



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

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

CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TÍTULO:

**ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y HABILIDADES
SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA
CARLOS CISNEROS**

Autores:

María Elena Burgos Uvidia

Doris Tatiana López Sananay

Tutor:

Mgs. Marco Vinicio Paredes

Riobamba – Ecuador

2020

REVISIÓN DEL TRIBUNAL

Los miembros del Tribunal de Graduación, del proyecto “ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA CARLOS CISNEROS”. Presentado por María Elena Burgos Uvidia y Doris Tatiana López Sananay y dirigido por el Mgs. Marco Vinicio Paredes.

Una vez escuchada su defensa oral y revisado el informe del proyecto de investigación con fines de graduación, en el 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. Luz Elisa Moreno

PRESIDENTA DEL TRIBUNAL



FIRMA

Dr. Claudio E. Maldonado G.

MIEMBRO DEL TRIBUNAL



FIRMA

Mgs. Juan Carlos Marcillo

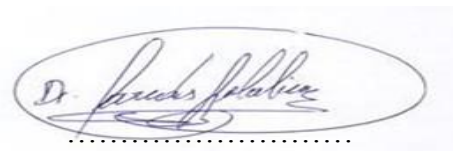
MIEMBRO DEL TRIBUNAL



FIRMA

Mgs. Marco Vinicio Paredes

TUTOR



FIRMA

TUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Certifico que el presente trabajo de investigación previo a la obtención del título de licenciado/a en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, con el tema **“ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA CARLOS CISNEROS”**, ha sido elaborado por los autores María Elena Burgos Uvidia y Doris Tatiana López Sananay, 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 defensa respectiva.

Es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Riobamba, 12 de Octubre de 2020



Mgs. Marco Vinicio Paredes

TUTOR DE TESIS

AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La responsabilidad del contenido, ideas y conclusiones del presente trabajo investigativo, previo a la obtención del Título de Licenciado/a en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, con el tema: **“ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA CARLOS CISNEROS”**, corresponde exclusivamente a: María Elena Burgos Uvidia, con cédula de ciudadanía N.- 060531641-3 y Doris Tatiana López Sananay, con cédula de ciudadanía N.-060446004-8, al tutor del proyecto, Mgs. Marco Vinicio Paredes, y el patrimonio intelectual de la misma le pertenece a la Universidad Nacional de Chimborazo.



María Elena Burgos Uvidia

C.C. 060531641-3



Doris Tatiana López Sananay

C.C.060446004-8

CERTIFICADO ANTIPLAGIO URKUND



DIRECCIÓN ACADÉMICA
VICERRECTORADO ACADÉMICO



UNACH-RGF-01-04-02.20

CERTIFICACIÓN

Que, **Burgos Uvidia María Elena** con CC: **060531641-3**, estudiante de la Carrera de **Psicología Educativa**, Facultad de **Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías**; ha trabajado bajo mi tutoría el trabajo de investigación titulado **“ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA CARLOS CISNEROS”**, que corresponde al dominio científico **Desarrollo socioeconómico y educativo para el fortalecimiento de la Institucionalidad Democrática Y Ciudadana**. Y alineado a la línea de investigación **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL / NO PROFESIONAL.**, cumple con el 9%, reportado en el sistema Anti plagio nombre del sistema, porcentaje aceptado de acuerdo a la reglamentación institucional, por consiguiente autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, 24 de Marzo de 2021

Dr. Marco Vinicio Paredes Robalino

TUTOR



CERTIFICACIÓN

Que, **Lopez Sananay Doris Tatiana** con CC: **0604460048**, estudiante de la Carrera de **Psicología Educativa**, Facultad de **Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías**; ha trabajado bajo mi tutoría el trabajo de investigación titulado **"ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA CARLOS CISNEROS"**, que corresponde al dominio científico **Desarrollo socioeconómico y educativo para el fortalecimiento de la Institucionalidad Democrática Y Ciudadana**. Y alineado a la línea de investigación **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL / NO PROFESIONAL**., cumple con el 9%, reportado en el sistema Anti plagio nombre del sistema, porcentaje aceptado de acuerdo a la reglamentación institucional, por consiguiente autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, 24 de Marzo de 2021

Dr. Marco Vinicio Paredes Robalino

TUTOR

AGRADECIMIENTO

A Dios por hacer de nuestros sueños una realidad, a nuestros docentes y tutores por perfilarnos como unas profesionales útiles para la sociedad a lo largo de este periodo formativo inculcando los principios y valores humanos tanto en los buenos y difíciles momentos que vivimos; para de esta forma adquirir los conocimientos y compartir tanto en lo teórico como en lo práctico ya que cada vez se descubren cosas novedosas, laborales y tecnológicas es por esto que estamos agradecidas por ser parte de los cambios que se generan en nuestras vidas y ser mejores con la humanidad.

Sintiendo una inmensa alegría por una meta más cumplida y hacer de nosotras un ente fundamental para la sociedad, dentro y fuera del contexto formativo y educativo para la presente y futura generación ya que nuestra cultura se cultiva cada momento y en cada lugar para una mejor convivencia.

María Elena Burgos Uvidia – Doris Tatiana López Sananay

DEDICATORIA

A nuestros padres quienes se esforzaron siempre, nos apoyaron incondicionalmente y se sacrificaron día a día para darnos una educación, forjándonos como las personas que somos en la actualidad con reglas y valores que nos brindaron y así mostrarnos el camino hacia la superación; gracias a ello, nos permitieron ser capaces de alcanzar nuestros objetivos propuestos y cumplir con nuestros sueños que a lo largo del tiempo de preparación nos planteamos, además de vencer el reto de demostrar a la sociedad que todo es posible mientras nuestro creador nos de la vida, fortaleza, creatividad y nos mantengamos perseverantes, constantes y así vencer los desafíos y las adversidades que se nos presentaron en nuestro diario vivir.

María Elena Burgos Uvidia – Doris Tatiana López Sananay

ÍNDICE GENERAL

REVISIÓN DEL TRIBUNAL	ii
TUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN	iii
AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN	iv
CERTIFICADO ANTIPLAGIO URKUND	v
AGRADECIMIENTO	vii
DEDICATORIA	viii
ÍNDICE GENERAL	ix
ÍNDICE DE CUADROS	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I.	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	6
1.2.1. OBJETIVO GENERAL	6
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
CAPÍTULO II.	7
MARCO TEÓRICO	7
2.1 SOCIALIZACIÓN PARENTAL	7
2.1.1. DEFINICIÓN	7
2.1.2. EJES DE SOCIALIZACIÓN	7
2.1.2.1. Aceptación/implicación	8
2.1.2.2. Coerción/imposición	8
2.1.3. TIPOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL	9
2.1.4. RELACIONES FAMILIARES CONSTRUCTIVAS O DESTRUCTIVAS	12
2.1.5. COMPETENCIAS PARENTALES	12
2.1.6. EL APEGO Y LA EMPATÍA	13
2.1.7. LAS HABILIDADES PARENTALES	13
2.1.8. TIPOS DE FAMILIAS CON HIJOS ADOLESCENTES	14
2.2 HABILIDADES SOCIALES	15
	ix

2.2.1. DEFINICIÓN	15
2.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES	16
2.2.3. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES	17
2.2.4. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES	19
2.2.5. LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE SOCIAL EN LA INTEGRACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN LA FAMILIA	20
CAPITULO III.	22
3.1. ENFOQUE O CORTE DE INVESTIGACIÓN	22
3.1.1. CUANTITATIVO.	22
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	22
3.2.1. NO EXPERIMENTAL.	22
3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN	22
3.3.1. POR EL NIVEL-ALCANCE	22
3.3.1.1. CORRELACIONAL	22
3.4. POR EL OBJETIVO	22
3.4.1. BÁSICA	22
3.5. POR EL TIEMPO	22
3.5.1. TRANSECCIONAL	22
3.6. POR EL LUGAR	22
3.6.1. DE CAMPO	22
3.7. UNIDAD DE ANÁLISIS	22
CAPÍTULO IV.	25
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	25
4.1. Aplicación del Test Escala de Habilidades Sociales (EHT)	25
Cuadro N° 1.- EHT	25
Gráfico N° 1.- EHT	25
Gráfico N° 2.- Escala de socialización parental	26
4.3. CORRELACIÓN EN EL PROGRAMA SPSS	28
Cuadro N° 7. Correlación de Pearson	28
Gráfico N°7. Correlación de Pearson	28
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	29
CONCLUSIONES	29
RECOMENDACIONES	30
Anexo N°1.- Aprobación del Tema y Tutor (Resolución de comisión de carrera).	

Anexo N°2.- Aprobación del perfil del proyecto (Resolución del HCD de Facultad).	xvii
Anexo N°3.- Instrumentos de Recolección	xviii

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: EHT Estudiantes de Octavo A y B	25
Cuadro N° 2: Escala de Socialización Parental Estudiantes de Octavo A y B.....	26
Cuadro N° 3: Programa SPSS – 21 Correlación de Pearson	28

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1: EHT Estudiantes de Octavo A y B	25
Grafico 2: Escala de Socialización Parental Estudiantes de Octavo A y B	26
Grafico 3 Programa SPSS–21 Correlación de Pearson	28

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo Identificar como los estilos de socialización parental determinan las habilidades sociales en los estudiantes de octavo año de educación general básica de la Unidad Educativa “Carlos Cisneros”; Es por esta razón que tenemos a la Socialización Parental, como un proceso interactivo mediante el cual se transmiten los contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos, mientras que las Habilidades Sociales, son aquellos comportamientos eficaces en situaciones de interacción social, son un arte de relacionarse con las personas y el mundo que le rodea de igual forma son conductas adecuadas para conseguir un objetivo ante situaciones sociales específicas; la metodología tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, el tipo de investigación por el nivel o alcance es correlacional, por el lugar es de campo y el tipo de estudio es transaccional, la población fueron los estudiantes de la Unidad Educativa “Carlos Cisneros”, con una muestra en total de 40 estudiantes. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el Test ESPA 29 que consta de 29 preguntas y evalúa los diferentes tipos de socialización, el test de Habilidad Sociales que consta de 33 preguntas y evalúa los 6 tipos de Habilidades Sociales; además de otros recursos como el programa IBM SPSS statistics 21 para el análisis de datos; como resultado de la investigación se comprueba que existe una correlación significativa de 357 entre las variables de estudio.

Palabras claves: socialización parental, habilidades sociales

ABSTRACT

This research aimed to identify how parental socialization styles determine social skills in eighth-year students of Basic General Education of the "Carlos Cisneros" Educational Unit. The dependent study variable Parental Socialization is an interactive process through which the cultural contents are incorporated in the form of behaviors and beliefs transmitted to human beings' personalities. The independent study variable Social Skills are those behaviors that are effective in social interaction situations. The skills are the art of relating to people and the world that surrounds them. In the same way, they are appropriate behaviors to achieve a goal in specific social situations. The methodology used had a quantitative approach with a non-experimental design, the type of research by level or scope is correlational, by place is field research, and the type of study is trans-sectional, the studied population was the students of "Carlos Cisneros" Educational Unit, with a total sample of 40 students. The instruments used for data collection were the ESPA Test 29, which consists of 29 questions and assesses the different socialization types. The Social Ability test consists of 33 questions, and it assesses the six types of Social Skills and other resources such as the IBM SPSS statistics 21 programs for data analysis. The result of the research demonstrated that there is a significant correlation of 357 between the study variables.

