

1

06/1201
E.V.

**DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA**

INVESTIGACION INSTITUCIONAL

ÓSCAR MAURICIO GALLEGO VILLA

DIRECTOR

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
BOGOTÁ, D.C., JUNIO DE 2006**

20847 - 400677 13-07-06

**DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA**

INVESTIGACION INSTITUCIONAL

**VIOLA ALCÁZAR
CAROLINA BERNAL
DANIEL CABRERA
ANDREA GONZÁLEZ
DIANA MONTEALEGRE
ALEXÁNDER OSORIO
MARTHA ISABEL PARDO
ANGÉLICA RODRÍGUEZ
ÁNGELA DEL ROSARIO SÁNCHEZ
EDY VELÁSQUEZ**

ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
BOGOTÁ, D.C., JUNIO DE 2006**

FORMATO DE ACTA DE APROBACIÓN**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA****CENTRO DE INVESTIGACIONES****FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Los suscritos Director y Secretario del Comité Técnico de Investigaciones, hacen constar que previa revisión y discusión en este Comité del concepto emitido por el evaluador, se otorgó al trabajo titulado:

**"DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA"**

La calificación de APROBADO

Para constancia se firma a los 5 días del mes de junio de 2006


Jorge Briceño
Director

Comité Técnico de Investigaciones


Juan Carlos Borbón
Secretario

Comité Técnico de Investigaciones

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen	7
Introducción	8
Marco Metodológico	64
Tipo de Estudio	64
Método	64
Participantes	64
Instrumentos	66
Procedimiento	70
Resultados	73
Discusión	94
Referencias	99
Anexos	103

ÍNDICE DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1	Algunas definiciones de HHSS	16
Tabla 2	Elementos de la conducta no verbal	20
Tabla 3	Elementos de la conducta paralingüística	25
Tabla 4	Clasificación de los tipos de conducta verbal	27
Tabla 5	Técnicas de intervención de las HHSS	37
Tabla 6	Distribución de la población de acuerdo con el semestre	65
Tabla 7	Distribución de la población de acuerdo con la jornada	66
Tabla 8	Distribución de la población de acuerdo con la edad	66
Tabla 9	Resumen de resultados de la aplicación de las EMES M y las EMES C	77
Tabla 10	Resultados EMES M por factores según la jornada	78
Tabla 11	Resultados EMES M por factores según el semestre	82
Tabla 12	Resultados EMES C por factores según la jornada	86
Tabla 13	Resultados EMES C por factores según el semestre	89

ÍNDICE DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1	Nivel de desempeño de los participantes en la EMES M (puntuación total), según la jornada	74
Figura 2	Nivel de desempeño de los participantes en las EMES M (Puntuación total), según el semestre	74
Figura 3	Frecuencia de pensamientos ansiógenos frente a comportamientos sociales de acuerdo con el puntaje total de las EMES C (Según jornada)	75
Figura 4	Frecuencia de pensamientos ansiógenos frente a comportamientos y situaciones sociales de acuerdo con el puntaje total de las EMES C (según semestre)	76

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A	103
Protocolo de aplicación de las Escalas Multidimensionales de la Expresión Social EMES-M y EMES-C (Caballo, 1987; Adaptadas por Gutiérrez, 2000)	
Anexo B	107
Formato de consentimiento de aplicación para docentes	
Anexo C	108
Acta de aplicación	
Anexo D	109
Listado de asistencia	
Anexo E	110
Escala Multidimensional de Expresión Social: Parte Motora (EMES-M)	
Anexo F	113
Escala Multidimensional de Expresión Social: Parte Cognitiva (EMES-C)	

Resumen

DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Óscar Mauricio Gallego Villa*

Institución Universitaria Iberoamericana

La presente investigación consiste en la descripción de las habilidades sociales (en adelante, HHSS) de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Corporación Universitaria Iberoamericana (FP-CUI) en los diferentes semestres y jornadas. La medición de las mismas se realizó con las Escalas Multidimensionales de la Expresión Social, partes Motora (EMES-M) y Cognoscitiva (EMES-C) (Caballo, 1987, 1999) en su versión adaptada para población universitaria colombiana desarrollada por Gutiérrez (2000).

El análisis descriptivo de las puntuaciones totales y por factores de las pruebas permitió observar una tendencia general en el grupo de estudiantes a reportar un nivel de desempeño medio en las HHSS (medido por la EMES-M), así como una frecuencia moderada de pensamientos ansiógenos en situaciones sociales (medida por la EMES-C).

Palabras clave: habilidades sociales, evaluación, componente motor, componente cognoscitivo.

¹ Investigación realizada en el grupo de Psicología Educativa. Dirección: Institución Universitaria Iberoamericana, Calle 67, N° 5-27, Bogotá, Colombia. E-mail: mauriciogallego80@hotmail.com.

Introducción

Actualmente existe gran atención en el tipo de habilidades sociales que requieren los psicólogos en el ejercicio de su profesión (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999). Uno de los escenarios en los que se está presentando la reflexión sobre las habilidades profesionales de los psicólogos es el de formación académica (en pregrado y posgrado). En este contexto se está promoviendo la reflexión no sólo en lo referente a la identificación de las habilidades que se espera desarrollar en los egresados, sino además en la propuesta de diversos mecanismos que permitan la formación de estas habilidades en los estudiantes que pertenecen al programa de psicología.

En este sentido, el aporte de la American Psychological Association (APA) en el establecimiento de guías o parámetros del repertorio comportamental básico o de competencias del psicólogo ha sido tomado como marco de referencia en el diseño y ajuste de programas académicos en diversos lugares del mundo, incluyendo Colombia. Murray (2002), identificó diez tipos de destrezas que se esperan en el profesional de la psicología. Entre ellas se encuentran el manejo conceptual, habilidades investigativas, habilidades de aplicación de la psicología a diversos campos de acción, pensamiento crítico, conocimiento y aplicación adecuada de principios éticos, conocimientos en el campo informático, habilidades de planificación, autoconocimiento (crecimiento personal) y habilidades comunicativas.

