar frente a un adulto algunos optan por acatar lo que éste les dice.

En la entrevista final realizada (Post 2), se le agregó la siguiente pregunta al Grupo Experimental: ¿En qué situaciones de tu vida cotidiana te ha servido el haber participado en el Taller de Habilidades Sociales?. En cuanto a las áreas en que los participantes en el Taller practican lo ejercitado en él mencionan: familia, escuela, amigos, grupos y en relación a sí mismos. En relación a la familia expresan: *"antes casi no hablaba con mis papás y ahora sí", "me comunico más con mis papás"*, *"cuando peleé con mi mamá, hablé con ella, hicimos un acuerdo como lo que hacíamos en el Taller"*.

En relación a la escuela, los miembros del Grupo Experimental expresan: *"al principio no me expresaba especialmente hacia los profesores", "fui capaz de expresarme en una disertación sin problemas", "me sirvió para relacionarme con profesores y amigos", "para preguntar al profesor, hacer disertaciones", "antes yo quería preguntar algo y no levantaba la mano, ahora sí"*.

También mencionan expresarse más con sus compañeros y amigos, conversar y en general se sienten más cómodos cuando participan en situaciones grupales, en cuanto integrarse, expresar su opinión y escuchar. Cabe mencionar que una de las participantes del Taller reconoce que éste favoreció su autoconocimiento, además de favorecer las relaciones con su familia.

En relación al funcionamiento del Taller, en forma de trabajo grupal, también se obtuvieron resultados, los cuales se manifestaron a través de la Evaluación Sesión a Sesión, del Barómetro de Confianza y de un Dibujo final.

3. Evaluación Sesión a Sesión

En esta instancia los niños solicitaban actividades que implicaran movimiento y dar su propia opinión. En general, preferían actividades que permitieran su intervención (crear situaciones y representarlas, opinar, etc.) y que de alguna forma se vincularan son su vida y experiencia personal.

4. Barómetro de la Confianza en los Grupos

De acuerdo a éste, se obtuvo un puntaje promedio de 13 en la percepción que cada uno tenía del grupo en el que participó y un puntaje de 11 en la percepción que cada uno tenía de sí mismo como miembro del grupo. Estos resultados corresponden a la categoría de "Desacuerdo".

5. Dibujo Final

A través de un dibujo individual y una leyenda, los niños manifestaron el significado que tuvo para ellos el Taller. Dentro de los mensajes que escribieron en relación a su dibujo se observa que el Taller tuvo importancia a nivel personal en cuanto a sentir y expresar sentimientos como la alegría, tristeza, cariño, etc.; además mencionan gran significado del taller en cuanto a poder comunicarse con otros, poder desenvolverse en grupos, opinar en la escuela y al interior de la familia. Una visión general de los dibujos y sus leyendas puede observarse a continuación:

DIBUJO FINAL

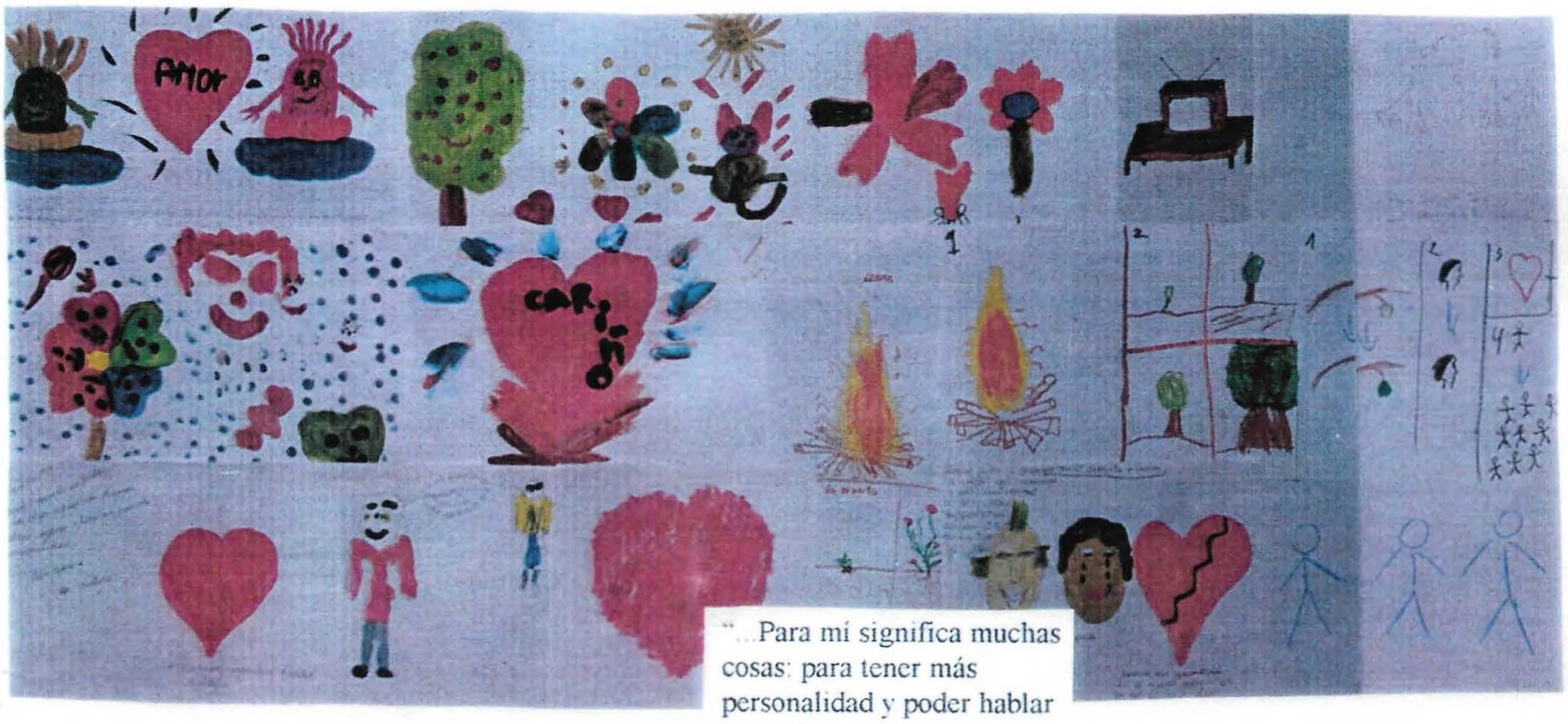
"...Entendimiento..." (María Ángel)

"...Es la paz de la amistad..." (Emerson)

...Esto significa la unión, la armonía y el amor...Estos dos monitos representan a los niños de este grupo que logramos armonizar un poco más nuestras relaciones como personas..." (Geraldine)

"...1)Madurez; 2)Aprendizaje; 3)Cariño; 4)Asociación; 5)Sentimiento, desde la primera vez hasta hoy..." (Che)

"...Yo sentí alegría y pena...Alegría y pena es lo más básico que uno tiene en sus sentimientos...Bueno, en general lo que más sentí en este Taller fue alegría..." (La Flaca)



"...Alegría..." (Viviana)

...Esto significa la unión, la armonía y el amor...Estos dos monitos representan a los niños de este grupo que logramos armonizar un poco más nuestras relaciones como personas..." (Geraldine)

"...Para mí significa muchas cosas: para tener más personalidad y poder hablar con más personas; para poder conocer más personas a parte del grupo; y por último para poder estar con ustedes..." (Paulina)

"...Comprensión, seguridad, cariño y alegría..." (Cristina)

"...Para mí, el Taller ha sido muy entretenido y he aprendido muchas cosas buenas. Voy a echar de menos a todos, pero algún día nos volveremos a reunir...Les deseo mucha suerte..." (Claudia)

"...Conocí y hablé con gente que no conocía..." (Tito)

"...Querer...Comprender...Conocer...Ayudar...Explicar lo que sentimos...Sentir lo que los demás sienten..." (Katherine)

"...En este Taller he pasado muchas cosas buenas. Este Taller llenó un vacío en mi vida, es lo que necesitaba, gente como yo con quien conversar...El término de este Taller me entristece, pero tengo la esperanza de que pronto nos volveremos a ver...Gracias por todo..." (Miriam)

"...Estos colores significan: cariño..." (Karen)

"...Para mí significa muchas cosas: para tener más personalidad y poder hablar con más personas; para poder conocer más personas a parte del grupo; y por último para poder estar con ustedes..." (Paulina)

"...Querer...Comprender...Conocer...Ayudar...Explicar lo que sentimos...Sentir lo que los demás sienten..." (Katherine)

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

Inserta la persona en un contexto social, su bienestar no surge de un estado aislado de satisfacción, sino de una adecuada adaptación con su medio. Desde esta premisa se implementó un Programa cuyo propósito era el desarrollo y entrenamiento de Habilidades Sociales en alumnos de octavo básico.

Para evaluar el objetivo principal y las hipótesis de la presente investigación se utilizó como referencia el Cuestionario de Autorreporte para niños de Michelson (1982) (en Michelson, 1987). De acuerdo a los datos obtenidos a través de este instrumento, se desprende que los participantes en el Taller presentaron un aumento en su nivel de Habilidades Sociales frente a un niño como frente a un adulto inmediatamente después de haber finalizado el Taller; mientras que el Grupo Control no presentó cambios significativos. Al comparar a ambos grupos, una vez finalizado el Taller, no existieron diferencias entre ellos en su nivel de habilidades, ya sea frente a un niño o frente a un adulto. Considerando que los dos grupos presentaban una situación equivalente al inicio del programa, de lo anteriormente planteado se interpreta que ambos tuvieron un aumento de sus habilidades transcurrido el tiempo de aplicación del programa, sin embargo, sólo el nivel de las Habilidades Sociales del Grupo Experimental aumentó lo suficiente como para resultar significativo. Por lo tanto, hay ciertas variables que no fueron manejadas en este estudio, tales como la maduración de la muestra o la reactividad a los instrumentos; que influyeron en los rendimientos detectados en la evaluación de las habilidades del Grupo Control y que también podrían haber afectado al Grupo Experimental, sin embargo, el aumento que se presenta como diferencia significativa del Grupo Experimental estaría justificado como un

efecto del Taller.

Al analizar los resultados de la medición realizada después de dos meses de finalizada la intervención, se observa que el Grupo Experimental aumentó su nivel de Habilidades Sociales, en relación a la medición previa al Taller. Después de estos dos meses, los jóvenes del Grupo Experimental presentaron un aumento significativo en sus habilidades frente a un niño, que resultó ser significativo en comparación al Grupo Control, sin embargo, frente a un adulto, si bien existió aumento, las diferencias no resultaron significativas entre los dos grupos. De estos resultados se deduce que el efecto del Taller se beneficia y prolonga a mediano plazo, ya que los jóvenes tienen la posibilidad de practicar en su ambiente cotidiano lo aprendido y pueden experimentar retroalimentación que promueva y acreciente su manejo interpersonal.

Sin embargo, hay que considerar que después de dos meses, el progreso en las Habilidades Sociales se presenta frente al grupo de pares y no frente al adulto, lo que confirmaría la necesidad de priorizar la inclusión en estos programas de los adultos referentes, como padres y profesores, no sólo porque estos tienden a inhibir más que potenciar las Habilidades Sociales, sino porque para el joven es difícil mantener un intercambio social con una persona mayor, dada la relación de sumisión y pasividad que culturalmente se establece entre niño-adulto y que a lo largo de la vida se va internalizando. Esta situación se ve reflejada en el análisis de los puntajes Pasivo/Agresivo, donde los jóvenes, tanto del Grupo Control como experimental, presentaron un nivel de pasividad frente al adulto. Esto podría estar relacionado con las características que se han considerado propias del carácter del chileno de clase media, que lo describen como pasivo e inhibido, pobre en iniciativas y con miedo al ridículo. Pareciera que los adultos dan pocas oportunidades y no favorecen el desarrollo de Habilidades Sociales en los niños. En relación a esto, cabe considerar que previo al inicio del Taller se hizo explícita la descalificación de

esta actividad por parte de algunos apoderados, ya sea por desconocimiento, falta de información o poca motivación, manifestando su prioridad por los aspectos netamente académicos. Kohn (1959) (en Mc Kinney *et al.*, 1982) manifestó que en medios socioculturales más acomodados los padres tienden a favorecer la curiosidad en sus hijos. Derivado de este interés los padres permiten que los niños participen en experiencias alternativas de crecimiento personal. De manera, que el adolescente necesita que se le guíe en el hogar y en la escuela, y debe tener oportunidades de poner en práctica lo aprendido; cuanto más práctica tenga, tanto más prudente y seguro será. En relación a esto, los jóvenes al participar en el Taller junto a miembros de su edad tuvieron mayor posibilidad de actualizar y poner en práctica con ellos lo aprendido, favoreciéndose los resultados obtenidos en el CABS frente a un niño.

Originalmente no se planteó dentro de las hipótesis la existencia de una diferenciación por sexo de las Habilidades Sociales. Sin embargo, en el transcurso del programa se observaron diferencias entre los hombres y mujeres, lo que motivó a realizar un análisis específico entre ellos.

Las mujeres del Grupo Experimental y control presentaban un mejor nivel de Habilidades Sociales que los hombres antes de iniciarse el Taller, aunque esta diferencia no resultaba significativa. Sin embargo, una vez finalizado el Taller, ya sea inmediatamente o a los dos meses, se observó un aumento significativo en las habilidades de las mujeres del Grupo Experimental, ya sea frente a un niño como frente a un adulto, resultando significativamente mayor que la de los hombres de su grupo. En cambio, en el Grupo Control se mantuvo durante todo el proceso la diferencia no significativa entre hombres y mujeres, y no se presentó un aumento significativo en las habilidades de éstas. Esto indicaría un efecto directo del Taller en las niñas.