Keywords: parental socialization, social skills

Reviewed by:

Mgs. Lorena Solís Viteri

ENGLISH PROFESSOR

c.c. 0603356783

INTRODUCCIÓN

La socialización parental es el proceso mediante el cual se transmite la cultura de generación en generación de forma interactiva en la que se transfieren varios conocimientos culturales y sociales que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos. También se define como un proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente, en el que las personas asimilan conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizaron para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente.

Actualmente se observó que la socialización de padres a hijos se declina, algunos padres no asumen la responsabilidad de educar y mostrar afecto hacia los hijos, luego, éstos experimentarían alteraciones emocionales y sentimentales conduciéndolos a conductas y comportamientos inapropiados. Esta es la realidad que se percibe en distintos ámbitos ya sea social, laboral y educativo. Especialmente afectando en el ámbito de sus habilidades sociales como seres humanos.

El trato y la atención de los padres de familia influyen de una manera singular hacia los estudiantes. Por ello, la socialización parental es un proceso cotidiano, que se forja día a día, para asimilar valores, sentimientos, actitudes, comportamientos y habilidades humanas hacia los hijos. Los padres de familias tratan de inspirar en los hijos un sistema de valores que a su perspectiva les parece un estilo de vida adecuado y aceptable a nivel socio-cultural. No obstante, no siempre se consigue, algunas veces frustrados por no alcanzar dicho sistema en el ámbito familiar, se dejan llevar por la rutina sin querer superar las situaciones complejas. Por ello, en este estudio se descubrirán los estilos de socialización parental que poseen los estudiantes. En ellos se refleja el comportamiento de los padres y el estilo pedagógico que emplean y ejercen en el seno familiar y la incidencia es ineludible en el comportamiento de los hijos. Cuando la práctica parental de socialización es mejor y el estilo educativo adecuado, el comportamiento y habilidades de los hijos se ajustan de manera satisfactoria.

De igual manera, se presenta la variable de las habilidades sociales que desarrolla cada hijo en su contexto. Todas las destrezas sociales poseen unas características comunes que se presentarán en su momento. Es primordial, también, que se conozca las clases de habilidades sociales y la importancia que tiene en cada sujeto por el cual se logra alcanzar una competitividad en las diversas relaciones sociales. En los estudiantes, el desarrollo

de las habilidades sociales que poseen es crucial en la vida, ciertamente hay unas que son más prioritarias que otras, pero todas son importantes en cada sujeto. El individuo cuando se da cuenta de su capacidad física, cognitiva y social puede no estar satisfecho de lo que posee. Cada persona por naturaleza posee en su interior la bondad que remite a ciertas destrezas y habilidades con que se expresa y se desarrolla.

De lo propuesto se deriva la importancia de determinar cómo los estilos de socialización parental se involucran en el desarrollo de las habilidades sociales que tiene los estudiantes afectando y convirtiéndose en problema crítico en la población educativa de la institución.

El trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I.

Se introduce al sujeto a lo que será el desarrollo del problema de investigación, se determinan las variables objetos de estudio y se plantea los objetivos a desarrollarse.

Capítulo II.

Se mencionan, describe y explica el marco teórico desde conceptos, temas y subtemas de forma científica y empírica relacionados con las variables de estudio.

Capítulo III.

Se Describe y determina la metodología de investigación: enfoque, diseño, tipo de investigación, objetivo, población y muestra, así como sus respectivos instrumentos de recolección de datos para su posterior análisis e interpretación.

Capítulo IV.

Se analiza e interpreta los resultados de los datos obtenidos a través de las técnicas aplicadas durante el proyecto investigativo de recolección de datos para comprobar si se cumplieron los objetivos y finalmente se plantean las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

CAPITULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente, la globalización demanda al padre y a la madre a incorporarse en actividades laborales que requiere mayor tiempo fuera del hogar, lo cual genera el incumplimiento parcial o total del rol paterno y rol materno, impidiendo a los hijos adquirir conocimientos de desarrollo positivo de sus funciones en la vida social. La función de socialización es sin lugar a dudas una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia.

Lógicamente, estos aspectos de la socialización familiar no son universales, sino que se encuentran relacionados con el contexto socio-cultural en el que se integra la familia. Es así que en el Ecuador, las presiones económicas sobre las familias, así como las transformaciones sociales han modificado su composición. Como consecuencia, las estructuras y arreglos que debe adoptar la organización familiar para garantizar su reproducción y supervivencia, no siempre permiten que los padres puedan cumplir con los roles o funciones de socialización encargados.

Esto conlleva a que la paternidad y la maternidad se enfrente a problemas como el mantener la autoridad en una sociedad que da más espacio a los derechos de los niños y adolescentes; estar cerca afectivamente de los hijos e hijas cuando se está más tiempo fuera del hogar; evitar p.ej. estilos de crianza. Los problemas que poseen los hogares a nivel de socialización parental con cada uno de sus hijos se ven reflejado de una manera muy acertada (Palacios, Villavicencio, y Mora 2015).

A nivel nacional en muchas ocasiones las cuestiones laborales no han permitido que se exista un acercamiento más profundo entre padres e hijos. En el 2015 se realizó un estudio: “Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca” que obtuvo como resultados que los padres, de niños escolarizados de, no poseen un estilo educativo parental definido (Betina y Contini 2011).

Al estilo de socialización parental lo definen como la opción de educación que los padres eligen para sus hijos, que involucra un conjunto de consideraciones, actitudes

hacia el hijo que fomentan un clima familiar y emocional en que los hijos reflejan las conductas de sus padres. Además, Lila y Marcheti declaran que la socialización parental permite a los padres mantener, corregir o disminuir conductas de los hijos, este proceso engloba valores, disciplina y estrategias además que la socialización parental influye en distintas variables como el juicio crítico, independencia y valores, así como el desarrollo de las habilidades sociales las cuales van a desarrollarse en la etapa de la adolescencia (Blanco, 2007).

Se han realizado varias investigaciones en donde señala que las habilidades sociales son comportamientos observados y aprendidos que influyen en las personas en circunstancias de relación interpersonal con el fin de lograr o conservar permanecer en el contexto que se encuentre. Una persona optará por una conducta con el objetivo de recibir la aceptación de las personas que la rodean. Se indicaron que las habilidades sociales se manifiestan mediante conductas sociales en distintas circunstancias que permite al sujeto interactuar de manera eficaz y satisfactoria, la medida en que la conducta sea aceptada hará que esta sea emitida con frecuencia y seguridad (Peñañiel y Serrano 2010).

Se realizó una investigación donde encontró que el estilo de socialización de los padres y las habilidades sociales en los hijos se relacionan entre sí, ya que creará características de adaptación en el medio ambiente donde se desempeñará el adolescente; reiterando la importancia del contexto de la persona y el impacto de lo observado mencionan que los grupos que la persona frecuenta, tienen el privilegio de enseñar habilidades sociales; por ello, estos deben ser positivos, ya que constantemente se aprende de lo que se observa y experimenta, así como de los refuerzos, respuestas en las relaciones interpersonales ante conductas emitidas.

que el grupo de edad que se encuentra en una etapa vulnerable, son los adolescentes, los cuales buscan en su mayoría ser aceptados e incluidos en un grupo social, por lo que las bases puestas en el hogar definirán su capacidad para enfrentar su medio.

En la Unidad Educativa “Carlos Cisneros” de la Ciudad de Riobamba se estableció la existencia de distintos tipos de socialización parental y habilidades sociales los mismos que influyen de forma directa en el rendimiento de los estudiantes, ya que es fundamental

la comunicación, afectividad e interés en las diferentes actividades, también son relevantes en la vida de los estudiantes.

1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.2.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación de los estilos de socialización parental y las habilidades sociales en los estudiantes de octavo de educación general básica de la Unidad Educativa “Carlos Cisneros”

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los tipos de socialización parental, relevantes en los estudiantes de octavo de educación general básica de la Unidad Educativa “Carlos Cisneros”
- Establecer los tipos de las habilidades sociales de los estudiantes de octavo de educación general básica de la Unidad Educativa “Carlos Cisneros”
- Analizar los estilos de socialización parental y los tipos de habilidades sociales en los estudiantes de octavo de educación general básica de la unidad educativa “Carlos Cisneros”

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

2.1 SOCIALIZACIÓN PARENTAL

2.1.1. DEFINICIÓN

Es una de las formas de crianza de los padres ya que la familia es uno de los entes principales en el contexto social de lo cual derivara cómo será la manera de desenvolverse los hijos en la sociedad. Tras lo anteriormente mencionado se puede enfatizar que “la familia está caracterizada por tener la capacidad de brindar y generar afecto, apoyo, bienestar a sus hijos en el hogar, como en el mundo social, permite tener expresión libre y espontánea de sentimientos, pensamientos, crear estrategias de control” (Perez 2013 pág. 94).

Por otro lado tenemos lo que resalta el autor enfatizando en lo siguiente:

Por medio de aquel proceso cada persona adquiere características que formarán su personalidad, después de haber filtrado lo correcto e incorrecto, de acuerdo al entorno social en el que se desarrolla, por lo cual las conductas de los padres hacia los hijos en distintas situaciones son resultados de la constancia de patrones de actuación y estos califican la conducta de los hijos (Perez 2013).

La socialización parental es el grupo de respuestas que los padres presentan ante todo comportamiento de sus hijos, creando un ambiente en el hogar ya sea positivo o negativo, estos varían de acuerdo al contexto donde se desarrolla la familia, dependen en gran medida de la interacción social, del entorno, las relaciones en la familia, del contexto en el que se encuentre el adolescente.

2.1.2. EJES DE SOCIALIZACIÓN

Conceptualmente la socialización parental tiene gran importancia en el bienestar psicosocial de los adolescentes y un constructor, como personalidad de cada sujeto, teórico básico para entender conductas ajustadas y adaptadas dentro de la sociedad o familia.

“La socialización parental presenta un modelo bidimensional parental, clásico, de dos ejes: ejes de aceptación/implicación y coerción/ imposición, con el que se precisan cuatro tipos de actuación parental indulgente, autoritativo, negligente y autoritario” (García 2007 págs. 45-46). Cabe recalcar la importancia de lo anteriormente manifestado por el autor los ejes de socialización, han aportado a la psicología las posibles

participaciones de los padres en la educación y formación de sus hijos, por lo cual es fundamental y relevante conocer el detalle y lo que implica cada uno de los siguientes ejes:

2.1.2.1. Aceptación/implicación

La aceptación e implicación se da cuando los padres manifiestan aprobación y afecto a los hijos, de tal manera ellos se vuelven coherentes a las normas familiares y se ajustan a ellas. En ello se ve reflejado un alto nivel de este eje. De lo contrario, es baja la aceptación/implicación si los padres son indiferentes a los hijos aun si tienen comportamientos adaptados a las normas. En esta relación paternal-filial los padres pueden tener una perspectiva diferente sobre las normas familiares a las de los hijos y pueden asumir otro punto de vista sobre las mismas. Esto puede causar una disconformidad en dicha relación. Pueden existir variedad de operaciones y destrezas para rechazar una actuación inadecuada de un hijo-adolescente, la herramienta eficaz y positiva que se relaciona con el eje aceptación/implicación es el diálogo y el razonamiento hacia una mejora correlación entre padres e hijos.