En lo relacionado con las habilidades comunicativas y sociales, objeto de interés central en la presente investigación, éstas tienen un peso significativo dentro de las competencias esperadas para el psicólogo. En este sentido, se espera que el profesional presente un repertorio conductual eficiente en lo relacionado con la comunicación oral y escrita que le permita comunicar de manera oportuna y clara sus puntos de vista; que muestre una actitud prosocial (dirigida a iniciar y mantener relaciones sociales de calidad) que le permita acceder fácilmente a otras personas a través de los diversos roles que se pueden ejercer a través de la profesión (asesoría, docencia, mediación, orientación, etcétera).

En el contexto específico de la FP-CUI, ésta incorpora en la definición del perfil profesional de sus egresados, las competencias establecidas por la APA, por lo tanto, tiene en cuenta dentro de su perfil habilidades de tipo social (comunicación oral y escrita, trabajo en equipo e interdisciplinario, capacidad de argumentación de sus puntos de vista, asertividad, etcétera) (Avilés, Castaño & Gallego, 2003). En este sentido, la FP-CUI cuenta con diversas estrategias para asesorar y promover el desarrollo de dichas habilidades sociales en sus estudiantes, tales como las asignaturas de crecimiento personal y profesional (por ejemplo, los talleres de expresión oral y escrita, manejo de ansiedad social, diseño y aplicación de talleres, etcétera), los espacios de consejería estudiantil y las remisiones a instancias de la universidad para apoyo más especializado como la Unidad de Bienestar Universitario. En estos espacios se han podido identificar diversas dificultades en los estudiantes en su

repertorio de HHSS . Por ejemplo, en lo relacionado con su expresión verbal y escrita (pobreza de vocabulario y en empleo de reglas gramaticales), problemas de inhibición en la expresión verbal (reflejada en baja participación en clase o en ansiedad al hablar en público), problemas para iniciar o establecer relaciones con otras personas, lo que lleva a aislamiento o conflictos interpersonales (Avilés et al., 2003).

Hasta el momento, la FP-CUI no cuenta con estudios sistemáticos previos que permita identificar cuáles son las habilidades sociales de los estudiantes y cuáles son sus dificultades. Alguna información general al respecto se encuentra en los informes de gestión de la Unidad de Bienestar Universitario de la Corporación Universitaria Iberoamericana y en los reportes de atención de consejería académica de la FP-CUI (Avilés et al., 2003). Sin embargo, esta información aún no se ha analizado. El desarrollo de una investigación en este sentido puede permitir, en primera instancia, la identificación de las habilidades sociales de los estudiantes, lo que otorga la posibilidad de su análisis de fortalezas y debilidades. Eventualmente, esta investigación podrá permitir la identificación, fortalecimiento y reformulación de las diversas estrategias que se emplean actualmente para fortalecer el repertorio de habilidades sociales de los estudiantes para que tengan mayores posibilidades de alcanzar el perfil profesional propuesto en la FP-CUI.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, la ausencia actual de estudios sistemáticos acerca de las HHSS de los estudiantes de la FP-CUI puede incidir en que no se diseñen o propongan estrategias de apoyo,

entrenamiento o asesoramiento pertinentes a las características de la población estudiantil y a los contextos en los cuales se desenvuelven (contexto académico, prácticas profesional, ejercicio profesional), lo cual puede contribuir al mantenimiento o empeoramiento del déficit en el repertorio de HHSS de los estudiantes (hasta ahora reportado de manera verbal por los grupos de estudiantes y por los docentes en clases o asesorías de práctica), afectando, de igual manera, el perfil profesional esperado por la FP-CUI.

Dada la importancia que representan las HHSS para el psicólogo (en sus áreas personal y profesional) es muy relevante conocer cómo se caracterizan éstas en la población estudiantil de la FP-CUI. A través de esta investigación se busca obtener información relevante para identificar dificultades en los componentes comportamental y cognoscitivo de las HHSS en los estudiantes, lo que se puede constituir en base para el desarrollo de estrategias de manejo de esta problemática en un futuro.

Por lo anteriormente expuesto, este estudio pretende responder al siguiente interrogante: ¿Qué características presentan las habilidades sociales de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Corporación Universitaria Iberoamericana (FP-CUI) en sus componentes comportamental y cognoscitivo?

Del interrogante general presentado anteriormente, se desprenden las siguientes preguntas específicas:

¿Cuáles son habilidades sociales en las que los estudiantes de la FP-CUI reportan dominio, considerando las variables de semestre y jornada?

¿Cuáles son habilidades sociales en las que los estudiantes de Psicología de la FP-CUI reportan dificultad, considerando las variables de semestre y jornada?

¿Cuál es la frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones sociales que reportan los estudiantes de la FP-CUI?

Una vez identificadas las preguntas de formulación y sistematización de la presente investigación, es el momento de conocer los elementos de orden teórico relevantes en el campo de las HHSS.

La revisión teórica que se presenta a continuación incluye la delimitación del concepto de HHSS desde la perspectiva de autores como Caballo (1987, 1999); Del Prette y Del Prette, (2002); Kelly, (1992), Gil & León, (1998), entre otros. Posteriormente, se exploran los principales componentes de las HHSS (el comportamental, el cognoscitivo y el fisiológico). También se incluye información sobre la clasificación de las HHSS y los principales modelos explicativos de la adquisición y de las dificultades en HHSS, así como un resumen con las principales estrategias de intervención.

La revisión teórica finaliza con una descripción de las principales estrategias de evaluación en este campo, tema de gran relevancia para los propósitos de la presente investigación.