Los hombres del Grupo Experimental y Control no presentaron diferencias significativas en su nivel de Habilidades Sociales previo al Taller, lo cual se mantuvo posteriormente, ya sea inmediatamente finalizado el Taller o a los dos meses. En cambio, las mujeres del Grupo Experimental y Control, que no presentaron diferencias significativas en su nivel de Habilidades Sociales previo al Taller, sí las presentaron después de terminado el Taller y a los dos meses. Las niñas del Grupo Experimental presentaron en la evaluación realizada terminado el Taller, un mayor nivel de Habilidades Sociales, frente a un niño y frente a un adulto que las niñas del Grupo Control; después de dos meses el aumento fue significativo sólo frente al niño. Esto puede relacionarse con el medio sociocultural, en cuanto a que los adultos fomentan, especialmente en las niñas, una actitud pasiva y de obediencia.

De lo anteriormente expuesto se deduce que el Taller resultó ser eficaz fundamentalmente para las mujeres, lo cual puede deberse al desarrollo socioafectivo y maduracional que las niñas presentan en esta etapa. Por una parte, la niña manifiesta mayor interés por las personas que la rodean y se preocupa por su ambiente y cómo éste le afecta, esto le permite ser más receptiva a temas de índole interpersonal, como dificultades escolares, las relativas a sus padres y a las relaciones familiares, ajuste social, atracción personal, etc. En cambio, el niño demora más en madurar sexualmente que las niñas, lo que desempeña un papel importante en la conducta social; además, todavía se centra más en sí mismo, le motiva la satisfacción inmediata y conserva un mayor sentido lúdico en lo que realiza; no parecen particularmente interesados en mejorar su funcionamiento social, lo que constituye un factor que por sí solo dificulta cualquier aprendizaje. Por otra parte, la niña en esta edad presenta mayor capacidad verbal y de abstracción, es más hábil para expresar a través del lenguaje lo que piensa y siente (Papalia y Wendkos, 1990; Lloyd, 1985). Esto favorece el aprendizaje en talleres como el realizado, ya que el estilo metodológico del Taller hacía uso del lenguaje realizándose actividades verbales y reflexivas, que resultaban más fluidas y atractivas para las mujeres. También es posible argumentar una cierta

identificación con las monitoras, lo que facilitó obtener mayor compromiso por parte de las niñas.

En relación al Análisis de las áreas de Contenido evaluadas por el CABS, se observa que de la comparación entre Grupo Experimental y Grupo Control se presenta un aumento significativo en la evaluación inmediata de los enunciados negativos, tanto frente a un niño como frente a un adulto, lo que sugiere que el taller resulta efectivo en cuanto a esta habilidad. Esto puede explicarse debido a que el taller empleó tres sesiones que tenían como objetivo entrenar esta habilidad, y por otro lado, estas sesiones estuvieron cercanas en el tiempo a la medición inmediata. Sin embargo, se observa que esto no se mantiene al cabo de dos meses, lo cual puede deberse a que el ambiente al que pertenece el niño no favorece la práctica de estas habilidades. En relación a esta área también se observa un aumento en el Grupo Control lo cual puede ser efecto de variables que escapan de ser manejadas por la presente investigación. Este aumento también se observa en la Entrevista de Presentación y Evaluación, tanto en la evaluación inmediata como en la evaluación dos meses después.

Las áreas de Peticiones y Conversación, resultan significativas al cabo de dos meses, pero sólo frente a un niño, lo que puede indicar que el joven tiene mayores oportunidades de ensayar las habilidades relacionadas con estas áreas con su grupo de pares, por pertenecer a un mismo grupo etario, compartir intereses, etc. y por otra parte, el taller tuvo una metodología principalmente verbal y favorecía la interacción entre sus miembros. Además, a partir de los resultados de la Entrevista de Presentación y Evaluación, es posible apoyar los resultados obtenidos por el CABS, en cuanto al área que se refiere a los enunciados Negativos, ya que en la entrevista realizada una vez finalizado el taller y a los dos meses, se presenta un aumento en las áreas antes mencionadas.

El área de contenido relacionada con los enunciados positivos, tanto en el niño como en el adulto, se vio afectada por el taller, ya que se observa un aumento significativo en el Grupo

Experimental no así en el Grupo Control. Sin embargo, este aumento se presenta al cabo de dos meses, no alcanzándose los mismos resultados en la evaluación inmediata, esto puede evidenciar que las habilidades relacionadas con esta área requieren un mayor tiempo para desarrollarse o bien que el taller debe contar con más actividades orientadas a entrenarla. El aumento de esta área también se observa al momento de efectuar la Entrevista de Presentación y Evaluación, lo cual confirma que el taller favoreció el desarrollo de esta área al cabo de dos meses.

En cuanto al área de los Sentimientos no se observan cambios ni en el Grupo Experimental ni en el control. En relación al Grupo Experimental, esto puede deberse a que en el taller las actividades se centraron fundamentalmente en reconocer emociones en lo que respecta a sí mismo y en el otro, pero no se trabajó en torno a interactuar con estas habilidades. También existe la posibilidad de que los objetivos del taller en relación a esta área, no coincidan con lo que mide el Cuestionario empleado (CABS).

A través de la presente investigación se puede concluir que el Taller efectuado permitió desarrollar y entrenar Habilidades Sociales en alumnos de octavo básico de la Escuela D-356 de Gómez Carreño. Sin embargo, el efecto del Programa favoreció fundamentalmente a las mujeres y se acrecentó después que el joven tuvo la posibilidad de practicar en su medio ambiente lo aprendido. No obstante, el desarrollo de las Habilidades Sociales se vio desfavorecido frente a los adultos. Por medio del Taller se vieron favorecidas, en forma diferenciada, las áreas de enunciados positivos, enunciados negativos, conversación y peticiones.

A partir de los resultados es posible enunciar ciertas limitaciones en relación a este estudio. Por una parte, el pretender desarrollar una gran variedad de Habilidades Sociales en un tiempo restringido, dedicando poco tiempo a la reflexión y práctica de cada habilidad, incidió en el proceso de asimilación y generalización de las habilidades. De esta manera, un

programa de esta envergadura necesita un mayor tiempo ya sea para el aprendizaje de cada participante como para que el grupo como tal se consolide, lo que quedó de manifiesto en el *Barómetro de Confianza* en donde se observa que el ciclo vital del grupo quedó interrumpido, en vías de alcanzar un elevado grado de confianza y un fuerte sentimiento del "Nosotros". Por otra parte el tiempo dedicado a cada sesión resultó insuficiente en cuanto a desarrollar todas las actividades planeadas y acoger las inquietudes de los participantes. Al término de muchas de las sesiones del taller se observó que a esa altura los niños estaban muy involucrados en la sesión, más receptivos y participativos. Sin embargo, resultaba difícil el alargue de la sesión, por motivos externos como los apoderados y el horario de invierno.

Otro factor a considerar dentro de las limitaciones se refiere a la metodología específica del taller. El diseño del taller contempló actividades de carácter reflexivo y verbal, las que pudieron resultar poco adecuadas para el grupo por la edad o por el momento en que se realizaban en cada sesión. Sin embargo, a lo largo del tiempo el taller se fue adaptando al estilo de los participantes. También el espacio físico constituyó un dificultad para el desarrollo de las actividades, en cuanto a sus reducidas dimensiones, no encontrarse aislado del ruido externo y carecer de ventilación adecuada. Además, no resultó fácil desligar al niño del esquema habitual de la clase en cuanto a la forma de sentarse, estar mirando el pizarrón y dirigirse a las monitoras, lo que se fue modificando con el tiempo. Un factor adicional es el sexo de las monitoras, el que pudo haber generado una mayor identificación por parte de las niñas, quienes tuvieron un mayor desarrollo de sus Habilidades Sociales.

Una limitación de la investigación se relaciona con el tamaño y tipo de la muestra, lo que reduce las posibilidades de generalización de los resultados. Por otra parte, la inclusión restringida de los padres y profesores influyó en la práctica y generalización de las habilidades.

En este estudio se buscó implementar un programa dirigido a adolescentes chilenos sin dificultades, que tuviera un carácter preventivo, puesto que gran parte de lo que existe en esta área de investigación se ha realizado en el extranjero; se ha centrado en las Habilidades Sociales de los adultos y preferentemente con un sentido remedial, como también se ha abordado el tema en grupos que presentan alguna característica particular o handicap.

El programa planteado incluye técnicas que han resultado válidas en otros estudios del área. Sin embargo, el diseño priorizó los procedimientos de reflexión y actualización en la implementación de estas técnicas. En las actividades se puso mayor énfasis en la persona, se procuró fomentar la participación activa, obteniendo la información de la propia experiencia y cotidianidad de los jóvenes, dándoles oportunidades de intervención y creación. Tal como lo plantea Rosentreter (1996) se pretendió lograr un aprendizaje gestáltico, donde el joven descubre reglas o maneras usuales en que las situaciones ocurren, se va más allá de enseñar respuestas específicas o señalar lo que *es* socialmente adecuado o lo que se *debe* hacer, puesto que se busca una comprensión profunda acerca de *cómo* y *para qué* hacerlo; si se conoce el para qué resultará más espontáneo descubrir el cómo.

En la investigación efectuada por Morales (1987) se concluyó que más que centrarse en enseñar conductas específicas a quienes presentan dificultad en el plano interpersonal se pretende ayudar a desarrollar cierto estilo de funcionamiento social, el cual cada persona expresará en forma propia y personal; ni los estilos ni las técnicas pueden sustituir en importancia a la persona misma. Estas autóras invitaron a nuevas investigaciones, donde el diseño de los programas de entrenamiento no resultasen tan directivos, ya que se ha visto que los programas generalmente siguen una línea muy estructurada, donde el monitor entrega los elementos que considera necesarios y adecuados sin que medie una participación de los involucrados.

El programa de entrenamiento se fundamentó en ciertas consideraciones. En primer lugar, valorar la totalidad del hombre, o sea, no pretender dividir a la persona y reducirla a sus componentes, sino percibirla integrada en sus aspectos afectivos, cognitivos y conductuales; esto a diferencia de otros programas que le han dado mayor importancia al aspecto conductual en desmedro de otras áreas, obviando que los cambios en la conducta pasan por cambios en las emociones y pensamientos. Además, hay que enfatizar la importancia del cuerpo como fuente de expresión y comunicación con lo que lo rodea. Por otro lado, resulta necesario comprender que el aprendizaje para ser eficaz tiene que incluir al joven quien debe internalizarlo y elaborarlo, ser personal, contingente a cada uno y además significativo y situacional, buscando la relación de la enseñanza con lo que vive el joven en su vida cotidiana, con sus amigos, familia y profesores.

A diferencia de otros programas de este tipo, se buscó incluir a profesores y apoderados. Si bien esta incorporación fue limitada, resultó ser un primer acercamiento, sobre todo con la familia, al informarles acerca de la importancia de estas actividades y cómo pueden ellos favorecer los esfuerzos y el aprendizaje exhibidos por los niños.

A partir de la investigación realizada resulta interesante hacer una reflexión sobre el rol que juega actualmente la educación formal en el aprendizaje y desarrollo socioafectivo de los jóvenes. De acuerdo a la Reforma Educacional del Ministerio de Educación (1996), cada establecimiento tiene que procurar el desarrollo de ciertos objetivos fundamentales "transversales". Estos, deben orientarse al proceso de crecimiento y autoafirmación personal y a la forma en que el individuo se relaciona con otras personas y con el mundo. En la actual Reforma se vislumbra como prioridad el desarrollo de Habilidades Sociales en los alumnos, a través del cumplimiento de objetivos como "ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias con claridad y eficacia... promover confianza en sí mismo ... favorecer la calidad de interacción personal y

familiar...afianzar capacidades para participar, desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo...". Frente a esta propuesta surge la interrogante: ¿De qué manera cada establecimiento procura el logro de estos objetivos?.

Es importante tomar en cuenta que estos logros pasan por la formación de los profesores. Dentro de los curriculum académicos el tema de lo socioafectivo es someramente abordado, y en general, los profesores no cuentan con experiencias de comunicación y participación, ante lo cual surge una nueva interrogante: ¿Cómo pretender que los profesores desarrollen en sus alumnos aprendizajes y experiencias que ellos no han vivido?. Por esto es fundamental que los profesionales, tanto del área de la salud como pedagogía, participen en Programas de Entrenamiento de Habilidades Sociales, estando esto contemplado en sus curriculum.

Por otro lado, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) considera la evaluación de un área llamada Desarrollo Personal, donde sus aspectos más importantes son el nivel de autoestima, de seguridad y de autoafirmación. En definitiva, se trata de evaluar formalmente aspectos que la educación tradicional ha dejado al aprendizaje indirecto e informal.

La presente investigación se inserta en el interés actual por sensibilizar a los establecimientos educacionales para que incluyan dentro de sus curriculum, a través de una instrucción directa e indirecta, el desarrollo personal-social. Se trata que el tema de lo afectivo se eduque intencionadamente, con espacio y tiempo concreto; y que se eduque a través de la práctica, de las experiencias que cotidianamente tienen los alumnos en su interacción permanente en la escuela.

Es importante considerar que el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media -1995/2000- (Ministerio de Educación, 1995) incluye un programa específico centrado en los jóvenes, llamado Alternativas curriculares de libre elección (ACLE), que persigue generar ofertas de uso de tiempo libre para los estudiantes, que contribuyan a su desarrollo personal. A través de instancias como ésta sería apropiado incluir Talleres para desarrollar habilidades socioafectivas, que aborden directamente el desarrollo de competencias transversales y el fomento de un desarrollo integral de los jóvenes.

Tomando en cuenta las características, resultados y limitaciones del programa es posible proponer una serie de investigaciones relacionadas con el área de las Habilidades Sociales. En primer lugar, se propone el diseño y ejecución de un programa de Habilidades Sociales que incluya a los padres y profesores directa y permanentemente en el entrenamiento de estas habilidades. Lo anterior puede realizarse con preescolares considerando que un temprano desarrollo de estas habilidades favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social posterior.

