



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
HUMANAS Y TECNOLOGÍAS**

CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y
FAMILIAR

TRABAJO DE TITULACIÓN

TÍTULO DEL PROYECTO:

**“HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “MANUEL LASSO”. COMUNIDAD
PULL QUISHUAR - GUAMOTE. OCTUBRE 2017-MARZO 2018”.**

AUTORA:

JHOANA MIRELLA CHAFLA RAMOS

TUTOR:

MSC. JUAN CARLOS MARCILLO

RIOBAMBA – ECUADOR

2018

DECLARACIÓN EXPRESA DE TUTORÍA

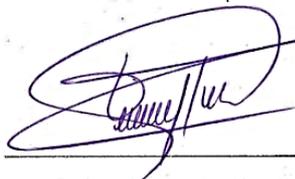
CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

Certificó que el presente trabajo de investigación previo a la obtención del Grado de **TÍTULO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y FAMILIAR**; con el tema, **“HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “MANUEL LASSO”. COMUNIDAD PULL QUISHUAR - GUAMOTE. OCTUBRE 2017-MARZO 2018”**.

Ha sido elaborado por la graduada CHAFLA RAMOS JHOANA MIRELLA, el mismo que se ha revisado y analizado en su totalidad de acuerdo al cronograma de trabajo establecido, bajo el asesoramiento de mi persona en calidad de Tutor, por lo que considero que se encuentra apto para su presentación y sustentación ante los miembros del tribunal correspondiente.

Es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Riobamba, 02 de julio de 2018.



Msc. Juan Carlos Marcillo

TUTOR DE TESIS

REVISIÓN DEL TRIBUNAL

Los miembros del Tribunal de Graduación del proyecto de investigación de título:
**“HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA DE LA ESCUELA “MANUEL LASSO”. COMUNIDAD PULL QUISHUAR -
GUAMOTE. OCTUBRE 2017-MARZO 2018”.**

Presentado por: CHAFLA RAMOS JHOANA MIRELLA

Dirigido por: Msc. JUAN CARLOS MARCILLO

Una vez escuchada la defensa oral y revisado el informe final escrito del proyecto de investigación con fines de graduación, en la cual se ha constatado el cumplimiento de las observaciones realizadas, remite la presente para uso y custodia en la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Para constancia de lo expuesto firman:

Mgs. Vicente Ureña

PRESIDENTE DEL TRIBUNAL

FIRMA

Dr. Marco V. Paredes R.

MIEMBRO DEL TRIBUNAL

FIRMA

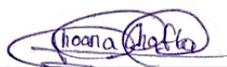
Dr. Luis F. Pérez Ch.

MIEMBRO DEL TRIBUNAL

FIRMA

AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La responsabilidad del contenido, ideas y conclusiones del presente trabajo investigativo, previo a la obtención del Título de Licenciada en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Profesional, con el tema: **“HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “MANUEL LASSO”. COMUNIDAD PULL QUISHUAR - GUAMOTE. OCTUBRE 2017-MARZO 2018”**, corresponde exclusivamente a: Jhoana Mirella Chafra Ramos, con cédula de identidad N° 060456592-9 y el patrimonio intelectual de la misma a la Universidad Nacional de Chimborazo.



Jhoana Mirella Chafra Ramos

C.I. 0604565929

AGRADECIMIENTO

Primero quiero dar gracias a Dios por brindarme la oportunidad de disfrutar cada día de vida, junto a mi familia, amigos y demás seres queridos, por haber puesto en mi camino a personas maravillosas que hicieron mi vida universitaria llena de alegrías y experiencias únicas y por darme la sabiduría y entendimiento, para cumplir con una etapa más en mi vida.

Agradezco a mis padres por ser el pilar fundamental en mi vida y sobre todo en mi trayectoria educativa, quienes me guiaron por el camino del bien, brindándome su cariño, amor, comprensión y apoyo incondicional, gracias porque creyeron en mis capacidades y en mí, para salir adelante y alcanzar mis metas propuestas.

Mi agradecimiento al Msc. Juan Carlos Marcillo tutor de tesis quien con su paciencia y amplios conocimientos fue mi guía en la elaboración de mi proyecto final de investigación para obtener mi Título de Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar.

Jhoana Mirella Chafla Ramos

DEDICATORIA

A Dios porque está presente en cada momento de mi vida pues me ha permitido ser mejor persona y sé que sus planes son perfectos; a mi familia, en especial a mis padres por estar en los buenos y malos momentos de mi vida, porque desde niña me forjaron con reglas que se debían acatar, me transmitieron sus valores y son mi motivación y mis ganas de salir adelante, gracias por sus consejos que me han permitido llegar hasta donde estoy en la actualidad; a mis hermanos por su paciencia y su ejemplo de superación en la vida.

Jhoana Mirella Chafla Ramos

ÍNDICE GENERAL

DECLARACIÓN EXPRESA DE TUTORÍA.....	II
REVISIÓN DEL TRIBUNAL.....	III
AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	IV
AGRADECIMIENTO	V
DEDICATORIA	VI
ÍNDICE GENERAL.....	VII
ÍNDICE DE CUADROS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XII
RESUMEN.....	XIII
ABSTRACT	XIV
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. PROBLEMA.....	2
1.2. JUSTIFICACIÓN	2
2. OBJETIVOS	4
2.1. OBJETIVO GENERAL	4
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
3. ESTADO DEL ARTE RELACIONADO A LA TEMÁTICA	5
3.1. HABILIDADES SOCIALES.....	5
3.1.1. Fundamentación teórica	5
3.1.2 ¿Cómo se adquieren las Habilidades Sociales?	5
3.1.3. Componentes básicos de las habilidades sociales	6
3.1.3.1 Comunicación verbal.....	6
3.1.3.2. Comunicación no verbal.....	7
3.1.4. Tipos de Habilidades Sociales	7
3.1.4.1. Primeras habilidades sociales o habilidades primarias.....	7

3.1.4.2. Habilidades Sociales Avanzadas	8
3.1.4.3. Habilidades relacionadas con los sentimientos	8
3.1.4.4. Habilidades de planificación	8
3.1.4.5. Habilidades para hacer frente al estrés	8
3.1.4.6. Habilidades alternativas a la agresión	8
3.1.5. Clases de Habilidades Sociales	8
3.1.5.1 Cognitivas.....	8
3.1.5.2. Emocionales	9
3.1.5.3. Instrumentales	9
3.1.6. Ámbitos de aplicación	9
3.1.7. Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero González.....	10
3.1.7.1. Ficha Técnica	10
3.1.8. Dimensiones de las Habilidades Sociales.....	11
3.1.8.1 Dimensión I: Autoexpresión en situaciones sociales	11
3.1.8.2 Dimensión II: Defensa de los propios derechos como consumidor	11
3.1.8.3 Dimensión III: Expresión de enfado o disconformidad	11
3.1.8.4 Dimensión IV: Decir no y cortar interacciones.....	11
3.1.8.5 Dimensión V: Hacer peticiones.....	11
3.1.8.6 Dimensión VI: Iniciar interacciones con el sexo opuesto	12
4. METODOLOGÍA	13
4.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	13
4.1.1. Mixto.....	13
4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
4.2.1. No experimental.....	13
4.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	13
4.3.1. Descriptiva	13
4.3.2. Por el lugar.....	13

4.3.2.1. De Campo.....	13
4.3.2.2. Bibliográfica.....	14
4.3.3. Por el Tiempo.....	14
4.3.3.1. Transversal	14
4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	14
4.4.1. Población	14
4.4.2. Muestra	14
4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	15
4.5.1. TÉCNICAS	15
4.5.2. INSTRUMENTOS	15
4.6. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN	15
4.7. PROCESAMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	16
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	17
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	27
6.1. CONCLUSIONES	27
6.2 RECOMENDACIONES	28
7. BIBLIOGRAFÍA.....	29
7.1 WEBGRAFÍA.....	30
8. ANEXOS	XV
8.1. ANEXO 1: EHS	XV
8.2. ANEXO 2: TABLA DE BAREMOS.....	XVII
8.3. ANEXO 3: AUTORIZACIÓN	XVIII
8.4. MANUAL DE ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES	XIX
8.5. ANEXO 4 FOTOGRAFÍAS:.....	XLIV
Fotografía N°1 Aplicación del Test EHS a los estudiantes.....	XLIV
Fotografía N°2 Aplicación del Test EHS a los estudiantes.....	XLIV
Fotografía N°3 Director de la Escuela de E.G.B. “Manuel Lasso”	XLV

Fotografía N°4 Docentes de la Escuela de E.G.B. “Manuel Lasso”	XLV
Fotografía N°5 Docentes de la Escuela de E.G.B. “Manuel Lasso”	XLVI
Fotografía N°6 Escuela de E.G.B. “Manuel Lasso”	XLVI

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1 Ficha Técnica EHS.....	10
Cuadro N° 2 Tipo de muestra.....	14
Cuadro N° 3 Técnicas e instrumentos	15
Cuadro N° 4 Escala de Habilidades Sociales Grupal	17
Cuadro N° 5 Escala de Habilidades Sociales Varones /Mujeres	22

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1 Escala de Habilidades Sociales Grupal	18
Gráfico N° 2 Escala de Habilidades Sociales Varones /Mujeres	23



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS
CARRERA DE CIENCIAS SOCIALES

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se realizó en la Escuela de Educación General Básica “Manuel Lasso” de la Comunidad Pull Quishuar perteneciente al cantón Guamote, durante el período lectivo 2017-2018, en la cual participaron un total de 35 estudiantes, 22 varones y 13 mujeres de octavo, noveno y décimo año, la misma que tuvo como objetivo determinar el desarrollo de las habilidades sociales. En el marco teórico se presenta conceptos relevantes de la variable, sus componentes básicos, tipos, clases y dimensiones de las habilidades sociales, mediante una amplia revisión bibliográfica. Metodológicamente se trata de una investigación de enfoque mixto; con un diseño no experimental ya que no se manipuló la variable; el tipo de investigación fue descriptiva; por el lugar, de campo y bibliográfica, por el tiempo transversal porque se desarrolló en un periodo de tiempo determinado, para lo cual se utilizó la escala psicométrica como técnica y su respectivo instrumento Test “EHS” de Gissero González que evaluó seis dimensiones o sub-escalas: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; luego se resume los datos de la investigación que se presentó en cuadros y gráficos junto con su respectivo análisis e interpretación, seguido se desarrollan las conclusiones, dando como resultado un nivel bajo de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes, tanto en los varones y las mujeres y en la parte final se realizó las pertinentes recomendaciones.

Palabras claves: Habilidades sociales – Estudiantes – Educación General Básica

Abstract

The present research work was carried out at "Manuel Lasso" Basic General Education School, in the Pull Quishuar Community belonging to the Guamote canton, during the academic term 2017-2018, which involved a total of 35 students, 22 men and 13 women, they came from eighth, ninth and tenth basic year. The objective was to determine the development of social skills. In the theoretical framework, relevant concepts of the variable, its basic components, types, classes and dimensions of social skills are presented through an extensive review of the literature. Methodologically it is a blended approach research; with a non-experimental design, with a non-experimental design that was not manipulated variable; the type of research was descriptive; by the place, of field and bibliographic, by the time was transverse because it was developed in a given period of time, for which the psychometric scale was used as a technique and its respective instrument "EHS" by Gismero González that evaluated six dimensions or sub-scales: self-expression in social situations, defense of one's rights as a consumer, expression of anger, saying no and cutting interactions, making requests and initiating positive interactions with the opposite sex; then summarizes the research data presented in tables and graphs along with their respective analysis and interpretation, then the conclusions are developed, resulting in a low level of development of social skills in students, both in men and women. women and in the end was made relevant recommendations.

Keywords: Social skills, students, Basic General Education



Translation reviewed by: Trujillo, Myriam

Language Center Professor



1. INTRODUCCIÓN

La investigación titulada “Habilidades Sociales en los estudiantes de Educación General Básica de la Escuela “Manuel Lasso”. Comunidad Pull Quishuar - Guamote. Octubre 2017-Marzo 2018”, surgió porque las habilidades sociales en cada etapa de la vida, juegan un papel muy importante, porque los seres humanos son individuos eminentemente sociales y requieren estar en constante interacción con el medio que les rodea, sin importar el ambiente donde se desarrollan, ya sea en el campo o en la ciudad, pues todos tienen la necesidad de expresar sus opiniones, sentimientos y derechos de manera adecuada y respetar en los demás estas conductas, por tal motivo el objetivo del presente proyecto de investigación fue determinar cómo es el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de la Escuela de Educación General Básica “Manuel Lasso”.

Este trabajo se presentó con la siguiente propuesta: en la primera parte se da una breve introducción de acuerdo a lo que se planteó en el problema a ser investigado, luego se elaboró la justificación e importancia del problema y por último se da a conocer los objetivos: general y específicos, los mismos que nos orientan para la elaboración de la investigación.

En cuanto al aporte teórico se encontraron documentos afines con la investigación, para la fundamentación teórica de acuerdo a la temática planteada se utilizó libros de la biblioteca de la Universidad Nacional de Chimborazo, además del Manual de Elena G. González “Escala de Habilidades Sociales”, en los cuales se encontró información relevante como: el concepto, adquisición de las habilidades sociales, sus componentes básicos, sus dimensiones, aquí se hace referencia a 6 dimensiones y también se consiguió información de otras fuentes bibliográficas.

En la metodología se encuentra el enfoque, diseño y tipo de investigación, que señala como se llevó a cabo la misma; la población y muestra, así como la técnica aplicada, esto es la escala psicométrica y como instrumento el Test EHS, que ayudó a la recolección de datos para la interpretación de los mismos.

Finalmente se presentan los resultados conseguidos de los test aplicados a los alumnos de octavo, noveno y décimo de Educación General Básica de la Escuela “Manuel Lasso”, en donde se demuestra el análisis e interpretación de los datos estadísticos de los

test, los mismos que fueron representados en cuadros y gráficos (columnas), para determinar las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

1.1. PROBLEMA

A nivel mundial la globalización ha afectado a la sociedad y exige un determinado tipo de hombre y mujer que sea capaz de controlar sus emociones, expresar sus ideas, tomar decisiones, trabajar en equipo, adaptarse a las exigencias del mundo actual y saber comunicar sus necesidades, por lo cual es fundamental desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes que les permita desempeñar satisfactoriamente estas tareas. (Coronel Montenegro & Reto Sandoval , 2009)

En el Ecuador el Ministerio de Educación implementó en la malla curricular la asignatura Desarrollo Humano Integral, en la cual se prioriza temas como: elaboración de proyectos de vida y convivencia armónica, preparación ante riesgos, prevención de la violencia y abuso sexual, uso y consumo de drogas, entre otros, con el fin de desarrollar habilidades para la vida, las cuales, son un conjunto de destrezas y capacidades cognitivas, sociales y afectivas que ayudan a los niños, niñas y adolescentes a adaptarse al entorno, a enfrentar de manera positiva la vida y a optar por estilos de vida saludable. (UNESCO, 2017).

En la Escuela de Educación General Básica “Manuel Lasso” se evidencia que los estudiantes, presentan dificultades al momento de socializar con los demás, expresar sus ideas ante el público, hacer respetar sus derechos, pedir favores, lo que impide el desarrollo integral y la óptima adaptación al ambiente educativo; también se puede evidenciar que la institución no tiene una infraestructura adecuada porque no consta de un cerramiento y los docentes tienen que estar pendientes de sus educandos, además no existe áreas recreativas que promueva la cohesión social.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La investigación planteada es de gran importancia, porque las habilidades sociales son el complemento de conductas emitidas por el individuo durante la interacción con otras personas, expresando sus ideas, deseos, sentimientos y opiniones y a la vez recibir diferentes criterios pero respetar los derechos de la otra persona y defender sus propios derechos de modo adecuado, disminuyendo así la probabilidad de que surjan conflictos en la interacción, finalmente todas estas conductas ayudan a los seres humanos en la adaptación al hábitat en el que desarrollan sus vidas. Por tal motivo resulta necesario

conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación general básica de la Escuela “ Manuel Lasso”, perteneciente a la comunidad Pull Quishuar del cantón Guamote, aplicando la Escala de Habilidades Sociales, que consta de seis dimensiones que evalúa diferentes aspectos.