Actualmente, la importancia de las HHSS en el funcionamiento interpersonal está ampliamente documentada (Caballo, 1999; Riso, 1988; Kelly, 1992; Bados, 2001), no obstante, aún no existe una definición universalmente aceptada por todos los investigadores, encontrándose numerosas definiciones que inciden en

una u otra característica de lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Meichembaum, Butler y Gruson (1981) citados por Iruarrizaga, Gómez, Criado, Zuazo y Sastre (2004), consideran que la dificultad en establecer una definición estriba en la dependencia que ésta tiene del contexto. El contexto es cambiante, depende del marco cultural al que atendamos, a sus normas culturales y a sus patrones de comunicación. Unido a lo anteriormente dicho, si pensamos que en una interacción social, cada uno de los participantes aporta sus propios recursos cognitivos (valores, creencias, conocimientos, etcétera) es fácil comprender que esto ha complicado la tarea de encontrar una definición satisfactoria.

De las distintas definiciones existentes se pueden extraer las características fundamentales de lo que llamamos Habilidades Sociales (Kelly, 1992; Gil & León, 1998):

1. Son conductas manifiestas; es decir, son un conjunto de estrategias y capacidades de actuación aprendidas y que se manifiestan en situaciones de relaciones interpersonal, incluyendo comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
2. Están dirigidas a la obtención de reforzamientos sociales tanto externos como internos o personales (autorrefuerzo, autoestima).
3. Implican una interacción recíproca.
4. Están determinadas por el contexto social, cultural y la situación concreta y específica en que tiene lugar.

5. Las habilidades sociales se organizan en distintos niveles de complejidad, los cuales mantienen una cierta jerarquía, cuyas estructuras se desarrollan desde un nivel molar (por ejemplo: habilidades de interacción heterosocial), hasta llegar a uno molecular (por ejemplo: mantener contacto ocular), habiendo pasando por niveles intermedios (por ejemplo: decir "no").

6. Como todo tipo de conducta, se encuentran muy mediatizadas por las ideas y creencias respecto a la situación y a la actuación propia de los demás.

7. Tanto los déficit como los excesos de la conducta de interacción personal pueden ser especificados y operacionalizados con el propósito de intervenir sobre ellos.

Además de su característica contextual, las HHSS también han sido consideradas desde la perspectiva de su eficacia ante una situación, es decir, sus consecuencias (Gutiérrez, 2000). Desde esta perspectiva, Linehan (1984; citado por Caballo, 1999) señala que puede haber tres tipos de consecuencias: a) la eficacia para lograr los objetivos de la respuesta (eficacia de los objetivos), b) la eficacia para mantener o mejorar la relación con otras personas (eficacia de la relación) y c) la eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (eficacia en el respeto a uno mismo).

El valor de estos objetivos cambia con el tiempo, las situaciones y los involucrados. Hay situaciones en las que puede prevalecer la eficacia en el objetivo (conseguir que le cambien un objeto o hacer un reclamo en un

almacén; o la eficacia en la relación (establecer límites con la pareja, expresar un desacuerdo con un familiar).

Los componentes contextuales y de resultados de las HHSS son contemplados en gran parte de las definiciones que se han desarrollado.

Por ejemplo, Kelly (1992) realiza una definición de las HHSS contemplando tres aspectos: las consecuencias reforzantes de la conducta socialmente hábil, las situaciones interpersonales (contexto) y la descripción de la conducta socialmente competente.

Desde la perspectiva de las consecuencias reforzantes, se pueden clasificar las HHSS en: a) aquellas que facilitan el desarrollo de relaciones como las habilidades heterosociales o de concertación de citas, habilidades conversacionales y habilidades para expresar y recibir elogios; b) las empleadas en el contexto interpersonal para conseguir reforzamiento no social como habilidades para presentar entrevistas de trabajo) y c) las que impiden la pérdida del reforzamiento como la oposición asertiva.

En el caso del componente de las situaciones interpersonales en las que se manifiestan las HHSS, Kelly (1992) señala que hace referencia a la especificidad situacional de la conducta social y a la exposición del individuo a la misma. En este sentido, el nivel en el que una determinada habilidad va a ser importante o funcional para un individuo depende de la frecuencia con que la persona se encuentre en situaciones en las que es necesaria dicha habilidad, así como la importancia o valor del objetivo a alcanzar mediante el empleo de la misma.

Con respecto al tercer componente, la descripción de la conducta socialmente hábil, implica tener en cuenta el conjunto de componentes conductuales (verbales y no verbales) que conforman cada habilidad, ya que éstos pueden ser descritos de manera precisa y objetiva. Así, de acuerdo con Kelly (1992), al describir la habilidad conversacional, se pueden indicar elementos verbales (hacer preguntas, autorrevelaciones, etcétera) y no verbales (contacto visual, postura de atención, sonrisa, etcétera).

Además de la de Kelly, se han desarrollado otras definiciones de HHSS que son importantes para señalar (Gutiérrez, 2000):

Tabla 1

Algunas definiciones de HHSS (adaptado de Gutiérrez, 2000)

Autor (año)	Definición
Definiciones que resaltan el contenido conductual de las HHSS	
Rimm, 1974 (en Caballo, 1999)	"La conducta interpersonal que implica a la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos" (p.81).
Wolpe, 1977 (en Caballo, 1999)	"La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad" (p.96).
Alberti & Emmons, 1978 (En Caballo, 1999)	"La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás" (pg.2)

Tabla1. (continuación)

Autor (año)	Definición
Definiciones centradas en las consecuencias de las HHSS	
Brown & Brown, 1980 (En Gutiérrez, 2000).	"La conducta que ocurre en un contexto interpersonal (En que se interesa principalmente por la adquisición de refuerzo personal y que minimiza la pérdida de reforzadores por parte del receptor de la conducta" (p.265)
Libet & Lewinsohn, 1974 (En Caballo, 1999)	"La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás" (p. 304).
Linehan, 1984 (En Del Prette & Del Prette, 2002; Caballo, 1999).	"La capacidad compleja de emitir conductas o patrones de respuestas que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)" p.153.
Kelly, (1992)	"Aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente" p.19.
Definiciones que incluyen el contenido y las consecuencias de las HHSS	
Rich & Schroeder, 1976, En Caballo, 1999)	"La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo" p.1082.