2.1.2.2. Coerción/imposición

Este eje se manifiesta en la relación entre padres e hijos, cuando los hijos se revelan y reaccionan inconformes con las normas establecidas en el ámbito familiar. La forma de manifestación de los padres en esta dimensión de socialización es la privación, amenazas, castigos, la coerción verbal o física para intentar cesar o limitar las conductas y comportamientos inadecuados de los hijos en la socialización parental. La aplicación de dicha pericia puede dejar consecuencias emocionales negativas en la personalidad de los adolescentes. En el transcurso del tiempo el adolescente puede experimentar algún trastorno psicológico o sentido de culpabilidad si no es corregido del comportamiento indeseado mediante una habilidad socialmente ansiada. No obstante, el ejercicio de este eje en el seno familiar puede dar buen resultado inmediato a la conducta que se desea modificar y suprimir si va unido al diálogo y al raciocinio en la socialización paternal-filial.

Estos ejes de socialización hacen referencia a la estrecha relación que existe entre la familia y la educación. En la actual la sociedad y todos los miembros que conforman la familia son parte de forma espontánea o indirecta de un proceso social y cultural. Precisamente, por eso es que somos un reflejo de la imagen que la sociedad nos ofrece. Es como vernos proyectados en un espejo. Eso implica, en nuestro medio social, la

necesidad de considerar esos rasgos comunes y también los diferenciadores ante una situación en la que la familia y la educación en la sociedad actual influyen para la personalidad y comportamiento del adolescente siendo los padres de familia ejes claves para promover el orden en su sostenimiento y desarrollo de sus hijos.

2.1.3. TIPOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

Al conocer lo importancia de la educación que les dan los padres a sus hijos existen diferentes tipos en los cuales se dan a conocer como procede cada uno y cómo influye esto en sus hijos, ya sea de manera que beneficie o perjudique su desarrollo en el contexto social que se encuentre por lo tanto enfatizamos en lo siguiente “a partir del modelo de socialización bidimensional del que surgen cuatro estilos parentales: autoritario, autorizativo, negligente e indulgente mencionan los tipos de socialización parental que son: Estilo Autoritario, Estilo Autorizativo, Estilo Negligente, Estilo Indulgente” (Jiménez, Rubio y Abarca 2007 pág. 100).

Los estilos de socialización que resumen una forma de relación que tiene una función fundamental heurística, en el sentido que unen las conductas más frecuentes de los padres en la socialización con los hijos. Por ello, se desarrollará a partir de los autores mencionados cada uno de estos estilos de socialización sistemáticamente ya que es elemental en la vida familiar (Jiménez, Rubio y Abarca 2007).

De la combinación de los tipos de socialización parental surge por la convivencia que se da entre padre e hijos en el hogar esto se rigen en la combinación de exigencias y responsabilidades que se debe generar.

2.1.3.1. AUTORITARIO.- (baja aceptación/implicación y alta coerción/imposición)

Lo característico de este estilo parental es el poder de los padres y una baja afectividad, poco atentos y muy demandantes en su actuación. De alguna manera, al emitir disposiciones no presentan razonamiento alguno, se queda al margen el diálogo para solucionar situaciones complejas en una circunstancia concreta si los hijos no corresponden a la normativa familiar. El resultado de las interacciones de los padres resulta insatisfactorio para los hijos, ya que las instancias de apoyo y atención de alguna manera son ignoradas o se vuelven indiferentes a ellas. Por tanto, la sensibilidad y el cariño paterno se tornan insuficientemente capaz para una interrelación auténtica, deficiente. La baja aceptación/imposición acarrea efectos nocivos en la vida de los

adolescentes en este estilo parental; crea un cierto resentimiento y rebeldía, baja autoestima y un autoconcepto deficiente. Así mismo, a nivel social y académico los hijos no poseen una responsabilidad eficiente ni buen rendimiento académico. El ambiente familiar se vuelve para el adolescente, psicológicamente “opresor” y poco deseable para el desenvolvimiento psicosocial. El alto grado de Coerción/Imposición junto con una baja Aceptación/Implicación generan, al actuar conjuntamente, un clima familiar en el que la aceptación de las normas es externa se acepta por la fuerza de una autoridad y no interna no hay internalización de las normas familiares.

Existe una baja aceptación/implicación y una alta coerción/imposición, por lo que los padres no realizan diálogos con los hijos, imponen ordenes que buscan corregir la conducta de los adolescentes se debe tener una atención de cada uno de sus padres y hacia tener un dialogo o comunicación para corregir lo que es bueno o malo.

2.1.3.2. AUTORIZATIVO.- (alta aceptación/implicación y alta coerción/imposición)

En este estilo hay una mejor comunicación de los padres respecto a sus hijos. De alguna manera, escuchan los alegatos de los hijos y llegan a un acuerdo en el establecimiento de normas, orden y solicitudes. El uso del raciocino por parte de los progenitores, viene a ser una característica elemental para la búsqueda del bienestar familiar mediante el diálogo. La combinación de la afectividad elevada con el autocontrol alto ayuda a los padres de familia al fomento de una relación ecuánime respecto a sus hijos. El padre autorizativo, ayuda a encaminar las acciones del hijo de manera razonada y dialogada a través de un proceso, el cual toma en cuenta las cualidades como las limitaciones de las proles, siempre y cuando a base de unas líneas deseables de conductas razonadas. Por un lado, los padres reconocen los derechos que tienen como los deberes, las responsabilidades e interés de los hijos que poseen.

El ajuste psicológico de los hijos-adolescentes desde esta perspectiva autoritativa, generalmente es bueno, ya que las correcciones paternas (con la firme autoridad) va unida a explicaciones y justificaciones a través del diálogo. Esta actuación fomenta en los adolescentes el autocontrol y la autoconfianza, de esta manera en la interacción social desarrollan una competencia eficaz en las diversas culturas competitivas. Así mismo, son menos vulnerables a conductas psicopatológicas.

2.1.3.3. NEGLIGENTE.- (baja aceptación/implicación y baja coerción/imposición)

El bajo afecto y coerción da lugar a una insatisfacción de las necesidades en la vida del adolescente por parte de sus progenitores. Una de las características paternas es la indiferencia, ya que no hay una atención e interés de ellos hacia los hijos: son irresponsables, la implicación emocional y afectiva es deficiente. Por tanto, no hay un cuidado ni compromiso paterno. La autonomía y la responsabilidad son dos elementos que los padres consienten en los hijos, el dialogo sobre las reglas familiares y el razonamiento sobre las conductas son pocos deseables en los hijos-adolescentes; por ello, los padres negligentes son muy defectuosos y no implicados en las decisiones internas.

La interacción se vuelve impasible y el apoyo hacia los hijos es casi nula, aunque tengan aspectos positivos y cualidades no son ni premiadas ni reforzadas, no se diga de las limitaciones o las flaquezas a mejorar. Las peculiaridades de los hijos-adolescentes adquieren una conducta negativa, ya que se vuelven intransigentes, discuten constantemente, son muy impulsivos y ofensivos. La mentira y el engaño se vuelven para ellos algo normal y con cierta facilidad. La libertad que los padres les conceden a sus hijos puede tener consecuencias nefastas, ellos pueden incurrir en algún vicio como el alcoholismo y la drogadicción, por la misma irresponsabilidad de los padres.

En el ámbito social-laboral como académico es también ineficaz, de tal manera, los hijos pueden tener problemas conductuales externos como la relación con el entorno: personas y objetos, e internas que pueden ser emocionales-psicológicos: miedo al abandono, la desconfianza en sí mismo y hacia los demás, pensamiento suicida, ineficiencia en las habilidades sociales, baja autoestima y ansiedad. Éste último puede ser muy destructor para la vida del adolescente. Por tanto, el ajuste y el desarrollo psicosocial es muy bajo.

2.1.3.4. INDULGENTE.- (alta aceptación/implicación y baja coerción/imposición)

Este estilo parental se asimila a los padres autorizativos que tienen buena comunicación y racionalización de las disciplinas con los hijos, hay una interrelación a base del coloquio.

Lo que difiere ser indulgente es la ausencia de la coerción e imposición si los hijos presentan comportamientos incorrectos, sin embargo, se acude al diálogo y al raciocinio para mejorar comportamientos. Los padres intentan difundir e infundir la madurez en la personalidad de los adolescentes para asumir responsabilidades y ser dueños de sus actos, dar a entender razonadamente los comportamientos inadecuados que tienen secuelas negativas que hay que enmendarlas y prevenirlas. La afectividad de los padres es muy

resaltada, hay buena comunicación sobre aspectos exteriores de los hijos así como los intereses internos, se da explicaciones y la lógica de las normas familiares, aunque no hay cierto control impositivo y represivo.

Los adolescentes internalizan las normas de conducta socio-cultural de la mejor manera cuando los padres se socializan e interactúan con ellos sobre los comportamientos que se debe de corregir, razonar y reflexionar cuáles son las acciones conductuales apropiadas para una buena relación familiar y por qué se ha de observar las pautas familiares establecidas. De este modo, los hijos adquieren un auto concepto sobre la familia muy edificante, cercana y grato.

2.1.4. RELACIONES FAMILIARES CONSTRUCTIVAS O DESTRUCTIVAS

Muchos de los padres de familias se relacionan de alguna manera con sus hijos, no obstante, surge una interrogante ¿el trato que se le brinda a los hijos es el apropiado, le ayuda a desenvolverse como persona? Esta cuestión ayudará a los padres a una interacción adecuada. El trato que se brinda a una persona desde su infancia repercutirá en su adolescencia y no solo en la vida personal sino familiar-social.

El adolescente cordial y disciplinado será grato y apreciado en la familia porque de alguna manera le han inculcado lo que manifiesta. En él se reflejará una familia constructiva a nivel socio-cultural. Por otro lado, el adolescente impulsivo, negativo, distante y pasivo de alguna manera no es apreciado por los demás como el anterior. Se ve reflejado en él una familia destructiva que no se ha empeñado del todo a inspirar en el hijo buenos modales y valores humanos. Por lo tanto, el trato constructivo ajustará al adolescente en su entorno, de lo contrario hay mucho que animar en él (Según Montoya 2007).

En el texto que menciona el autor las relaciones familiares pueden influir de manera positiva o negativa ya que pueden aportar al desarrollo de los adolescentes es así que el autor recalca que si no existe una buena formación no se contara con buenos valores y comportamientos hacia otras personas.