Para realizar esta investigación se requirió de solicitar los permisos necesarios y la autorización a las respectivas autoridades tanto del Distrito de Educación Colta-Guamote, como del Director del establecimiento educativo, para así facilitar el ingreso a la escuela y aplicar el test a los estudiantes.

La investigación fue factible realizar debido a que existió la pertinente información del tema mediante la bibliografía recabada de la biblioteca de la Universidad Nacional de Chimborazo y al respectivo Manual de la Escala de Habilidades Sociales y también hubo el acceso a la institución educativa para aplicar el test a los estudiantes de octavo, noveno y décimo y se recabó los datos necesarios para mi investigación.

Los beneficiarios directos de la investigación son los miembros de la comunidad educativa “Manuel Lasso” del cantón Guamote, especialmente los estudiantes de octavo, noveno y décimo.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Determinar el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de la Escuela de Educación General Básica “Manuel Lasso”.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de Educación General Básica, mediante la Escala de Habilidades Sociales.
- Establecer una comparación entre varones y mujeres del nivel de desarrollo de las habilidades sociales.

3. ESTADO DEL ARTE RELACIONADO A LA TEMÁTICA

3.1. HABILIDADES SOCIALES

3.1.1. Fundamentación teórica

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas observables, medibles y modificables que permiten al individuo relacionarse de manera efectiva y satisfactoria con los demás.

(Caballo, 2007), define a las habilidades sociales como el conjunto de conductas presentadas por un individuo para expresar sus actitudes, sentimientos, opiniones, deseos o derechos, en un contexto interpersonal y acorde a determinada situación, respetando en los demás estas conductas.

(Dongil Collado & Cano Vindel , 2014), con respecto a las habilidades sociales manifiestan que son el conjunto de destrezas y capacidades que el ser humano posee para interactuar con otras personas de manera efectiva, expresando sentimientos, deseos, opiniones o necesidades en diferentes situaciones o contextos, sin experimentar ansiedad, estrés u otras emociones negativas.

Finalmente se puede decir que las habilidades sociales permiten una interacción de manera asertiva, efectiva y satisfactoria entre los individuos en diferentes ámbitos y contextos, defendiendo y respetando derechos, opiniones, emociones y sentimientos, evitando así conflictos durante el diálogo.

3.1.2 ¿Cómo se adquieren las Habilidades Sociales?

(Ballester & Gil Llario , 2002) A lo largo de la vida las habilidades sociales se aprenden, así como otras conductas, lo que sucede alrededor de la persona, principalmente lo que acontece antes y después de cualquier conducta, va configurando la forma de comportarse y de ser del individuo. En este aprendizaje hay implicadas dos variables: la propia conducta, lo que hace, piensa y dice la persona; las conductas de los demás, la reacción del entorno ante lo que hace el individuo.

Ambas variables se relacionan por algunos aspectos relevantes como: una conducta que es recompensada tiende a repetirse en el futuro, si no obtiene ninguna recompensa o van seguidas de experiencias desagradables tienden a desaparecer y diversas conductas se aprenden por observación, imitando lo que hacen otras personas.

Para facilitar la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales es recomendable:

- Brindar un modelo adecuado, es decir, una guía que ayude a solucionar conflictos a través del diálogo, conversar, expresar sus emociones de manera adecuada, mostrarse receptivo ante los demás, defender sus propios derechos sin ofender a otros individuos. (Ballester & Gil Llarío , 2002)
- Valorar aspectos positivos: Permitir que el niño realice conductas, aunque en un principio no lo haga bien, ante cualquier logro del niño, por más mínimo que parezca mostrar una actitud positiva y valorar otras conductas que en ocasiones pasen desapercibidas. (Ballester & Gil Llarío , 2002)
- Facilitar el entrenamiento en un pensamiento divergente: en nuestra sociedad generalmente se utiliza más un tipo de pensamiento, el unidireccional, es decir, el que busca una única solución a los problemas y situaciones de la vida diaria, sin dar paso al pensamiento divergente o lateral del cual pueden surgir ideas creativas e innovadoras para solucionar los mismos problemas. (Ballester & Gil Llarío , 2002)

3.1.3. Componentes básicos de las habilidades sociales

Para (Goroskieta , 2011), existen dos tipos de componentes, los verbales y los no verbales, en sí los dos son muy diferentes, pero tienen el mismo objetivo, es decir, cumplir con la acción de comunicar.

3.1.3.1 Comunicación verbal

Es la transmitida por medio del lenguaje oral, utilizando palabras en un orden determinado para expresar ideas o diferente información que desea hacer llegar a su receptor.

Para esto (Goroskieta , 2011) menciona que hay que tomar en cuenta los siguientes elementos paralingüísticos:

a. Voz: Aquí se hace referencia a los siguientes aspectos como: el volumen, es aconsejable adecuar a las circunstancias, es decir al mensaje que se desea transmitir y a las interferencias que se presentan en el ambiente; la entonación, es la modulación de la voz, pues la misma verbalización de una frase puede contener significados diferentes; la claridad, es la vocalización correcta de las palabras.

b. Velocidad: Hablar muy lento puede significar aburrimiento de la conversación y produce el desinterés de la misma, mientras que hablar muy rápido puede indicar ansiedad o desesperación y finalmente entorpecer la comprensión del mensaje.

c. Fluidez: El habla interrumpida da la impresión de inseguridad.

3.1.3.2. Comunicación no verbal

(Sánchez Benítez, 2009), dice que aun cuando una persona no habla está transmitiendo algún tipo de mensaje, en ocasiones permite resaltar la información emitida o a su vez puede contradecir lo que se está diciendo.

A continuación se detalla algunos componentes que son parte de la comunicación no verbal (Sánchez Herrero, 2016):

a. Mirada: La mirada brinda información de la actitud del interlocutor, una mirada fija puede reflejar hostilidad y el desviar la mirada timidez e inseguridad.

b. Expresión facial: La expresión del rostro es importante que éste de acuerdo con la información que se trasmite y en el receptor también permite observar si se comprende o no el mensaje y como es la reacción ante el mismo, si es de tristeza, alegría o sorpresa

c. Sonrisa: Es importante para iniciar una interacción creando un ambiente agradable, durante la interacción, mostrar una sonrisa es señal de que se está entendiendo el mensaje o de que comparte el punto de vista del emisor.

d. Postura corporal: La manera en como camina, se mueve, se pone de pie o se sienta ofrece información a los demás, en una conversación al inclinarse hacia delante demuestra interés, cruzar y descruzar las piernas indica coqueteo o a la vez nerviosismo.

f. Proximidad: Varía de acuerdo al contexto en donde se desarrolle la comunicación y con la persona que se produce este acto, no es lo mismo el grado de proximidad que se mantiene con un familiar que con una persona extraña.

g. Apariencia personal: Los elementos importantes en un primer momento de la interacción pueden ser el pelo, la cara, las manos, la ropa, porque es la primera impresión que se transmite pero va perdiendo importancia a medida que fluye la interacción.

3.1.4. Tipos de Habilidades Sociales

Para Goldstein (2002) citado por (Pacheco, 2009), existen 6 grupos de habilidades sociales que son:

3.1.4.1. Primeras habilidades sociales o habilidades primarias

Estas se manifiestan en el primer acercamiento entre las personas, al iniciar una conversación, al presentarse, al hacer preguntas, al mantener una conversación, es decir,

las habilidades sociales básicas, es la capacidad del ser humano de escuchar, iniciar y mantener una conversación.

3.1.4.2. Habilidades Sociales Avanzadas

Son las habilidades que el individuo desarrolla para relacionarse satisfactoriamente en un entorno social, como es pedir ayudar, dar y seguir instrucciones, participar, disculparse, etc.

3.1.4.3. Habilidades relacionadas con los sentimientos

El individuo es capaz de mostrar sus sentimientos ante los demás, expresar afecto, comprender los sentimientos de otros y desvanecer el miedo.

3.1.4.4. Habilidades de planificación

Permiten establecer objetivos que el individuo pretende alcanzar, favorece también en la defensa de los propios derechos, ha evitar problemas con los demás, ayudar al otro y beneficia al autocontrol de la persona.

3.1.4.5. Habilidades para hacer frente al estrés

Son aquellas habilidades que aparecen en momentos de crisis en las cuales el sujeto desarrolla mecanismos de afrontamiento apropiado de acuerdo a la situación que se encuentre, puede ser al formular una queja, al prepararse para una conversación difícil y al enfrentarse a mensajes contradictorios.

3.1.4.6. Habilidades alternativas a la agresión

Los conflictos pueden surgir en cualquier momento de la vida, pero una persona que tiene desarrollado este tipo de habilidades sociales puede ser capaz de prevenir estas situaciones, manteniendo un autocontrol y tomando decisiones apropiadas.

3.1.5. Clases de Habilidades Sociales

(Peñafiel & Serrano, 2010), según el tipo de destrezas que desarrolla el individuo mencionan que existen tres clases de habilidades sociales:

3.1.5.1 Cognitivas

Son aquellas en las que intervienen aspectos psicológicos, se relacionan con el pensar, pues es la capacidad que la persona tiene de transformar y emplear la información y a su vez crear acciones o pensamientos; entre ellas se encuentran (Peñafiel & Serrano, 2010):

- La identificación de necesidades, estados de ánimo, gustos, deseos en uno mismo y en los demás.

- Posibilidad de resolver problemas usando el pensamiento alternativo, consecuencial y relacional.
- Autorregulación por medio del autorrefuerzo y el autocastigo.

3.1.5.2. Emocionales

(Peñañiel & Serrano, 2010), dice que son aquellas habilidades en las que están involucradas la manifestación y expresión de diversas emociones como: la alegría, la tristeza, el enojo, la ira, la vergüenza, etc., son todas aquellas emociones relacionadas con el sentir.

3.1.5.3. Instrumentales

Se describe a las habilidades que tiene una utilidad, están relacionadas con el actuar. A continuación se describen unos ejemplos (Peñañiel & Serrano, 2010):

- Conductas verbales: inicio y mantenimiento de una conversación, formular preguntas y emitir respuestas, etc.
- Alternativas a la agresión, negociación en conflictos, rechazo de provocaciones.
- Conductas no verbales: tono de voz, gestos, contacto visual, posturas, ritmo, etc.

3.1.6. Ámbitos de aplicación

El ser humano ser un ser social, desde el momento que nace la mayoría del tiempo pasa interactuando con otras personas y con su entorno.

En el ámbito familiar, se emplea estas habilidades al dialogar, escuchar, comprender, al evitar conflictos con los demás miembros que son parte de la familia, ya que es el principal agente socializador al cual el ser humano pertenece de donde también se transmiten valores, actitudes, conductas. (Ortega , 2015)

En el contexto educativo (Saldaña & Reátegui , 2017), los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo ya sea en la escuela o en el colegio y el desarrollo de estas habilidades le permiten al niño, niña o adolescente interactuar con los demás de manera efectiva, satisfactoria y exitosa, ayuda también a una mejor asimilación del aprendizaje puesto que los estudiantes estarían liberados de cargas emocionales como el estrés, el miedo, el cansancio, etc., de igual manera reduce las situaciones problemáticas en el aula como falta de compañerismo, peleas y agresiones.

Las habilidades sociales en los estudiantes es importante fortalecer dentro de los centros educativos mediante actividades donde practiquen e involucren: actitudes

positivas hacia sí mismo, trabajo en equipo, capacidad de solución de conflictos, asertividad, expresión de sentimientos, empatía, etc.

Para participar en el actual mercado de trabajo es importante tener ciertas habilidades como trabajar en equipo, dirigir un grupo, afrontar y solucionar conflictos, saber negociar, tomar decisiones y mantener buenas relaciones interpersonales que permitan interactuar con el resto de personas de manera asertiva y saludable. (Burgui , 2014)

3.1.7. Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero González

El EHS, en su versión definitiva, está compuesta por 33 ítems, que evalúa seis factores o dimensiones: autoexpresión en entornos sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

El test consta también con cuatro opciones de respuesta: A “No me identifico en absoluto”, la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría; B “Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra; C “Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así; D “Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

3.1.7.1. Ficha Técnica

Cuadro N° 1

Ficha Técnica EHS

Nombre:	Escala de Habilidades Sociales, EHS,
Autora:	Elena Gismero González
Ámbito de aplicación:	Adolescentes y adultos
Duración:	Variable, alrededor de 10 a 15 minutos
Aplicación:	Individual y colectiva
Finalidad:	Evaluación de las habilidades sociales.

Fuente: EHS, Escala de Habilidades Sociales (E. Gismero González)

Elaborado por: Jhoana Chafla R.

3.1.8. Dimensiones de las Habilidades Sociales

La etapa final y definitiva de la elaboración de la escala EHS, presenta seis dimensiones, según su autora (Gismero González , 2010).

3.1.8.1 Dimensión I: Autoexpresión en situaciones sociales

(Gismero González , 2010), plantea que alcanzar un puntaje alto, demuestra la capacidad de la persona de expresarse espontáneamente sin preocupación y con facilidad dar a conocer sus ideas, opiniones, sentimientos, hacer preguntas, etc., en diferentes situaciones sociales como: reuniones con amigos, entrevistas de trabajo, en la tienda, en grupos sociales, en su ámbito laboral, etc.

3.1.8.2 Dimensión II: Defensa de los propios derechos como consumidor

(Gismero González , 2010), menciona que obtener una alta puntuación manifiesta la expresión de conductas asertivas de un individuo frente a personas desconocidas, es decir, defiende sus propios derechos en situaciones de consumo (devolver un objeto defectuoso, pedir descuentos, no permitir que en una fila alguien se “cole”, pedir que haga silencio a una persona que hace bullicio en el cine), pero sin faltar el respeto a los demás.

3.1.8.3 Dimensión III: Expresión de enfado o disconformidad

Ésta subescala hace referencia a evadir confrontaciones o conflictos con los demás. Una puntuación alta revela la capacidad de expresar sentimientos negativos justificados, enojo o disconformidades con otras personas, mientras que una baja puntuación indica la dificultad para expresar desacuerdos y preferir quedarse callado para evitar posibles conflictos. (Gismero González , 2010).

3.1.8.4 Dimensión IV: Decir no y cortar interacciones

(Gismero González , 2010), manifiesta que en ésta dimensión se evidencia la habilidad para cortar diálogos que no desea mantener (con amigos, familiares o cuando un vendedor ofrece un producto), también tener la capacidad para decir no y evitar salir con personas que le disgusta o en el caso de no saber cómo negarse a prestar algo cuando en realidad no apetece hacerlo.

3.1.8.5 Dimensión V: Hacer peticiones

Esta dimensión refleja la capacidad para pedir a una persona algo que desea (reclamar por un objeto que les presto o todo lo contrario solicitar que le haga un favor) o en situaciones de consumo como: en un restaurante tener esa facilidad para pedir que le cambie el menú porque no está tal como se lo pidió. Una puntuación alta indica que la

persona tiene desarrolladas estas habilidades, mientras, que un puntaje bajo refleja que tiene excesiva dificultad para realizar las peticiones descritas. (Gismero González , 2010).

3.1.8.6 Dimensión VI: Iniciar interacciones con el sexo opuesto

(Gismero González , 2010), esta subescala describe la habilidad para iniciar una conversación, pedir una cita, hacer un cumplido, salir a dar un paseo con una persona del sexo opuesto que le parezca atractivo/a.

Un alto puntaje refleja la capacidad para expresarse espontáneamente y sin nervios ante otra persona, mientras que una puntuación baja indica la dificultad para relacionarse con individuos del sexo contrario.

4. METODOLOGÍA

4.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1. Mixto

Esta investigación correspondió a un enfoque mixto, porque se utilizó el test “EHS”, para obtener información y a la vez luego se analizó los datos obtenidos.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1. No experimental

Se trató de un diseño no experimental porque no se manipuló la variable, se observó los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado.

Esta investigación se originó a partir del test aplicado a los estudiantes, además de la observación del entorno que rodea a los estudiantes y del comportamiento de los mismos frente a determinadas situaciones, sobre todo en las relaciones interpersonales.

4.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Para (Sampieri Hernández, Fernández, & Batista , 2016), “el tipo de estudio se refiere al alcance que puede tener una investigación científica”. Se fundamenta en una investigación:

4.3.1. Descriptiva

Porque permitió ordenar el resultado de las observaciones de “las conductas, las características, los factores, los procedimientos y variables de fenómeno y hecho”.