Tabla 1. (continuación)

Autor (año)	Definición
Hersen & Bellack, 1977 (En Caballo, 1999)	"La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social" p.512.
Phillips, 1978 (En Caballo, 1999)	"El grado en que una persona puede comunicarse con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta esos derechos o necesidades con los demás en un intercambio libre y abierto" p.13.
Definiciones que enfatizan la meta u el objetivo de las HHSS	
McFall, 1982, en Gil & León (1998)	"... las habilidades específicas que capacitan a una persona para ejecutar competentemente una tarea particular".
Trower, 1979, en Riso, 1988; Hollin & Trower (1986)	"El proceso de causar habilidades comportamentales dirigidas a una meta. En la generación de habilidades comportamentales el individuo diseña su repertorio de componentes organizándolos en una nueva secuencia de acuerdo con las reglas del discurso y de la situación, y de sus propias metas o submetas" p. 418.

Entre todas las definiciones, una de las más completas es la aportada por Caballo (1987, pag. 556) en la que se considera la conducta socialmente habilidosa como *"... ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente*

resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas".

Al ser un concepto de tipo descriptivo, es importante caracterizar el desempeño social del individuo partiendo de los siguientes elementos (Caballo, 1993; Riso, 1988):

1. Sus componentes comportamentales manifiestos (moleculares y molares).
2. Los mediadores cognitivo-afectivos (pensamientos y sentimientos involucrados en la decodificación de las demandas interpersonales de la situación, en la decisión sobre el desempeño requerido para dicha situación, y en la elaboración y automonitoreo de ese desempeño).
3. Sus componentes fisiológicos (procesos sensoriales y de regulación del control autónomo).
4. Sus componentes situacionales, referidas al contexto ambiental.

A continuación se abordarán en detalle estos componentes.

Componentes de las HHSS

Componente comportamental

Éste incluye los comportamientos manifiestos en las dimensiones verbal, no verbal y paralingüística.

Conducta no verbal. La comunicación no verbal es inevitable en presencia de otras personas. Un individuo puede decidir no hablar, o ser incapaz de comunicarse verbalmente, pero todavía sigue emitiendo mensajes sobre si mismo a los demás por medio de su cara y de su cuerpo (Caballo, 1999).

Según Caballo (1999), los mensajes no verbales tienen varias funciones: pueden reemplazar las palabras, repetir lo que se está diciendo, y enfatizar un mensaje verbal, específicamente de tipo emocional. Las señales verbales también regulan la interacción y finalmente puede contradecir el mensaje verbal. Éstas a su vez comprenden algunos elementos específicos como los que se presentan en la Tabla 2:

Tabla 2

Elementos de la conducta no verbal

Elemento	Descripción
Mirada	Ha sido el elemento molecular que mas frecuentemente se ha estudiado en HHSS. La mirada se define como "el mirar a otra persona a o entre los ojos o, mas generalmente, en la mitad superior de la cara". La mirada es única en el sentido de que es tanto un canal (receptor) como una señal (emisor), y además es especialmente importante para regular los turnos de palabra (Caballo, 1999; Echeburúa, 1995).
Dilatación pupilar	Los cambios emocionales afectan el tamaño de la pupilas. Cuando se observa algo que estimula interés la pupila se dilata más de lo que correspondería a la iluminación ambiental del momento, por el contrario las pupilas se contraen cuando se observa algo que se rechaza (Caballo, 1999).

Tabla 2. (continuación)

Elemento	Descripción
Expresión facial	<p>La cara es el principal sistema de señales para mostrar las emociones (Del Prette, 2002). Según plantea caballo (1999) la expresión facial juega varios papeles en la interacción social humana: muestra el estado emocional de una persona, aunque esta trate de ocultarlo, proporciona una retroalimentación continua sobre si se comprende, se esta sorprendido, se esta de acuerdo, etc. con lo que se esta diciendo, indica actitudes hacia los demás, puede actuar de meta comunicación. Las seis emociones básicas son alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y asco o desprecio y parece que son universales e innatas.</p>
Sonrisa	<p>Es utilizada por el individuo de forma intencional en las relaciones sociales, su ausencia es motivo de preocupación en los episodios sociales entre amigos, curiosidad entre conocidos y critica en los encuentros entre extraños (Del Prette, 2002). Una expresión facial que es utilizada para transmitir a otra persona un sentimiento de que le gusta a la primera. Junto con el parpadeo es utilizada para coquetear con los demás y constituye una invitación que no solo abre los canales de comunicación sino que también sugiere el tipo de comunicación deseado (Caballo, 1999)</p>

Tabla 2. (continuación)

Elemento	Descripción
Postura corporal	<p>La postura corporal: la posición del cuerpo y de los miembros, la forma en como se sienta la persona, como esta de pie, como pasea refleja sus actitudes, sus sentimientos sobre si misma y su relación con los otros. Suceden en las tres posiciones mas comunes: de pie, sentado o agachado y acostado (Del Prette, 2002). Mehrabian en 1968, citado por Caballo en 1999 señala que hay cuatro categorías postulares: a) acercamiento, una postura atenta comunicada por una inclinación hacia delante del cuerpo; b) retirada, una postura negativa, de rechazo o de repulsa, comunicada retrocediendo o volviéndose hacia otro lado; c) expansión, una postura orgullosa, engreída, arrogante, despreciativa, comunicada por la expansión del pecho, tronco erecto o inclinado hacia atrás, cabeza erguida, hombros elevados y; d) contracción, una postura depresiva, cabizbaja, abatida, comunicada por un tronco inclinado hacia tras, cabeza hundida, hombros que cuelgan, pecho hundido.</p>
Orientación corporal	<p>Se demuestra en los movimientos de hombros y piernas, en su desviación u orientación. Cuanto más cara a cara es la orientación, más íntima se considera la relación.</p>