Se sugiere realizar programas que tengan como objetivo el desarrollo de un grupo específico de habilidades. Además, de realizar investigaciones que comparen grupos pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos; que participen monitores mixtos; realizar una evaluación Post luego de un tiempo mayor a los dos meses.

También es posible aplicar este mismo programa a otro grupo etario con el fin de observar si se repiten las diferencias a nivel de género. Así como realizar el programa sólo con niñas de octavo básico y ver si existe un mayor aumento y permanencia de los resultados en relación a las Habilidades Sociales.

Otra área de investigación que puede realizarse a nivel nacional, refiere a estudiar la correlación entre Habilidades Sociales y desarrollo cognitivo.

Finalmente, resulta relevante realizar investigaciones concernientes a la evaluación de las Habilidades Sociales: diseñar y estandarizar un instrumento para la realidad chilena; emplear junto con los cuestionarios de Habilidades Sociales instrumentos que midan autoestima, sociograma; puesto que en la medida que la persona tenga un mejor desempeño social aumenta su aceptación en el grupo, lo cual influye en su autopercepción.

REFERENCIAS

- Albornoz, F. (1992). La adolescencia. Apuntes Cátedra Psicología del Desarrollo, Escuela de Psicología. Universidad de Valparaíso de Chile.

- Alcalay, L.; Milicic, N. y Torretti, A. (1986). Educación e identidad femenina. Revista de Educación, 143, 53-58.

- Álvarez, C. y Cárdenas, L. (1991). Diseño y evaluación de un programa de prevención en habilidades sociales para adolescentes. Efecto de un medio audio- visual como material de apoyo al programa. Memoria para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Arón, A. y Milicic, N. (1993). Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales. Santiago de Chile: Universitaria.

- Barrera, P. (1987). La relación de la familia y la escuela como agentes de socialización. Memoria para optar al título de Profesor de Educación General Básica, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

- Berwart, H. y Zegers, B. (1980). Psicología del adolescente. Santiago de Chile: Nueva Universidad. Colección TELEDUC.

- Burow, O.A.; Quitmann, H.; Rubeau, M.P. y Müller, O. (1987). Gestaltpädagogik in der Praxis. Verlag- Salzburg.

- Censo de Población y Vivienda (1992). Ocupación o tipo de trabajo que desempeñan los habitantes del sector de Gómez Carreño. REDATAM PLUS: Secretaría Comunal de Planificación y Coordinación de la I. Municipalidad de Viña del Mar.

- Colom, A. (1993). La familia como agencia educativa. En Castillejo y cols. (Eds.), Teoría de la educación (pp.227-251). Taurus.

- Cook, M. (1980). Autopercepción, percepción de los otros y personalidad social. En P. Feldman y J. Orford (1985) (Eds.), Prevención y solución de problemas psicológicos, aplicando la psicología social (pp.131-161). México: Limusa.

- Craighead; Kazdin, A.E. y Mahoney. (1981). Modificación de conducta. Principios, técnicas y aplicaciones. Omega.

- Cuevas, J. (1989). Competencia social y rendimiento escolar. Un estudio de su relación en niños escolares. Tesis para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Díaz, M. (1988). Las habilidades sociales en los niños. Tesis para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Donoso, P. (1988). Cuestionarios sociométricos y Health Resources Inventory: técnicas para detectar niveles diferenciales de comportamiento social en niños de enseñanza básica. Memoria para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Donovan, L. (1983). El desarrollo social del niño y adolescente: Revisión de algunas variables críticas. Revista Chilena de Psicología, 6, 13-19.

- Dueñas, C. y Donoso, P. (1993). Los derechos humanos en el aula. En M. Mena y E. Romagnoli (Eds.), Convivencia social en la enseñanza media (pp.49-64). Santiago de Chile: Corporación Promoción Universitaria.

- Echeita, G. y Martín E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi ; C. Coll y J. Palacios (Eds.), Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar (pp. 49-67). Madrid: Alianza.

- Fernández - Ballesteros, R. y Carrobles, J. (1981). Evaluación conductual. Madrid: Pirámide.

- García, E. (1987). Proceso de socialización. En J. Mayor (Ed.), Psicología en la escuela infantil (pp. 263-293). Madrid: Anaya.

- Gil, F.; Rubio, J. y Jarana, L. (1992). Habilidades sociales y salud. Madrid: Eudema.

- Gil, F. y Sáiz, M.G. (1994). Adquisición de las habilidades sociales. En A. Puente (Ed.), La conducta y sus contextos (pp.97-119). Madrid: Eudema.

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

- Goñi, A. (1989). La conceptualización de la vida social escolar. Revista infancia y aprendizaje, 47, 101-116.

- Haeussler, Y. y Milicic, N. (1994). Confiar en uno mismo: programa de autoestima. Libro del profesor. Santiago: Dolmen Educación.

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1995). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

- Hidalgo, C. (1993). Las habilidades sociales en el contexto educativo y la prevención del consumo de drogas. En M. Mena y E. Romagnoli, (Eds.), Convivencia social en la enseñanza media (pp. 65-87). Santiago de Chile: Corporación Promoción Universitaria.

- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. Revista Latinoamericana de Psicología, 22, 265- 282.

- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1991). Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales. Santiago: Universidad Católica.

- Horrocks, J. (1984). Psicología de la adolescencia. México: Trillas.

- Hurlock, E. (1961). Psicología de la adolescencia. Argentina: Paidós.

- Hurlock, E. (1982). Desarrollo del niño. México: Mc Graw Hill.

- Husenman, S. (1979). Introducción a la dinámica de grupo. México: Trillas.

- Jensen, L. y Wells, M.G. (1986). Sentimientos. Para ayudar a los niños a comprender las emociones. Madrid: Sn.

- Kirstein, R. y Müller-Schwarz, J. (1978). Entrenamiento de grupos. Bilbao: Mensajero.

- Lloyd, B. (1985). Diferencias sexuales en el desarrollo. En J. Palacios (Ed.) (1985), Psicología Evolutiva II. Desarrollo Cognitivo y Social del niño (pp. 423-439). Madrid: Alianza.

- Marlowe, H. (1986). Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct Independence. Journal of Educational Psychology, 78 (1), 52-58.

- Mayer, J. (1995). Inteligencia Emocional. Revista Qué Pasa. Anuario 1995, 166-167.

- Mayor, J. (1985). La clase como sistema social. En J. Mayor (Ed.), Psicología de la educación. (pp. 352-371). Madrid: Anaya.

- Mayor, J. (1987). Proceso de socialización. En J .Mayor (Ed.), Psicología en la escuela infantil (pp. 263-293). Madrid: Anaya.

- Mc Kinney, J; Fitzgerald, H. y Strommen, E. (1982). Psicología del desarrollo. Edad adolescente. México: El Manual Moderno.

- Meichembaum, D. (1988). Terapias cognitivas conductuales. En S. Linn y J. Garske (Eds.), Psicoterapias contemporáneas (pp. 331-362). Bilbao: Desclèe de Brower.

- Michelson, L.; Mannarino, A.; Marchione, K.; Stern, M.; Figueroa, J. y Beck, S. (1983). A comparative outcome study of behavioral social-skills training interpersonal-problem-solving and non-directive control treatments with child psychiatric outpatients. Behavior Research and Therapy, 21 (5), 545-556.

- Michelson, L.; Sugai, D.; Wood, R. y Kazdin, A. (1987). Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento. Barcelona: Martínez Roca.

- Milicic, N. y Arón, A. (1994). Desarrollo de habilidades sociales en la sala de clases: descripción del programa "Vivir con otros". Revista de Educación, 223, 39-44.

- Ministerio de Educación (1996). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica Chilena. Santiago de Chile.

- Ministerio de Educación (1995). Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (1995-2000). Contexto, Acciones 1995 y Desafíos a equipos directivos de Liceos. Santiago de Chile.

- Moraleda, M. (1987). Aprendizaje de habilidades sociales. En J. Mayor (Ed.), Psicología en la escuela infantil (pp. 283-299). Madrid: Anaya.

- Morales, N. (1987). Habilidades sociales en niños. Manual de entrenamiento. Memoria para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Muriel, M.L. y Rota, G. (1980). Investigación social y comunicación institucional. Comunicación Institucional: enfoque social de relaciones humanas (pp.101-151). Quito: Andina.

- Mussen, P.; Conger, J. y Kagan, G. (1985). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.

- Novaes, M.H. (1973). Psicología de la actividad escolar. Buenos Aires: Kapeluz.

- Oaklander, V. (1992). Ventanas a nuestros niños. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

- Papalia, D. y Wendkos, S. (1990). Desarrollo Humano. México: McGraw- Hill.

- Patterson, C. H. (1982). Carl Rogers y la educación humanística. En Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación (pp.296- 350). México: El Manual Moderno

- Peláez, P. y Luengo, X. (1991). El adolescente y sus problemas, ¡esté alerta!. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Peluchonneau, P. y Romagnoly, C. (1994). Convivencia social. Perspectivas de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia social en la escuela. Santiago de Chile: Corporación Promoción Universitaria.

- Péres, V. (1993). En los Grupos Socioeconómicos, G.S.E.: ¿Quién dicen que soy yo?. Revista Mercado y Publicidad, 1, 7-9.

- Planchard, E. (1970). Un lenguaje gráfico: el dibujo infantil. En Introducción a la psicología infantil (pp.165-184). Argentina: Universitaria Buenos Aires.

- Revista de la V región: Mercados Regionales (1995). Cómo se componen los grupos socieconómicos en la Región, 59, 4.

- Riso, W. (1988). Entrenamiento asertivo. Medellín: Rayuela.

- Rosentreter, J. (1996). Habilidades sociales y salud mental. Última Década, 4 (pp.205-247). Viña del Mar: CIDPA.

- Ruz, J. (1992) (Ed.). Formación de profesores: una nueva actitud formativa. Santiago de Chile: Corporación Promoción Universitaria.

- Salinas, L. (1984). La vida emocional del adolescente. Revista de Educación, 114, 20-23.

- Sarpe (1984). Gran Enciclopedia Médica Sarpe. Madrid: Sarpe.

- Schmelkes, S. (1995). Educación para los Derechos Humanos y la Paz en el marco de una formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina. México. D. F.: Trabajo elaborado por encargo de la oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

- Soto, V. (1992). Educación, curriculum y formación de profesores. En J. Ruz (Ed.), Formación de profesores: una nueva actitud formativa (pp. 17-25). Santiago de Chile: Corporación Promoción Universitaria.

- Stevens, J. (1991). El darse cuenta. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

- UNESCO (1996). Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-1994. Proyecto principal de educación. Santiago de Chile.

- Varas, P. (1994). Psicología y crecimiento personal, un aprendizaje mediante experiencia. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). VIIIª Edición.

- Vargas, L. (1990). Técnicas participativas para la educación popular. Santiago de Chile: Cide.

- Voss, R. (1994). Escala de imaginación creativa. Test de Barber (modificado). Apuntes Cátedra Hipnosis Clínica, Escuela de Psicología. Universidad de Valparaíso de Chile.

APÉNDICES

APÉNDICE A

DESCRIPCIÓN DE SESIONES
DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

SESIONES EDUCATIVAS PARA EL EN

TRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

1. Sesión de presentación: Conociendo mi grupo

Objetivos

- Informar a los jóvenes el motivo y objetivos del taller.
- Conocer a los miembros del grupo.
- Crear un clima de participación y motivación.
- Desarrollar la habilidad de presentación.
- Reflexionar la importancia de las Habilidades Sociales en la interacción.
- Acordar reglas de funcionamiento grupal.

Actividades

- Breve presentación de las monitoras y de los objetivos del taller: exposición del concepto de Habilidades Sociales y referencia de las habilidades que se trabajarán a lo largo del taller. Las habilidades estarán anotadas en un papelógrafo.

- Dinámica de las parejas musicales: esta actividad consistirá en que todos los participantes del taller, incluso las monitoras, van a sacar un papel de una bolsa, éste tendrá la mitad de una canción popular juvenil y deberán colocárselo en un lugar visible. Al tiempo que el niño busca la otra mitad, que la tiene un compañero, estarán sonando en la radio los trozos de las canciones elegidas para la actividad. Una vez que los niños hayan encontrado a sus parejas, se deberán presentar el uno al otro (nombre, edad y expectativas que tienen del taller), posteriormente deberán ir saliendo con sus compañeros en orden de aparición de las canciones y el compañero deberá presentar a su respectiva pareja. En el mismo papel donde está escrito el trozo de la canción deben colocar su nombre.

- Comentario: la monitora comenta la actividad realizada enfatizando la importancia de las habilidades de presentarse y presentar a los otros.

- Se organizará a los participantes en grupos de a tres y se les pedirán que discutan los elementos que cada uno considera necesarios para una adecuada presentación. Posteriormente, cada grupo sacará de una bolsa un papel con una situación que deberán representar considerando lo conversado anteriormente. Las situaciones a representar son: Es tu primer día de clases y has llegado a un nuevo colegio, quieres presentarte a tus nuevos compañeros ¿cómo lo harías?- Tu madre te ha ido a buscar al colegio, tú quisieras presentársela a tu profesor ¿cómo lo harías?- Tienes un nuevo amigo, lo invitaste a tu casa y quieres presentárselo a tus amigos ¿cómo lo harías?- Vas a buscar a tu polola a su casa, pero no está, sólo se encuentran sus padres y tienes que presentarte a ellos, decirle quién eres ¿cómo lo harías?.
Luego de cada dramatización quienes observaron comentarán lo visto.

- Las monitoras invitan a los participantes a analizar los aspectos centrales que se desarrollaron en el transcurso de la sesión, posteriormente se invitará a opinar acerca de la importancia de las Habilidades Sociales en su vida cotidiana, nombrando situaciones en que éstas son necesarias. Finalmente se pedirá a los jóvenes que en la próxima sesión traigan por escrito dos situaciones que vivan en la semana, donde fue necesario tener Habilidades Sociales, sea con los amigos, en la familia o en el colegio.