Se aplicaron los siguientes tipos de investigación de acuerdo a una clasificación técnica-metodológica planteada por el autor:

4.3.2. Por el lugar

Con la finalidad de desarrollar, respaldar y profundizar la presente investigación, el estudio se apoyó en la siguiente tipología de investigación: bibliográfica y de campo.

4.3.2.1. De Campo

Esta investigación fue de campo porque se realizó en el mismo lugar en que se desarrolló o produjeron los acontecimientos, es decir, en la Escuela de Educación Básica "Manuel Lasso", de la comunidad Pull Quishuar del cantón Guamote.

4.3.2.2. Bibliográfica

Porque la investigación estuvo basada en compilar datos, valiéndose del manejo adecuado de libros e internet, aplicación del test, resultado, entre otras, los que permitieron el desarrollo del marco teórico de esta investigación.

4.3.3. Por el Tiempo

4.3.3.1. Transversal

Porque no existe continuidad en el eje del tiempo, los datos del “EHS” que se obtuvieron se aplicó a los estudiantes en un tiempo determinado que correspondió al año lectivo 2017- 2018 y porque el test se aplicó una sola vez.

4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

4.4.1. Población

La población implicada en la presente investigación fueron los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "Manuel Lasso". Guamote.

4.4.2. Muestra

La muestra fue no probabilística intencional y correspondió a los 35 estudiantes pertenecientes a octavo, noveno y décimo año.

Cuadro N° 2

Tipo de muestra

Tipo de muestra	Varones		Mujeres		Total de estudiantes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No probabilística intencional	22	62,85	13	37,14	35	100

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Educación Básica “ Manuel Lasso”.

Elaborado por: Jhoana Chafila R. (2018)

4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

4.5.1. TÉCNICAS

- ✓ Se utilizó la escala psicométrica.

4.5.2. INSTRUMENTOS

- ✓ Se utilizó en siguiente test.

Cuadro N° 3

Técnicas e instrumentos

VARIABLE	TÉCNICA	INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Habilidades Sociales	Escala Psicométrica	Test EHS Escala de Habilidades Sociales	Está compuesta por 33 Ítems, que mide 6 dimensiones (autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto).
			Escala Likert:
			A No me identifico en absoluto B Más bien no tiene que ver conmigo C Me describe aproximadamente. D Muy de acuerdo

Fuente: Manual Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero González

Elaborado por: Jhoana Chafra R. (2018)

4.6. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN

La información recolectada se procedió de la siguiente manera:

- Toma de datos
- Revisión y limpieza de la información
- Procesamiento de datos
- Tabulación de la información

4.7. PROCESAMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

- Análisis de la información
- Interpretación de los datos obtenidos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuadro N° 4

Escala de Habilidades Sociales Grupal

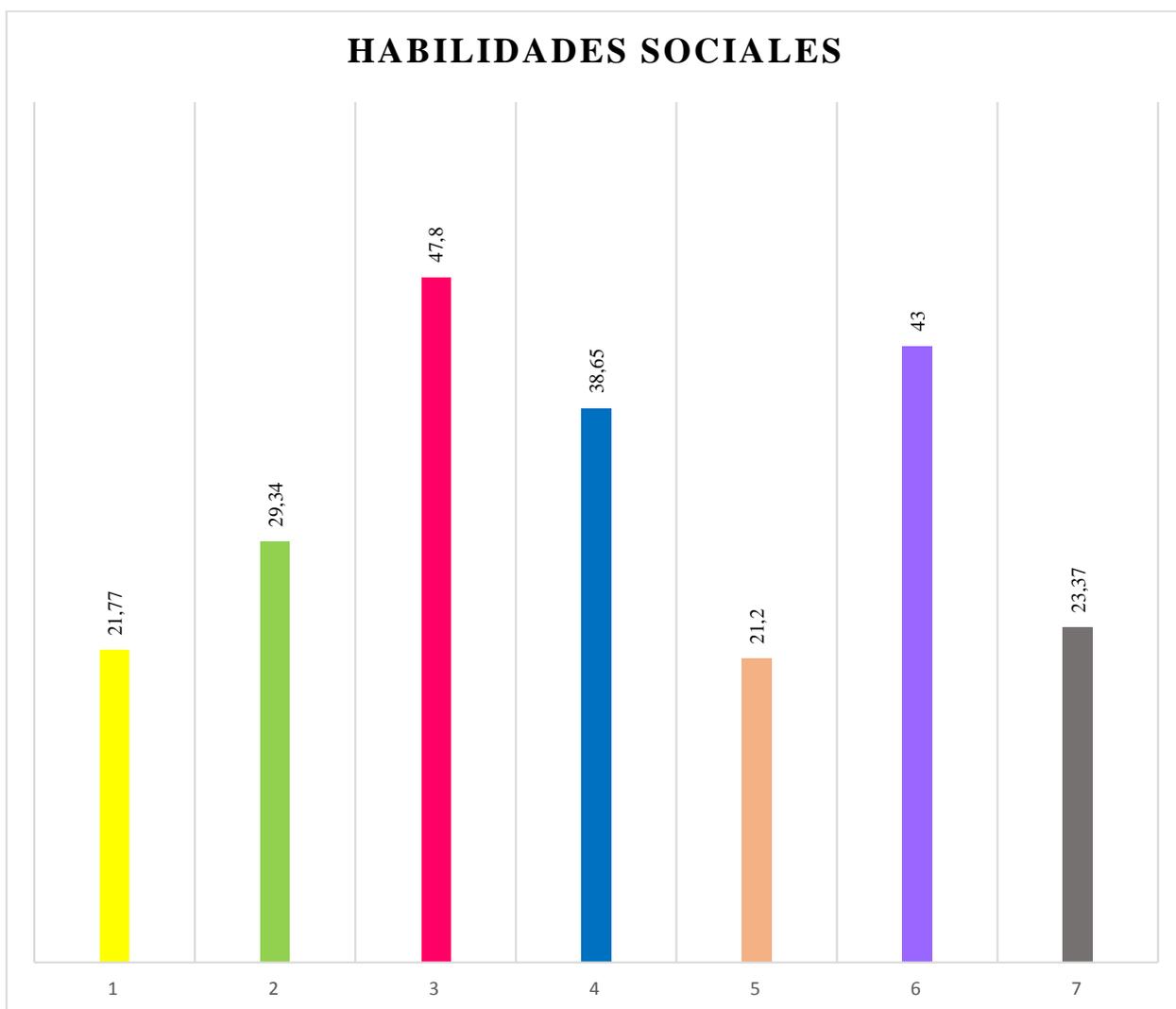
EHS	
DIMENSIÓN	PROMEDIO
	%
I	21,77
II	29,34
III	47,8
IV	38,65
V	21,2
VI	43
TOTAL	23,37

Fuente: Resultados de la aplicación del TEST EHS.

Elaborado por: Jhoana Chafra R.

Gráfico N° 1

Escala de Habilidades Sociales Grupales



Fuente: Cuadro N° 4

Elaborado por: Jhoana Chafra R.

ANÁLISIS

Dimensión I:

El nivel de desarrollo de los 35 estudiantes que corresponde a autoexpresión en situaciones sociales es de 21,77%.

Dimensión II:

En defensa de los propios derechos como consumidor el nivel de desarrollo de los 35 estudiantes es de 29,34%.

Dimensión III:

El nivel de desarrollo de los 35 estudiantes en expresión de enfado o disconformidad es de 47,8%.

Dimensión IV:

En la habilidad para decir no y cortar interacciones el nivel de desarrollo de los 35 estudiantes es de 38,65.

Dimensión V:

El nivel de desarrollo de los 35 estudiantes que corresponde a la capacidad para hacer peticiones es de 21,2%.

Dimensión VI:

En la habilidad para iniciar interacciones positivas con el sexo el nivel de desarrollo de los 35 estudiantes es de 43%.

Global:

El nivel de desarrollo global de los 35 estudiantes en las seis dimensiones es de 23,37%. Resaltando la puntuación menor de 21,2% en la dimensión V.

INTERPRETACIÓN

Dimensión I:

Los estudiantes se encuentran en un nivel bajo, es decir, que tienen dificultad para expresar sus propios sentimientos, opiniones, para hacer preguntas en diferentes contextos sociales como: entrevistas laborales, grupos de trabajo, reuniones con amigos, etc.

Dimensión II:

Los estudiantes presentan un nivel bajo en defensa de los propios derechos como consumidor, esto indica, que tienen dificultad para pedir descuentos en una tienda, para hacer respetar el turno en una fila, para solicitar a alguien que haga silencio cuando habla en el cine o para devolver un objeto defectuoso, los alumnos prefieren quedarse callados.

Dimensión III:

En la expresión de enfado o disconformidad, los estudiantes se encuentran en un nivel medio, es decir, no tienen mucha dificultad de expresar sentimientos negativos o desacuerdos justificados con otras personas.

Dimensión IV:

Los estudiantes en la capacidad de hacer peticiones a los amigos o familiares, se encuentran en un nivel medio, esto refleja, que no tienen grandes dificultades al pedir un favor a un amigo o de solicitar que le devuelvan un objeto que presto.

Dimensión V:

Los estudiantes se encuentran en un nivel bajo pues no tienen la suficiente capacidad para hacer peticiones a otras personas, es decir, para exigir a una persona que le devuelvan un objeto que haya prestado o solicitar a un amigo que le haga un favor.

Dimensión VI:

En iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto los 35 estudiantes se ubican en un nivel medio, que manifiesta que no existen mayores problemas al momento de dialogar o al hacer un alago a una persona del sexo contrario.

Global:

El resultado global del test aplicado a los 35 estudiantes, en cuanto al desarrollado de las habilidades sociales indica un nivel bajo, esto indica que tienen dificultad en la mayoría de las dimensiones de las habilidades sociales, recalcando que presentan mayor problema en la Dimensión V (Hacer peticiones).

Cuadro N° 5

Escala de Habilidades Sociales Varones/Mujeres

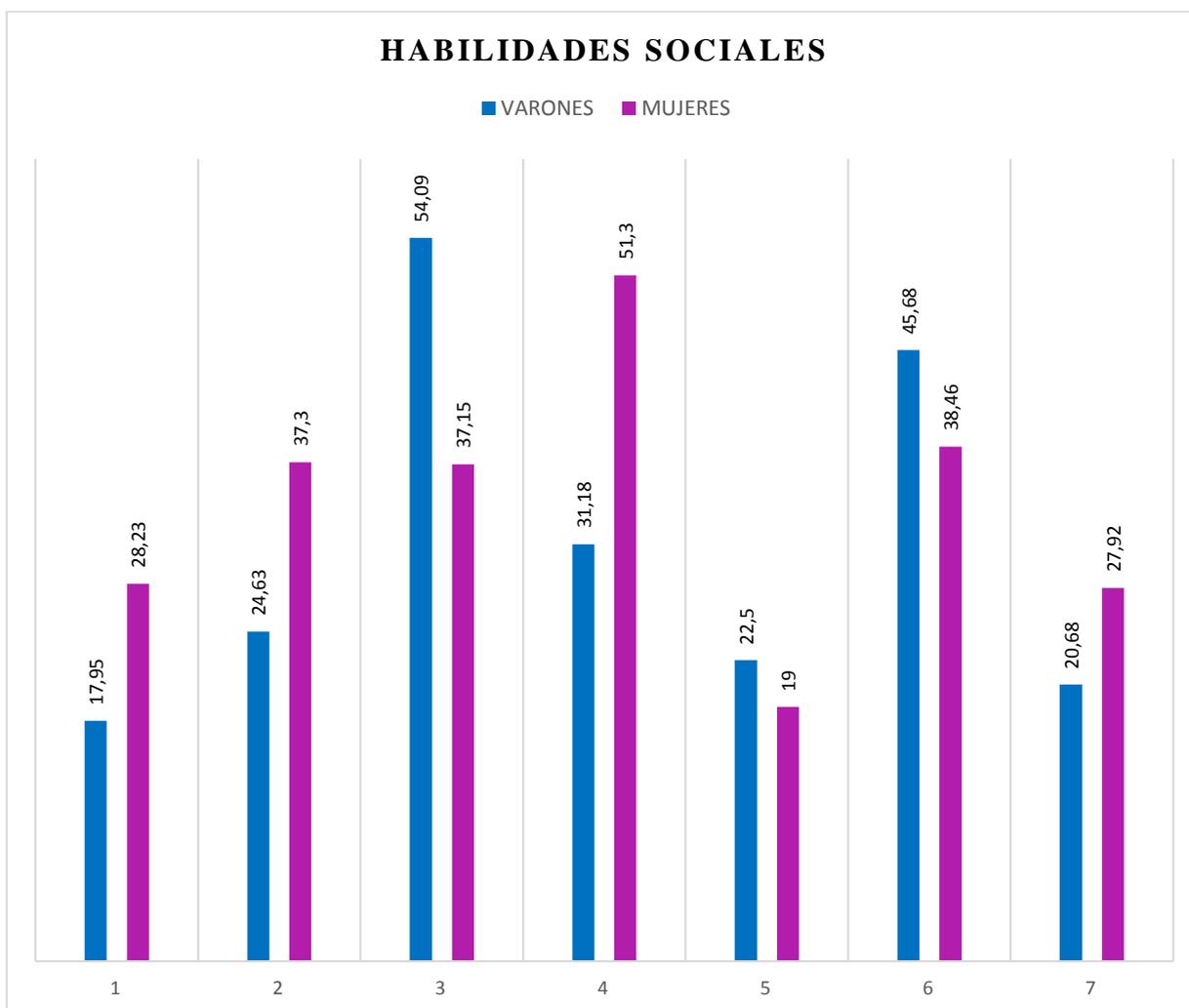
EHS		
	VARONES	MUJERES
DIMENSIÓN	%	%
I	17,95	28,23
II	24,63	37,30
III	54,09	37,15
IV	31,18	51,30
V	22,5	19
VI	45,68	38,46
TOTAL	20,68	27,92

Fuente: Resultados de la aplicación del TEST EHS.

Elaborado por: Jhoana Chafla R.

Gráfico N° 2

Escala de Habilidades Sociales Varones/Mujeres



Fuente: Cuadro N° 5

Elaborado por: Jhoana Chafla R.

ANÁLISIS

Dimensión I:

El nivel de desarrollo en autoexpresión en situaciones sociales en los varones es de 17,95%, mientras que en las mujeres es de 28,23%; los dos sexos se encuentran en un nivel bajo de desarrollo.

Dimensión II:

En defensa de los propios derechos como consumidor el nivel de desarrollo en los varones es de 24,63%, que corresponde a un nivel bajo y en las mujeres de 37,30%, que representa a un nivel medio.

Dimensión III:

El nivel de desarrollo en expresión de enfado o disconformidad en los varones es de 54,09% y en las mujeres de 37,15%; ambos sexos se encuentran en un nivel medio de desarrollo.

Dimensión IV:

En la habilidad de decir no y cortar interacciones el nivel de desarrollo en los varones es de 31,18%, teniendo un nivel bajo y en las mujeres el 51,30%, representando un nivel medio.

Dimensión V:

El nivel de desarrollo en la facilidad de hacer peticiones en los varones es de 22,5% y en las mujeres el 19%; los dos sexos se encuentran en un nivel bajo.

Dimensión VI:

En la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto el nivel de desarrollo en los varones es de 45,68% y en las mujeres el 38,46%; representando los dos sexos a un nivel medio de desarrollo.

Global

En el puntaje total de las seis dimensiones los varones tienen el 20,68% mientras que las mujeres un 27,92%; correspondiendo en ambos sexos a un nivel bajo de desarrollo, pero siendo los varones quienes presentan mayores dificultades en la habilidades sociales.

INTERPRETACIÓN

Dimensión I:

En la capacidad de expresar espontáneamente los sentimientos, emociones y de hacer preguntas en contextos sociales (reuniones de trabajo, entrevista laboral, etc.), los varones y las mujeres se encuentran en un nivel bajo, pero los varones presentan mayor dificultad en esta dimensión.

Dimensión II:

En defensa de los propios derechos como consumidor los varones presentan un nivel bajo, mientras que las mujeres se ubican en un nivel medio, demostrando así que las mujeres tienen mayor habilidad para expresar conductas asertivas frente a personas desconocidas en situaciones de consumo como: reclamar un objeto defectuoso, pedir a alguien que está hablando en el cine que haga silencio, de pedir descuentos.