Tabla 2. (continuación)

Elemento	Descripción
Gestos	Se constituyen en un segundo canal que es muy útil, por ejemplo, para la sincronización y la retroalimentación, también sirven para ilustrar objetos o acciones difíciles de verbalizar. Los gestos pueden apoyar la acción verbal o contradecirla como cuando la gente trata de ocultar sus sentimientos. En algunos casos, como en el caso de los sordomudos, constituyen todo un lenguaje. En otros casos algunos gestos como rascarse se eliminan durante las interacciones sociales (Caballo, 1999).
Movimientos de las piernas y los pies	Suelen ser señales de inquietud, aburrimiento, deseo de huir, etcétera (Caballo, 1999).
Distancia/ Proximidad	Existen normas implícitas dentro de cualquier cultura que se refieren al campo de la distancia permitida entre dos personas que hablan. Si la distancia entre dos personas que hablan excede o es menor que estos límites, entonces se interfieren o provocan actitudes negativas. El estar muy cerca de la otra persona o el llegar a tocarse sugiere una cualidad de intimidad en una relación, a menos que suceda que se hallen en una multitud o en sitios abarrotados. Acercarse a otra persona puede ofender a otra persona o abrirle la puerta a una mayor intimidad. Se ha hecho una clasificación de distancia en 4 zonas: íntima (0-45 cm), personal (45 cm a 1,20), social (1,20 a 3.65) y pública (3,65 hasta el límite de lo audible o lo visible), (Caballo, 1999).

Tabla 2. (continuación)

Elemento	Descripción
Contacto físico	<p>Contacto físico: el contacto corporal es el tipo mas básico de conducta social, y la forma mas íntima de comunicación. Existen diferentes clases de tacto: Tacto funcional/profesional, por ejemplo un médico examinando a un paciente. Tacto cortés/social, como el apretón de manos o ayudar a alguien a ponerse un abrigo. Tacto amigable, como abrazar a un amigo en una despedida. Tacto íntimo/de amor como el besarse o cogerse de la mano (Caballo, 1999).</p>
Movimientos de la cabeza	<p>Los movimientos de cabeza son muy visibles pero transmiten poca información. Suelen indicar acuerdo, buena voluntad, deseo de acabar la conversación o desacuerdo (Del Prette & Del Prette, 2002).</p>
Apariencia personal	<p>Los componentes del atractivo personal son la ropa, el físico, la cara y las manos. Las características de la apariencia personal ofrecen impresiones a los demás sobre el atractivo, estatus, grado de conformidad, inteligencia, personalidad, clase social, estilo y gusto, sexualidad y edad de ese individuo. Parece que muchas veces la habilidad social esta ligado con el atractivo físico y puede ser que muchos sujetos, en la relación con el sexo opuesto, sean inhábiles debidos a su percepción de su atractivo físico (Del Prette & Del Prette, 2002).</p>

Conducta paralingüística. Los elementos paralingüísticos raramente se emplean de forma aislada. El significado que transmiten es normalmente el resultado de una combinación de señales vocales y conducta verbal y es evaluado dentro de un contexto o situación determinados. Caballo (1999) y Echeburúa (1995), presentan los siguientes ejemplos de conducta paralingüística (ver Tabla 3):

Tabla 3

Elementos de la conducta paralingüística

Elemento	Descripción
Volumen	La función mas básica del volumen es que un mensaje llegue a un oyente potencial. Cuando el volumen es demasiado bajo el mensaje no llega al oyente con lo cual este puede llegar a irritarse y además da sensación de inseguridad. Una voz demasiado alta puede ser molesta para el que escucha. Lo normal es cambiar de volumen en una conversación a la hora de enfatizar algún punto, ya que un mismo volumen de voz puede no ser interesante de escuchar (Caballo, 1999).
Tono	Es la calidad vocal o resonancia de la voz como resultado de la forma de las cavidades orales. Ostwald (Citado por Caballo, 1999) ha definido 4 tipos de tono de voz: La voz aguda, descrita a menudo como de queja, indefensión o infantil, encontrada principalmente en pacientes con problemas afectivos. La voz plana interpretada como floja, enfermiza o de desamparo, hallada en pacientes deprimidos y dependientes. La voz hueca con pocas frecuencias altas, interpretada como sin vida y vacía, y encontrada en pacientes con daño cerebral y en aquellos con fatiga y debilidad general. La voz robusta que causa impresión y tiene éxito, hallada en gente sana, segura y extrovertida

Tabla 3. (continuación)

Elemento	Descripción
Fluidez y perturbaciones del habla	<p>Las vacilaciones, falsos comienzos y repeticiones son bastante normales en las conversaciones diarias. Sin embargo, las perturbaciones excesivas del habla pueden causar una impresión de inseguridad, incompetencia, poco interés o ansiedad. Pueden considerarse 3 perturbaciones del habla: La primera es la presencia de muchos periodos de silencio sin rellenar: con extraños o conocidos casuales podrían interpretarse negativamente, especialmente como ansiedad, enfado o incluso una señal de desprecio. La segunda perturbación es el excesivo empleo de palabras de relleno como "ya sabes", "bueno" o sonidos como "uhm" "eh". Demasiadas pausas rellenas provocan percepciones de ansiedad o aburrimiento. Por ultimo un tercer tipo de perturbación incluye repeticiones, tartamudeos, pronunciaciones erróneas, omisiones y palabras sin sentido (Caballo, 1999).</p>
Velocidad	<p>Si se habla muy lentamente los que escuchan pueden impacientarse y aburrirse. Si se habla muy rápido la gente puede tener problemas para entender a la persona. El habla lenta puede indicar tristeza, afecto o aburrimiento; mientras que el habla rápida denota alegría o sorpresa. En general cambiar el ritmo, introduciendo pausas ocasionales, produce un estilo de conversación mucho mas interesante (Caballo, 1999).</p>