- Negociación de reglas: Se introduce el tema de la importancia de las reglas para trabajar eficientemente en grupos. Al respecto se les pedirá a los jóvenes que digan cuáles consideran que son las adecuadas para trabajar en grupo. Finalmente las monitoras complementarán las dichas por los niños y establecerán las reglas que se deberán cumplir.

- Dinámica final de animación: "las sillas musicales". Los jóvenes bailan alrededor de las sillas dispuestas en círculo (con el respaldo hacia dentro). Cuando la monitora detiene la música los jóvenes deben sentarse quedando uno de pie, ya que falta una silla. Este es eliminado. Cada vez que sale un participante se quita una silla, hasta que queden dos niños y una silla. Gana el que queda sentado.

Materiales

- Radio cassette
- Cassette
- Pizarra y tiza
- Papelógrafo

Sesión 2: El lenguaje del Cuerpo

Introducción

Muchas veces no valoramos adecuadamente nuestro cuerpo. Este no sólo nos sirve como medio de movilización y de sensaciones, sino que es un importante sistema comunicacional. Al expresar ideas de forma verbal, no sólo estamos comunicando un contenido (lenguaje verbal), sino que también estamos expresando con nuestro cuerpo (lenguaje no verbal), que en ocasiones puede parecer disonante con aquello que estamos diciendo. Recordar que "es imposible no comunicar".

Objetivos

- Realizar la firma del contrato que establece las normas de funcionamiento del taller y del grupo.
- Conocer y valorar la importancia del cuerpo como vehículo de expresión interpersonal.
- Ejercitar las potencialidades de expresión del cuerpo.
- Conocer los factores que facilitan y dificultan una adecuada comunicación.

Actividades

- Entrega y firma del contrato con las reglas acordadas en la primera sesión, en cuanto a asistencia, participación y desarrollo de las sesiones. El joven y la monitora se quedarán con una copia del contrato firmado.

- Se le pedirá a cada joven la tarea encomendada la sesión anterior y se solicitarán comentarios acerca de su realización.

- Introducción del tema a tratar.

- Los participantes se organizan en tres grupos, cada miembro deberá comunicar a los compañeros un mismo mensaje, pero desde distintas emociones: triste, alegre, enojado, aburrido, nervioso. Posteriormente, el grupo analizará lo que caracterizaba (lenguaje no verbal) a cada forma de expresar un mismo mensaje; el que expresó comentará qué sintió y en quienes recibieron el mensaje comentarán en que situación escucharon con mayor atención y pudieron comprender lo que estaba sucediendo. Finalmente, cada grupo expresará las conclusiones relacionadas con la actividad.

- Negaciones no verbales: Consiste en que los jóvenes se colocan de a pares frente a frente. Se van a dividir en sujeto A y B. El sujeto A deberá contar una historia mientras B niega aquello que dice A, deliberadamente con una descalificación no verbal, ésta puede ser un bostezo, una expresión facial, risa o algún comportamiento no verbal. Luego se cambian los papeles. Al realizar esta actividad es importante que cada uno se percate de lo que siente al hacer de A y de B. Posteriormente, se conversará lo que sintió cada uno.

- Se pide a los jóvenes que se reúnan en parejas. Cada uno va a contarle a su compañero algo que le ha sucedido en distintas formas: a una gran distancia; ubicados frente a frente muy cerca; de espaldas; mientras uno habla el otro trata de no mirarlo a los ojos y hablar a una distancia que les acomode; mirándose a los ojos y escuchándose con atención. Finalmente, se comentará qué pasó en cada caso.

- Se le pedirá a los jóvenes que en base a las actividades y comentarios anteriores discutan los factores qué facilitan y entorpecen la comunicación. Esto se irá anotando en un papelográfo. Esta actividad se trabajará como resumen de la sesión.

- Tareas para la casa: Colocar el televisor y bajarle al mínimo el volumen, deberán intentar adivinar aquello que dicen los personajes. Hacer el juego que mientras hablan con algún amigo sólo presten atención a los gestos, mímicas, posturas, etc. luego prestar atención al contenido verbal y finalmente a ambos. Esta observación deberá ser entregada en forma escrita en la próxima sesión.

- Dinámica de animación: juego de las sillas musicales.

Materiales

- Contrato.
- Símbolos utilizados para la formación de los tríos y parejas.
- Papelógrafo.

CONTRATO PARA PARTICIPANTES
TALLER DE HABILIDADES SOCIALES

Yo _____ (Participante) y Paola Peirano González, Alejandra Seguel Rodríguez y Maureen Vigneau Zamorano (Monitoras), nos comprometemos a respetar los siguientes acuerdos, aprobados por el grupo:

1. *Asistir regularmente a las sesiones del Taller.*
2. *Puntualidad, horario de entrada: 15:30.*
3. *Adoptar un recreo de 5 minutos.*
4. *Respetar las opiniones de todos los asistentes al Taller.*
5. *Participar de las actividades preparadas.*
6. *Discreción y lealtad con aquello que se comenta en el grupo.*

De esta manera, firmo conforme

_____ _____

_____

_____

(Participante) (Monitoras)

Viña del Mar, 2 de Mayo de 1996.

Sesión 3: El arte de conversar

Introducción

El habla, es un don que sólo los seres humanos poseemos. De esta forma, el conversar es una actividad sumamente enriquecedora ya que nos permite no sólo el intercambio de información, sino que también juega un papel muy importante en la expresión de afectos y sentimientos. Es además un medio a través del cual podemos conocer distintas personas y hacer amigos. Por esto, el adquirir habilidades para aprender a escuchar, iniciar y mantener una conversación tiene tanta importancia para nuestro desenvolvimiento social.

Objetivos

- Desarrollar la habilidad del escuchar activo cuando se es receptor en los procesos comunicacionales.
- Entrenar al joven en ciertos elementos verbales y no verbales, adecuados para comenzar y mantener un diálogo.
- Reconocer las dificultades que cada uno presenta al momento de iniciar un diálogo con otros.
- Conocer la influencia de los procesos cognitivos, específicamente la imaginación, en la generación de estados corporales, que afectan las situaciones de interacción.

Actividades

- Se solicita a cada joven la tarea encomendada la sesión anterior y se realizan comentarios.

- Dinámica de animación: "silla musical".

-Para esta actividad se solicitará la participación de tres voluntarios. A será el receptor; B representará el papel de una persona que verbaliza poco y C será el que habla mucho sin escuchar lo que dice el otro. A interactuará independientemente una vez con B y otra con C, para luego comentar con el grupo las diferencias y dificultades que hubo en cada interacción. Por su parte B y C deberán contar al grupo qué

sintieron al hacer esos papeles. Posteriormente, el grupo estimará las conductas deseables de cada emisor (B y C), así deberán representar los papeles con las nuevas conductas aprendidas. A deberá comentar las impresiones de conversar con un "nuevo" B y C, y estos últimos deberán comentar las diferencias y lo que sintieron luego de representar un papel y otro.

- Se le pedirá a cada joven que recuerde una situación ya sea de su casa , colegio o con los amigos, donde tuvo que iniciar y mantener una conversación. En relación a esas situaciones, se les pedirá que reflexionen sobre lo que pasó, qué dificultades surgieron, qué hizo él, qué hicieron las otras personas. Posteriormente, el grupo se reunirá en parejas y comentará las situaciones anteriores. Cada pareja ensayará ante el grupo cada situación, mientras se les va retroalimentando. Finalmente, se concluirá sobre los elementos que resultan necesarios, tanto verbales como no verbales, para iniciar y mantener una conversación .

- En la semana, cada joven ensaya lo aprendido, iniciando y manteniendo una conversación con un miembro de su familia, con algún amigo o compañero, con algún profesor. El reporte será presentado por escrito en la siguiente sesión.

- Escala de imaginación creativa: test de Barber. La monitora plantea una serie de sugestiones: pesadez de la mano y el brazo, levitación de la mano, anestesia de los dedos, alucinación de agua, alucinación de olfato y gusto, alucinación de música y relajación del cuerpo y la mente (acompañada de música acorde); las cuales el joven debe vivenciar a nivel cognitivo, emocional y corporal. Previo a esta experiencia, la monitora da una serie de instrucciones sobre el darse cuenta de su estado corporal y su situación ambiental.

Materiales

- Radiocassette y cassette.
- Manual de la Escala de imaginación creativa.

Sesión 4: Conociendo mis sentimientos

Introducción

La vida de las personas está envuelta de sentimientos, penas, alegrías y temores. Es importante para sí mismo como para las relaciones con los otros, saber reconocer y expresar las emociones que experimentamos, así nos podemos dar cuenta de cómo éstas pueden interferir en nuestra comunicación con los demás. El conocerse permite quererse y sentirse más seguro, facilitando los intercambios con quienes nos rodean.

Objetivos

- Conocer las distintas emociones y sentimientos que surgen en la persona cuando se relaciona con otros.
- Conocer la existencia de distintas percepciones de un mismo estímulo.
- Conocer la importancia de percibir y expresar los aspectos positivos de sí mismo.

Actividades

-Tarea y comentarios.

- Introducción al tema de la sesión.

- Se relata una situación en donde está cada uno involucrado. A medida que se presenta la situación el joven va asumiendo su rol y posteriormente se le pregunta qué sintió en esa circunstancia, que pasó, si ha vivenciado algo similar, etc.

- Actividad musical: los participantes escuchan distintas melodías (Tema central película "La Misión", Samba, Heavy Metal, Canto Gregoriano, ritmo Go-Go) que generan estados emocionales diversos

(melancolía, alegría, tensión, relajación y contemplación divina, entusiasmo). Cada participante, debe contactarse con las sensaciones producidas por la música. Posteriormente, el grupo se organiza en dos para representar simbólicamente la experiencia vivida con cada melodía. Al momento de actuar el otro grupo observa la representación y deben adivinar qué es lo que quieren representar.

- Se pedirá a cada joven que piensen sobre aquellas características personales que le gustan, cada uno dice lo que encontró y se comenta qué pasó con cada uno, si les costó y por qué. Se reflexiona la importancia de encontrar lo positivo de sí mismo. Después se pide que recuerden algún momento en que un miembro de la familia, un profesor y un amigo o compañero le hayan dicho algo agradable. Después se comentará en conjunto la actividad y se les preguntará para qué creen que sirve oír cosas buenas de uno mismo, por qué cuesta decir lo positivo de uno mismo, cómo se siente cuando a uno le dicen algo positivo.

- Finalmente, se realiza una evaluación verbal de la sesión y se les pide a cada uno que en la semana realicen un autorreporte con los sentimientos y pensamientos que tengan antes y después de expresarle a un compañero, un profesor o familiar algo que les pasa o sienten (aplicando lo aprendido en la sesión).

Materiales

-Hoja de autorreporte.
- Papel.
- Radio cassette.
- Cassettes.
- Texto: "Vas cansado, después de un agotar día de clases, salías del colegio y te encuentras con una compañera, tiene cara de afligida y te pide unos minutos para conversar contigo, necesita contarte un problema que tuvo hoy en el colegio...Tú decides quedarte para acompañarla y escucharla. En la medida que ella te cuenta lo que le pasa, notas que se tranquiliza y deja de estar tan preocupada. Ha pasado casi una hora, la conversación termina, se despiden y ella te agradece por estar con ella. Se hizo tarde, te esperaban temprano en casa. Tu madre abre la puerta y comienza a recriminarte por la tardanza, te dice

que no es hora para almorzar, que seguro te quedaste conversando, te pasaste a los videos o que te castigaron... Preguntas: 1. ¿Cómo te sentiste cuando tu compañero te pidió ayuda?. 2. ¿Cómo te sentiste después de haber hablado con tu compañera?. 3. ¿Cómo te sentiste al llegar a tu casa, qué sentiste con el recibimiento de tu mamá?

Sesión 5: Los sentimientos de los demás.

Introducción

El ser capaces de percibir, aceptar y entender los sentimientos de las personas que nos rodean, es fundamental para poder relacionarse con los otros. Las personas pueden sentir igual o distinto a uno, por lo que es necesario saber reaccionar frente al estado del otro. El conocer a los otros, lo que piensan y sienten, permite reconocer lo positivo que tienen y saber expresarlo mejora las relaciones con los demás.

Objetivos

- Aprender a percibir los sentimientos de los demás.
- Reconocer la existencia de diversas percepciones de un mismo estímulo gestual.
- Reconocer la propia expresión emocional y la adecuación social de ésta.
- Reconocer y expresar distintas emociones sentidas hacia los demás.

Actividades

- Pedir el reporte de la tarea. Comentar lo sucedido en la semana. Se preguntará si alguien les expresó algo positivo y se hará un resumen de lo aprendido la sesión anterior.

- Introducción del tema que se abordará.

- Las caras. Se le da a cada joven una ficha donde se indica una emoción (aburrimiento, tristeza, celos, indiferencia, miedo, tensión, apatía, enojo, alegría, rechazo, preocupación), la cual deberá representar ante todo el grupo. Se eligirá a un voluntario para que interactúe con esa persona en ese estado de ánimo. Posterior a la actividad se discutirá con los participantes cómo resultó interactuar con la otra persona, fue difícil, por qué, qué sintió cada uno, de qué forma se afectó la relación entre ambos.

- Se le muestran a los jóvenes siete láminas con imágenes que representan distintos estados emocionales: alegría, tensión, enojo, preocupación, optimismo, tristeza y terror. Deben interpretar, a partir de la percepción de los gestos del modelo, la emoción que estos vivencian en ese momento. Luego se hace una comparación entre todas las figuras.

- Ludo de las emociones: Para este ejercicio se requiere el tablero "expresión emocional adecuada/inadecuada". El primer participante tira el dado y avanza tantos lugares como el dado indique. Cuando el participante cae en el casillero con el nombre de una emoción, debe tomar una tarjeta que corresponda una emoción, leerla en voz alta y comentar si es una expresión adecuada o inadecuada de esa emoción, y luego caer la tarjeta en el casillero correspondiente (expresión adecuada o expresión inadecuada). Los otros participantes discuten si están o no de acuerdo y por qué. Cada participante tira una vez el dado y avanza según esto. El juego termina cuando el primer niño llega a la meta. Las expresiones de las emociones son:

ALEGRÍA : disimulo; lloro; no hago nada; me pongo ansioso (a); la expreso verbalmente (con palabras); salto, grito; me río; le pego a algo o a alguien; abrazo a alguien.