2.1.5. COMPETENCIAS PARENTALES

Las competencias parentales son fundamentales para la formación de los hijos ya que de eso depende como es el accionar de los hijos frente al contexto que se encuentre Ahora

bien poniendo de manifiesto un sustento teórico se puede establecer a las competencias parentales de la siguiente forma:

Los papás de familias son los primeros causantes de la enseñanza de los hijos, en casa es donde los hijos aprenden a socializarse, a tener la vivencia de la efectividad, a forjar su comportamiento y personalidad, identificarse como persona humana. Los padres tienen un papel elemental en el proceso de incremento y de enseñanza-aprendizaje de los hijos. Por esa razón, son indispensables varias competencias parentales para realizar la responsabilidad que les compete. Por lo tanto las habilidades y capacidades prácticas para el cuidado, custodia y enseñanza, busca el desarrollo, la paz psicológica y social de los jóvenes (Montero y Fernández 2012 pág. 85).

Se presentan los diferentes componentes de las competencias parentales, como las capacidades básicas que se refieren al apego y la empatía y las habilidades parentales según menciona el autor son aspectos importantes los cuales se dan a conocer a continuación:

2.1.6. EL APEGO Y LA EMPATÍA

El apego es la capacidad de relacionarse para fomentar lazos de afectividad que es elemental en la respuesta a las necesidades de los hijos. Cuando la relación parental es buena apego, perseverante y sólido en el proceso de socialización el resultado es también eficiente, ya que anima a la seguridad y confianza en los adolescentes a afrontar los desafíos y vicisitudes de la vida de manera auténtica. Por su lado, la empatía ayuda a controlar las emociones y armonizarlas para atender mejor a los hijos, ya es parte de la inteligencia emocional. La importancia de la empatía es pues la herramienta que entrelaza el apego, la cercanía y pone en sintonía la relación paternal.

2.1.7. LAS HABILIDADES PARENTALES

Una primera habilidad son las creencias y los modelos de crianzas y educación como el abanico de representaciones y comportamientos para corresponder al cuidado de los hijos. Cada cultura donde se desenvuelve una familia tiene su influencia tanto en los padres como en los hijos en comportamiento y actitudes, por ello, es elemental que los padres conozcan bien el contexto. Otra habilidad es la capacidad para utilizar los recursos comunitarios, es donde los padres reciben un apoyo social que tiene una aplicación en la vida práctica-familiar. En esta habilidad, la plasticidad de los progenitores es también imprescindible para estar atentos y adaptarse a los cambios fisiológicos que presentan los hijos.

2.1.8. TIPOS DE FAMILIAS CON HIJOS ADOLESCENTES

Al conocer los diferentes tipos de familias que existen también se hace mención a las familias con hijos adolescentes es importante hacer énfasis ya que la familia cumple un papel fundamental en la sociedad “en la familia hay ciertos recursos que ayudan a afrontar situaciones de manera satisfactoria y habilidades de comunicación positiva, se toma en cuenta la capacidad de flexibilidad y vinculación emocional entre padres e hijos respecto a estructuras y normas familiares” (Estévez, Jiménez y Musito 2007 pág. 120). Según sostiene el autor en su trabajo de investigación existen dos dimensiones interactuantes que ayudan a definir dos tipos de familias con hijos adolescentes:

- **Altas en funcionamiento familiar:** en ello esta presenta un elevado grado de vinculación emocional. Los padres logran adaptarse a las demandas de los hijos adolescentes.
- **Bajas en funcionamiento familiar:** cuando los hijos llegan a la etapa de la adolescencia, los padres tienen dificultades de ajustarse a esta nueva situación y la unión afectiva es baja. La comunicación es otra herramienta para las familias con hijos adolescentes para alcanzar el bienestar y consecución de una socialización armoniosa. Esta táctica ayuda a la comprensión y un buen funcionamiento de la misma familia. Por lo que ha de ser una comunicación auténtica y autónoma, con la capacidad de querer transmitir información y formarse ajustadamente a partir de una interacción satisfactoria, es decir, una comunicación abierta desde el mismo ser de la persona humana. En cambio, la comunicación ineficaz, basada en el criticismo y negativismo es una comunicación problemática. A partir de este elemento, remite a dos tipos de familias:
 - **Con alta comunicación familiar:** en este tipo la comunicación, el diálogo es abierta entre padres e hijos.

Con baja comunicación familiar: en la etapa de la adolescencia, cuando los padres se inclinan más por una comunicación problemática

El apoyo de los padres hacia los hijos comenta, el ajuste personal, familiar y social del adolescente en su contexto es indispensable el apoyo de los padres de familia tanto emocional, informacional o material. Respecto a lo emocional, los padres han de acompañar y comprender la situación de facto en que vive el adolescente

Así mismo, al hacer referencia a lo informativo donde surgen dudas e inquietudes de los hijos, son respondidas por los progenitores que proporcionan la información y respuestas a las interrogantes, exhortan, guían y encaminan a los hijos hacia su fin próximo alcanzable. De igual modo, el apoyo ha de ser también en el ámbito material en cuanto que los padres se preocupan por el bienestar físico, es decir, de las necesidades básicas como la alimentación, la vestimenta, la salud fisiológica, lo necesario para la educación y otros aspectos de la vida ordinaria. De igual manera, se presentan los beneficios que proporcionan los padres de familias a sus hijos:

- Potencializar la autoestima de los hijos
- Prevenir los síntomas de depresión, la ansiedad, los sentimientos de soledad, el comportamiento antisocial y violento, la asociación con amistades agresivas y el consumo de drogas;
- Fuente de salud y bienestar general. Cuando se da el paso de la infancia a la adolescencia y se presentan condiciones complicadas de la vida y, si no hay ayuda por parte de los padres de familias, los adolescentes pueden refugiarse en otras condiciones de vida y pueden acarrear en ellos consecuencias psicológicas como el sentimiento de rechazo e incompreensión, sentimiento de soledad y ansiedad, depresión y ocio. El apoyo no brindado en casa lo buscarán en la calle que no es del todo positivo y constructivo para una vida deseable (baja autoestima, sentimiento de vacío, incapaz de iniciar interacciones sociales, bajo auto concepto), sin embargo, la cercanía de los padres ayudará a reducir estos aspectos negativos en la vida de los adolescentes.

2.2 HABILIDADES SOCIALES

2.2.1. DEFINICIÓN

Cuando hablamos de habilidades sociales se puede inferir y considerar este término como las capacidades que poseen cada uno de las personas para desenvolverse en el contexto que se encuentre por lo tanto un sustento teórico se puede establecer como “las destrezas que desarrolla cada ser humano, conductas necesarias para interrelacionarse e interactuar entre personas siendo un repertorio del comportamiento humano, pueden ser verbales o no verbales que el individuo desarrolla y expresa a nivel familiar y socio-cultural” (Peñañiel y Serrano 2010 pág. 45).

Las habilidades sociales no son un rasgo de personalidad sino son comportamientos observados y asimilados a nivel cognitivo y emocional que se manifiestan mediante la conducta verbal o no verbal, siendo estas equivalentes a una conducta asertiva, en una persona en el proceso de la relación interpersonal (Gismero 2010).

Tomando en cuenta las concepciones anteriormente mencionadas, a criterio de las tesis, las habilidades sociales son conductas expuestas por el ser humano en un contexto interpersonal que da conocer los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esos individuos, tomando en cuenta el contexto en el que se encuentra, respetando las conductas de los demás, y que generalmente ayuda a la resolución de problemas que se van presentando y por lo cual estamos evitando la probabilidad de futuros problemas (Delgado 2014).

Al hablar de habilidades sociales se toma en cuenta las destrezas aprendidas del ser humano para sí mismo o un grupo determinado de personas de manera interpersonal dependiendo en la situación que se encuentre el sujeto siendo esto un intercambio de ideas y de acciones.

2.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Se ponen de manifiesto varias características que tienen y cumplen las habilidades sociales, las cuales ayudan a comprobar la conexión que existe entre la formación y capacitación que el estudiante recibe, tomando en cuenta las concepciones anteriormente mencionadas el autor destaca que “los estudios realizados en diversos ámbitos y contextos de la realidad humana, algunas veces se cuestiona sobre los rasgos y peculiaridad de las destrezas que posee un ser humano. Por lo que afirma que existe diversidad de habilidades sociales” (Delgado 2014 pág. 86).

Según sostiene el autor en su trabajo de investigación las habilidades sociales comparten un eje transversal de características, las cuales son:

- Se adquieren, se mejoran y se transforman a base de la experiencia o mediante la aplicación intencionada de técnicas
- Es elemental la relación recíproca entre dos o más personas para su desarrollo y realización
- En el proceso de interacción social favorece la satisfacción y el bienestar personal y social

- Es imprescindible tener un objetivo para el desarrollo de una habilidad social y que motive la meta a alcanzar
- Lo cognoscitivo, emocional y cultural son tres componentes que juegan un papel elemental en la reciprocidad de la interacción social
- Se puede distinguir en tres naturalezas: verbal-no verbal, consciente-inconsciente y observable-inobservable
- Influye en la personalidad cuando se da la reciprocidad y depende del contexto, de las personas y los objetivos.

2.2.3. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

Se ponen en manifiesto diferentes tipos de habilidades sociales que son esenciales en la vida del adolescente y hace énfasis que “las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos que adquiere una persona humana para desenvolverse y adecuarse en el ambiente social donde se realiza día a día. Estas se forjan a través de la maduración, la experiencia cotidiana y los mecanismos de aprendizaje” (Muñoz 2010 pág. 56).

Se presentan cuatro maneras de aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales:

- Experiencia directa: cuando las conductas se interrelacionan, interviene también la observación
- Observación: los hijos aprenden cuando miran la exposición de resultados ante modelos significativos
- Instrucción: es a base de una enseñanza-aprendizaje verbal o lenguaje oral. Ciertamente es una forma indirecta de desarrollo
- Feedback: la retroalimentación interpersonal, ayuda a la corrección de la persona.
- Así mismo, enseñan, cuatro etapas elementales en la vida de cada ser humano, como proceso de desarrollo de las habilidades:
- Inconscientemente inhábil: la persona carece de una determinada habilidad y no es consciente de ello, no lo sabe
- Conscientemente inhábil: el sujeto es consciente y reconoce que carece de la destreza que se requiere en la labor o en la situación dada
- Conscientemente hábil: el sujeto es sensato en la habilidad adquirida, sabe y reconoce que tiene la pericia solicitada

- Inconscientemente hábil: la persona deja de ser consciente de la destreza alcanzada.

Un ejemplo puede servir para entender este proceso de desarrollo de las habilidades sociales: una persona que forma parte de la docencia, tendrá la primera experiencia de estar frente a unos estudiantes, quizá aún no sabe que se requiere de las habilidades de hablar en público y liderazgo.