Conducta verbal. El habla se emplea para una variedad de propósitos (comunicar ideas, describir sentimientos, razonar y argumentar, etcétera). Las palabras empleadas dependerán de la situación en que se encuentre una persona, su papel en esa situación y lo que esta intentando lograr. Caballo

(1999) establece una clasificación de los tipos de conducta verbal según su función (ver Tabla 4)

Tabla 4

Clasificación de los tipos de conducta verbal

Tipo	Descripción
Habla egocéntrica	La que dirige el individuo hacia sí mismo sin tener en cuenta a terceros.
Instrucciones	Descripciones dirigidas a especificar cursos de acción a seguir (comúnmente asociadas a cambios comportamentales). Las instrucciones van desde ligeras sugerencias a órdenes o exigencias.
Preguntas	Su función es obtener mayor información del interlocutor a través de la solicitud de la presentación o ampliación de la información que inicialmente ha expresado la persona.
Comentarios	Sugerencias o pautas de acción a seguir sobre situaciones.
Charla informal	Empleada para establecer, mantener y disfrutar las relaciones sociales y que se caracteriza porque se da información superficial.
Expresiones ejecutivas	Asociadas a consecuencias sociales con respecto al rol o posición del individuo en las interacciones con otros (por ejemplo, al emitir veredictos, hacer promesas o pedir disculpas)
Costumbres sociales	Componentes verbales estereotipados que tienen connotación de tipo formal (saludos, despedidas, dar las gracias, etcétera).
Expresión de estados emocionales	Descripción de sentimientos o emociones placenteros o displacenteros.

Componente cognoscitivo

El interés creciente de la Psicología por los factores cognitivos ha influido también en la evaluación y tratamiento de las habilidades sociales. La inadecuación social puede tener sus raíces o estar mantenida a veces, por determinados factores cognitivos, como pueden ser las percepciones, actitudes o expectativas erróneas. Ciertas clases de pensamientos pueden facilitar la ejecución de conductas socialmente habilidosas mientras que otros pueden inhibir u obstaculizar las mismas (Caballo, 1999; Del Prette & Del Prette, 2002, Gil & León, 1998). Existen una serie de variables cognitivas importantes en el estudio de las habilidades sociales (Caballo, 1993):

Competencias cognoscitivas. Se relacionan con la capacidad del individuo de desarrollar un procesamiento activo de la información que recibe del contexto de tal manera que produce pensamientos constructivos y de afrontamiento de las situaciones sociales, en vez de un procesamiento o disfuncional que lo lleve a la evitación como medio de afrontamiento de las situaciones sociales. Algunas de estas competencias son:

1. El conocimiento acerca de la conducta habilidosa adecuada para la situación
2. El conocimiento de las costumbres sociales presentes en el contexto en el que se va a presentar la habilidad.
3. El conocimiento de las diferentes señales de respuesta, es decir, de las posibles alternativas de las que dispone para responder, entre más opciones,

mayores probabilidades de ser considerado habilidoso socialmente (Eisler & Frederiksen, 1980, citados por Caballo, 1999).

4. La capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona (empatía).
5. La capacidad de resolución de problemas (en situaciones sociales).

Estrategias de codificación y constructos personales. Esta variable se refiere a los procesos empleados por el individuo para realizar transformaciones cognoscitivas de los estímulos, las situaciones, el ambiente, etcétera, a partir de la selección de información particular, la interpretación y la categorización de la misma. Caballo (1999) señala que estas estrategias influyen en los procesos de aprendizaje y de selección de los comportamientos que un individuo selecciona para afrontar una situación social particular. Algunos ejemplos de estos componentes son:

1. Las habilidades de procesamiento de la información (esquemas). Son estructuras cognitivas de la memoria (conjunto de informaciones) que sirven para modular e interpretar el medio (Riso, 1988). Algunos elementos de este tipo son: las percepciones y atribuciones que los individuos hacen de sus experiencias sociales, lo que se aprende como resultado de esas experiencias, a que estímulos futuros se atenderá en situaciones relacionadas, los estereotipos inadecuados, las creencias poco racionales; expectativas (que se refieren a las predicciones del individuo sobre las consecuencias de la conducta); preferencias y valores subjetivos (gustos y desagradados sobre los estímulos por parte de las distintas personas); sistemas y

planes de autorregulación (procesos para vencer el control del ambiente, lo que supone que la persona adopta un rol activo para seleccionar en que ambientes entrar, y para decidir qué hacer y qué no hacer) (Caballo, 1999).

Componente fisiológico

En este apartado es fundamental la relación que desde la literatura se ha establecido entre HHSS y ansiedad social. Sanz, Gil & García (1998) y Caballo (1999), indican que la ansiedad ante situaciones sociales es un concepto íntimamente ligado al de HHSS, bien como uno de sus componentes constitutivos (especialmente relacionada con el componente psicofisiológico), o bien como un constructo independiente que guarda una estrecha relación con las HHSS ya que en muchos casos está implicada en las dificultades de las personas para comportarse de manera socialmente hábil).

Desde una perspectiva molecular (Caballo, 1999), el componente fisiológico cubre un conjunto de variables orgánicas que afectan o son afectadas por las situaciones interpersonales, significativas o estresantes. Las principales son: la tasa cardiaca, las respuestas electromiográficas (tensión/relajación muscular), la respiración, la respuesta galvánica de la piel (sudoración) y el flujo sanguíneo.