TRISTEZA: me distraigo, me divierto; disimulo; me enojo; me aguanto; no le doy importancia; me avergüenzo; me aíslo; lo expreso verbalmente; busco protección.

RABIA: me pongo irritable; lo expreso con palabras; insulto a otros; rompo objetos; me pongo nervioso (a); no lo expreso; lloro; golpeo a otros; me aíslo; grito.

TEMOR: enfrento el temor; me pongo nervioso; no lo expreso; grito; me paralizo; lo expreso verbalmente; me escapo; lloro; me río; me enojo; pido ayuda o protección; veo si la situación es peligrosa.

AMOR: me pongo nervioso; lo expreso con palabras; no lo expreso; regalo objetos; me aislo; me da miedo que me rechacen; me siento ridículo; lo expreso en forma escrita; me da alegría; me dan ganas de hacer cosas nuevas, distintas; hago cariño.

- Dáctilopintura: Con dos papelógrafos se les pide que piensen en una persona que quieren y lo expresen pintando con témpera y con los dedos.

- Para terminar la sesión se comentarán los aspectos más importantes trabajados y se pedirá a cada joven que identifique aspectos positivos de un profesor, un amigo y un familiar y se lo expresen. Por escrito cada joven relatará alguna experiencia vivida en la semana donde tuvieron que enfrentar la emoción de otro (qué hicieron, que pasó, etc.), aplicando lo aprendido en la sesión.

Materiales

- Fichas que indiquen distintos estados de ánimo.
- Siete láminas que representan distintos estados de ánimo.
- Ludo de las emociones (dados).
- Dos papelógrafos, témperas, scotch y toalla nova.
- Autorreporte.
- Pauta de evaluación de las sesiones.

Sesión 6: Participando en un grupo (I)

Introducción

Por nuestra condición de seres humanos, no estamos solos en este mundo y necesitamos de la compañía y apoyo de quienes nos rodean, en especial de nuestra familia, amigos y profesores. Para acercarnos a ellos, es necesario saber expresar lo que queremos y así recibir lo que esperamos.

Objetivos

- Fomentar una actitud activa hacia los grupos a que pertenecen los jóvenes (familia, escuela, grupo de amigos).
- Conocer las expresiones que nos permiten acercarnos a los demás: como hacer y responder a una pregunta y dar una opinión.
- Reforzar la práctica de las Habilidades Sociales entrenadas en las sesiones anteriores.
- Reforzar positivamente al joven que tuvo una participación destacada durante la sesión.

Actividades

- Revisar y felicitar por la tarea de la sesión anterior y comentarios de la evaluación de la sesión pasada.

- Dinámica de animación : "Juego de intereses" , a una pelota se le adhieren papelitos con números que corresponden a preguntas de intereses personales, las que están en un listado en poder de una de las monitoras (el número va de cara a la pelota). Sentados en círculo comienzan a lanzarse la pelota. Al recibirla cada joven despega un número, lo dice y la monitora lee la pregunta correspondiente, el joven la contesta y luego arroja la pelota a otro compañero. Preguntas de intereses personales: ¿Quién es tu cantante favorito?, ¿Qué tipo de películas te gustan?; ¿Cuál es el ramo del colegio que más te gusta?, ¿Qué soñaste anoche?, ¿Con quién bailarías un lento?, ¿Cuál es tu comida o plato favorito?, ¿Qué es lo que más

te gusta hacer?, ¿Cuál es tu canción favorita?, ¿Qué es lo más hediondo que has olido?, ¿Cuál es tu lugar favorito?, ¿Quién es tu artista preferido?, ¿Cuál es la vergüenza más grande que has pasado?, ¿Quién es la persona que más admiras?, ¿Le has dado un beso a alguien alguna vez?, ¿Qué te gustaría comer en este momento?.

-Introducción del tema a abordar.

- Collage grupal. Se solicita a los jóvenes que realicen un collage colectivo, en el cual representen los tres grandes grupos sociales a los que pertenecen: familia, amigos y escuela.

- Ludo. Para este ejercicio se requiere un tablero con casilleros que contienen preguntas referentes a la participación de los jóvenes en diferentes grupos sociales . El primer participante tira el dado y avanza tantos lugares como el dado indique. Cuando el participante cae en el casillero de pregunta, debe leerla en voz alta y contestar lo que piensa acerca de ella. Los otros participantes pueden comentar luego que el joven ha dado su respuesta. Cada participante tira una vez el dado y avanza según esto. El juego termina cuando el primer niño llega a la meta.
Preguntas: ¿Qué dificultades tengo para participar en clases?, ¿qué dificultades tengo para participar con mis amigos?, ¿ a qué grupos pertenezco?, ¿qué beneficios me trae el participar en un grupo?, ¿ cuáles son las dificultades que tengo para participar en mi familia?, ¿cuál es mi manera de participar en grupo?.

- Dinámica de animación : " Los hermanos", los niños forman dos círculos uno dentro del otro, con igual número de participantes. Se enumeran, partiendo en cada círculo con el número uno, así cada niño tiene un homólogo en el otro círculo, luego ambos círculos giran en sentido contrario al compás de una ronda. Cuando el monitor dice "hermanos" las parejas de números iguales se juntan, se toman de las manos y se agachan. Los últimos en agacharse van quedando eliminados. El juego termina cuando queda sólo una pareja.

- Reflexión final de las Habilidades Sociales expuestas en un papelógrafo (tener paciencia, saber escuchar, esperar turno, respetar al otro, buscar acuerdos, no pasar a llevar al otro, hacer partícipe a los demás, aceptar que otro elija algo distinto) y la manera en que cada uno las ha practicado al interior del grupo.

- Entrega de estrella. Consiste en que cada miembro del grupo vota secretamente por aquel compañero que a su juicio participó y colaboró activamente durante la sesión. El joven que reúne mayor puntaje es el que gana una estrella como reconocimiento a su participación.

- Evaluación final.

Materiales

- Pelota, números y scotch.
- Revistas, cola fría, tijeras, lápices de colores, cartulina.
- Ludo, dados y preguntas.
- Papelógrafo.
- Estrella.
- Pauta de evaluación de las sesiones.

Sesión 7: Participando en grupo (II)

Objetivos

- Practicar la habilidad de exponer con claridad las ideas.
- Desarrollar la autoconfianza para hablar en público.

Actividades

- Actividad de animación "Hermanos".

- Introducción a la sesión. Se comenta que "a la mayoría de la gente le resulta difícil hablar en público" y se pregunta cuáles son las razones que podrían tener las personas. Después se pide que discutan sobre sus propias dificultades y cómo podrían sobrellevarse.

-Se introduce el tema del temor y "nerviosismo" en situaciones de hablar en grupo. Se explica y ejercita la respiración diafragmática y su utilidad en situaciones de tensión.

- Los mentirosos: Pasarán adelante cinco voluntarios, a los cuales se les pasará un objeto, cada uno de los cinco deberán decir qué es dicho objeto de la manera más real posible, sólo uno dirá la verdad y los cuatro restantes estarán mintiendo. El grupo deberá adivinar quién dijo la verdad y quién mintió. Posterior a esto se verá quién resultó más creíble (según la votación) y se discutirá con el grupo curso el porqué votaron por él y no por otro y qué les llevó a creer en aquel.

- Entrega de estrella.

- Evaluación final.

Materiales

- Estrella
- Pauta de evaluación de sesiones.
- Un objeto que sea desconocido o extraño.

Sesión 8: Participando en grupo (III)

Objetivos

- Practicar la habilidad de exponer con claridad las ideas.
- Desarrollar la autoconfianza para hablar en público.

Actividades

- Comentario de la evaluación de la sesión anterior. Felicitación a los que se comprometieron en la actividad de respiración diafragmática de la sesión pasada.

- Actividad de animación "El puente". Se forman dos equipos, se ubican las sillas en dos líneas paralelas y cada persona se sube a una silla; se agrega una silla de más, que está al final de cada fila. El último jugador toma la silla desocupada y se la pasa al compañero de al lado, cuando se llegue al final, se va avanzando un espacio hasta que se llega a la meta.

-Resumen de lo aprendido la sesión anterior.

-Exposición de un objeto: Se simula una situación de conferencia, donde cada participante deberá exponer ante el grupo un tema que se elige al azar, esto en cinco minutos. El resto del grupo debe ir participando, a través de una opinión o pregunta. Después de cada exposición, se comentará lo visto y el expositor incorporará lo dicho.

- Los "mentirosos".

- Entrega de estrella y Evaluación final.

Materiales

- Silla, mesa, vaso, hoja y lápiz.
- Bolsa con los temas a exponer.
- Pauta de evaluación
- Estrellas.
- Objeto desconocido.
- Cronómetro.

Sesión 9: Resolviendo situaciones conflictivas

Introducción

Las personas son distintas, piensan y creen de manera diferente. Hay que saber relacionarse con quienes difieren con nosotros, respetando las opiniones diversas, para así ir enriqueciendo las relaciones con los demás. Por esto resulta muy importante que sepamos expresar adecuadamente nuestras ideas, aún cuando éstas sean distintas a las de los demás.

Objetivos

- Reconocer las ideas irracionales que interfieren en nuestras relaciones.
- Aprender a negociar para enfrentar situaciones de conflicto y peleas con los demás.
- Desarrollar en los jóvenes la habilidad de expresar y aceptar desacuerdos.

Actividades

- Comentario de las evaluaciones.

- Introducción al tema de los conflictos interpersonales.

- Ludo de ideas irracionales. Se requiere un tablero con casilleros que contienen un listado de ideas irracionales. El primer participante tira el dado y avanza tantos lugares como el dado indique. Cuando el participante cae en el casillero de ideas, debe leerla en voz alta y comentar lo que piensa acerca de ella (si están de acuerdo, por qué, si las han pensado, y en que situaciones, etc.). Los otros participantes pueden comentar luego que el joven ha dado su respuesta. Cada participante tira una vez el dado y avanza según esto. El juego termina cuando el primer niño llega a la meta. Las ideas son: "debo caerle bien a todo el mundo"; "si le expreso mi opinión distinta a un amigo, éste puede enemistarse conmigo"; "todo el mundo está pendiente de lo que yo hago"; "es malo enojarse con las personas; "no es bueno demostrar los sentimientos e ideas a las demás personas"; " en una pelea siempre tiene que ganar alguien".

- APES (alternativas, posibilidades y elecciones): se les representa a los jóvenes una historia y se les pide que generen alternativas del por qué de aquella acción. Por ejemplo, se les cuenta el caso de un joven que no tiene el permiso de sus padres para ir a una fiesta con sus amigos. Cada grupo deberá idear en un plazo de dos minutos toda la gama posible de alternativas que consideren para explicar esta situación; desde el punto de vista de los padres y del joven. Posteriormente, se generan alternativas para llegar a un acuerdo, de manera que cada parte quede satisfecha.

- Se les pide a los jóvenes comentar situaciones de conflicto que hayan vivido a raíz de un desacuerdo con otra(s) persona(s). A los mismos grupos de la actividad anterior, se les pide que representen una de las situaciones expuestas. Luego de cada representación los participantes probarán otra forma de superar el conflicto, haciendo sugerencias para enfrentar de modo adecuado cada situación. El grupo representa la situación, recogiendo las proposiciones.

-Estrella y evaluación final.

- Tarea: se les pide a los jóvenes estar atento en la semana a situaciones en que enfrenten desacuerdos y tengan que negociar, y que las describan en el caso que ocurra.

Materiales

- Autorreporte
- Ludo, fichas y dados.
- Láminas con ideas irracionales.
- Cronómetro.
- Hoja y lápiz.
- Estrella y pauta de evaluación.

Sesión 10: Resolviendo situaciones conflictivas (II)

Objetivos

- Incentivar al respeto de los propios derechos y los de otros.
- Aprender a reconocer el propio error y expresarlo.

Actividades

- Comentario de evaluación.

- Actividad de animación "El pueblo manda" : el monitor da diferentes órdenes que para ser cumplidas él debe haber dicho antes la siguiente consigna: "el pueblo manda" ("El pueblo manda a que se pongan de pie"). Sólo cuando se diga la consigna la orden que se dice debe realizarse. Se pierde si no se dice la orden o cuando no se diga la consigna exactamente ("El pueblo dice que se sienten").

- Preguntar por la tarea encomendada la sesión anterior.

- Se forman tres grupos. Cada grupo tendrá la tarea de confeccionar una lista de derechos que creen tener ellos como jóvenes. Un grupo pensará en los derechos que tiene en la sala de clases y los que tiene el profesor en la misma situación. Otro grupo pensará en los derechos que tiene al interior de su familia y los que tiene su familia en relación a él y el último grupo trabajará en base a los derechos que tiene dentro del grupo de amigos y los derechos que sus amigos tienen como tal. Cada grupo tendrá un secretario que anote los derechos, para luego exponerlos a sus compañeros. Las monitoras irán anotando los derechos en un papelógrafo mientras los otros grupos van complementando la lista.

Posteriormente, se hará un plenario donde se conversará en relación a: si sienten que se les respetan sus derechos, en que casos sí y cuales no, cómo defienden sus derechos.

- Se organizará a los participantes en tres grupos. Cada grupo deberá representar una situación en donde pasó a llevar los derechos de otra persona y de qué manera se disculparía. Representar una situación donde tienen que defender sus derechos (en el colegio, la familia, los amigos). Después de cada representación los participantes irán retroalimentando la actuación de sus compañeros.

- Estrella y evaluación final.

Materiales

- Símbolos para dividir los grupos.
- Papelógrafo.
- Estrella y pauta de evaluación de la sesión.