La primera fase no sabe si quiera que carecer de dichas habilidades porque aún no las ha puesto en práctica. Luego la segunda etapa después de unos días o semanas como docente se da cuenta y reconoce que carece de dichas pericias. De tal manera, se ejercita constantemente para adquirir estas habilidades se supera, sabrá y reconocerá que ha alcanzado la destreza requerida afirma que hay ciertas variables a tomar en cuenta en el desarrollo o la adquisición de las destrezas sociales: “características de las familias, el contexto socio-económico, el sexo, la edad, la cultura y costumbres”. Respecto la variable edad, el sujeto va a desarrollar las habilidades sociales competentes según la evolución fisiológica relacionada con el ambiente y el trato familiar.

Estas dos variables de desarrollan particularmente en el seno familiar, depende de las características de la familia así los hijos adolescentes manifestarán las habilidades adquiridas. Si la familia vive en un contexto estable los hijos tienen mayor probabilidad de hacer suyas las habilidades.

Las habilidades sociales se aprenden y desarrollan a lo largo de la vida en un transcurso de socialización, como resultado de la interacción con otras personas. Este desarrollo se produce fundamentalmente en la infancia, los primeros años de vida son fundamentales para el aprendizaje de estas habilidades.

Se aprenden y desarrollan a través de los siguientes procesos:

- Experiencia directa: los seres humanos desde muy tempranas edades comenzamos a experimentar las conductas sociales, que con el pasar del tiempo se va interpretando e incorporando a su forma de pensar y actuar.
- Imitación: las personas aprenden por lo que ven del resto de individuos y creen que es importante para ellos. Imitando todo lo que observan y aprendiendo a interpretar las

situaciones que se encuentran a su alrededor y hasta de sentirse en determinados momentos.

2.2.4. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES

Existen 6 tipos de habilidades sociales que son relevantes en lo estudiantes y que eso por eso que tenemos a la autoexpresión en situaciones sociales siendo esta la capacidad para dar a conocer puntos de vista y emociones sin ningún problema. Por otro lado tenemos interactuar de manera positiva con el sexo opuesto la cual consiste en la socialización con las diferentes personas. Gracias a esto la persona se puede desenvolver logrando de forma natural muestras de atención, interés por la otra persona.

En cuanto a defender sus derechos como consumidor es como maneja su enojo con otras personas frente a sucesos que la persona considera para el que está bien a su manera de pensar. Podemos decir del enfado y la disconformidad es en dónde se puede evadir inconvenientes y situaciones irrelevantes con las demás personas. Dentro de las habilidades sociales también tenemos como los adolescentes se desenvuelven al momento de pedir algo a otras personas sin ningún inconveniente.

2.2.4.1. Autoexpresión en situaciones sociales

Es la capacidad que tiene el individuo para expresarse espontáneamente, sin presentar síntomas de ansiedad, en distintas situaciones. Un buen manejo de este aspecto indica facilidad para emitir opiniones y sentimientos sin mayor problema.

2.2.4.2. Defensa de los propios derechos como consumidor

Se refiere a la capacidad de manejar conductas asertivas frente a desconocidos; como no permitir injusticias con otras personas o consigo mismo.

2.2.4.3. Expresión de enfado o disconformidad

Es la capacidad de evitar problemas o conflictos con otras personas, pero demostrando inconformidad con situaciones que no son correctas de acuerdo a sus puntos de vista.

2.2.4.4. Decir no y cortar interacciones

Consiste en la habilidad de romper interacciones que no quiere mantener. En síntesis es la capacidad de decir “no” a las otras personas para cortar interacciones.

2.2.4.5. Hacer peticiones

Es la posibilidad de realizar peticiones sin mayor dificultad a otras personas cuando se requiere algo.

Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: Se refiere a la capacidad de realizar interacciones, sin mayor dificultad, frente al sexo opuesto. El manejo de esta habilidad le permite al sujeto realizar espontáneamente comunicaciones, halagos, cumplidos a otra persona.

2.2.5. LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE SOCIAL EN LA INTEGRACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN LA FAMILIA

La influencia del ambiente social puede darse de manera negativa en la vida de los adolescentes, causar alejamiento familiar, recurrir a vicios que tergiversan la personalidad o destruyen la relación entre padres e hijos como para la sociedad misma. Dichas influencias pueden emerger a través de los amigos, lecturas, cine, internet, televisión y otros medios sociales no productivos para la persona y su entorno (Castillo 2010 pág. 65).

Algunos pensamientos y actitudes que influyen en la vida del estudiante de manera significativa por lo cual enfatizamos en lo siguiente:

2.2.5.1. La felicidad, está en disfrutar a tope la vida

Que conduce a la vida del placer, gozar, egoísta, y absurda. Esta afirmación está lejos de una vida deseable y armónica que se espera en la familia. La “felicidad” será muy pasajera y se desvanece conforme pasa el momento, deja en la vida de los adolescentes la insatisfacción y un vacío.

2.2.5.2. La libertad es liberación

Es donde no se asume la responsabilidad de los propios actos, ni se le da importancia a las normas de conductas a respetar socialmente. Creen que los deberes son de los padres y los derechos les compete sólo a los hijos. Es una vida de libertinaje al margen del bien común. Como consecuencia de esta “liberación” la autoridad viene a ser como la represión de la libertad, los hijos harán caso omiso a las normas familiares, no les gustará la exigencia y el bienestar que se desea en toda familia. Luego la obediencia como una virtud humana será vista de una forma de sumisión, a la vez esclavos del propio placer y renuncia a la libertad la manera de autonomía al bien.

2.2.5.3. La familia en crisis

Es una forma de percibir y reducir la familia como una institución más en la sociedad creada por el mismo hombre. Es un error porque la familia es una institución, pero natural, en el que habitan los padres y los hijos con papeles específicos.

La adolescencia es una etapa de preocupación en las familias, y durante muchas generaciones lo seguirá siendo. Se trata de una etapa larga caracterizada en lo físico y emocional por cambios rápidos y constantes readaptaciones personales, familiares, académicas y sociales. Sin embargo, lo más llamativo de esta etapa es la relación con la sociedad, hasta el punto de que se ha desarrollado todo un sistema para entender este período desde un modelo social en la que atribuye mucho el valor de la influencia que ejerce la sociedad sobre los adolescentes y la pérdida del papel educativo de los padres ofertando un consumo sin límites, la falta de horizontes de futuro, la sobre estimulación sensorial y la sobreexcitación sobre una personalidad aún inmadura que atraviesa el adolescente.

CAPITULO III.

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE O CORTE DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. CUANTITATIVO.

Es enfoque cuantitativo utilizó la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, al confiar en la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población, y por otra parte.

3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.2.1. NO EXPERIMENTAL.

En su diseño es un estudio no experimental, ya que se realizó sin manipular las variables de estudio, donde se observará los hechos tal y como se presentan en su contexto real o empírico y en un tiempo determinado.

3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.3.1. POR EL NIVEL-ALCANCE

3.3.1.1. CORRELACIONAL

Permitió conocer la relación existente entre las variables de estudio: Socialización parental y Habilidades sociales.

3.4. POR EL OBJETIVO

3.4.1. BÁSICA

Se realizó una investigación en dónde se busca determinar el hecho fenómeno o problema.

3.5. POR EL TIEMPO

3.5.1. TRANSECCIONAL

Se realizó la investigación en un período de tiempo determinado Mayo-Octubre 2020.

3.6. POR EL LUGAR

3.6.1. DE CAMPO

Se realizó la investigación en la Unidad Educativa “Carlos Cisneros”, en la cual está inmersa la identificación del problema.

3.7. UNIDAD DE ANÁLISIS

Unidad Educativa “Carlos Cisneros”

3.7.1. POBLACIÓN DE ESTUDIO

Estudiantes de la Unidad Educativa “Carlos Cisneros”

3.7.2. TAMAÑO DE LA MUESTRA

NO PROBABILÍSTICA INTENCIONAL

Se realizó con 120 estudiantes del 8º año de educación general básica de los paralelos “A, B, y C” en total.

Que se detalla en el siguiente cuadro

Extracto	Número	Hombres	Mujeres	Porcentaje
Niños	120	107	13	100
Total	120	107	13	100

3.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

VARIABLE DEPENDIENTE	TÉCNICA	INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Socialización Parental	Psicometría	Escala de estilos de socialización Parental en la adolescencia.	<p>De acuerdo con Musitu y García (s,f) ESPA 29 Es un test de mayor conocimiento de las relaciones que mantienen con sus padres, el Estilo de Socialización, permitirá comprender mejor su funcionamiento y será un excelente apoyo a la intervención, ya sea con el adolescente o con los padres.</p> <p>El ESPA29 ofrece ese conocimiento. El adolescente valora cuál es la reacción de cada progenitor ante 29 situaciones relevantes de su vida diaria. Estas valoraciones permiten obtener medidas de la Aceptación / Implicación y Coerción / Imposición que manifiesta cada padre, así como medidas más específicas:</p>

			<p>Afecto, Indiferencia, Diálogo, Displacencia, Privación, Coerción Verbal y Coerción Física.</p> <p>Finalmente permite clasificar a cada progenitor dentro de un estilo de socialización: Autoritativo, Indulgente, Autoritario o Negligente.</p>
VARIABLE INDEPENDIENTE	TÉCNICA	INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Habilidades Sociales	Psicometría	Escala de habilidades sociales	<p>Gismero E (2010) nos menciona que es un cuestionario compuesto por 33 ítems explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan estas actitudes.</p> <p>El evaluador puede disponer de un índice Global de los tipos de habilidades sociales o aserción de los sujetos analizados y además detectar, de forma individualizada, cuáles son sus áreas más problemáticas a la hora de tener que comportarse de manera asertiva. Para ello, el evaluador dispone de puntuaciones en 6 factores o sub-escalas: 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.</p>

CAPÍTULO IV.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

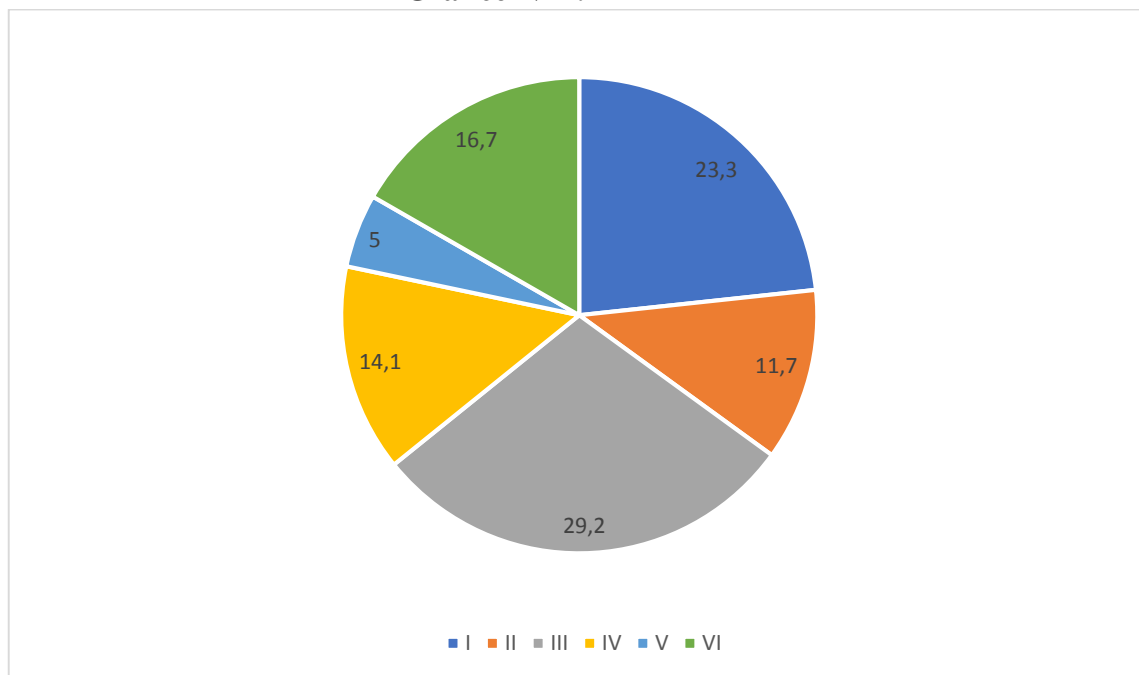
4.1. Aplicación del Test Escala de Habilidades Sociales (EHT)