Dimensión III:

Tanto varones y mujeres se encuentran en un nivel medio, en cuanto a expresiones de enfado, desacuerdos o sentimientos negativos justificados con otras personas, pero las mujeres en la mayoría de los casos prefieren callarse para evitar discusiones con los demás, ya sean amigos o familiares.

Dimensión IV:

Los varones presentan un nivel bajo y las mujeres un nivel medio, en la habilidad para decir no y cortar interacciones; lo cual refleja que los varones presentan mayor dificultad de negarse a una conversión que no desean mantener ya sea con un familiar, con un amigo o con un vendedor que le ofrece algún tipo de producto.

Dimensión V:

En la capacidad de hacer peticiones tanto los varones como las mujeres se encuentran en un nivel bajo, pero las mujeres tienen mayor dificultad para solicitar un favor a un amigo o familiar o también en un restaurante pedir que le cambien de menú si no le traen como ella la solicitó.

Dimensión VI:

Para iniciar interacciones con el sexo opuesto los varones y las mujeres se ubican en un nivel medio, pero presentando las mujeres mayor dificultad para conversar, pedir una cita, hablar con alguien atractivo del sexo, etc.

Global

En el puntaje final de los resultados obtenidos de los test aplicados refleja que tanto los varones y las mujeres se encuentran en un nivel bajo de desarrollo, es decir, que ambos sexos presentan dificultades en las habilidades sociales.

Pero los varones tiene mayor dificultad en autoexpresión en situaciones sociales al expresarse de forma espontánea ante los demás en reuniones de trabajo, en una entrevista, etc., que corresponde a la Dimensión I; mientras que las mujeres tienen mayor dificultad en la Dimensión V, que se refiere hacer peticiones (favores o exigencias) a familiares o amigos.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

- ✓ Se identificó que en el desarrollo de las Habilidades Sociales de los estudiantes de la muestra investigada ninguna dimensión presentan un nivel alto de desarrollo; la tercera dimensión (expresión de enfado o disconformidad), la cuarta dimensión (decir no y cortar interacciones) y la sexta dimensión (iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto) presentan un nivel medio de desarrollo; mientras que la primera dimensión (autoexpresión en situaciones sociales), segunda dimensión (defensa de los propios derechos como consumidor) y quinta dimensión (hacer peticiones) presentan un nivel bajo de desarrollo, indicando un desarrollo global bajo en las habilidades sociales de los estudiantes.
- ✓ Se estableció que los varones poseen mejor desarrollo de Habilidades Sociales en: la Dimensión III (Expresión de enfado o disconformidad), en la Dimensión V (Hacer peticiones) y en la Dimensión VI (Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto); mientras que las mujeres tienen mejor desarrollo en la Dimensión I (Autoexpresión en situaciones sociales), en la Dimensión II (Defensa de los propios derechos como consumidor) y en la IV Dimensión (Decir no y cortar interacciones); ahora en el puntaje global, las mujeres presentan un mejor desarrollo de las Habilidades Sociales.

6.2 RECOMENDACIONES

- ✓ Se recomienda a las autoridades de la institución gestionar para la creación de un DECE como departamento especializado para trabajar estas variables o a su vez que exista el servicio de consejería en la institución por lo menos una vez a la semana.
- ✓ Una segunda recomendación para la primera conclusión expuesta anteriormente, al no haber DECE en el establecimiento educativo, es que, los maestros se hagan cargo del desarrollo de las Habilidades Sociales dentro de sus horarios de clases, trabajando más en actividades lúdicas, grupales y colaborativas, como: el inquilino, el dragón, bailes por pareja, el aro, la tortuga y el caparazón, en donde se practique el intercambio de ideas y experiencias con los estudiantes, anteponiendo siempre los valores y manteniendo el respeto mutuo y así mejorar y fortalecer las relaciones interpersonales.
- ✓ También se recomienda a los señores docentes ayudar a los varones en la Dimensión I (Autoexpresión en situaciones sociales), en la Dimensión II (Defensa de los propios derechos como consumidor) y en la IV Dimensión (Decir no y cortar interacciones) con actividades como: juega con tu imaginación, el debate, el sándwich, práctica decir no de manera asertiva; mientras que a las mujeres ayudar en la Dimensión III (Expresión de enfado o disconformidad), en la Dimensión V (Hacer peticiones), en la VI Dimensión (Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto) con actividades como: dramatiza las acciones, hacer y recibir elogios; es decir, que la educación se imparta respeto por las diferencias de sexo y desarrolle equidad entre los estudiantes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ballester , R., & Gil Llarío , D. (2002). *Habilidades Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Burgui , A. (2014). *Programa formativo de habilidades sociales en la escuela taller de empleo de Aranzadi*.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (Séptima ed.). (M. Pidal, Ed.) Madrid.
- Coronel Montenegro, I., & Reto Sandoval , R. (21 de Marzo de 2009). *Habilidades Sociales. Aprendamos a ser mejores personas* .
- Dongil Collado , E., & Cano Vindel , A. (2014). *Habilidades Sociales. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)*.
- Gismero González , E. (2010). *Escala de Habilidades Sociales* (Tercera ed.). Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
- Goroskieta , V. (2011). *Habilidades Sociales. Escuela Nicasio Landa. Cap. 4*.
- Ortega , M. J. (25 de Septiembre de 2015). *Las Habilidades Sociales en la familia* .
- Pacheco, M. I. (2009). *Efecto de un taller de Habilidades Sociales en el comportamiento asertivo de los niños*.
- Peñafiel , E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades Sociales*. Madrid: Edítex.
- Saldaña, C., & Reátegui , S. (Mayo de 2017). *El rol de las habilidades sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo*.
- Sampieri Hernández, R., Fernández, C., & Batista , M. (2016). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México.
- Sánchez Benítez, G. (2009). *Comunicación no verbal. Universidad de Estudios Internacionales China*. Obtenido de Estrategias de enseñanza y aprendizaje del Español en China.
- Sánchez Herrero, S. (2016). *Habilidades Sociales*. Madrid : Síntesis .
- UNESCO. (30 de Octubre de 2017). *Ministerio de Educación presenta metodologías y mensajes educativos* .

7.1 WEBGRAFÍA

https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_07.pdf

http://www.bemocion.msssi.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf

[http://www.asociacionceom.org/feaps/FeapsDocumentos.NSF/08db27d07184be50c125746400284778/b72f09f53bf65706c12578d30046d6f0/\\$FILE/Qu%C3%A9%20son%20las%20habilidades%20sociales.pdf](http://www.asociacionceom.org/feaps/FeapsDocumentos.NSF/08db27d07184be50c125746400284778/b72f09f53bf65706c12578d30046d6f0/$FILE/Qu%C3%A9%20son%20las%20habilidades%20sociales.pdf)

<https://www.casadellibro.com/ebook-habilidades-sociales-ebook/9788499582306/2351119>

https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/BBF448C9-11C6-48B3-A574-558618E4E4F2/138615/Cap_04_97122.pdf

<https://ieesamx.wordpress.com/2013/01/30/habilidades-sociales-en-el-contexto-escolar/>

<http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/BoletinInformativoCEI/article/viewFile/923/848>

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/8917/SALDA%20A_AZABACHE_REATEGUI_RODAS_EL_ROL_DE_LAS_HABILIDADES_SOCIALES_EN%20LA%20APLICACION%20DE_UN_METODO_PARA_DESARROLLAR_EL_APRENDIZAJE.pdf?sequence=1

<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/1812/1/T-UCÉ-0007-16.pdf>

<https://www.sintesis.com/data/indices/9788490773208.pdf>

https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1: EHS

Autor: Elena Gismero González.

Ámbito de aplicación: Adolescentes

Nº 268



INSTRUCCIONES

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

Para responder utilice la siguiente clave:

- | | |
|----------|---|
| A | No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. |
| B | Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra. |
| C | Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así. |
| D | Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos. |

Rodee la letra correspondiente a la opción elegida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está contestando.

ESPERE. NO DÉ LA VUELTA A ESTE IMPRESO
HASTA QUE SE LE INDIQUE



Autora: Elena Gismero González.

Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A.U. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.

Edita: TEA Ediciones, S.A.U. (Madrid) - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS, si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.



Nombre y apellidos	Edad	Sexo
Centro	Fecha	

- A No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
 B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
 C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
 D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos

ANOTE SUS RESPUESTAS RODEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.
 Compruebe que rodea la letra en la misma línea de la frase que ha leído.

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



Autora: Elena Gismero González.
 Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A.U. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.
 Edita: TEA Ediciones, S.A.U. (Madrid) - Ejemplar impreso en DOS TINTAS - Printed in Spain. Impreso en España.

COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
 A CADA UNA DE LAS FRASES

8.2. ANEXO 2: TABLA DE BAREMOS

Tabla A.9. Baremos de jóvenes

Pc	Varones + Mujeres							Varones							Mujeres							S
	I	II	III	IV	V	VI	Global	I	II	III	IV	V	VI	Global	I	II	III	IV	V	VI	Global	
99		20	16	23-24		20	119-132			15-16	24		20	119-132		20	16	22-24		20	118-132	97
98	32	-	-	22		-	117-118	32	20	-	23		-	118	32	19	-	21	20	19	116-117	91
97	-	-	-	-	20	19	116	-	-	-	-		-	117	-	-	-	-	-	-	114-115	87
96	-	-	15	-	-	-	115	-	-	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	18	113	85
95	31	19	-	21	-	-	113-114	31	-	14	22	-	19	114-116	31	18	-	-	19	-	111-112	83
90	30	-	-	20	19	18	110-112	30	19	-	21	-	18	111-113	30	-	15	20	-	17	108-110	76
85	29	18	14	-	-	17	108-109	-	-	13	20	19	-	109-110	29	17	-	19	18	16	105-107	71
80	-	17	-	19	18	16	105-107	29	18	-	-	-	17	108	28	-	14	-	-	-	104	67
75	28	-	13	-	-	-	104	-	-	-	19	18	16	106-107	27	16	-	18	17	15	101-103	63
70	27	16	-	18	17	15	102-103	28	17	12	-	-	-	104-105	-	-	13	-	-	-	100	60
65	-	-	-	-	-	-	100-101	-	-	-	18	17	15	102-103	26	-	-	17	16	14	98-99	58
60	26	-	12	17	-	14	99	27	16	-	-	-	-	101	25	15	-	-	-	-	96-97	55
55	-	15	-	-	16	-	97-98	26	-	11	17	-	-	99-100	-	-	12	16	-	13	94-95	52
50	25	-	11	16	-	-	95-96	-	15	-	-	16	14	97-98	24	14	-	-	15	-	92-93	50
45	24	14	-	-	-	13	93-94	25	-	-	-	-	-	95-96	-	-	-	15	-	-	90-91	48
40	-	-	-	15	15	-	91-92	-	-	10	16	-	13	94	23	-	11	-	-	12	89	45
35	23	-	10	-	-	12	89-90	24	14	-	-	15	-	92-93	22	13	-	14	14	-	87-88	42
30	22	13	-	14	14	-	87-88	23	-	9	15	-	12	90-91	21	-	-	-	-	11	85-86	40
25	21	12	-	-	-	11	84-86	22	13	-	-	14	11	87-89	20	12	10	13	13	10	83-84	37
20	20	-	9	13	13	10	82-83	21	-	8	14	-	-	84-86	19	11	-	12	-	-	80-82	33
15	19	11	8	12	-	9	78-81	20	12	-	13	13	10	80-83	18	-	9	11	12	9	77-79	29
10	17-18	10	7	11	12	8	73-77	18-19	11	7	12	12	7-9	74-79	17	9-10	8	10	11	8	72-76	24
5	16	9	6	9-10	11	6-7	68-72	17	10	4-6	11	11	5-6	68-73	15-16	8	7	9	10	7	67-71	17
4	15	8	-	-	10	5	65-67	16	9	10	-	-	-	57-67	14	-	-	8	-	6	66	15
3	14	7	4-5	8	-	-	53-64	15	8	9	10	-	-	53-56	13	7	6	6-7	-	-	61-65	12
2	13	5-6	-	6-7	9	-	41-52	14	7	7-8	9	-	-	41-52	12	5-6	5	-	9	5	49-60	9
1	8-12	-	-	-	6-8	-	33-40	8-13	5-6	-	6	6-8	-	33-40	8-11	-	-	-	5-8	-	33-48	3
N	982	982	982	982	982	982	982	480	480	480	480	480	480	480	502	502	502	502	502	502	502	N
Media	24,26	14,5	11,27	16,14	15,45	13,46	95,16	25,07	15,21	10,79	16,69	15,97	14,19	97,93	23,48	13,97	11,73	15,62	14,94	12,77	92,50	Media
Dt	4,78	3,0	2,51	3,49	2,72	3,45	13,67	4,44	3,00	2,51	3,38	2,62	3,45	13,12	4,96	3,02	2,44	3,52	2,71	3,31	13,68	Dt

8.3. ANEXO 3: AUTORIZACIÓN

Riobamba, 04 de diciembre del 2017

Señor.

Licenciado Gabriel Chimbolema

RECTOR DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA "MANUEL LASSO"

PRESENTE

Yo, **CHAFLA RAMOS JHOANA MIRELLA** estudiante de OCTAVO SEMESTRE de la carrera de PSICOLOGÍA EDUCATIVA de LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLOGÍAS de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO, muy comedidamente solicito realizar el proyecto de Investigación con el tema **"HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA "MANUEL LASSO". COMUNIDAD PULL QUISHUAR - GUAMOTE. OCTUBRE 2017-MARZO 2018"**, en la institución de su acertada dirección. Me permito poner en su conocimiento la previa autorización del Distrito Educativo por lo cual le adjunto dicho documento de autorización.

Por la atención que se digne dar al presente anticipo mis más sinceros agradecimientos y a la vez desearle éxitos en su labor profesional.

Atentamente:

.....


Chafra Ramos Jhoana Mirella

C.I 0604565929

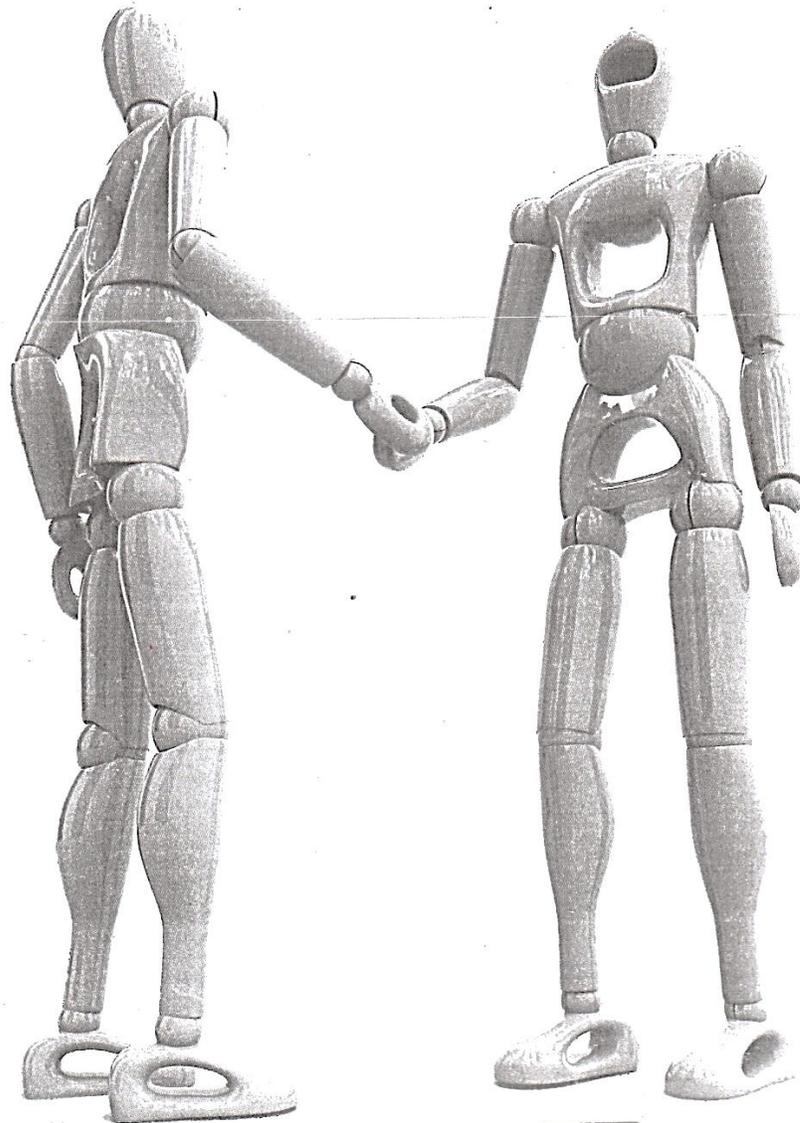
Recibido
06-12-2017
Hora: 11:12
G. Ramos


8.4. MANUAL DE ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

EHS

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

E. GISMERO GONZÁLEZ



MANUAL



Ediciones

EHS

Escala de Habilidades Sociales

Elena Gismero González

MANUAL

(3ª edición)



PUBLICACIONES DE PSICOLOGÍA APLICADA

Serie menor núm. 268

TEA Ediciones, S.A.