Clasificación de las HHSS

Caballo (1999); Del Prette & Del Prette (2002) e Iruarrizaga et al., (2004) presentan una de las clasificaciones de las HHSS más reconocidas. En dicha clasificación, las HHSS se distribuyen en dos niveles fundamentales (básico y avanzado). Las habilidades del primer nivel se constituyen en prerrequisito para

el desarrollo de las habilidades del segundo nivel. La siguiente es una descripción de los dos niveles de HHSS:

a) *Habilidades sociales iniciales (básicas)*: hacen referencia al repertorio comportamental básico para poder iniciar interacciones con otras personas. Ejemplos de este tipo de habilidades son: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido.

b) *Habilidades sociales avanzadas (asertivas, Caballo, 1999; Riso, 1988)*: son las que permiten consolidar y regular las interacciones con otras personas. Entre las más representativas se encuentran: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás. También están las habilidades relacionadas con los sentimientos como conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo, autorrecompensarse; las habilidades alternativas a la agresión como pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas; y las habilidades de planificación: tomar la iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea.

Modelos explicativos de la adquisición de las HHSS

En la literatura sobre HHSS, se plantean diversos modelos explicativos acerca de los mecanismos involucrados en la adquisición de las mismas y en la etiología de las diversas dificultades que puede presentar el individuo al intentar presentarlas en su contexto social.

En lo relacionado con la adquisición de las HHSS, Luca de Tena et al., (2001); Gil & León, (1998) y Caballo, (1999), señalan los siguientes aportes:

La teoría del aprendizaje social

De acuerdo con Gil & León (1998), bajo este enfoque se encuentran las propuestas de explicación del comportamiento humano y de aspectos de la personalidad a partir de los principios extraídos del estudio experimental del aprendizaje. En este sentido, Gil & León (1998) describen los aportes de Dollard & Miller (1941) y los más significativos de Bandura & Walters (1978) sobre la importancia de la imitación como unidad de análisis del comportamiento.

Los aportes de Bandura también estuvieron asociados a su planteamiento de que el funcionamiento psicológico puede explicarse por la interacción entre variables del individuo (como las expectativas de éxito o fracaso, es decir, la autoeficacia, las metas autoimpuesta y la posibilidad de autorreforzamiento) y del ambiente (Bandura, 1987, citado por Gil & León, 1998). De este aporte surgió el estudio del aprendizaje por observación como un mecanismo fundamental en el proceso de desarrollo de los individuos.

Desde este enfoque explicativo, las HHSS pueden ser resultado de diversos mecanismos de aprendizaje como consecuencia del refuerzo directo, resultado de experiencias observacionales, resultado de la retroalimentación interpersonal o producto del logro de expectativas cognoscitivas respecto a las situaciones interpersonales (Kelly, 1992; Gil & León, 1998).

Análisis experimental de la ejecución social

En este enfoque son centrales los aportes de Argyle & Kendon (1967, citados por Gil & León, 1998). Estos autores propusieron un modelo explicativo del funcionamiento de las HHSS cuyo elemento de base es el rol en el que se reúnen los tres canales de respuesta (motor, fisiológico y cognoscitivo). Entre los componentes centrales del modelo están: a) los fines u objetivos que se quieren alcanzar por medio de la habilidad social; b) la percepción selectiva de señales del entorno; c) los procesos centrales de traducción, que permiten dar un significado a las respuestas de los otros en la interacción y seleccionar un curso de acción; d) las respuestas motrices o actuación, que implica la ejecución de la respuesta elegida a partir del punto (c); e) la retroalimentación y la acción correctiva, que es la información que emite el receptor del mensaje y que permite informar al emisor acerca del impacto de su conducta, lo que a su vez, indica si la estrategia comportamental emitida debe mantenerse, terminarse o cambiarse por otra; y f) la sincronía de respuestas (a partir de la habilidad de asumir el papel del otro para reconocer cuál podría ser la respuesta más adecuada a presentar) (Gil & León, 1998).

Desde esta perspectiva, las dificultades en HHSS son producto de problemas de ejecución en una o varias de las fases anteriormente descritas.

Modelo interactivo

Esta perspectiva ha sido trabajada en detalle por Trower (1982) y McFall (1982) (Citados por Gil & León, 1998); Segrin (2000). Según estos autores, las HHSS son el resultado de una cadena de procesos cognoscitivos y conductuales que parten de la percepción de estímulos interpersonales relevantes (habilidades de decodificación), continuarían con el procesamiento flexible de dichos estímulos para llevar a una fase de toma de decisiones frente a las alternativas de acción más funcionales para la situación que debe afrontar el individuo (habilidades de decisión). Después de la toma de decisiones, el proceso culmina con la ejecución de la respuesta elegida (habilidades de codificación) (Gil & León, 1998; Luca de Tena, 2001). Desde este tipo de modelos, el individuo es considerado un agente activo, ya que busca y procesa la información, genera observaciones y controla sus acciones para alcanzar sus metas. Es decir, no sólo es influido por el contexto, sino que tiene posibilidades de influir en éste.

Modelos explicativos de las dificultades en HHSS

Por otro lado, en lo relacionado con las dificultades en HHSS, un primer modelo plantea que el déficit en habilidades sociales se debería a una falta de aprendizaje de los componentes motores, verbales y no verbales necesarios para lograr un comportamiento social competente; la persona carece de

repertorio conductual y/o usa respuestas inadecuadas por que no las ha aprendido o las ha aprendido inadecuadamente (Kelly, 1992; Gil & León, 1998). El modelo de inhibición de respuesta plantea que la persona tiene las habilidades necesarias en su repertorio, pero que están inhibidas o distorsionadas por asociación condicionada a situaciones sociales (Kelly, 1992; Gil & León, 1998). Desarrollos posteriores han planteado el modelo de inhibición mediatizada, cuyo planteamiento básico es una inhibición mediada por diversos procesos cognitivos: evaluaciones cognoscitivas distorsionadas, expectativas y creencias irracionales, autoverbalizaciones negativas e inhibitorias, autoinstrucciones inadecuadas, estándares perfeccionistas y autoexigentes de evaluación, expectativas respecto a las consecuencias de las conductas asertivas (Hidalgo & Abarca, 1990). Un cuarto modelo explicativo atribuye la falta de habilidad social a fallas en la discriminación de las situaciones específicas en que un comportamiento social es adecuado o no; la persona debe tener un conocimiento no solo de la respuesta adecuada, sino también de cómo y cuando esa conducta puede emitirse (Hidalgo & Abarca, 1990).