Cuadro N° 1.- EHT

ITEMS	Total	Porcentaje
I Autoexpresión en situaciones sociales	28	23,3 %
II Defensa de los propios derechos como consumidor	14	11,7 %
III Expresión de enfado o disconformidad	35	29,2 %
IV Decir "no" y cortar interacciones	17	14,1 %
V Hacer peticiones	6	5 %
VI Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	20	16,7
TOTAL	120	100%

Fuente: Cuadro N° 1: EHT Estudiantes de Octavo A y B
Elaborado por: Burgos Elena y López Tatiana

Gráfico N° 1.- EHT



Fuente: Grafico 1: EHT Estudiantes de Octavo A y B
Elaborado por: Burgos Elena y López Tatiana

ANÁLISIS

En los estudiantes de Octavo A, B y C se puede evidenciar que de los 120 estudiantes que resolvieron el test, 28 estudiantes que representan el 23,3 % se encuentran en el Nivel I; 14 estudiantes que equivale al 11,7 % se encuentran en el nivel II, 35 estudiantes que reflejan el 29,2 % en el Nivel III, 17 estudiantes que reflejan el 14,1 % en el Nivel IV, 6

estudiantes que reflejan el 5 % en el Nivel V y 20 estudiantes que simbolizan el 16,7 % en el Nivel VI.

INTERPRETACIÓN

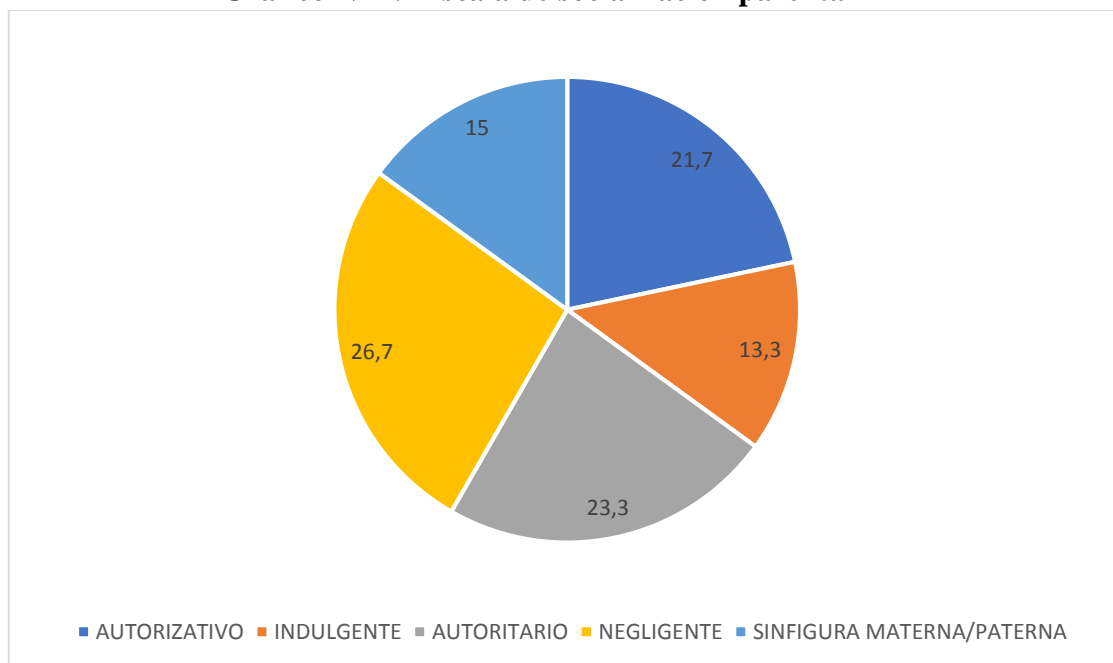
Los estudiantes de Octavo Año E.G.B paralelos A, B y C se encuentran en un nivel III que hace referencia a la expresión de enfado o disconformidad de los estudiantes misma que es la capacidad de evitar problemas o conflictos con otras personas, demostrando inconformidad con situaciones que no son correctas de acuerdo a sus puntos de vista, lo cual indica que tiene la capacidad de decir no a las otras personas para cortar interacciones.

Cuadro 2. ESCALA DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

ITEMS	Total	Porcentaje
Autorizativo.	26	21,7 %
Indulgente	16	13,3 %
Autoritario	28	23,3 %
Negligente	32	26,7 %
Sin figura materna/paterna	18	15 %
TOTAL	120	100%

Fuente: Cuadro N° 2: Escala de Socialización Parental Estudiantes de Octavo A y B
Elaborado por: Burgos Elena y López Tatiana

Gráfico N° 2.- Escala de socialización parental



Fuente: Grafico 2: Escala de Socialización Parental Estudiantes de Octavo A y B
Elaborado por: Burgos Elena y López Tatiana

ANÁLISIS

En los estudiantes de Octavo A, B y C se puede evidenciar que de los 120 estudiantes que resolvieron el test, 26 estudiantes que representan el 21,7 % indican que sus padres son Autorizativos; 16 estudiantes que representan el 13,3 % indican que sus padres son Indulgentes; 28 estudiantes que representan el 23,3 % indican que sus padres son Autoritarios; 32 estudiantes que representan el 26,7 % indican que sus padres son Negligentes y 18 estudiantes que representan el 15 % indican que no tienen figura paterna/materna.

INTERPRETACIÓN

En los estudiantes de Octavo Año E.G.B paralelos A, B y C se evidencia que los padres son Negligentes lo que quiere decir que son muy defectuosos y no se comprometen en las decisiones internas, existe indiferencia, ya que no hay una atención e interés de ellos hacia los hijos, por lo que la plática sobre las reglas familiares y el razonamiento sobre las conductas son pocos deseables en los hijos-adolescentes

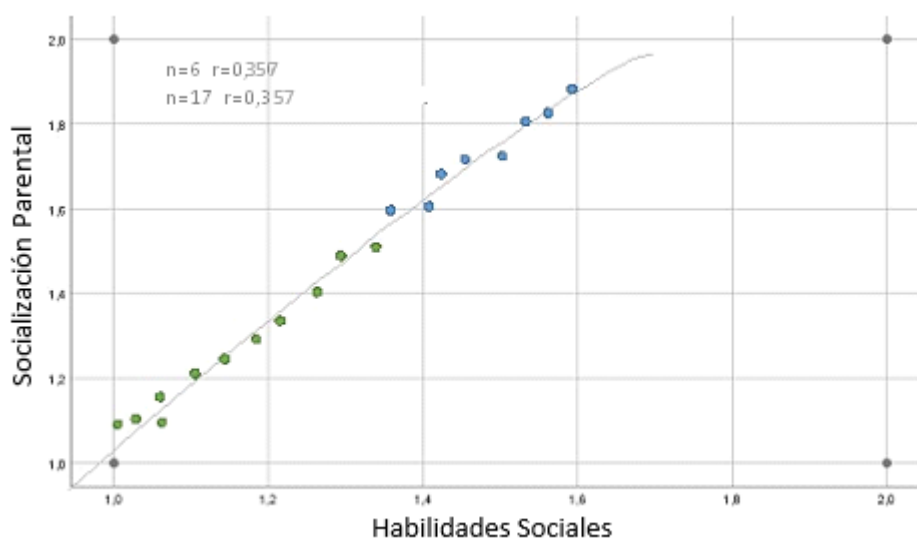
4.3. CORRELACIÓN EN EL PROGRAMA SPSS

Cuadro N° 3. Correlación de Pearson

Correlaciones			
		Socialización Parental	Habilidades Sociales
Socialización Parental	Correlación de Pearson	1	,357**
Habilidades Sociales	Correlación de Pearson	,357**	1

Fuente: Cuadro N° 3: Programa SPSS – 21 Correlación de Pearson
Elaborado por: Burgos Elena – López Doris

Gráfico N°3. Correlación de Pearson



Fuente: Grafico 3 Programa SPSS–21 Correlación de Pearson
Elaborado por: Burgos Elena – López Doris

ANÁLISIS:

Con la utilización del programa SPSS–21 para la tabulación de datos, se ha podido evidenciar que existe una correlación de Pearson de 0,357 en la variable Socialización Parental y 0,357 en la variable de Habilidades Sociales, en el programa esto quiere decir que existen porcentajes desde el nivel medio a altos en la variable independiente; así también niveles altos en la variable dependiente.

INTERPRETACIÓN:

Se puede constatar que existe una correlación directa y efectiva respecto de las dos variables; se demuestra que, si existe una relación entre las variables de estudio lo que significa la manera cómo los padres interactúan o responden ante diferentes situaciones y conductas positivas o negativas con sus hijos lo cual definirá las habilidades sociales de cada uno para expresar sus necesidades, sentimientos, preferencias, etc.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

- Se identifica que los tipos de socialización parental son Autorizativo, Indulgente, Autoritario, Negligente, Sin figura materna o paterna, en el estudio realizado se evidencia que el tipo de socialización parental predominante es el Negligente ya que existe un bajo interés, falta de atención hacia los hijos: son irresponsables, la implicación emocional y afectiva es deficiente por lo cual dificulta un buen desenvolvimiento en todos los ámbitos de su vida estudiantil.
- Se establece los tipos de Habilidades Sociales resaltando la 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 sin embargo en la investigación realizada se evidencia que predomina es el nivel III que se refiere a expresión de Enfado o disconformidad dando a conocer una capacidad para evitar problemas o conflictos con otras personas, demostrando inconformidad con situaciones que no son correctas de acuerdo a sus puntos de vista.
- Se determina una correlación directa y positiva entre las variables de estudio lo que significa que va a depender mucho de la manera en que sus padres interactúan o responden frente a diversas situaciones cotidianas para que el estudiante pueda expresarse fácilmente sin ningún temor.