Sesión 11: Resolviendo situaciones conflictivas

Objetivos

- Aprender a manejar situaciones de indiferencia y presión grupal.
- Evaluar el desarrollo del ciclo vital del grupo.
- Visualizar la percepción que tiene el niño de su familia.

Actividades

- Comentario evaluación sesión anterior.

- Se realiza una actividad de imaginería donde los niños "reviven" las actividades y momentos más importantes vividos en el Taller.

- Se organiza a los participantes en dos grupos. Un grupo representará una situación de indiferencia y el otro una situación de presión grupal. Todos comentarán lo visto, si han experimentado algo similar y cómo lo han enfrentado. Posteriormente, los grupos representarán la forma de sobrellevar estas situaciones.

- Se aplica el "Barómetro de confianza". El joven contesta una hoja que contiene una serie de afirmaciones de su sentir al interior del grupo y de su percepción del grupo en el que participó.

- Se realiza el dibujo de la familia. El niño hace una breve descripción de su familia y cuenta cómo le gustaría que fuera.

- Estrella, evaluación de la sesión y entrega de resumen de las sesiones.

Materiales

- Hojas, lápices de colores, témperas, goma.
- Pauta del "barómetro".
- Estrella, resumen de las sesiones y hoja de evaluación de la sesión.

Taller de Habilidades Sociales

Durante los meses de Abril a Julio, desarrollamos un Taller de Habilidades Sociales. Aquí, en respuesta a una inquietud surgida de ustedes mismos, les presentamos un resumen de las sesiones.

1. Sesión de presentación: Conociendo mi grupo

En esta sesión nos conocimos e identificamos como miembros de un grupo. Para esto participamos de una divertida dinámica, donde tuvimos que formar parejas al son de una música. Nos enteramos también, de los motivos del Taller y sus objetivos. Creamos un clima de motivación y participación, se acordaron las reglas de funcionamiento grupal. Luego ensayamos habilidades de presentación; para finalizar con una actividad que llamamos "Las sillas musicales". Las monitoras nos dieron nuestro primer "encargo": escribir dos situaciones en las que fue necesario tener Habilidades Sociales , sea con los amigos, la familia o e la escuela.

2. El lenguaje del cuerpo

En esta sesión firmamos el contrato con los acuerdos llegados en la sesión anterior y con los que todos estuvimos conforme. Comentamos el "encargo" dado la sesión anterior y reflexionamos sobre la importancia de nuestro cuerpo como medio de expresión de emociones y cómo los mensajes cambian en la medida que uno diga las cosas como

"enojado", como "aburrido", etc. Se nos dio el encargo de prestar atención cuando hablamos con alguien sólo a los gestos, luego sólo a lo que decía y, finalmente a ambos. Terminamos con las "sillas musicales".

3. El arte de conversar

Comenzamos con las "sillas musicales". Luego actuamos, para esto se representó un papel en el que se encontraban tres amigos: que no hablaba mucho, otro poco y el otro era el interlocutor, después tuvimos que comentar y actuar nuevamente con las nuevas conductas aprendidas. Enseguida, reflexionamos cuando tuvimos que iniciar y mantener una conversación, ¡después nosotros mismos tuvimos que representar la situación!. Se nos pidió en esta sesión como "encargo" que ensayáramos lo aprendido con algún miembro de la familia, amigo o compañero o con algún profesor. Para terminar hicimos una actividad de relajación.

4. Conociendo mis sentimientos

Comenzamos comentando la tarea de la sesión anterior. Luego reflexionamos y conversamos situaciones donde tuvimos pena, alegría, rabia y miedo, qué hacemos en esas situaciones, cómo lo expresamos, etc. Conocimos la importancia de percibir y expresar los sentimientos positivos de sí mismo y la influencia de los propios sentimientos y pensamientos en las relaciones con los demás. Para esto se nos encomendó un "encargo": llenar un registro con los sentimientos y pensamientos que tenemos antes y después de expresarle a una compañero, profesor o familiar algo que nos pasa o sentimos.

5. Los sentimientos de los demás

En esta sesión comentamos el reporte que nos dieron. Con siete láminas que representaban distintas emociones, debíamos adivinar qué emoción querían expresar y posteriormente hacer una comparación entre ellas. Luego jugamos al ludo de las emociones. Para finalizar pintamos con los dedos. Debíamos expresar a través de la pintura y el color los sentimientos que sentíamos hacia alguna persona. Como "encargo" debíamos identificar y expresar algo positivo a un profesor, familiar o amigo.

6. Participando en grupo (I)

Jugamos al juego de la pelota, lo que nos permitió conocernos aún más. Luego hicimos un collage colectivo, donde cada grupo debía representar los tres grupos sociales a los que pertenecemos (familia, amigos, escuela). Jugamos también a los hermanos; en una ronda debíamos buscar y agacharnos con nuestro "hermano" del grupo, el que se agachaba al último perdía. Para finalizar, repasamos las Habilidades Sociales aprendidas hasta el momento.

7. Participando en grupo (II)

Jugamos nuevamente a los hermanos. Después nos enseñaron una técnica para controlar el nerviosismo a través de la respiración. Luego jugamos al juego de los mentirosos, donde tres decían una mentira respecto a un objeto raro y sólo uno decía la verdad, al final teníamos que averiguar quién mentía y quién decía la verdad.

8. Participando en grupo (III)

Jugamos al "Puente", lo que nos favoreció la convivencia y el trabajo en equipo para llegar a una meta. Luego debimos exponer sobre un tema, y era igual que una convención con gente experta en el tema. Para finalizar, de nuevo jugamos a los mentirosos.

9. Resolviendo situaciones conflictivas(I)

Comenzamos jugando con un "Ludo de los pensamientos distorsionados" por ejemplo: "debo caerle bien a todo el mundo", luego los integrantes del grupo debíamos comentar esa afirmación. Después de esa actividad las monitoras dramatizaron tres situaciones: pedir permiso para una fiesta y debíamos hacer una lista de explicaciones del comportamiento de la mamá y de la hija. El turno fue de nosotros, ya que también nos tocó dramatizar una situación conflictiva vivida, luego presentarla al grupo y finalmente con las sugerencias del grupo presentar una nueva actuación. Como "encargo" se nos pidió anotar situaciones de desacuerdo vividas, los pensamientos de antes y después y cómo se resolvió.

10. Resolviendo situaciones conflictivas (II)

"El pueblo manda" fue nuestra primera actividad, un líder debía dar una instrucción y el resto de nosotros seguirla. Se nos pidió el "encargo" y lo comentamos. Después nos separamos en tres grupos y un grupo debió anotar en una hoja los derechos que tiene en la escuela (que la escuela tiene con nosotros), los derechos que tenemos en la familia (y al revés) y finalmente los derechos con los amigos (y al revés). Para terminar tuvimos que representar una situación en la que pasamos a llevar a otro y luego cómo deberíamos hacer para remediarlo. Terminamos con las nunca bien ponderadas "sillas musicales".

11. Resolviendo situaciones conflictivas

¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡SORPRESA!!!!!!!!!!!

Nota: Agradecemos de todo corazón a todos los niños que asistieron, participaron activamente e hicieron posible que este Taller fuera realizado. No sólo fue provechoso para nosotros en lo académico sino también en lo personal, ya que con ustedes crecimos y aprendimos sesión a sesión a ser MÁS PERSONAS.

¡¡¡GRACIAS!!!

Alejandra, Maureen y Paola.

Sesión 12: Evaluación y cierre.

Objetivos

- Evaluar las habilidades adquiridas durante el taller.
- Evaluar el significado que ha tenido el haber participado en el taller para cada uno.
- Realizar la clausura del taller.

Actividades

- Se administra a los jóvenes los siguientes instrumentos de evaluación: CABS, Sociograma del grupo del taller y familia.

- Exposición de un video resumen del taller.

- Se solicita a los jóvenes que realicen un dibujo que simbolice el significado que tuvo para cada uno haber participado en el taller.

- Convivencia de grupo. Se entrega a cada joven un diploma de reconocimiento por su participación en el taller. Se otorga un obsequio a los que asistieron a todas las sesiones y a los que resultaron con más estrellas.

Materiales

- CABS
- Diplomas
- Hojas, lápices, pinturas.
- Obsequios.

APÉNDICE B

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

AUTOINFORME SOBRE EL COMPORTAMIENTO SOCIAL. ESCALA DEL COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS (CABS) (Michelson, 1987)

AUTOINFORME SOBRE EL COMPORTAMIENTO SOCIAL

De estas cinco alternativas elige cómo responderías ante otro niño y ante un adulto. Haz una cruz sobre la letra que indique cómo actuarías en esa circunstancia. Si no puedes entender una palabra, una pregunta o una respuesta, levanta la mano y te ayudarán. Recuerda que debes contestar con sinceridad como te comportarías. No hay límite de tiempo.

1. Alguien te dice: "Creo que eres una persona muy simpática".

¿ Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Decir: "No, no soy tan simpático".

(b) Decir: "Sí, creo que soy el mejor". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "Gracias". **Un adulto: a b c d e**

(d) No decir nada y sonrojarme.

(e) Decir: "Gracias, es cierto que soy muy simpático".

2. Alguien ha hecho algo que crees que está muy bien.

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal".

(b) Decir: "Está bien, pero he visto mejores que éste". **Otro niño: a b c d e**

(c) No decir nada **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "Yo puedo hacerlo mucho mejor".

(e) Decir: "Está muy bien".

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien.

Alguien te dice "No me gusta".

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Decir: "Eres estúpido".

(b) Decir: "Yo creo que está muy bien". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "Tienes razón", aunque en realidad no lo creyeras. **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "Creo que es fantástico. Además, ¿tú qué sabes?".

(e) Sentirme herido y no decir nada.

4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar

y alguien te dice: "¡Eres tan tonto!" ¡Olvidarías tu cabeza si no

fuera porque la tienes atornillada!"

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Decir: "De todas formas, yo soy más listo que tú; además, ¿tú que sabes?".

(b) Decir: "Sí, tienes razón; algunas veces parezco tonto". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "Si alguien tonto, ese eres tú". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo".

(e) No decir nada o ignorarle.

5. Alguien con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Decir: "Me molesta que me hagas esperar de esta manera".

(b) Decir: " Me preguntaba cuándo llegarías". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "Es la última vez que te espero". **Un adulto: a b c d e**

(d) No decirle nada.

(e) Decir. "¡Eres un fresco! ¡Llegas tarde!.

6. Necesitas que alguien te haga un favor.

¿Que harías/dirías, generalmente?

(a) No pedirle nada.

(b) Decir: "Tienes que hacer esto por mí. **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "¿Puedes hacerme un favor?", y explicar lo que quieres. **Un adulto: a b c d e**

(d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.

(e) Decir: "Quiero que hagas esto por mí."

7. Sabes que alguien está preocupado.

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Decir: "Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?".

(b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.

(c) Decir: "¿Te pasa algo"?. **Otro niño: a b c d e**

(d) No decirle nada y dejarle solo. **Un adulto: a b c d e**

(e) Reírme y decirle: "Eres un crío".

8. Estás preocupado y alguien te dice: "Pareces preocupado".

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Girar la cabeza o no decirle nada.

(b) Decir: "¡A ti no te importa!". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "No es nada".

(e) Decir: "Estoy preocupado. ¡Déjame solo!".

9. Alguien te culpa por un error que ha cometido otra persona.

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Decir: "Estás loco!".

(b) Decir: "No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "No creo que sea culpa mía". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo que estás hablando!".

(e) Aceptar la culpa o no decir nada.

10. Alguien te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer.

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Decir: "Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo".

(b) Hacer lo que te piden y no decir nada. **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "¡ Esto es una tontería. No voy a hacerlo!". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "Gracias".

(e) Decir: "Si es esto lo que quieres que haga", y entonces hacerlo.

11. Alguien te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico.

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Decir: " Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría".

(b) Decir: " No, no está tan bien". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: " Es cierto. Soy el mejor". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "Gracias".

(e) Ignorarlo, y no decir nada.

12. Alguien ha sido muy amable contigo.

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Decir: "Has sido muy amable conmigo. Gracias".

(b) Comportarme como si la persona no hubiera sido tan amable y decirle: "Sí, gracias".

(c) Decir: "Me has tratado bien, pero me merezco mucho más". **Otro niño: a b c d e**

(d) Ignorarlo y no decir nada a esa persona. **Un adulto: a b c d e**

(e) Decir: "No me tratas todo lo bien que deberías".

13. Estás hablando muy alto con un amigo y alguien te dice "Perdona, pero haces demasiado ruido".

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) parar de hablar inmediatamente.

(b) Decir: "Si no te gusta, ¡lárgate!", y continuarías hablando alto. **Otro niño: a b c d e**

(c) decir: "Lo siento. Hablaré más bajo", y entonces hablar en voz baja. **Un adulto: a b c d e**

(d) D decir: "Lo siento", y dejar de hablar.

(e) Decir: "Muy bien" y continuar hablando alto.

14. Estás haciendo cola y alguien se cuela delante tuyo.

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo:

"Algunas personas tienen mucha cara", sin decir nada directamente a esa persona.

(b) Decir: "¡Vete al final de la cola!". **Otro niño: a b c d e**

(c) No decir nada a esa persona. **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir, en voz alta: "¡Imbécil, vete de aquí!".

(e) Decir: "Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola".

15. Alguien te hace algo que no te gusta y te enfadas.

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Gritar: "Eres un imbécil. ¡Te odio!".

(b) Decir: "Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho". **Otro niño: a b c d e**

(c) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a esa persona. **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "Estoy furioso. Me caes mal".

(e) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.

16. Alguien tiene algo que quieres utilizar.

¿Qué harías/ dirías, generalmente?

(a) Decir a esa persona que me lo diera.

(b) No pedirlo. **Otro niño: a b c d e**

(c) Quitárselo a esa persona. **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir a esa persona que me gustaría utilizarlo y entonces pedírselo.