MADRID 2010



Obra galardonada con el III Premio TEA Ediciones, 1998.

Copyright © 2000, 2002, 2010 by Elena Gismero González.

Copyright © 2000, 2002, 2010 by TEA Ediciones, S.A.,
Madrid (España), que se reserva todos los derechos.

I.S.B.N.: 978-84-7174-878-2
Depósito Legal: M-5.593 - 2010

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Edita: TEA Ediciones, S.A.; c/ Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid.
Printed in Spain. Impreso en España por Imprenta Casillas, S.L.; c/ Agustín Calvo, 47 - 28043 Madrid.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
1. DESCRIPCIÓN GENERAL	9
1.1. Ficha técnica	9
1.2. Características básicas	9
1.3. Fundamentos teóricos	9
1.3.1. Habilidades sociales y conducta asertiva, desarrollo histórico	9
1.3.2. Definición de la conducta asertiva / habilidad social	12
1.3.3. Clases de respuesta	15
1.4. Elaboración de la escala	17
1.5. Materiales	20
2. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN	21
2.1. Normas específicas	21
2.2. Corrección y puntuación	21
3. JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA	23
3.1. Estudios previos.....	23
3.2. Análisis de elementos	27
3.3. Análisis factorial	28
3.3.1. Interpretación y valoración de los factores rotados.....	28
3.4. Validez	31
3.4.1. Variables utilizadas: Autodescripciones y listas de adjetivos	32
3.4.2. Relaciones con otras variables	35
3.4.3. Correlaciones entre las subescalas	36
3.4.4. Relaciones con variables de personalidad	37
4. NORMAS DE INTERPRETACIÓN	39
4.1. Características de las muestras.....	39
4.2. Interpretación de las puntuaciones	40
APÉNDICE.....	42
BIBLIOGRAFÍA	51

PRÓLOGO

El origen inicial del EHS se encuentra en parte del desarrollo de la tesis doctoral de la autora⁽¹⁾, en la cual, partiendo del interés por un constructo de tanta importancia práctica en el desarrollo de nuestras interacciones cotidianas con las demás personas, y tan relevante de cara a la clínica y a la investigación, se planteaba la necesidad de disponer de medidas adecuadas con las que poder evaluar a los sujetos, los métodos y experiencias orientados al cambio, establecer relaciones con otras variables, conocer y comparar grupos, etc.

Un instrumento de medida resulta tanto más útil y adecuado cuanto más breve y sencillo sea y mejor permita identificar con precisión a los individuos con distinto déficit en diversas áreas. Consideramos que la brevedad es importante no sólo al evaluar a un individuo aislado, sino más aún cuando se trata de aplicar varias pruebas conjuntamente, sobre todo cuando se hace en grupos numerosos. Es también útil disponer de instrumentos pensados y elaborados en el idioma de la población con la que se trabaja, así como tipificados con muestras pertenecientes a esa misma población.

Detectar la necesidad de un tipo determinado de prueba supone una revisión de lo que existe hasta el momento y, sobre todo, un replanteamiento o reconceptualización de lo que se pretende medir.

Así surge el EHS que, en esa primera investigación es construido, analizado, validado y tipificado con una muestra inicial de 406 sujetos. Dado que la mayoría de ellos eran adultos jóvenes (el 90% menores de 30 años), posteriormente, la autora incorporó otra muestra heterogénea de 364 sujetos mayores de 30 años con objeto de poder elaborar baremos más completos.⁽²⁾

Aún así, dado el interés que TEA Ediciones mostró por el EHS, se planteó la utilidad de estudiar y analizar las habilidades sociales en adolescentes, para lo cual iniciamos nuevas aplicaciones del instrumento, así como nuevos análisis y baremaciones. En esta publicación se incluyen los resultados de todo ello (a los datos sobre la muestra de 770 adultos, se añaden los de 1.015 adolescentes), y se incorporan también los análisis de las relaciones entre las habilidades sociales (medidas por el EHS) y la personalidad (medida mediante el NEO-FFI). Además, se ha simplificado la estructura factorial del EHS, que de 8 factores inicialmente pasa a constar de 6, ya que, sin perder información conceptual sobre los distintos aspectos de que constan las habilidades sociales, simplifica su comprensión y el uso de Ejemplares autocorregibles.

Ello ha implicado mucho trabajo y mucha colaboración. Por tanto, la autora quiere hacer constar su sincero agradecimiento a todas las personas que han intervenido en la obtención de nuevas muestras y en la aplicación de los instrumentos. Han sido muchos los compañeros, centros escolares, orientadores, etc., que se han prestado gustosos a colaborar. Y gracias especialmente a TEA

(1) Fue publicada posteriormente como *Habilidades sociales y conducta asertiva* (1996), Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

(2) La escala EHS, con los análisis correspondientes a ambas muestras, obtuvo el III Premio TEA Ediciones en septiembre de 1998.

INTRODUCCIÓN

El interés por las habilidades sociales y la conducta asertiva, entendida en un sentido amplio, se viene manifestando hace ya décadas, como muestra la profusión de obras tanto teóricas como aplicadas, e incluso de divulgación, así como de investigaciones sobre el tema. Este interés no es de extrañar, puesto que gran parte de nuestra vida la pasamos en interacción con otras personas, y en nuestras sociedades contemporáneas, con un ritmo rápido y complejo, nos vemos inmersos en muchos sistemas distintos, en los cuales las reglas varían, y los roles no están tan claramente definidos como lo estaban en otros tiempos. Desenvolvemos entre ellos requiere una gran destreza social por nuestra parte. Es frecuente que muchos de nosotros, si no todos, hayamos tenido o tengamos dificultades para defender nuestros legítimos derechos, expresar nuestros sentimientos, decir en público nuestra opinión, discrepar del punto de vista de otra persona sin acalorarnos, iniciar una relación que nos interesaba, o poner punto final a una conversación que no nos interesa seguir manteniendo por más tiempo, por citar algún caso.

Pero hasta hace pocas décadas, se ha venido poniendo mucho más énfasis en la adquisición de competencias técnicas que en la mejora de las relaciones interpersonales, incluso entre personas cuyas profesiones les hacen entrar en contacto con otros de una manera en la que pueden afectar mucho a través de su forma de relacionarse, como son los médicos, enfermeras, profesores, altos ejecutivos, vendedores, etc. Hay muchos individuos que no se relacionan de forma constructiva, tanto en su trabajo como con las personas de su entorno familiar o social más próximo, pero la necesidad de aprender cómo hacerlo no se ha reconocido hasta hace relativamente poco.

Por otro lado, en el terreno de la clínica, una gran mayoría de trastornos, simples o complejos, conllevan, por parte de quienes los padecen, dificultades para interaccionar adecuadamente con otras personas. En palabras de Carrobbles (1988): "hoy es frecuente considerar el déficit en habilidades sociales como un elemento concurrente, cuando no causal, en problemas tan variados como las simples fobias, los problemas sexuales o de relación de pareja, las depresiones, los problemas de agresividad o delincuencia, la drogadicción o los trastornos esquizofrénicos, por poner tan sólo algunos ejemplos. A todos ellos es preciso sumar, obviamente, el cada vez más abundante capítulo de trastornos considerados como genuinamente problemas de habilidades sociales" (pág. IV).

Sin embargo, y a pesar de la profusión de instrumentos elaborados para medir las habilidades sociales, existe una carencia de los mismos construidos, validados y tipificados con población española, a excepción del de V.E. Caballo que, aunque cuenta con un impecable proceso de construcción, puede resultar excesivamente largo para fines de investigación, especialmente si se quiere hacer una aplicación conjunta con otros instrumentos. Éste es, pues, el objetivo del EHS: medir la conducta asertiva o habilidades sociales, dirigido a población española, con datos normativos de muestras españolas, y de extensión lo suficientemente *breve* como para permitir su aplicación conjunta y rápida con otros instrumentos en la investigación, sin que esa brevedad suponga una pérdida importante de sus propiedades psicométricas.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL

1.1. FICHA TÉCNICA

Nombre:	EHS, Escala de Habilidades Sociales.
Autora:	Elena Gismero González. Universidad Pontificia Comillas (Madrid). Facultad de Filosofía y Letras, Sección Psicología.
Aplicación:	Individual o colectiva.
Ámbito de aplicación:	Adolescentes y adultos.
Duración:	Variable; aproximadamente de 10 a 15 minutos.
Finalidad:	Evaluación de la aserción y las habilidades sociales.
Baremación:	Baremos de población general (varones y mujeres, adultos y jóvenes).

1.2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

El EHS, en su versión definitiva, está compuesto por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. Consta de 4 alternativas de respuesta, desde "No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría" a "Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos". A mayor puntuación global, el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos.

El análisis factorial final ha revelado 6 factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Sus ámbitos de aplicación preferentes son el clínico y el investigador, adolescentes y adultos. El tiempo que se requiere para su contestación es de aproximadamente un cuarto de hora.

1.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.3.1. Habilidades sociales y conducta asertiva, desarrollo histórico

Los orígenes remotos del movimiento de las habilidades sociales (aunque todavía no

denominado así) podrían remontarse a los años 30, cuando, según Phillips (1985), especialmente desde la psicología social, varios autores estudiaban la conducta social en niños bajo distintos aspectos, que actualmente

podríamos considerar incluidos en el campo de las habilidades sociales. Así, por ejemplo, Williams (1935) estudiando el desarrollo social de los niños, identifica lo que hoy llamamos *asertividad* (buscar aprobación social, ser simpático, responsable, etc.) y su importante influjo en la conducta social de los niños. O Murphy y cols., que en 1937, al estudiar la conducta social en los niños, ya distinguen entre dos clases de asertividad: una socialmente asertiva y otra socialmente molesta y ofensiva. Asimismo, los trabajos de Jack (1934) con niños preescolares o Page (1936) ampliándolos. En todos ellos el enfoque era excesivamente mentalista; explicaban la conducta social de los niños en función de variables internas, dando un papel secundario a las ambientales.

Más adelante, como comentan Munné (1989) o Curran (1985) en sus revisiones, algunos teóricos neofreudianos como Sullivan, Horney, Adler, White, etc., al poner objeciones al énfasis instintivista de Freud, favorecieron un modelo más interpersonal del desarrollo de la personalidad y de las habilidades sociales, lo que subraya Kelly (1987). Tales teorías (Sullivan, 1953; Horney, 1945; Adler, 1931) analizan las relaciones sociales tempranas y la personalidad, y describen los aspectos poco adaptativos del funcionamiento social del individuo, aunque como indica Kelly, la terapia se dirige a la reconstrucción analítica interpretativa de las experiencias tempranas, sin centrarse directamente en enseñar al sujeto nuevas competencias sociales.

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

a) La primera, habitualmente considerada como la más importante, se inicia en el trabajo de Salter (1949) *Conditioned reflex therapy*, y está muy influida por los estudios pavlovianos sobre actividad nerviosa superior. Su trabajo fue continuado por Wolpe (1958), primer autor que utilizó el

término *asertivo*, y posteriormente por Lazarus (1966) y Wolpe y Lazarus (1966).

En la década de los 70 aparecen numerosas publicaciones sobre el tema, que demuestran el auge que éste va adquiriendo dentro del estudio de la modificación de conducta. Se estudia la conducta asertiva y se investiga sobre tratamientos o programas de entrenamiento efectivos para reducir el déficit en asertividad o habilidades sociales. Entre estos estudios podemos citar los de Lazarus (1971), Wolpe (1969), Alberti y Emmons (1970a), con el primer libro dedicado por completo a la *asertividad: Your perfect right*, McFall y cols. (1970, 1971, 1973), Eisler y cols. (1973a, 1973b, 1975, 1976), Hersen y cols. (1973a, 1973b, 1974) y Lange y Jakubowski (1976).

En esta década aparecen también diversos cuestionarios para medir la conducta asertiva (Rathus, 1973; Galassi y cols., 1974; Gambrill y Richey, 1975), así como una gran cantidad de libros, con carácter más bien divulgativo, en los que se aplican los resultados de las investigaciones y se enseñan técnicas de entrenamiento asertivo; entre otros estarían Bower y Bower (1976), Alberti y Emmons (1970b), Bloom, Coburn y Pearlman (1975), Fensterheim y Baer (1975), Baer (1976), Kelley (1979), Phelps y Austin (1975), Smith (1975), etc. Esto nos da idea no sólo del interés creciente por parte de los investigadores, sino de que existen ya gran cantidad de técnicas sistematizadas que despiertan el interés del público en general.

b) Una segunda vía está constituida por los trabajos de Zigler y Phillips (1960, 1961, 1962; Phillips y Zigler, 1961, 1964) sobre la "competencia social" que, desde la psicología social, investigaron con adultos institucionalizados y observaron que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes internados en el hospital,

menor era la duración de su estancia en él y más baja su tasa de recaída. El nivel de competencia social anterior a la hospitalización era mejor predictor del ajuste post-hospitalización que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo concreto de tratamiento recibido en el hospital.

c) Por otra parte, en los años 50 aumentó el interés por las habilidades sociales y su entrenamiento en el campo de la psicología social y del trabajo; en la Universidad de Michigan se realizaron algunos estudios de campo que mostraban ciertos aspectos del estilo más eficaz de supervisión laboral (Likert, 1961). Estos estudios fueron ampliamente repetidos en distintas partes del mundo e incorporados a cursos de entrenamiento (Argyle, 1980). Mayor atención aún que las habilidades de supervisión recibieron las de enseñanza (Dunkin y Biddle, 1974) plasmándose en lo que se ha llamado *microenseñanza*: la práctica programada de las habilidades necesarias para los profesores (Gil y Sarriá, 1985). A nivel educativo, también se han estudiado y desarrollado programas de habilidades sociales entre los niños (Michelson y cols., 1987), dada su importancia en variables educativas como el rendimiento académico, el autoconcepto y la autoestima, etc.

d) Otra de las raíces históricas del movimiento de las habilidades sociales tiene origen en Inglaterra, donde se realizaron importantes investigaciones de laboratorio sobre los procesos básicos de interacción social. Así, en Oxford se llegó a la formulación de un modelo de competencia social basado en las similitudes entre la conducta social y la ejecución de habilidades motoras, dando lugar a un copioso trabajo en el que se incorporaba la importancia de las señales no verbales (Argyle, 1967, 1969; Argyle y Kendon, 1967; Argyle y cols., 1974a, 1974b; Argyle, 1975).

Por lo tanto, podemos decir que la investigación de las habilidades sociales ha tenido un origen diferente en los Estados Unidos y en Inglaterra. Como señala Furnham (1985, pág. 555): "Mientras que en Estados Unidos el entrenamiento de las habilidades sociales está firmemente enraizado en la psicología clínica y de consulta, en Inglaterra y en Europa la investigación sobre las habilidades sociales le debe más a la psicología ocupacional y a la psicología social. Estos diferentes orígenes aún se reflejan en el trabajo hecho por los investigadores de las habilidades sociales a ambos lados del Atlántico".

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

- 1) mayor aplicación en Estados Unidos del entrenamiento en habilidades sociales a problemas clínicos (esquizofrenia, delincuencia, alcoholismo...), mientras que en Inglaterra el énfasis se ha puesto en el terreno laboral y organizacional (industria y educación);
- 2) los americanos se han centrado mucho más en el estudio de la conducta asertiva, su medida y entrenamiento, considerando el déficit en conducta asertiva como un índice de inadecuación social, mientras que en Inglaterra es más bien la carencia de amigos y las dificultades para el desarrollo de relaciones de amistad (Trower y cols.,

1978), lo que manifiesta esa inadecuación social, por lo que se han ocupado más por el establecimiento de relaciones de amistad y por la atracción interpersonal, como reflejo de su enfoque más psicosocial.