RECOMENDACIONES

- Considerar el contexto social en el que se encuentre el adolescente debido a que entre ellos comparten contenidos sociales que poseen mucha influencia en los patrones de comportamiento y hábitos de cada individuo para lo cual los padres cumplen un papel fundamental en la crianza de sus hijos, y es de gran relevancia que exista la comunicación y una adecuada formación para que puedan demostrar en su entorno y en otros lugares.
- Fomentar en los estudiantes actividades que mejoren sus habilidades sociales y con ello logren desarrollar destrezas adecuadas para un manejo y una correcta expresión de sus emociones en el ámbito social como eventos, reuniones de amigos, entrevistas de trabajo, en actividades entre compañeros de clases, grupos sociales o algún ámbito laboral o educativo.
- La institución debe desarrollar proyectos en los cuales consten de varias actividades en donde involucre trabajar el interés, afectividad, comunicación de padres a hijos ya que es fundamental para su desenvolvimiento en el ámbito educativo no dejarlos solos involucrarse en la vida de los estudiantes ya que se encuentran en una etapa de mayor atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abarca, R. y. (2007). *Estilos de Socialización de parental y Habilidades sociales en la adolescencia*. Obtenido de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrkd/2018/05/22/Mendoza-Diego.pdf>
- Cárdenas. (2013). *Asociación entre estilos de socialización parental y habilidades sociales del adolescente en una Institución Educativa Nacional -V.M.T*. Obtenido de <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/309>
- Contini, B. y. (2011). *Las habilidades sociales en niños*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Delgado. (2014). *Empatía y Habilidades Sociales*. Obtenido de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Campos-Carmen.pdf>
- Gallego Henao, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia. “*Revista Virtual Universidad Católica del Norte*”, 328-330.
- García, G. M. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización parental*. Obtenido de <http://web.teaediciones.com/esp29-escala-de-socializacion-parental-en-la-adolescencia.aspx>
- Gismero, E. (2010). *Escala de habilidades Sociales*. Obtenido de <http://web.teaediciones.com/ehs-escala-de-habilidades-sociales.aspx>
- Instituto Nacional de estadística e informática . (2014). *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar*. Obtenido de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1211/index.html
- Integral, P. (2017). *El adolescente y su entorno: familia, amigos, escuela y medios*. Obtenido de <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/el-adolescente-y-su-entorno-familia-amigos-escuela-y-medios/>
- J. Barudy, M. D. (2014). *La inteligencia maternal: Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres*. Obtenido de [336213818_J_Barudy_M_Dantagnan_E_Comas_y_M_Vergara_La_inteligencia](https://www.inec.org.pe/336213818_J_Barudy_M_Dantagnan_E_Comas_y_M_Vergara_La_inteligencia)

_maternal_Manual_para_apoyar_la_crianza_bien_tratante_y_promover_la_resiliencia_de_madres_y_padres_Barcelona_Gedisa_2014_183_pp_ISBN_978

Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., & Musitu. (2007). *Comunicación Familiar y comportamientos delictivos*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539303.pdf>

Julia, C. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problematicos de niñas, niños y adolescentes*. Obtenido de http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf

Martínez, G. y. (2007). *Dialnet*. Obtenido de Dialnet-
InfluenceOfParentingStyleOnTheAcademicPerformanceO-4807681

Perez, C. (2015). *Habilidades Sociales en los estudiantes de quinto*. Obtenido de <http://repositorio.umb.edu.pe/bitstream/UMB/107/1/ana%20huaman%20UMB.pdf>

Perez, O. (2013). *“Socialización parental en la Adolescencia”*. Obtenido de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/24/Perez-Orlando.pdf>


Rivadeneira. (2013). *Incidencia de las familias disfuncionales en el proceso de la formación integral en los niños*. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6086/1/UPS-CT002821.pdf>


Serrano, P. y. (2010). *Habilidades Sociales*. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=zpU4DhVHTJIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Triana, Á. y. (2010). *Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia*. Obtenido de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/3196/2457>

ANEXOS

Anexo N°1.- Aprobación del Tema y Tutor (Resolución de comisión de carrera).

 DIRECCIÓN ACADÉMICA
VICERRECTORADO ACADÉMICO

 SGC
UNACH-RGF-01-04-02.03

ACTA DE APROBACIÓN DEL TEMA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Facultad: CIENCIA DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS
Carrera: PSICOLOGÍA EDUCATIVA

1.- DATOS INFORMATIVOS DEL ESTUDIANTE

Apellidos: **Burgos Uvidia**
Nombres: **Maria Elena**
C.I / Pasaporte: **0605316413**

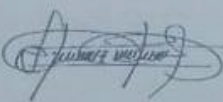
Apellidos: **Lopez Sananay**
Nombres: **Doris Tatiana**
C.I / Pasaporte: **0604460048**

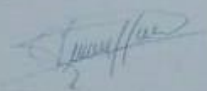
Estudiante de la carrera de: **PSICOLOGÍA EDUCATIVA**
Título del Proyecto de Investigación: **ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA CARLOS CISNEROS**
Dominio Institucional: **DESARROLLO SOCIOECONÓMICO Y EDUCATIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CONSTITUCIONALIDAD DEMOCRÁTICA Y CIUDADANA.**
Línea de Investigación: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL / NO PROFESIONAL**

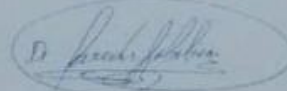
2.- CUMPLIMIENTO DE REQUERIMIENTOS DEL TEMA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Aspectos	Cumplimiento	Observaciones
Título	SI	
Introducción	SI	
Planteamiento del problema	SI	
Objetivos: Generales y Específicos	SI	
Referencias Bibliografías	SI	

En la Ciudad de Riobamba, a los **16** días del mes de **junio** de **2020** se reúnen los Miembros de la Comisión de Carrera, quienes luego de haber revisado y analizado la petición presentada por el estudiante y dando cumplimiento a los criterios metodológicos exigidos por la carrera; emiten el **ACTA DE APROBACIÓN** del tema de proyecto de investigación titulado **"ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA CARLOS CISNEROS"** y asigna al **Dr. Marco Vinicio Paredes R.** como **TUTOR** y a los **Mgs. Juan Carlos Marçillo** y **Mgs. Claudio Maldonado** como **Miembros del Tribunal**, para el desarrollo del perfil, proyecto de Investigación y sustentación final.


Mgs. Luz Elisa Moreno A.
DIRECTORA DE LA CARRERA


Mgs. Juan Carlos Marçillo
MIEMBRO DE LA COMISION DE CARRERA


Dr. Marco Vinicio Paredes R.
MIEMBRO DE LA COMISION DE CARRERA

Campus Norte | Av. Antonio José de Sucre, Km 1 - vía a Guano | Teléfonos: 593-31 3730880 - Ext. 1255 - 2212

Página 19 de 20

Anexo N°2.- Aprobación del perfil del proyecto (Resolución del HCD de Facultad).



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

DECANATO



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

RESOLUCIÓN ADMINISTRATIVA No. 0387- DFCEHT-UNACH-2020

Dra. Amparo Cazorla Basantes
DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

CONSIDERANDO:

Que, el Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo, en su Art. 144, literal a) expresa: "Decano, máxima autoridad académica de la Facultad, responsable de la gestión estratégica";

Que, el Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo, en su Art. 145, numeral 16, determina que es atribución del decano de la Facultad resolver las solicitudes de personal académico, administrativo y estudiantes que no sean competencia expresa de órganos de mayor jerarquía";

Que, el Reglamento de Titulación Especial de la Universidad Nacional de Chimborazo, en su Art. 16, numerales 4 y 5 determina: " 4) El Director de Carrera conjuntamente con la Comisión de Carrera, en un término de ocho días revisará y aprobará el perfil del Proyecto y enviará al Consejo de Facultad para la aprobación del perfil del proyecto, tutor y los miembros del tribunal. 5) Por la Comisión de Facultad aprobará el perfil del proyecto descrito en el numeral anterior en el término de ocho días, para que el estudiante continúe con la ejecución del proyecto de investigación y notificará a través de la resolución respectiva a cada estudiante, tutor y miembros del tribunal";

Que, la Comisión Directiva de la Facultad, mediante resolución No. 022-CD-DFCEHT-16-07-2020, con la finalidad de agilizar la aprobación del perfil del proyecto de investigación, la designación de tutor y tribunal, delega a la Señora Decana, que por medio de Resolución Administrativa de Decanato, apruebe en primera instancia este trámite, conforme la presentación de las solicitudes de los estudiantes, las mismas que serán aprobadas definitivamente en la sesión inmediata subsiguiente de la Comisión Directiva de Facultad;

Que, mediante solicitud dirigida a la Señora Decana, ella señoría: María Elena Burgos Uvilda y Doris Tatiana López Saransay, estudiantes de la carrera de Psicología Educativa, respectivo(s) en los documentos de la comisión de carrera que adjunta, solicita la aprobación del Perfil del Proyecto de Investigación;

Que, revisado el trámite correspondiente, el proceso cumple con las exigencias pertinentes;

En ejercicio de las atribuciones que le confiere la normativa legal correspondiente:

RESUELVE:

1. Aprobar el perfil del proyecto, la designación de tutor y tribunal, según el siguiente detalle:

CARRERA	TEMA	ESTUDIANTE	TUTOR	MIEMBRO DE TRIBUNAL
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	EFECTOS DE SOCIALIZACIÓN INTRÍNSECOS Y EXTRÍNSECOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA QUILDA OMBERAZO	BURGOS UVIDA MARIA ELENA LOPEZ SARANSAY DORIS TATIANA	MGR. FANNOR ROBALINO MARCO	MGR. MARCELO CORRAL JUAN CARLOS MGR. BALBUENA SHALAME GUAJIBO EDUARDO

2. Dejar expresa constancia que para concluir con su proceso de titulación, el citado alumno/a deberá cumplir con lo señalado en el REGLAMENTO DE TITULACIÓN ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO, Artículo 5.- Matrícula para la Unidad de Titulación Especial, numerales 1) y 2) que expresa: "1) Aquellos estudiantes que se matricularon en la Unidad de Titulación Especial cuando el último nivel de la carrera, lo podrán desarrollar en un plazo adicional que no excederá el equivalente a dos periodos académicos ordinarios, para lo cual, deberán solicitar al Decano, las correspondientes prórogas. 2) Aquellos estudiantes que terminaron su tesis cursular y no iniciaron o no culminaron su trabajo de titulación, deberán solicitar al Decano la correspondiente próroga y matricularse en la Unidad de Titulación Especial para desarrollar y aprobar la opción de titulación escogida en un plazo adicional que no excederá el equivalente a dos periodos académicos ordinarios. El primer periodo adicional no requerirá de pago por concepto de matrícula o arancel ni valor arancel. De hacer uso del segundo periodo requerirá de pago por concepto de matrícula o arancel, que establece el Reglamento de Tasas y Aranceles de la UNACH." (El formato de matrículas y submatrícula me corresponde).

3. En el caso de que se determinaren irregularidades en los documentos físicos originales, que deben presentar una vez que se retome el trabajo presencial, el trámite quedará anulado conforme lo establecido en las Directrices para la ejecución de teletrabajo durante la declaración de emergencia sanitaria en la Universidad Nacional de Chimborazo.