(e) Hacer un comentario sobre eso pero no pedírselo.

17. Alguien te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Decir: "No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizá en otra ocasión".

(b) Decir: "No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "No, cómprate uno". **Un adulto: a b c d e**

(d) Prestárselo aunque no quisieras hacerlo.

(e) Decir: "¡Estás loco!".

18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo que a ti te gusta mucho.

Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías/dirías, generalmente? **Otro niño: a b c d e**

(a) No decir nada. **Un adulto: a b c d e**

(b) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese pasatiempo.

(c) Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.

(d) Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.

(e) Interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese pasatiempo.

19. Estás haciendo un pasatiempo y alguien te pregunta: "¿Qué haces?".

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Decir: "Oh, una cosa" u "Oh, nada".

(b) Decir: "No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?". **Otro niño: a b c d e**

(c) Continuar haciendo el pasatiempo y no decir nada. **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "A ti no te importa".

(e) Dejar de hacer el pasatiempo y explicarle lo que haces.

20. Ves cómo alguien tropieza y cae al suelo.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Reírme y decir: "¿Por qué no miras por dónde vas?".

(b) Decir: "¿Estás bien? ¿Puedo hacer algo?". **Otro niño: a b c d e**

(c) Preguntar: "¿Qué ha pasado?". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "¡Así son las caídas!".

(e) No hacer nada e ignorarlo.

21. Te golpeas la cabeza con un estante y te duele. Alguien te dice: "¿Estás bien?".

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Decir: "Estoy bien. ¡Déjame solo!".

(b) No decir nada e ignorar a esa persona. **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "¿Por qué no metes las narices en otra parte?". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar".

(e) Decir: "No es nada. Estoy bien".

22. Cometes un error y culpan a otra persona.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) No decir nada.

(b) Decir: "Es culpa suya". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "Es culpa mía". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "No creo que sea culpa de esa persona".

(e) Decir: "Tiene mala suerte".

23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Irme y no decir nada sobre el enfado.

(b) Decirle a esa persona que no lo vuelva a hacer. **Otro niño: a b c d e**

(c) No decir nada a esa persona aunque me sintiera insultado. **Un adulto: a b c d e**

(d) Insultar a esa persona.

(e) Decir a esa persona que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer.

24. Alguien te interrumpe constantemente mientras estás hablando.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Decir: "Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo".

(b) Decir: "No es justo. ¿No puedo hablar yo?". **Otro niño: a b c d e**

(c) Interrumpir a la otra persona empezando a hablar otra vez. **Un adulto: a b c d e**

(d) No decir nada y dejar que la otra persona continuara hablando.

(e) Decir: "¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!"

25. Alguien te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Decir: "Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieres".

(b) Decir: "¡De ninguna manera! Búscate a otro". **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "Bueno, haré lo que tú quieres". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "Olvídate de eso. ¡Lárgate!".

(e) Tengo otros planes. Quizá la próxima vez".

26. Ves a alguien con quien te gustaría encontrarte.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Llamar a gritos a esa persona y pedirle que se acercase.

(b) Ir hacia esa persona, presentarme y empezar a hablar. **Otro niño: a b c d e**

(c) Acercarme a esa persona y esperar a que me hablara. **Un adulto: a b c d e**

(d) Ir hacia esa persona y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho.

(e) No decir nada a esa persona.

27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: ¡Hola!".

¿Qué harías/dirías, generalmente?

(a) Decir: "¿Qué quieres?".

(b) No decir nada. **Otro niño: a b c d e**

(c) Decir: "No me molestes. ¡Lárgate!". **Un adulto: a b c d e**

(d) Decir: "¡Hola!, presentarme y preguntarle quién es.

(e) Hacer un gesto con la cabeza, decir: "¡Hola!" e irme.

APÉNDICE C

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

PAUTA DE ENTREVISTA

ENTREVISTA

La entrevistadora hace pasar al niño a la sala, lo saluda. Si el joven no ha tomado asiento, se le invita a hacerlo diciéndole "Puedes tomar asiento".

Bueno, para comenzar te contaré que mi nombre es _____ soy egresada de Psicología y estoy aquí porque se realizará un estudio, y tú has sido seleccionado para participar de él. Ella es _____ (indicando a la persona que filma) también es egresada de Psicología y con otra compañera más estamos realizando este estudio. Tú has sido seleccionado al azar, qué significa esto, que tomamos las listas de los cursos y pusimos los números en una bolsa, los mezclamos y fuimos sacando números. El motivo por el cual estamos grabando esta entrevista es por que la memoria es frágil y para analizar la información que nos das, debemos registrar precisamente todo lo que dices, de esta manera la forma más práctica de realizar esto es filmándolo. Pero todo lo que conversemos aquí, será exclusivamente confidencial y sólo nosotras realizaremos un análisis de lo que tú digas.

Lo primero que vamos a hacer es los siguiente: Te voy a pedir que te imagines que llegas a una fiesta, no conoces a nadie y nadie te conoce a ti, pero alguien se te acerca y te pregunta ¿Quién res?, tú, ¿qué haces? (Presentarse e Iniciar una conversación).

Yo, no te conozco, y me gustaría que me contaras más de ti, por ejemplo, dime con quién vives y cuéntame algo de ellos (Presentar a otros).

Ahora, me gustaría saber, cuando tú quieres o te cae bien una persona, independiente que sea hombre o mujer, ¿cómo se lo expresas?, y cuando alguien no te cae bien ¿cómo se lo expresas? (Expresión de afecto).

Oye, _____, ¿desde qué curso estás en la escuela?, si tuvieras que decir algo bueno de ella ¿qué dirías? (Hacer cumplidos), y ¿qué no te gusta?.

Y a propósito, ¿cómo te va en el colegio?, ¿qué ramo es el que más te gusta?. ¿cuál es el ramo que más te cuesta?, ¿en este ramo que te cuesta _____ le preguntas al profesor lo que no te queda claro? (Formular una pregunta) (Si la respuesta es SÍ se le pregunta, ¿cómo te sientes luego de preguntar?. Si la respuesta es NO, se le pregunta, ¿qué te pasa que no le preguntas?, ¿cómo te sientes?).

A ver, cuando te toca dar una prueba de _____ (ramo que le cuesta) o el profesor te pregunta algo en clases, ¿cómo te sientes?, ¿qué te pasa? (¿pasa algo en tu cuerpo o pasan algunos pensamientos por tu cabeza?, ¿cuáles?) (Control de la ansiedad).

Pasemos ahora a un tema más interesante, tus amistades, ¿participas en alguna actividad con otros niños, en tu colegio, barrio, Iglesia, etc.? (Participar).

Cuéntame, ¿cómo son tus amigos?, ¿son niños y niñas?, ¿sólo del colegio o también de tu barrio u otro lugar?, ¿te gusta cómo son?. ¿En alguna ocasión les has pedido ayuda? o ¿tú los has ayudado cuando han tenido un problema? (Pedir ayuda) . ¿Cuándo?, en rasgos generales ¿por qué?.

Si no estás de acuerdo con ellos, ¿qué haces? (Expresar desacuerdo), y ¿con otra persona que no sea amigo tuyo?, y ¿con una persona mayor?.

Cuando tú tienes un problema, ¿a quién recurres?, ¿por qué?. ¿Te queda claro por qué estamos acá?. (Si la respuesta es SÍ: a ver dime qué entendiste (se supone que el niño tiene que decir que estamos allá porque se va a realizar un estudio donde él fue invitado a participar);si la respuesta es NO, la entrevistadora vuelve nuevamente a explicar el motivo de la presencia en la Escuela). Te agradezco que hayas cooperado con esta entrevista, ya que nos será de gran ayuda.

APÉNDICE D

DESCRIPCIÓN DE REUNIONES CON PROFESORES Y APODERADOS

REUNIÓN DE PROFESORES

15 DE MAYO DE 1996

Esta reunión en conjunto con los profesores de 8° año básico fue concertada para el día en que se realiza el Consejo de Profesores. Debido a la modalidad de trabajo que la dirección usa para realizar sus Consejos, se debió realizar la Reunión con la presencia de todos los profesores de la Escuela, lo que significó realizar la reunión más breve que lo planificado y hacer partícipes a todos los profesores del establecimiento del Programa que se estaba realizando con los alumnos de 8° básico.

Se realizó la presentación de las monitoras y a continuación se les introdujo en el tema de las Habilidades Sociales, mencionándolas y exponiendo la importancia que éstas tienen para los jóvenes en los diversos ambientes en que participan (colegio, familia y amigos) tomando en cuenta su importancia en el presente y proyectándolo a futuro, en relación a las variadas exigencias a las que se verán sometidos los jóvenes (como adolescentes, como alumnos de Enseñanza Media, etc.)

Se explicó el método de selección de los participantes y se solicitó la cooperación de los profesores en cuanto a motivar a los jóvenes en la participación al Taller y en cuanto a retroalimentar a los jóvenes acerca de sus comportamientos.

REUNIÓN DE APODERADOS N° 1

22 DE ABRIL DE 1996

A esta reunión asistieron 6 padres. El encuentro con los Apoderados fue concertado a través de los profesores jefes para el día en que éstos debían asistir a la Reunión de Apoderados de Curso que se hace mensualmente. Sin embargo, dicha reunión se prolongó más de los esperado por lo que se realizó una reunión más breve y principalmente informativa.

Se dispuso a los padres alrededor de una mesa y se comenzó con la presentación de las monitoras y se explicó el proceso por el cual los jóvenes fueron "escogidos" para participar en el Taller de Habilidades Sociales. Se destacó que dicho proceso fue al azar, por lo que en el reclutamiento de los participantes no influyeron las notas ni la conducta de éstos.

Posteriormente, se describió el Taller en cuanto a sus aspectos formales como: horarios, lugar, duración, objetivos. A continuación, se les introdujo en el tema de las Habilidades Sociales, definiéndolas y exponiendo la importancia que ellas tienen en la vida de los jóvenes en relación a los ámbitos familiar, escolar y grupo de pares. En esta actividad, se utilizó un papelógrafo con las Habilidades Sociales escritas, las que estaban a la vista de los apoderados. Se entregó a los asistentes un Tríptico a modo de resumen de lo conversado en relación a las Habilidades Sociales a trabajar en el Taller, el cual se presenta posteriormente.

Se enfatizó a los padres la asistencia de sus hijos al Taller y el rol de ellos como colaboradores en el Entrenamiento de dichas habilidades.

Cabe mencionar que apoderados de alumnos no seleccionados para participar en el Taller preguntaron la posibilidad de incluir a sus hijos en él.

Esta reunión generó desmotivación en las monitoras, ya que por una parte no fue posible hablar con todos los padres de los alumnos participantes del Taller para motivarlos a colaborar con la actividad y porque nos vimos en la situación de tener que improvisar una reunión más breve que la prevista, sin dejar de lado los objetivos antes planificados: informar a los apoderados los objetivos y metodología del taller; motivar a los apoderados con su participación y colaboración en las actividades del taller y reconocer la importancia que tiene la familia en la adquisición y desarrollo de las Habilidades Sociales en los niños.

Además, aunque algunos padres se mostraron interesados en el tema de las Habilidades Sociales, sin embargo, dos de ellos pusieron resistencia a que sus hijos participaran, cuestionando la

utilidad de ésta para sus hijos y si la actividad estaba inserta dentro de los Programas del Ministerio de Educación en cuanto a formar parte del curriculum escolar, dejando a la luz su interés en que su hijo participe sólo en actividades que sean evaluadas con calificaciones y por tanto impliquen obligatoriedad.

A pesar de las dificultades antes expuestas, se quedó con la idea de volver a reunirse con los apoderados, como una forma de retroalimentarlos y recibir retroalimentación acerca del comportamiento de sus hijos.

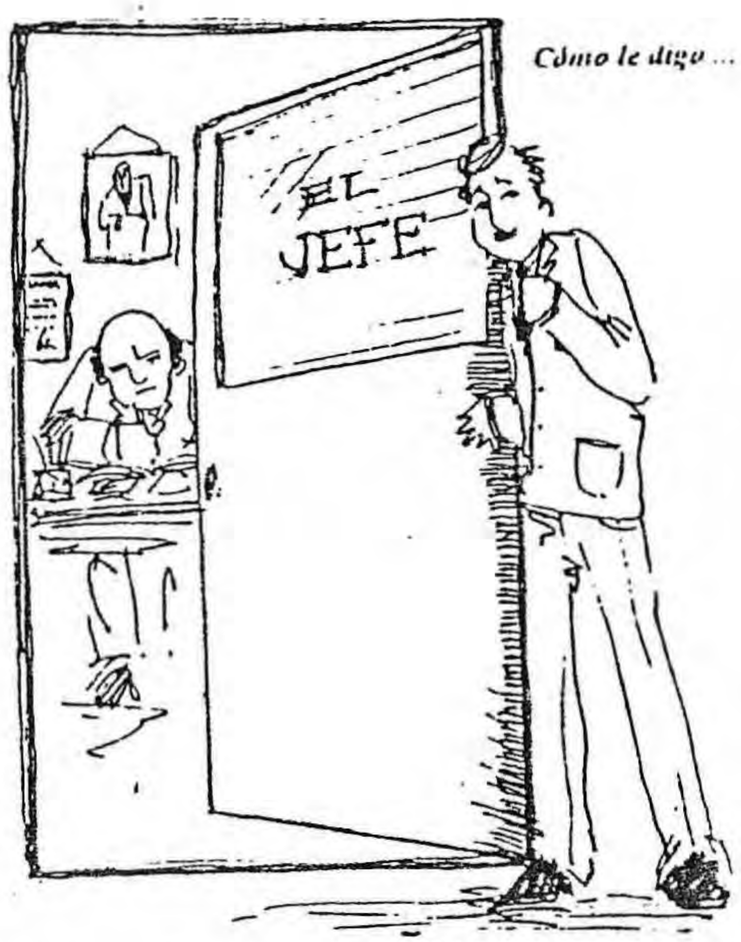
Las *Habilidades Sociales* son aquellos comportamientos que nos permiten comunicarnos mejor y sentirnos bien con los demás.