La diferencia, con todo, no es radical; muchos psicólogos americanos, por ejemplo, trabajan en el campo de las habilidades heterosexuales, como Curran (1977), Twentyman y cols. (1981), D'Angelli y D'Angelli (1985) y otros.

De todas formas, es a partir de mediados de los años setenta cuando la expresión *habilidades sociales* (ya utilizada en Inglaterra desde una perspectiva algo distinta) empieza a emplearse como sustituta de *conducta asertiva*, o esta última queda englobada en la primera al irse ampliando el concepto. Ambos términos se han utilizado durante mucho tiempo de forma intercambiable (Emmons y Alberti, 1983; MacDonald y Cohen, 1981; Gambrill, 1977; Phillips, 1978, 1985; Salzinger, 1981). Además hay que considerar que la expresión *entrenamiento asertivo* (p. ej., Alberti, 1977a; Alberti y Emmons, 1986; Bower y Bower, 1986; Fensterheim y Baer, 1976; Baer, 1976; Fodor, 1980; Kelley, 1979; Linehan, 1984; Smith, 1977), y la de *entrenamiento en habilidades sociales* (Bellack, 1979; Curran, 1977, 1979, 1985; Eisler y Frederiksen, 1980; Gambrill y Richey, 1985; Kelly, 1987; Trower y cols., 1978), se están refiriendo prácticamente al mismo conjunto de elementos de tratamiento y al mismo grupo de categorías conductuales a entrenar.

1.3.2. Definición de la conducta asertiva / habilidad social

Al llevar a cabo una revisión bibliográfica para ver qué se ha entendido por conducta asertiva (o por habilidad social), aparecen dificultades de diversos órdenes.

En primer lugar está el *nivel de especificidad* en la definición. Según la mayor o menor

especificidad que se dé al contenido del término "comportamiento asertivo" o "aserción", muchos autores lo identifican con el de "habilidades sociales". El problema de definir de manera unitaria qué es una conducta socialmente habilidosa en términos concretos y específicos es prácticamente irresoluble, puesto que ésta va a depender del contexto cultural en que se desarrolle, y aún dentro de una misma cultura de la educación, el estatus social, la edad o el sexo. Hay muchas variables personales y situacionales que hacen que una conducta apropiada en una situación no lo sea en otra. Como también dos personas pueden actuar de distinta forma ante situaciones parecidas, o una misma persona comportarse de distinta manera en situaciones semejantes, y considerarse ambas respuestas socialmente adecuadas.

Aunque no puede, pues, haber "criterios" absolutos, una conducta socialmente habilidosa sería la que posibilitara a un individuo relacionarse adecuadamente con las personas de su entorno. Por esto, muchas definiciones (Kelly, 1987; Linehan, 1984; Rich y Schroeder, 1976; Wolpe y Lazarus, 1966) se han centrado más en el aspecto de efectividad, adecuación o satisfacción producido por la conducta ante una situación. Pero el uso de las consecuencias como criterio también ha presentado muchas dificultades:

- a) si se define la conducta en función de que sea o no *efectiva*, el criterio de si lo es o no tiene que ver con los objetivos, valores y punto de vista de quien la juzga;
- b) conductas no habilidosas (p. ej., decir una bobada) o anti-sociales (p. ej., golpear a alguien), pueden de hecho ser reforzadas (Arkowitz, 1981; Schroeder y Rakos, 1983);
- c) además, hay que tener en cuenta que ante una conducta adecuada puede no obtenerse reforzamiento ya que éste, en última instancia, depende de que los demás lo den o no.

Otro problema es el de la *diferenciación entre conducta asertiva y agresiva*. Esto no sólo afecta al entrenamiento asertivo o a la evaluación de la conducta asertiva (como preocupó entre otros a Alberti, 1977b; Hollandsworth, 1977; Galassi y Galassi, 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Phelps y Austin, 1975; DeGiovanni y Epstein, 1978; Hedlund y Linqvist, 1984; Swimmer y Ramanaiyah, 1985), sino a la misma delimitación del concepto, de donde parten todos los problemas.

Como señalan Alberti y Emmons (1970a, 1986), ambos constructos se usan a menudo de manera indiferenciada (p. ej., Palmer, 1973; Rathus, 1973, ítem 1 de la escala de asertividad de Rathus: "Muchas personas parecen ser más agresivas y asertivas de lo que yo soy"), lo que ha llevado a generar una gran ambigüedad en gran parte de la investigación y el trabajo clínico (DeGiovanni y Epstein, 1978).

En este sentido, se han llevado a cabo algunos intentos por diferenciar ambos constructos; por ejemplo, Wolpe (1973) basa su distinción en normas sociales: la aserción es definida como "socialmente apropiada" y la agresión como "socialmente reprensible".

Alberti y Emmons (1986) también destacan las consecuencias de las conductas no asertivas, asertivas y agresivas: el uso del comportamiento agresivo implica conseguir los objetivos a expensas de otras personas, mientras que con una conducta asertiva no se daña a nadie y, a menos que el logro de la meta sea mutuamente excluyente, ambas personas pueden conseguirlo. Esta base de diferenciación es aceptada por Jakubowski-Spector (1973) que utiliza un criterio de adecuación social similar al de Wolpe.

Sin embargo, Hollandsworth (1977) hace hincapié en la necesidad de distinguir ambas conductas no sólo por sus consecuencias sino

en base a sus componentes conductuales; él indica que se puede considerar agresiva cualquier respuesta que dispensa a la otra persona estimulación aversiva (*noxious*) tanto de manera verbal como no-verbal; "lo que se necesita es identificar aquellas conductas que tienen una elevada probabilidad de ser percibidas como *noxious* y por tanto agresivas. A menudo tales conductas implican la expresión de enfado, desacuerdo, etc., así como la defensa de los propios derechos. Es generalmente en esta área de expresión de conflicto o de necesidades y sentimientos contrapuestos donde la agresividad y la asertividad se confunden" (pág.349). Así, ambas conductas pueden distinguirse en función del uso de castigos o amenazas: la conducta asertiva consistiría en "*la expresión de las propias necesidades, sentimientos, preferencias u opiniones de modo no amenazante, no punitivo*" (pág. 351), mientras que la agresiva incluiría rechazo, ridículo, desprecio o alguna otra forma de evaluación negativa en su expresión verbal y alguna expresión no-verbal aversiva o amenazante (gritos, gestos violentos o expresiones corporales amenazantes).

De nuevo Alberti (1977b) aplaude el planteamiento de Hollandsworth y su intento de diferenciación a través de los componentes conductuales verbales y no verbales, pero lo vuelve a complicar insistiendo en que si nos reducimos exclusivamente a la conducta perdemos de vista complejidades que de hecho existen. Además propone cuatro dimensiones para caracterizar una conducta: intención, comportamiento, efecto y contexto sociocultural (pág. 353).

Finalmente, conviene explicitar el tema de la *conducta asertiva como rasgo vs. respuesta con especificidad situacional*. La cuestión de la mayor o menor especificidad / generalidad de la conducta lleva al que quizá sea el mayor problema en relación a la definición del constructo, es decir, considerarlo como un rasgo o una tendencia generalizada de respuesta

o como una conducta situacionalmente específica. Aunque inicialmente algunos autores consideraron la asertividad como un rasgo (Salter, 1949; Cattell, 1965; Wolpe, 1969) asumiendo implícitamente que el nivel de asertividad de un individuo sería una aptitud o capacidad estable en el tiempo y relativamente consistente a través de las situaciones, la abundante evidencia experimental no indica esto:

- a) Se ha encontrado, por ejemplo, que todos los estudios con análisis factorial de los cuestionarios de autoinforme dan como resultado la aparición de distintos factores claramente diferenciados y no un único factor general que explique la mayor parte de la varianza.
- b) Además, el que una persona muestre habilidad en un tipo de conducta social no significa que maneje eficazmente otro tipo de situación: no hay tanta correlación entre las clases de respuesta. Así, por ejemplo, el autoafirmarse eficazmente al enfrentarse a una conducta poco razonable no implica saber comunicar a los demás sentimientos positivos, como encontraron Wolpe y Lazarus (1966) en sus sujetos; como tampoco entrenar a alguien en habilidades de elogio mejora sus oposición asertiva (Geller y cols., 1980; Kelly y cols., 1978); aumentar la habilidad de rehusar peticiones irrazonables no mejora la habilidad para hacer peticiones o solicitar favores (McFall y Lillesand, 1971), etc.
- c) Más aún, ni siquiera una misma clase de respuesta se muestra consistentemente a través de todas las situaciones: Eisler y cols. (1975) encontraron que el grado de aserción entre pacientes psiquiátricos variaba dependiendo de si el antagonista en una situación de role-playing era conocido o no, y si era hombre o mujer. El sexo, la familiaridad y el contexto determinaban la expresión de la respuesta asertiva.

Otras investigaciones han observado que sujetos capaces de dar respuestas asertivas adecuadas en situaciones de *role-play* problemáticas son mucho menos eficaces ante la misma situación en el ambiente natural (Bellack y cols., 1979).

Por lo tanto, la evidencia empírica sugiere que la conducta asertiva debe considerarse como un *conjunto de clases de respuesta parcialmente independientes y situacionalmente específicas*, cosa en la que actualmente parece haber bastante acuerdo (Rich y Schroeder, 1976; McFall, 1982; Kelly, 1987; Caballo, 1989, 1993).

Tras comentar algunos de los problemas que conlleva la definición del término, se ofrece aquí la definición de lo que entendemos por conducta asertiva / socialmente habilidosa (Gismero, 1996):

“La conducta asertiva o socialmente habilidosa es el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el auto-reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo”.

Consideramos la conducta asertiva y las habilidades sociales como términos equivalentes, dado que distintos autores se refieren a ellos aludiendo a contenidos idénticos. Creemos preferible el empleo de cualquiera de ellos antes que términos como *asertividad* o *persona asertiva*, ya que estos últimos implican la existencia de un rasgo unitario y estable, suposición que ya hemos visto que no parece sostenerse empíricamente. En la definición incluimos tanto aspectos que describen el *contenido* de la respuesta como las *conse-*

cuencias de la misma, porque ambos son importantes; tener en cuenta a los demás es lo que va permitir diferenciar una conducta asertiva de una agresiva, conceptos a menudo confundidos. Además, hemos incluido en la definición un aspecto importante: la consecución de reforzamiento externo no depende exclusivamente de la actuación del individuo; por muy correcta y adecuada que sea ésta, en último término los demás son los que dispensarán o no refuerzos. Es verdad que si se respetan las necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos de los demás y uno se autoafirma expresándose de forma no aversiva (verbal y no verbalmente) se hace máxima la probabilidad de obtener reforzamiento, pero no se asegura. En cambio, lo que sí se provoca ante la autoexpresión sin ansiedad excesiva es la consecución y mantenimiento de autorrefuerzos.

Esta definición encajaría con lo que algunos autores han venido llamando conducta asertiva (una vez que el término se fue ampliando) y con lo que otros prefieren denominar habilidad social en base a la mayor implantación del término (p. ej., Caballo, 1993). Por lo tanto, una vez aclarado a lo que nos estamos refiriendo, continuaremos considerando equivalentes en este contexto ambos términos.

1.3.3. Clases de respuesta

Se considera la conducta asertiva como un conjunto de habilidades aprendidas que un individuo pone en juego en una situación interpersonal, habilidades que son específicas, y que se manifestarán o no en una situación dada, en función de variables personales, factores del ambiente y la interacción entre ambos.

Una conceptualización adecuada de la conducta asertiva implica la especificación de tres componentes: una dimensión conductual (tipos de conductas), una dimensión cognitiva y

una dimensión situacional (situaciones) dentro de un contexto cultural o subcultural.

En cuanto a la dimensión conductual (clases de respuesta), han sido muchos los autores que han propuesto dimensiones conductuales que abarcaría la conducta asertiva. Uno de los primeros fue Lazarus (1973), que proponía dividir el comportamiento asertivo en cuatro patrones de respuesta específicos y separados:

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

Revisando la literatura sobre el tema, encontramos que la mayor parte de las clases de respuesta verbales que se han propuesto con posterioridad han sido obtenidas experimentalmente, pero están muy relacionadas con estas cuatro categorías mencionadas por Lazarus. Las más comúnmente aceptadas son las siguientes:

1. *Defensa de los propios derechos* (Galassi y Galassi, 1977, 1980; Furnham y Henderson, 1984; Henderson y Furnham, 1983; Gay y cols., 1975; Caballo, 1989; Caballo y Buela, 1988; Rathus, 1975; Nevid y Rathus, 1979).
2. *Hacer peticiones* (Furnham y Henderson, 1984; Henderson y Furnham, 1983; Galassi y Galassi, 1977, 1980; Gay y cols., 1975).
3. *Rechazar peticiones* (Galassi y Galassi, 1977, 1980; Caballo, 1989; Gambrill y Richey, 1975; Furnham y Henderson, 1984; Henderson y Furnham, 1983; Gay

- y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Schwartz y Gottman, 1976).
4. *Hacer cumplidos* (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977, 1980; Gambrill y Richey, 1975; Caballo, 1989; Rathus, 1975).
 5. *Aceptar cumplidos* (Furnham y Henderson 1984; Galassi y Galassi, 1977; Rathus, 1975; Caballo, 1989).
 6. *Iniciar, mantener y terminar conversaciones / Tomar la iniciativa en las relaciones con otros* (Gambrill y Richey, 1975; Henderson y Furnham, 1983; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977, 1980; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Caballo, 1989).
 7. *Expresión de sentimientos positivos (amor, agrado, afecto)* (Gay y cols., 1975; Galassi y Galassi, 1977, 1980; Rathus, 1975; Caballo, 1989; Caballo y Buena, 1988).
 8. *Expresión de opiniones personales, incluido el desacuerdo* (Galassi y Galassi, 1977, 1980; Caballo, 1989; Gay y cols., 1975; Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Rathus, 1975).
 9. *Expresión justificada de sentimientos negativos (molestia, enfado, desagrado)* (Gay y cols., 1975; Galassi y Galassi, 1977, 1980; Caballo, 1989; Caballo y Buena, 1988; Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975; Lange y Jakubowski, 1976).
 10. *Solicitar cambios de conducta* (Henderson y Furnham, 1983; Furnham y Henderson, 1984).
 11. *Disculparse o admitir ignorancia* (Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975).
 12. *Afrontar / manejar las críticas* (Henderson y Furnham, 1983; Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975; Lange y Jakubowski, 1976).

En la literatura aparecen, además de las mencionadas, algunas otras clases de respuesta, que no recogemos por ser menos frecuente su aparición, como por ejemplo: *hablar en clase* (Caballo y Buena, 1988; Galassi y Galassi, 1980), *preocupación por los sentimientos de otros* (Galassi y Galassi, 1980; Caballo y Buena, 1988), *dar y recibir feed-back* (Lange y Jakubowski, 1976), etc.

Estas dimensiones se refieren únicamente a los contenidos verbales de la respuesta; como es lógico, los componentes no verbales tienen tanta importancia como ellos ya que, además de ser importantes en sí mismos, pueden matizar el contenido verbal de la respuesta: el tono con el que se remarca una frase puede cambiar su sentido de asertiva a agresiva, etc. Los *componentes no verbales* (p. ej., contacto ocular, gestos, postura, distancia, etc.) y *paralingüísticos* (volumen de voz, tono, latencia, fluidez, etc.), están muy bien identificados en la literatura, aunque no vamos a entrar en ellos puesto que exceden el ámbito de este trabajo.

Con respecto a la *dimensión cognitiva*, se incluiría la forma de percibir cada situación de cada individuo particular, sus expectativas, sus valores, sus auto-verbalizaciones, etc. En definitiva, todas aquellas variables cognitivas que ha aprendido en el transcurso de su historia personal y que le constituyen una persona única, en la cual el ambiente influirá de manera específica.

La consideración de estos elementos en el entrenamiento clínico es fundamental, puesto que pueden inhibir la expresión de la con-

ducta asertiva aunque el sujeto disponga de ella en su repertorio conductual. De hecho, actualmente se suele incluir algún tipo de terapia cognitiva en los paquetes de entrenamiento en habilidades sociales.