Dada en la ciudad de Riobamba, a los diez días del mes de septiembre del año 2020



Dra. Amparo Cazorla Basantes, PhD.
DECANA

Adjunto: Documento de solicitud (Resolución)
de: Decanato de la Facultad.
Referido: Mgr. Tala Abano

Anexo N°3.- Instrumentos de Recolección

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS)

Autor: Elena Gismero Gonzáles.

Ámbito de aplicación: Adolescentes



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 **DCS TINTAS**, si le presentan otros 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			

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.

- 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.

1	A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	A B C D	
2	Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.	A B C D	
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	
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	A B C D	
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, pego un mal rato para decirle «No».	A B C D	
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	A B C D	
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	
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	A B C D	
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir.	A B C D	
10	Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.	A B C D	
11	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A B C D	
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	
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	
14	Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A B C D	
15	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	A B C D	
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	
17	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A B C D	
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	
19	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	A B C D	
20	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	A B C D	
21	Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	A B C D	
22	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A B C D	
23	Nunca sé cómo «bortar» a un amigo que habla mucho.	A B C D	
24	Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A B C D	
25	Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A B C D	
26	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A B C D	
27	Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	A B C D	
28	Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	A B C D	
29	Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.).	A B C D	
30	Cuando alguien se me «cuela» en una fila, hago como si no me diera cuenta.	A B C D	
31	Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	A B C D	
32	Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarme de en medio» para evitar problemas con otras personas.	A B C D	
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	



Autora: Elena Gismero González.
 Copyright © 2010 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 ODS TINTAS - Printed in Spain. Impreso en España.

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

TABLA DE BAREMOS

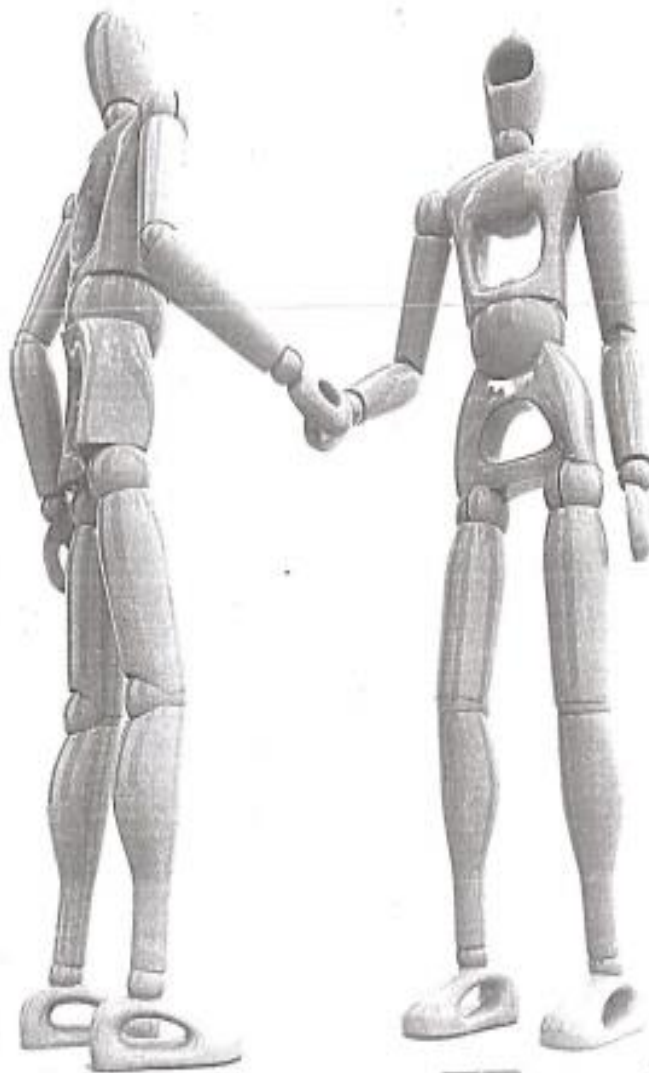
Tabla A.9. Baremos de jóvenes

Pe	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	-	-	-	-	-	-	-	-	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	-	4	-	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

EHS

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

E. GISMERO GONZÁLEZ



MANUAL

 **TEA** 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



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

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

I.S.B.N.: 978-84-7174-876-2
Depósito Legal: M.5.595 - 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 Galdós, 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 técnicos	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. Desenvolvernos 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 Carroles (1988): "hay 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 un 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 Sarría, 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.,

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 Sarril, 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.,

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

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 Ramanaiah, 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

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 Buela, 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 Buela, 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 Buela, 1988; Galassi y Galassi, 1980), *preocupación por los sentimientos de otros* (Galassi y Galassi, 1980; Caballo y Buela, 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 Assertlon 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 incluíbles 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.

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

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.

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	23-24	20	20	116-132	32	20	16	23-24	19-20	20	116-132		20	16	23-24	19-20		123-132	97	
98	-	-	-	-	19	-	115	-	-	15	22	-	-	114-115	32	-	-	-	-	20	122	91	
97	31	-	15	-	-	-	113-114	31	-	-	-	-	19	112-113	-	-	-	22	-	-	117-121	87	
96	-	-	-	21	-	19	112	-	-	-	-	18	-	111	-	-	-	-	18	-	-	85	
95	30	19	-	-	18	18	109-111	30	19	-	21	-	-	109-110	31	-	15	-	-	-	113-116	83	
90	28-29	18	14	20	17	17	104-108	29	18	14	20	17	18	105-108	30	19	14	21	-	19	111-112	76	
85	27	17	-	19	-	-	101-103	27-28	-	13	19	16	17	102-104	29	18	13	-	17	18	108-110	71	
80	26	-	13	18	16	16	99-100	26	17	-	18	-	16	100-101	28	-	-	20	-	17	104-107	67	
75	-	16	-	-	-	15	96-98	25	-	12	17	15	-	97-99	27	17	12	19	16	16	102-103	63	
70	25	-	12	17	15	-	94-95	-	16	-	-	-	15	95-96	-	16	-	-	-	-	100-101	60	
65	24	15	-	16	-	-	92-93	24	-	-	16	-	-	92-94	26	-	11	18	15	15	98-99	58	
60	-	-	11	-	-	14	90-91	-	15	11	-	14	-	91	25	-	-	-	-	14	95-97	55	
55	23	-	-	15	14	-	88-89	23	-	-	15	-	14	89-90	-	15	-	17	-	-	94	52	
50	22	14	-	-	-	13	87	22	-	10	-	-	-	87-88	24	-	10	-	-	13	92-93	50	
45	-	-	10	14	-	-	85-86	-	14	-	-	-	-	86	23	14	-	-	14	-	89-91	48	
40	21	13	-	-	13	-	83-84	21	-	9	14	13	13	83-85	-	-	9	16	-	-	87-88	45	
35	20	-	9	13	-	12	81-82	20	-	-	-	-	-	81-82	22	13	-	15	13	12	85-86	42	
30	-	12	-	-	12	-	79-80	19	13	-	13	-	-	79-80	21	-	-	14	-	-	82-84	40	
25	19	-	-	12	-	11	77-78	18	12	8	12	12	12	78	20	12	8	-	12	11	78-81	37	
20	18	11	8	-	11	-	74-76	17	-	-	-	11	11	76-77	18-19	-	-	13	-	-	75-77	33	
15	17	-	-	11	-	10	70-73	16	11	7	11	-	10	72-75	17	11	7	12	11	10	71-74	29	
10	15-16	9-10	7	10	10	9	65-69	14-15	10	6	10	10	9	65-71	16	10	5-6	11	-	9	67-70	24	
5	13-14	8	6	8-9	9	8	60-64	12-13	9	5	9	9	8	63-64	14-15	7-9	6	9-10	9-10	8	54-66	17	
4	-	-	5	-	-	7	58-59	-	8	-	-	-	7	61-62	-	-	-	7-8	-	7	44-53	15	
3	12	7	4	7	8	-	53-57	11	-	4	8	-	-	58-60	12-13	6	-	6	6-8	-	43	12	
2	11	6	-	6	-	6	42-52	10	5-7	-	7	8	6	53-57	10-11	5	-	-	5	6	39-42	9	
1	8-10	5	-	-	5-7	5	33-41	8-9	-	-	6	5-7	5	33-32	8-9	-	-	-	-	5	33-38	3	
N	770	770	770	770	770	770	770	248	248	248	248	248	248	248	116	116	116	116	116	116	116	116	N
Media	21,89	13,88	10,47	14,88	13,58	13,14	87,85	21,79	14,28	10,19	14,96	13,50	13,56	88,27	23,42	14,58	10,32	16,76	14,31	13,62	92,81	88,27	Media
DI	4,92	3,15	2,72	3,69	2,75	3,25	14,90	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	16,79	14,22	DI

Tabla A.9. Baremos de jóvenes

Pe	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	111-115	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	-	16	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	-	-	98-100	-	-	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	7-8	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	6-6	11	11	5-6	68-73	15-16	8	7	9	10	7	65-71	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	-	-	61-63	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	-	4	-	5-8	-	33-38	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	13,16	95,16	25,07	15,21	10,79	16,69	15,87	14,18	97,93	23,48	13,97	11,73	15,62	14,94	12,77	92,50	Media
De	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	De

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.



TEA Ediciones

ISBN 978-84-7174-076-2



9 788471 740762

TEST DE LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL (ESPA 29)

1 NUNCA	2 ALGUNAS VECES	3 MUCHAS VECES	4 SIEMPRE
1	Si obedezco las cosas que me manda		
2	Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el Colegio/Instituto.		
3	Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto con cortesía		
4	Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa		
5	Si traigo a casa el boletín de notas a final de curso con buenas calificaciones		
6	Si voy sucio y desastrado		
7	Si me porto adecuadamente en casa y no interrumpo sus actividades		
8	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle		
9	Si traigo a casa el boletín de notas al final de curso con algún suspenso		
10	Si al llegar la noche, vuelvo a casa a la hora acordada, sin retraso		
11	Si me marcho de casa para ir a algún sitio, sin pedirle permiso a nadie		
12	Si me quedo levantado hasta muy tarde, por ejemplo viendo la televisión		
13	Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en la clase		
14	Si cuidó mis cosas y voy limpio y aseado		
15	Si digo una mentira y me descubren		
16	Si respeto los horarios establecidos en mi casa		
17	Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche		
18	Si ordeno y cuido las cosas en mi casa		
19	Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos		
20	Si me pongo furioso y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha concedido		
21	Cuando no como las cosas que me ponen en la mesa		
22	Si mis amigos o cualquier persona le comunican que soy buen compañero		
23	Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del colegio/instituto diciendo que me porto bien		
24	Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que me mandan en clase		
25	Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de fútbol		
26	Si soy desobediente		
27	Si como todo lo que me ponen en la mesa		
28	Si no falto nunca a clase y llego todos los días puntual		
29	Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido o molesto		

Mi padre...

Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4
Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4
Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4
Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4
Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4
Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4
Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4

Mi madre...

Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4
Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4
Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4
Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4
Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4
Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4
Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me ríe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4