Muchas veces estamos pensando lo que queremos decir o hacer en relación a otras personas, pero no nos atrevemos porque nos da vergüenza o nos sentimos inseguros.

Hay niños que son llamados "flojos" o "retraídos", pero en realidad no tienen habilidades que les permitan resolver dudas o formular preguntas a los profesores.

Es en la familia donde las personas aprenden cómo relacionarse con otros. La familia puede ayudar a desarrollar o puede inhibir las habilidades de los niños.

Las Habilidades Sociales permiten que las personas puedan participar e integrarse a distintis grupos.



El desarrollo de Habilidades Sociales favorece que el joven pueda enfrentar los desafíos de su vida, como ingresar al liceo y posteriormente al trabajo.

Las Habilidades Sociales que se abordarán el el Taller son: escuchar activo, iniciar y mentener una conversación, presentación, hacer peticiones, participar en grupo, formular preguntas y dar opiniones, manejar la ansiedad, conocer y expresar los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar y aceptar deacuerdos, defender los propios derechos, manejar la indiferencia y presión grupal.

REUNIÓN DE APODERADOS N° 2

11 DE JUNIO DE 1996

Asistieron 12 padres (principalmente madres). En esta oportunidad fue posible desarrollar por completo la reunión planificada.

Objetivos

- Informar acerca del desarrollo del taller.
- Conocer la percepción de los padres en relación a los niños como participantes del taller de Habilidades Sociales.
- Conocer si los padres facilitan el desarrollo de las Habilidades Sociales en el hogar.

En primer lugar, se dispuso las sillas en círculo y a medida que los padres llegaban se les entregó una etiqueta para que colocaran sus nombres y se lo prendieran a la vista. A continuación, se realizó un resumen de la presentación de las monitoras y del taller (objetivos, funcionamiento) esto, porque algunos padres no asistieron a la primera reunión.

Luego se realizó la dinámica de Animación: Juego de intereses personales. Esta dinámica consiste en adherir papelitos con números que corresponden a preguntas de intereses personales. El número va escrito de cara a la pelota. Los participantes se van lanzando la pelota y sacan un número, lo dicen en voz alta y una de las monitoras lee la pregunta que corresponde a ese número (ver anexo) Esta dinámica fue realizada con el fin de promover el conocimiento entre los participantes.

Se expuso un cartel con las sesiones realizadas hasta el momento (8) y las Habilidades Sociales trabajadas en cada una de ellas.

Con el fin de promover el diálogo con los padres, las monitoras realizaron la representación de tres escenas vinculadas a situaciones conflictivas que padres e hijos viven. La primera situación

mostraba una disputa entre una hermana de trece años y otra menor de siete, en este conflicto se mostró la intervención de la madre de ambas niñas. En una segunda escena, la hija solicita a su madre permiso para ir una fiesta de curso, la madre pone dificultades a su hija y finalmente terminan peleadas. Y la tercera escena representa a una hija que quiere plantear un problema que tiene a su madre, pero ésta ocupada con sus labores de casa, se muestra indiferente ante la hija. Ante cada representación se preguntaba a los padres ¿cómo enfrentarían dicha situación? y ¿cuáles serían las conductas adecuadas para cada papel?. Con los comentarios de estas representaciones y de la impresión general acerca del Taller se cerró la reunión.

Los padres fueron muy receptivos, participaron en las actividades realizadas y manifestaron su interés en volver a reunirse de modo que pudieran asistir padre y madre, incluso algunos plantearon interés en realizar esta experiencia con sus hijos. Además, los apoderados destacaron la importancia de conocer y comprender lo que se estaba realizando con sus hijos y así saber entender y aceptar las conductas de sus hijos, esto porque muchas habilidades que los niños estaban incorporando posiblemente no se practicaban en el hogar. Así también pusieron de manifiesto lo prioritario de hacer partícipe a la familia en este tipo de intervenciones.

Una tercera reunión no fue posible realizarse por coincidir con las vacaciones de invierno. En las semana que finalizó el Taller, las monitoras asistieron a la reunión mensual de los apoderados de 8° año, con el fin de comunicarles la finalización del taller y agradecerles por su cooperación e interés. A partir de esto, se generó un diálogo en que los padres solicitaban que el taller no terminara, que estaban muy contentos por la participación de sus hijos en él. Además, preguntaron de qué manera podían solicitar que este tipo de intervención se repitiera, abarcando un número mayor de alumnos; este interés era compartido por los padres de los alumnos que no asistieron al taller.

APÉNDICE E

CORRESPONDENCIA DE PREGUNTAS DE LA ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS (CABS) Y GRUPO DE HABILIDADES SOCIALES TRABAJADAS EN EL TALLER

Preguntas (CABS)	Grupo de habilidades a estudiar
1. Alguien te dice: "Creo que eres una persona muy simpática"	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros
2. Alguien ha dicho algo que crees que está muy bien	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros
3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien, alguien te dice: "No me gusta"	Grupo IV: Habilidades para resolver situaciones de conflicto interpersonal
4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: "¡ Eres tan tonto. Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada"	Grupo IV: Habilidades para resolver situaciones de conflicto interpersonal
5. Alguien con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su atraso	Grupo IV: Habilidades para resolver situaciones de conflicto interpersonal
6. Necesitas que alguien te haga un favor	Grupo II: Habilidades Sociales de participación e integración
7. Sabes que alguien está preocupa	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros
8. Estás preocupado y alguien te dice : "Pareces preocupado"	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros
9. Alguien te culpa por un error que ha cometido otra persona	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros
10. Alguien te pide que hagas algo y tú no sabes porqué se tiene que hacer	Grupo II: Habilidades Sociales de participación e integración
11. Alguien te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros

12. Alguien ha sido muy amable contigo	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros
13. Estás hablando muy alto con un amigo y alguien te dice: " Perdona pero haces demasiado ruido"	Grupo I: Habilidades Sociales básicas
14. Estás haciendo cola y alguien se cuela delante tuyo	Grupo II y IV : Habilidades Sociales de participación e integración y para resolver situaciones de conflicto interpersonal
15. Alguien te hace algo que no te gusta y te enfadas	Grupo IV: Habilidades para resolver situaciones de conflicto interpersonal
16. Alguien quiere algo que quieres utilizar	Grupo II : Habilidades Sociales de participación e integración
17. Alguien te pide prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo	Grupo II : Habilidades Sociales de participación e integración
18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo	Grupo I: Habilidades Sociales básicas
19. Estás haciendo un pasatiempo y alguien te pregunta. "¿Qué haces? "	Grupo I: Habilidades Sociales básicas
20. Ver como alguien tropieza y cae al suelo	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros
21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: " ¿ Estás bien ? "	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros
22. Cometer un error y culpan a otras personas	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros
23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien	Grupo III: Habilidades de conocimiento de sí mismo y de los otros

24. Alguien te interrumpe constantemente mientras estás hablando	Grupo IV: Habilidades para resolver situaciones de conflicto interpersonal
25. Alguien te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quienes hacer	Grupo II : Habilidades Sociales de participación e integración
26. Ves a alguien con quien te gustaría encontrarte	Grupo I: Habilidades Sociales básicas
27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: " ¡ Hola ! "	Grupo I: Habilidades Sociales básicas

APÉNDICE F

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL TALLER

BARÓMETRO DE LA CONFIANZA EN LOS GRUPOS

Ordena de 1 a 11 las afirmaciones de acuerdo a si coinciden o se relacionan con lo que tú has vivido en este taller. A la que pongas nº 1 será la que tú sientes se relaciona más, a la que pongas nº 11 será la que crees tiene menos que ver.

En el grupo he observado lo siguiente:

	Puntaje
- Hay mucho calor y amistad ____	(4)
- Abundan los comportamientos agresivo-destructivos ____	(1)
- Los miembros del grupo estaban poco interesados e integrados ____	(2)
- Algunos miembros del grupo trataban de dominar y alzarse con el liderazgo ____	(3)
- Nos entendíamos admirablemente ____	(4)
- Se echaba de menos algo de ayuda ____	(3)
- Buena parte de la conversación fue irrelevante ____	(1)
- Estuvimos plenamente volcados en nuestro trabajo ____	(4)
- Todos fueron sumamente corteses ____	(2)
- Había un profundo malestar ____	(1)
- Discutíamos sobre cuestiones referentes a nuestro trabajo ____	(3)

Ordena de 1 a 12 las afirmaciones de acuerdo a si coinciden o se relacionan con lo que tú has vivido en este taller. A la que pongas n° 1 será la que tú sientes se relaciona más, a la que pongas n° 12 será la que crees tiene menos que ver.

En mí mismo he observado lo siguiente:

	Puntaje
- Con algunos fui amistoso y cordial ____	(3)
- Apenas me mostré interesado ____	(2)
- Estuve concentrado en la tarea ____	(3)
- Fui atacado por varios ____	(1)
- Me adueñé del liderazgo del grupo ____	(3)
- Me mostré cortés con todos ____	(2)
- Mis propuestas frecuentemente fueron poco acertadas ____	(1)
- Fui un simple miembro del grupo ____	(2)
- Acepté fácilmente las propuestas del grupo ____	(4)
- Me encontraba disgustado ____	(1)
- Fui vivaz y agresivo ____	(3)
- Fui bien comprendido por todos ____	(4)

APÉNDICE G

RESULTADOS

PUNTAJES PROMEDIOS OBTENIDOS EN EL CABS POR EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

Tabla N° 14 . Promedios de los puntajes (porcentaje de respuestas correctas) del nivel de Habilidades Sociales, frente a un niño y frente a un adulto, obtenidos por el Grupo Experimental en el CABS.

GRUPO EXPERIMENTAL

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
NIÑO	55.1	16.60	65.01	16.66	68.00	14.22
ADULTO	59.25	10.12	67.38	13.57	66.14	13.32

Tabla N°15. Promedios de los puntajes (porcentaje de respuestas correctas) del nivel de Habilidades Sociales, frente a un niño y frente a un adulto, obtenidos por el Grupo Control en el CABS.

GRUPO CONTROL

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
NIÑO	54.58	15.56	58.63	14.00	57.44	15.76
ADULTO	60.01	13.00	61.10	13.76	62.75	12.36

Tabla N°16 . Promedios de los puntajes (porcentaje de respuestas correctas) del nivel de Habilidades Sociales frente a un niño y frente a un adulto, obtenidos por los hombres y mujeres del Grupo Experimental en el CABS.

GRUPO EXPERIMENTAL

HOMBRES

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
NIÑO	48.60	18.25	52.54	13.68	57.86	13.64
ADULTO	56.24	9.28	58.32	10.14	57.93	10.66

MUJERES

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
NIÑO	60.29	13.94	74.99	11.39	76.10	8.53
ADULTO	61.66	10.59	74.62	11.68	73.23	10.91

Tabla N°17 . Promedios de los puntajes (porcentaje de respuestas correctas) del nivel de Habilidades Sociales frente a un niño y frente a un adulto, obtenidos por los hombres y mujeres del Grupo Control en el CABS.

GRUPO CONTROL

HOMBRES

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
NIÑO	51.55	14.43	57.64	18.55	54.49	18.58
ADULTO	55.26	16.04	58.69	16.35	57.93	13.76

MUJERES

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
NIÑO	56.49	16.62	59.24	11.20	59.31	14.33
ADULTO	63.01	10.35	62.60	12.43	65.24	11.71

Tabla N°18. Puntajes promedios del nivel de Habilidades Sociales según áreas de contenidos, obtenidos por el Grupo Experimental frente a un niño en el CABS.

GRUPO EXPERIMENTAL

FRENTE A UN NIÑO

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
Positivas	69.44	26.85	74.30	23.67	86.80	18.42
Negativas	49.07	24.06	63.42	22.53	61.12	20.02
Peticiones	53.70	18.57	62.03	15.69	68.95	8.98
Conversación	57.22	19.04	70.00	23.72	70.55	20.71
Sentimientos	57.28	27.69	55.08	27.10	59.27	19.16

Tabla N°19. Puntajes promedios del nivel de Habilidades Sociales según áreas de contenidos, obtenidos por el Grupo Experimental frente a un adulto en el CABS.

GRUPO EXPERIMENTAL

FRENTE A UN ADULTO

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
Positivas	75.22	19.40	83.33	17.81	89.12	16.74
Negativas	54.11	20.46	61.57	20.27	60.64	21.16
Peticiones	52.29	16.86	63.42	17.42	60.16	17.98
Conversación	56.66	19.70	68.88	18.15	64.44	19.77
Sentimientos	58.32	18.80	63.88	21.20	60.66	17.81

Tabla Nº 20. Puntajes promedios del nivel de Habilidades Sociales según áreas de contenidos, obtenidos por el Grupo Control frente a un niño en el CABS.

GRUPO CONTROL

FRENTE A UN NIÑO

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
Positivas	63.19	27.61	72.22	22.51	72.22	27.64
Negativas	44.43	17.62	49.07	17.96	56.01	20.17
Peticiones	55.55	20.33	61.57	14.45	59.26	16.64
Conversación	54.44	26.15	55.55	28.10	46.67	30.87
Sentimientos	57.87	22.61	58.80	16.29	56.94	20.86

Tabla Nº 21. Puntajes promedios del nivel de Habilidades Sociales según áreas de contenidos, obtenidos por el Grupo Control frente a un adulto en el CABS.

GRUPO CONTROL

FRENTE A UN ADULTO

	PRE	σ	POST 1	σ	POST 2	σ
Positivas	72.22	16.91	79.16	17.15	86.81	14.52
Negativas	45.35	15.27	46.29	20.85	56.48	17.04
Peticiones	57.40	17.83	61.11	21.20	64.35	19.34
Conversación	63.33	22.49	52.22	22.38	54.44	24.31
Sentimientos	63.43	20.83	61.57	19.42	61.11	16.42