La dimensión situacional hace referencia a los distintos tipos de situaciones que pueden afectar a la mayor facilidad o dificultad de un individuo a la hora de comportarse asertivamente. No es lo mismo actuar ante un amigo, un familiar, un compañero de trabajo, una figura de autoridad o un desconocido; ante alguien del mismo sexo o del opuesto; ante alguien de la misma o distinta edad; ante una sola persona o ante un grupo. Como tampoco es lo mismo que la situación sea negativa o positiva, esté muy estructurada o sea ambigua, sea habitual en la vida de una persona o resulte totalmente nueva, etc. Considerar todas las situaciones posibles sería prácticamente imposible, aunque debe considerarse conjuntamente con las otras dos dimensiones para poder determinar la adecuación de una respuesta dentro de una cultura.

Analizando cinco de los cuestionarios más utilizados (*Wolpe-Lazarus Assertiveness Inventory*, *Rathus Assertiveness Schedule*, *College Self-Expression Scale*, *Gambrill Assertion Inventory* y *Bakker Assertiveness Inventory*), Furnham y Henderson (1984)

señalan: "el análisis de contenido muestra que no se ha hecho sistemáticamente una categorización de situaciones en los distintos inventarios. A pesar del hecho de que los investigadores han subrayado y demostrado la especificidad de la conducta asertiva..., se ha hecho muy poco para emplear estos hallazgos en el diseño de los cuestionarios de autoinforme" (Furnham y Henderson, 1984, pág. 87). De hecho, aunque la puntuación global de las escalas de habilidades sociales puede resultar útil para dar una idea general de cómo está el sujeto en esta área, y para propósitos de investigación poco finos (p. ej., identificación de individuos con alto y bajo nivel de conducta asertiva; comparación de grupos distintos, etc.), no se puede esperar de ella capacidad predictiva de la conducta ante situaciones específicas.

En la elaboración de la EHS se han tenido por tanto en cuenta las distintas clases de respuesta asertiva, así como también se ha buscado una extensión relativamente breve, dado que con frecuencia el interés de la investigación, y de la clínica, es aplicar conjuntamente varias pruebas. Así se obtiene una valoración general rápida del individuo, pero además un análisis más detallado permite reconocer distintos ámbitos de actuación en los que el déficit en habilidades sociales puede ser más llamativo.

1.4. ELABORACIÓN DE LA ESCALA

En su construcción, el EHS ha pasado por varias etapas, desde una primera formulación de elementos en número suficiente como para poder elegir, tras varios análisis y soluciones factoriales, aquellos que mejor representaran el constructo, hasta la recogida de muestras que facilitara una tipificación sustancial.

La escala se elaboró teniendo en cuenta las consideraciones hechas en el apartado anterior. El instrumento se construyó partiendo de la revisión de la literatura y con un formato tipo Likert.

Las categorías inicialmente incluidas en el instrumento (con la numeración de los ele-

mentos de la escala inicial de 50 ítems entre paréntesis) han sido:

a) Ítems que expresan conductas de autoafirmación:

- *defensa de los propios derechos* (ítems 5, 8, 9, 11-, 14, 21-, 35 y 46)
- *rechazar peticiones, o decir "no"* (ítems 1, 17, 22, 25, 29 y 49)
- *responder a las críticas* (ítems 2 y 10)
- *solicitar cambios de conducta a otras personas* (ítems 4, 11-, 18, 21- y 26)
- *expresar las propias opiniones, incluidos los desacuerdos* (ítems 7, 32, 36 y 48)
- *disculparse o admitir ignorancia* (ítems 3 y 23)
- *hacer peticiones (pedir ayuda, favores, etc.)* (ítems 16, 34-, 39, 40- y 45)

b) Ítems referidos a la expresión de sentimientos positivos:

- *hacer y recibir cumplidos* (ítems 19, 28, 33 y 47)
- *iniciar y mantener conversaciones / tomar la iniciativa en la interacción* (ítems 13, 15, 27, 34-, (42) y (44))
- *expresar cariño, agrado* (ítems 12, 24 y 41-)

c) Ítems referidos a la expresión de sentimientos negativos:

- *expresar enfado, malestar o indignación justificados* (ítems 6, 20, 30, 38, 41-, 43 y 50)

Como es lógico, esta clasificación inicial es tan solo aproximativa; parte de los ítems podrían incluirse en principio en más de una

categoría (los señalados con -); otros son difícilmente incluibles en una concreta (ítems 31 y 37), aunque tienen relación con el experimentar tensión ante distintas situaciones sociales: 31. "Me cuesta telefonar a sitios oficiales, tiendas, etc."; y 37. "A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería".

Por otra parte, se han considerado diversas *personas o situaciones* ante las que manifestar o inhibir conductas asertivas: familiares (ítem 30), desconocidos (ítems 18, 44 y 46), personas del sexo opuesto (ítems 13, 27, 34, 36, 38, 43, 47 (12), (33) y (49)), amigos (ítems 5, 7, 9, 25, 36, 40, 43 y 45), grupos (ítems 37, 48), relaciones "comerciales" (ítems 1, 8, 14, 21, 31, 35, 39 y 42), vecinos (ítem 26), nuevos conocidos (ítems 15 y 44).

Algunos ítems no especifican la persona concreta ante la que actuar; expresan conductas o emociones más o menos específicas que pueden darse indistintamente ante amigos, familiares, etc. (ítems 2, 3, 4, 6, 10, 11, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 28, 29, 32, 41 y 50).

Por otro lado, algunos de los ítems presentan una formulación que hace referencia a la conducta en sí (ítems 2, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 32, 35, 42, 43, 46 y 49), mientras que otros aluden a la emoción (agrado, disgusto, dificultad, tensión, etc.) que puede acompañar la situación.

Tratando de minimizar en lo posible la influencia de algunas tendencias de respuesta, 15 ítems se han formulado en sentido positivo (contestar afirmativamente expresaría manifestar una conducta asertiva) y 35 en sentido inverso (expresar acuerdo indicaría menos aserción). Con esta formulación bidireccional pretendemos evitar la tendencia a mostrar acuerdo de forma indiscriminada.

Con respecto al formato de respuesta, se adoptaron 4 alternativas⁽³⁾ expresadas así:

- A: No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría
- B: Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra
- C: Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así
- D: Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos

Ante una conducta redactada de manera positiva hacia las habilidades sociales, el sistema de puntuación va a conceder los siguientes puntos: A=1, B=2; C=3 y D=4; si la redacción del elemento es inversa a la conducta de habilidad social los puntos concedidos serán: A=4, B=3; C=2 y D=1.

En resumen, y con fines de estudio y tipificación, las muestras recogidas hasta el momento han sido tres: un primer grupo de adultos (N=406) que sirvió de base para la construcción del instrumento y estaba formado por 258 mujeres y 148 varones. Con una muestra de N=400 (o incluso algo menos) se podrían extrapolar los resultados (a la población correspondiente y suponiendo muestreo aleatorio) con un nivel de confianza del 95% y un error probable no superior al 5%. Aunque aquí no se trata propiamente de un estudio sociológico, el disponer de una muestra que sería suficiente en otro tipo de estudio da en principio una mayor confianza en la estabilidad probable de los resultados que se obtengan.

Con respecto a la construcción de instrumentos⁽⁴⁾, la orientación que da Nunnally

(1978) es que el número de sujetos debe ser cinco veces mayor que el número de variables o ítems iniciales para que los análisis tengan suficiente estabilidad. En nuestro caso, con 50 ítems serían suficientes 250 sujetos.

Cuando se va a emplear el análisis factorial, la recomendación habitual es utilizar una muestra 10 veces mayor que el número de ítems (N=10 k; Nunnally, 1978; Thorndike, 1982). Necesitaríamos, por lo tanto, siguiendo este criterio, unos 500 sujetos en vez de los 406 que contaba la primera muestra experimental⁽⁵⁾. Otros autores (Guilford, 1954; Kline, 1986) estiman suficiente una muestra menor, dos o tres veces el número de variables (N=2 k ó 3 k), con tal que el número de sujetos no sea inferior a 200 (Kline pone un límite mínimo en N=100, aunque las variables sean muy pocas)...

A la vista de estas recomendaciones se considera que una muestra de N=400 es suficiente incluso para hacer el análisis factorial con los 50 ítems iniciales; en cualquier caso, al prescindir con seguridad de algunos ítems en función de los análisis, la muestra de 400 sujetos es suficientemente amplia pues aumenta la proporción de sujetos con respecto al número de ítems.

Posteriormente dicha muestra inicial se amplió con otro grupo de adultos (N=354) y, finalmente, se recogió una tercera formada por niños y adolescentes (N=1.015) que ha permitido conocer el funcionamiento del EHS en este tipo de sujetos. Los análisis y resultados obtenidos se comentan en los apartados del capítulo 3 (Justificación estadística).

(3) Aunque Nunnally (1978) aconseja utilizar 5 ó 6 alternativas de respuesta por ítem para optimizar el coeficiente de fiabilidad, hemos optado por 4 (número par) para evitar la respuesta central, y considerando que el sujeto puede matizar suficientemente.

(4) En el uso y valoración de todos estos datos referidos al proceso de construcción del instrumento seguimos las indicaciones de Morales (1984). Nunnally (1978) sirve también como fuente para tomar decisiones metodológicas.

(5) La razón de preferir muestras grandes es que así disminuye el error típico de los coeficientes de correlación y también disminuye la probabilidad de que surjan factores casuales que no aparecerán en análisis sucesivos con otras muestras.

2. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

2.1. NORMAS ESPECÍFICAS

El EHS puede aplicarse tanto individual como colectivamente. En la aplicación, el evaluador debe procurar mantener un buen clima y lograr una comunicación efectiva. Las instrucciones están incluidas en la portada del impreso autocorregible con el que se ha editado el instrumento y que recibe cada sujeto; no obstante, se recomienda que se expliquen en voz alta hasta conseguir que todos los sujetos las comprendan perfectamente. El EHS no se concibe como una prueba de rendimiento, por lo que conviene motivar a los sujetos explicándoles que se trata de un conjunto de situaciones ante las que cada uno actúa (o actuaría) o se siente (o cree que se sentiría) de distinta forma, por lo cual *no existen respuestas correctas o incorrectas*. Lo importante es que el sujeto se encuentre en un clima de tranquilidad y pueda responder con la mayor sinceridad posible, expresando en cada situación cómo responde habitualmente, o cómo cree que tendería a responder. En el caso de que algún término resulte poco comprensible para alguno de los sujetos, no hay inconveniente en sustituirlo por otro sinónimo más familiar para él; se trata de que logre una comprensión de las situaciones. Debe insistirse en que se responda a todas las situa-

ciones propuestas, aún en el caso de que la persona no se haya encontrado directamente en alguna de ellas (p. ej., entre los jóvenes, estar en un restaurante y, en tal caso, debe responder considerando qué cree que haría, o cómo cree que se sentiría).

Un aspecto importante a la hora de aplicar la escala es asegurarse de que todos los sujetos entienden perfectamente la forma de responder a la misma: rodear con un pequeño círculo la letra de la alternativa elegida, situada a la derecha de la redacción del elemento, insistiendo en que no se tache con un aspa (que dificultaría la posterior tarea de puntuación). Es conveniente asegurarse de ello explicando la clave de respuestas y, si fuera necesario, ejemplificando con alguna situación antes de comenzar a responder al instrumento. De la misma forma, se debe aclarar cualquier duda que pudiera surgir a lo largo del desarrollo de la prueba. Se indicará también la forma de anular una respuesta previa.

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

2.2. CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN

Las contestaciones anotadas por el sujeto en el mismo Ejemplar se corrigen y puntúan de una manera muy simple. Basta con despegar la primera de las hojas del impreso autocorregible; en la hoja de copia aparecerán marcadas las respuestas del sujeto, rodeando los puntos que se consiguen con la alternativa elegida.

Las respuestas a los elementos que pertenecen a una misma subescala están en una misma columna, y por tanto sólo es necesario sumar los puntos conseguidos en cada escala y anotar esa puntuación directa (PD) en la primera de las casillas que se encuentran en la base de cada columna. Finalmente, la PD global es el resultado de sumar las PD en las seis sub-

escalas, y su resultado se anotará también en la casilla que está debajo de las anteriores.

Estas puntuaciones directas no son interpretables por sí mismas y es necesario obtener unas puntuaciones transformadas, tal como se explica en el capítulo siguiente.

Como control para el proceso de puntuación, en la tabla 2.1 se resumen las puntuaciones mínimas y máximas en la escala

global y en cada una de las subescalas. Téngase en cuenta que toda respuesta recibe al menos 1 punto.

Tabla 2.1. Puntuaciones mínimas y máximas en el EHS

Puntuación	I	II	III	IV	V	VI	Global
Mínima	8	5	4	6	5	5	33
Máxima	32	20	16	24	20	20	132

3. JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA

Este capítulo pretende aportar información sobre los aspectos estadísticos del EHS, tanto desde el punto de vista de su fiabilidad y validez como de la tipificación, que se ofrece en el capítulo siguiente.

Como alguna de las tablas numéricas son muy grandes, con excesivo número de filas y columnas, y para facilitar la lectura del texto, dichas tablas se han agrupado en un Apéndice, al final del Manual, con una numeración correlativa, de A.1 en adelante.

En resumen, y como se ha comentado anteriormente, las muestras recogidas hasta el momento han sido tres: un primer grupo de adultos (N=406) que sirvió de base para la construcción del instrumento, una ampliación de éste con otro grupo de adultos (N=354), y una tercera formada por niños y adolescentes (N=1.015) que ha permitido conocer el funcionamiento del EHS en este tipo de sujetos.

3.1. ESTUDIOS PREVIOS

Inicialmente el instrumento fue aplicado a 406 adultos, 258 mujeres y 148 varones. En su mayoría (91%) se trata de estudiantes universitarios de distintas carreras: Psicología (n=138), Derecho (ICADE) (n=114), Informática de Gestión (n=86) y Ciencias de la Educación (n=30), todos ellos pertenecientes a la Universidad Pontificia Comillas, en Madrid. Los otros 38 restantes eran asistentes a una Dinámica de Grupos, componiendo un grupo más heterogéneo. Entre los universitarios, se tomaron sujetos de los primeros cursos: 246 de primero, 41 de segundo, 35 de tercero y 46 del curso de adaptación a Psicología y CC.EE. La distribución de las edades se muestra en la tabla 3.1. En cuanto a su estado civil, en su inmensa mayoría eran solteros (95%), 17 casados, 4 separados/divorciados y un religioso. Posteriormente, se recogió una segunda muestra de adultos (N=354), que se unió a la anterior en la realización de algunos de los análisis comentados más adelante.

El procedimiento seguido en el análisis de ítems es el habitual: calcular la correlación de cada ítem con el total (sin que en el cálculo de ésta intervenga el mismo ítem), para

comprobar hasta qué punto hay covariación con el resto del instrumento, ir suprimiendo los ítems menos discriminantes y, simultáneamente, obtener el coeficiente *alfa* de Cronbach, para comprobar la fiabilidad de cada subconjunto de ítems y seleccionar finalmente la combinación óptima.

Tabla 3.1. Especificación de la 1ª muestra experimental (N=406)

Edades	Casos
18-19	229
20-21	79
22-23	33
24-25	14
26-30	23
31-35	11
36-40	10
> 40	7

La información referida a estos análisis en las distintas muestras empleadas se presenta en las tablas A.1, A.2 y A.3, incluidas en el Apéndice. Previamente a estos análisis, cada elemento se puntuó en la escala de cuatro pun-

tos (tipo Likert) en dirección hacia el constructo de las habilidades sociales o asertividad, independientemente de la redacción positiva o negativa que tuviera dicho elemento. Por tanto, en cada elemento, la puntuación mínima posible es 1 (manifestar escasa o nula habilidad social) y la máxima es 4 (expresar mucha habilidad social), con un promedio teórico situado en el valor 2,50. Así pues, desde un punto de vista teórico, una distribución *normal* se debe centrar alrededor de este punto 2,50 de modo que la mayoría de los sujetos dan las respuestas B y C (de 2 ó 3 puntos) y serán poco frecuentes las respuestas A y D (de 1 ó 4 puntos).

En la tabla A.1 se recogen los estadísticos básicos (media y desviación típica) de los 50 elementos de la primera versión del instrumento; el lector puede observar la existencia de elementos con una media elevada, que superan significativamente el valor promedio 2,50 (como el 35. *Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto*, con una media de 3,34), o se quedan muy bajos (como el 28. *Cuando alguien me señala mis cualidades, tiendo a quitarles importancia*, con una media de 1,94).

En la tabla A.2 se incluye la siguiente información:

a) En primer lugar se encuentra la correlación con el total (Rit) y con el primer factor general sin rotar el bloque de los 50 ítems (Rifg). Lo que realmente interesa es la correlación ítem-total (Rit); este análisis factorial con todos los ítems iniciales no se ha hecho con la intención de seleccionar los ítems, sino para comprobar más adelante si hay factores *enteros* que a pesar de la *unidad conceptual*, pretendida al menos como punto de partida, quedan fuera de un constructo *general* de aserción tal como se refleja en el resto de los ítems y en esta muestra.

Sobre el análisis factorial hecho y los subsiguientes, se hacen las siguientes observaciones:

- 1) El tipo de análisis factorial que se ha hecho (componentes principales y rotación ortogonal varimax) es el que sugieren bastantes autores a la hora de construir y analizar tests y escalas (Nunnally, 1978; Kline, 1986).
- 2) La correlación ítem-total y la correlación con el primer factor general sin rotar suelen dar resultados muy similares cuando se trata de seleccionar los mejores ítems, como puede verse en varios estudios (Jackson y cols., 1973; Larsen y LeRoux, 1983). En el presente caso, y con los 50 ítems originales, la correlación entre ambos coeficientes es de 0,99, lo que muestra que con ambos criterios se hubieran escogido o eliminado los mismos ítems.
- 3) Las correlaciones o pesos con el primer factor sin rotar tienen interés específico aunque no se utilicen como criterio en la selección de los ítems. El primer factor sin rotar extrae la mayor proporción de varianza posible común a todos los ítems, y en este sentido el tener a la vista los pesos de los ítems en este factor es muy informativo. Estos pesos indican en qué medida los ítems participan de un núcleo o factor común, que es lo que principalmente se está midiendo de hecho. Aunque la correlación de estos pesos con las correlaciones ítem-total sea muy alta, las magnitudes absolutas de estos coeficientes pueden ser muy distintas, por lo que no se trata de una información redundante.

Se pueden considerar las correlaciones ítem-total estadísticamente significativas a partir de 0,10 ($p < 0,05$) y todas lo son, pero con diferencias muy apreciables entre unas y otras; lo mismo se observa en los pesos en el primer factor.

Tabla A.8. Baremos de adultos

Pc	Varones + Mujeres						Varones						Mujeres						S
	I	II	III	IV	V	VI Global	I	II	III	IV	V	VI Global	I	II	III	IV	V	VI Global	
99	32	20	16	22-24	20	116-132	32	20	16	23-24	19-20	20	116-132	32	20	16	23-24	19-20	123-132
98	-	-	-	19	-	115	-	-	15	22	-	-	114-115	-	-	-	-	20	122
97	31	-	15	-	-	113-114	31	-	-	-	-	19	112-113	-	-	22	-	-	117-121
96	-	-	-	21	-	112	-	-	-	-	18	-	111	-	-	-	18	-	-
95	30	19	-	-	18	109-111	30	19	-	21	-	-	109-110	31	-	15	-	-	113-116
90	28-29	18	14	20	17	104-108	29	18	14	20	17	18	105-108	30	19	14	21	-	19 111-112
85	27	17	-	19	-	101-103	27-28	-	13	19	16	17	102-104	29	18	13	-	17	18 108-110
80	26	-	13	18	16	99-100	26	17	-	18	-	16	100-101	28	-	-	20	-	17 104-107
75	-	16	-	-	-	96-98	25	-	12	17	15	-	97-99	27	17	12	19	16	16 102-103
70	25	-	12	17	15	94-95	-	16	-	-	-	15	95-96	-	16	-	-	-	100-101
65	24	15	-	16	-	92-93	24	-	-	16	-	-	92-94	26	-	11	18	15	15 98-99
60	-	-	11	-	-	90-91	-	15	11	-	14	-	91	25	-	-	-	-	14 95-97
55	23	-	-	15	14	88-89	23	-	-	15	-	14	89-90	-	15	-	17	-	94
50	22	14	-	-	-	87	22	-	10	-	-	-	87-88	24	-	10	-	-	13 92-93
45	-	-	10	14	-	85-86	-	14	-	-	-	-	86	23	14	-	-	14	-
40	21	13	-	13	-	83-84	21	-	9	14	13	13	83-85	-	-	9	16	-	87-88
35	20	-	9	13	-	81-82	20	-	-	-	-	-	81-82	22	13	-	15	13	12 85-86
30	-	12	-	-	12	79-80	19	13	-	13	-	-	79-80	21	-	-	14	-	-
25	19	-	-	12	-	77-78	18	12	8	12	12	12	78	20	12	8	-	12	11 78-81
20	18	11	8	-	11	74-76	17	-	-	-	11	11	76-77	18-19	-	-	13	-	-
15	17	-	-	11	-	70-73	16	11	7	11	-	10	72-75	17	11	7	12	11	10 71-74
10	15-16	9-10	7	10	10	65-69	14-15	10	6	10	10	9	65-71	16	10	5-6	11	-	9 67-70
5	13-14	8	6	8-9	9	60-64	12-13	9	5	9	9	8	63-64	14-15	7-9	4	9-10	9-10	8 54-66
4	-	-	5	-	-	58-59	-	8	-	-	-	7	61-62	-	-	-	7-8	-	7 44-53
3	12	7	4	7	8	53-57	11	-	4	8	-	-	58-60	12-13	6	-	6	6-8	-
2	11	6	6	6	-	42-52	10	5-7	-	7	8	6	53-57	10-11	5	-	5	6	39-42
1	8-10	5	-	5-7	5	33-41	8-9	-	6	5-7	5	33-52	-	8-9	-	-	5	5	33-38
N	770	770	770	770	770	770	248	248	248	248	248	248	248	116	116	116	116	116	116
Media	21,89	13,88	10,47	14,88	13,58	13,14	21,79	14,28	10,19	14,96	13,50	13,56	88,27	23,42	14,58	10,32	16,76	14,11	13,62
DI	4,92	3,15	2,72	3,69	2,75	3,25	5,17	3,12	2,80	3,58	2,58	3,08	14,22	5,31	3,34	3,02	3,71	2,67	3,59

Tabla A.9. Baremos de jóvenes

Pc	Varones + Mujeres						Varones						Mujeres						S	
	I	II	III	IV	V	VI Global	I	II	III	IV	V	VI Global	I	II	III	IV	V	VI Global		
99	20	16	16	23-24	20	119-132	15-16	24	-	-	20	119-132	20	12	16	22-24	-	20	118-132	
98	32	-	-	22	-	117-118	-	23	-	-	32	118	-	19	-	21	-	19	116-117	
97	-	-	-	-	20	116	-	-	-	-	-	117	-	-	-	-	-	-	114-115	
96	-	-	15	-	-	115	-	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	18	113	
95	31	19	-	21	-	113-114	-	14	22	-	31	114-116	-	19	-	-	19	-	111-112	
90	30	-	-	20	19	110-112	30	19	21	-	30	111-113	15	20	-	20	-	17	108-110	
85	29	18	14	-	-	108-109	-	13	20	19	29	109-110	-	19	-	19	18	16	105-107	
80	-	17	-	19	18	105-107	29	18	-	-	28	108	-	-	14	-	-	-	104	
75	28	-	13	-	-	104	-	-	19	18	27	106-107	-	18	-	18	17	15	101-103	
70	27	16	-	18	17	102-103	28	17	12	-	-	104-105	-	-	13	-	-	-	100	
65	-	-	-	-	-	100-101	-	-	18	17	26	102-103	-	-	-	17	16	14	98-99	
60	26	-	12	17	-	99	27	16	-	-	25	101	-	15	-	-	-	-	96-97	
55	-	15	-	-	16	97-98	26	-	11	17	-	99-100	-	-	12	16	-	13	94-95	
50	25	-	11	16	-	95-96	-	15	-	-	24	97-98	-	14	-	-	15	-	92-93	
45	24	14	-	-	-	93-94	25	-	-	-	-	95-96	-	-	-	15	-	-	90-91	
40	-	-	-	15	15	91-92	-	-	10	16	-	94	-	23	-	11	-	12	89	
35	23	-	10	-	-	89-90	24	14	-	-	22	92-93	-	13	-	-	14	-	87-88	
30	22	13	-	14	14	87-88	23	-	9	15	-	90-91	-	21	-	-	-	11	85-86	
25	21	12	-	-	-	84-86	22	13	-	-	20	87-89	-	20	12	10	13	10	83-84	
20	20	-	9	13	13	82-83	21	-	8	14	-	84-86	-	19	11	-	12	-	80-82	
15	19	11	8	12	-	78-81	20	12	-	13	13	80-83	-	18	-	9	11	12	77-79	
10	17-18	10	7	11	12	73-77	18-19	11	7	12	12	74-79	-	17	9-10	8	10	11	72-76	
5	16	9	6	9-10	11	67-72	17	10	4-6	11	11	68-73	-	15-16	8	7	9	10	67-71	
4	15	8	-	-	5	65-67	16	9	10	10	-	67-71	-	14	-	8	-	6	66	
3	14	7	4-5	8	-	63-64	15	8	9	10	-	65-67	-	13	7	6	6-7	-	61-65	
2	13	5-6	-	6-7	9	61-62	14	7	7-8	9	-	63-64	-	12	5-6	5	9	5	49-60	
1	8-12	-	-	-	6-8	58-60	8-13	5-6	6	6-8	-	61-62	-	8-11	4	4	5-8	-	33-48	
N	982	982	982	982	982	982	480	480	480	480	480	480	480	502	502	502	502	502	502	502
Media	24,26	14,5	11,27	16,14	15,45	13,46	25,07	15,21	10,79	16,69	15,97	14,19	97,93	23,48	13,97	11,73	15,62	14,94	12,77	92,50
Dt	4,78	3,0	2,51	3,49	2,72	3,45	4,44	3,00	2,51	3,38	2,62	3,45	13,12	4,96	3,02	2,44	3,52	2,71	3,31	13,68

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, A. (1931). *What life should mean to you*. Boston: Little Brown.
- ALBERTI, R.E. (1977a). Assertive behavior training: definitions, overview contributions. En R.E. Alberti (ed.), *Assertiveness: Innovations, applications, issues*. San Luis Obispo, California: Impact.
- ALBERTI, R.E. (1977b). Comments on 'Differentiating assertion and aggression: Some behavioral guidelines'. *Behavior Therapy*, 8, 353-354.
- ALBERTI, R.E. y EMMONS, M.L. (1970a). *Your perfect right*. San Luis Obispo, California: Impact.
- ALBERTI, R.E. y EMMONS, M.L. (1970b). *Stand up, speak out, talk back!* Nueva York: Pocket Books.
- ALBERTI, R.E. y EMMONS, M.L. (1986). *Your perfect right* (5ª edición). San Luis Obispo, California: Impact.
- ALBRECHT, R.R. y EWING, S.J. (1989). Standardizing the Administration of the Profile of Mood States (POMS), Development of Alternative Word Lists. *Journal of Personality Assessment*, 53, (1), 145-160.
- ANASTASI, A. (1985). Some Emerging Trend in Psychological Measurement: a Fifty-Year Perspective. *Applied Psychological Measurement*, 9, 121-138.
- ARGYLE, M. y ROBINSON, P. (1962). Two Origins of Achievement Motivation. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1, 107-120.
- ARGYLE, M. (1967). *The psychology of interpersonal behavior*. London: Penguin.
- ARGYLE, M. (1969). *Social interaction*. London: Methuen.
- ARGYLE, M. (1975). *Bodily Communication*. London: Methuen.
- ARGYLE, M. (1980). Interaction skills and social competence. En M.P. Feldman y J. Oxford (eds.), *The social psychology of psychological problems*. Chichester: Wiley (trad. cast., México: Limusa, 1985).
- ARGYLE, M.; BRYANT, B. y TROWER, P. (1974a). Social skills training and psychotherapy: A comparative study. *Psychological Medicine*, 4, 435-443.
- ARGYLE, M. y KENDON, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- ARGYLE, M. y ROBINSON, P. (1962). Two Origins of Achievement Motivation. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1, 107-120.
- ARGYLE, M.; TROWER, P. y BRYANT, B. (1974b). Explorations in the treatment of personality disorders and neuroses by social skills training. *British Journal of Social Psychology*, 47, 63-72.
- ARKOWITZ, H. (1981). Assessment of social skills. En M. Hersen y A.S. Bellack (eds.), *Behavioral assessment: A practical handbook*. Nueva York: Pergamon.
- ASHER, S.R.; ODEN, S.L. y GOTTMAN, J.M. (1977). Children's friendships in school settings. En L.G. Katz (ed.), *Current topics in early childhood education*, Vol.1. Norwood, N.J.: Ablex.
- BAER, J. (1976). *How to be an assertive (not aggressive) woman in life, in love, and on the job*. Nueva York: Signet.
- BAKKER, C.B.; BAKKER-RABDAU, M.K. y BREIT, S. (1978). The measurement of assertiveness and aggressiveness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 277-284.
- BATES, H.D. y ZIMMERMAN, S.F. (1971). Toward the development of a screening scale for assertive training. *Psychological Reports*, 28, 99-107.
- BELLACK, A.S. (1979). Behavioral assessment of social skills. En A.S. Bellack y M. Hersen (eds.), *Research and practice in social skills training*. Nueva York: Plenum.
- BELLACK, A.S.; HERSEN, M. y LAMPARSKI, D. (1979). Role-play test for assessing social skills: Are they valid? Are they useful? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 335-342.
- BLOOM, L.Z.; COBURN, K.L. y PEARLMAN, J.C. (1975). *The new assertive woman*. Nueva York: Delacorte.
- BOUCHARD, M.A.; LALONDE, F. y GAGNON, M. (1988). The construct validity of assertion: Contributions of four assessment procedures and Norman's personality factors *Journal of Personality*, 56, 763-783.
- BOWER, S.A. y BOWER, G.H. (1976). *Asserting yourself*. California: Addison-Wesley.
- BOWER, S.A. y BOWER, G.H. (1986). *Asserting yourself* (21ª edición). California: Addison-Wesley.

Pasamos gran parte de nuestra vida en interacción con otras personas y desenvolvemos en estas situaciones requiere una gran destreza social por nuestra parte. Es frecuente que muchos de nosotros hayamos tenido dificultades para defender nuestros legítimos derechos, expresar nuestros sentimientos, decir en público nuestra opinión, discrepar del punto de vista de otra persona sin acalorarnos o iniciar una relación que nos interesaba, por citar algunos ejemplos.

La Escala de Habilidades Sociales evalúa la conducta asertiva y las habilidades sociales. Se trata de un instrumento muy breve que mide los siguientes aspectos:

- Autoexpresión en situaciones sociales.
- Defensa de los propios derechos como consumidor.
- Expresión de enfado o disconformidad.
- Decir no y cortar interacciones.
- Hacer peticiones.
- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

También ofrece información en una escala global. Por tanto, permite diferenciar los perfiles individuales partiendo de la puntuación global y detectar cuáles son las áreas más problemáticas de esa persona.

La EHS está compuesta por 33 ítems a los que el examinando responde indicando en qué medida se identifica con cada afirmación. La aplicación de esta escala puede ser individual o colectiva y está dirigida tanto a adolescentes como a adultos, existiendo baremos separados para ambos grupos.



Ediciones

ISBN 978 - 84-7174-878-2



9 788471 748782

8.5. ANEXO 4: FOTOGRAFÍAS

Fotografía N°1



Fuente: Aplicación del Test EHS a los estudiantes de la Escuela “Manuel Lasso”

Elaborado por: Jhoana Chafra R.

Fotografía N°2



Fuente: Aplicación del Test EHS a los estudiantes de la Escuela “Manuel Lasso”

Elaborado por: Jhoana Chafra R.

Fotografía N°3



Fuente: Director de la Escuela de Educación General Básica “Manuel Lasso”

Elaborado por: Jhoana Chafra R.

Fotografía N°4



Fuente: Docentes de la Escuela de Educación General Básica “Manuel Lasso”

Elaborado por: Jhoana Chafra R.

Fotografía N°5



Fuente: Docentes de la Escuela de Educación General Básica “Manuel Lasso”

Elaborado por: Jhoana Chafra R.

Fotografía N°6



Fuente: Escuela de Educación General Básica “Manuel Lasso”

Elaborado por: Jhoana Chafra R.