Estrategias de intervención en el campo de las HHSS

Las múltiples estrategias que se han diseñado para ayudar a las personas a adquirir o mejorar su repertorio de HHSS básicas o avanzadas surgen de los diversos enfoques y modelos explicativos sobre el origen y sobre las dificultades en HHSS. Desde esta perspectiva se constituyen en propuestas, generalmente sistemáticas de enseñar estrategias y habilidades

interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales.

Las premisas que subyacen al Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) son (Curran, 1985 citado por Caballo 1999; Goldstein, 1989):

1. Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico.
2. La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
3. Ciertos estilos y estrategias interpersonales son mas adaptativos que otros estilos y estrategias para clases específicas de encuentros sociales.
4. Esos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.
5. Una vez aprendidos esos estilos y estrategias mejoran la competencia en situaciones específicas.
6. La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico.

Partiendo de las consideraciones anteriores, la Tabla 5 presenta las principales técnicas de intervención en el campo de las HHSS, las cuales se utilizan de manera integral en los programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) básicas o avanzadas (Caballo, 1993; Gil & León, 1998; Olivares, Rosa & García, 2004) o en el Aprendizaje Estructurado (Goldstein, 1989):

Tabla 5

Técnicas de Intervención de las HHSS

Fase y Técnicas de apoyo utilizadas	Descripción general
<p>Identificación del problema e información: Presentación de Instrucciones o pasos conductuales (Goldstein, 1989). Explicación de los estilos de comunicación (pasivo, agresivo, asertivo) y de la respuesta asertiva (Caballo, 1999; Castanyer, 1997). Técnicas de manejo de pensamientos (Identificación de creencias Irracionales o de distorsiones cognoscitivas).</p>	<p>En esta fase se selecciona la modalidad de intervención (generalmente grupal, por la naturaleza misma de la problemática a intervenir (Caballo, 1999), y se explica al consultante el concepto de HHSS, los modelos explicativos de las mismas y sus componentes en los tres canales de respuesta.</p>
<p>Modelamiento: Presentación de modelos en vivo o filmados (Caballo, 1999; Goldstein, 1989; Bados, 2002). Empleo de modelos que representan las conductas deseables y de otros que presentan conductas no deseables (contraejemplos).</p>	<p>A partir de la explicación desarrollada en la fase anterior, se presenta al consultante uno o varios modelos que ejecutan el repertorio conductual a ser entrenado, siguiendo pautas o recomendaciones generales (pasos conductuales). Partiendo de los principios de aprendizaje por imitación y observación de Bandura, se busca que el consultante entre en contacto directo con la forma cómo se pueden ejecutar las HHSS que se están enseñando.</p>
<p>Ensayo conductual: Juego de Roles Reforzamiento Moldeamiento (Caballo, 1999; Del Prette & Del Prette, 2002; Goldstein, 1989)</p>	<p>Esta es una secuencia frecuente de desarrollo de los ensayos conductuales: (a) presentación, por parte del consultante, de la situación – problema o meta; (b) discusión rápida sobre la situación - problema con verificación, por parte del terapeuta. (c) arreglo de la situación análoga (el juego de roles); (d) ejecución del consultante de la situación estructurada, interactuando con los interlocutores; (e) retroalimentación al desempeño, por parte del terapeuta y de los compañeros de grupo, si es el caso; (f) retorno al paso (d) a partir de la retroalimentación.</p>

Tabla 5. (continuación)

Fase y Técnicas de apoyo utilizadas	Descripción general
Retroalimentación: Reforzamiento Moldeamiento Instrucciones Técnicas de manejo cognoscitivo (Caballo, 1999; Del Prette & Del Prette, 2002; Goldstein, 1989)	<p>En el proceso de EHS, la técnica de retroalimentación funciona como una regulación de la conducta, manteniendo o produciendo alguna alteración de forma, dirección o contenido del desempeño. (Baro, 2000; Del Prette & Del Prette, 2002)</p> <p>En cuanto a su efecto, esta técnica permite que el cliente perciba como se está comportando y de que manera ese comportamiento afecta al interlocutor (Kelly, 1987). Entre las recomendaciones básicas de su presentación están: (a) contigüidad (o prontitud de la misma); (b) parsimonia: Se debe adecuar la retroalimentación a las necesidades del interlocutor; (c) descripción del comportamiento y no juicios sobre el mismo; (d) orientación al comportamiento no a la persona; (e) que sea positiva; (f) que sea fidedigna: En el caso de la retroalimentación verbal, es importante verificar si otras personas del grupo concuerdan con la descripción o si el propio paciente está de acuerdo con ella.</p>
Generalización: Tareas para la casa Exposición en vivo Relajación Técnicas de manejo cognoscitivo Solución de Problemas (Castanyer, 1997)	<p>Propósitos de realizar tareas fuera de sesión; (a) la posibilidad de perfeccionar las habilidades entrenadas en el contexto terapéutico, a través de nuevos desempeños; (b) la búsqueda de generalización de habilidades entrenadas para otros contextos sociales, (c) permitir la verificación de como el ambiente natural reacciona a los nuevos aprendizajes del cliente. (Caballo, 1993)</p> <p>Las tareas para la casa deben ser planeadas con el propio paciente y es necesario que sean claras, detalladas y se hallen dentro de las posibilidades de ejecución (Caballo, 1999).</p>

Como se mencionó anteriormente, el EHS se desarrolla con mayor frecuencia en grupos, Caballo (1999) y Del Prette & Del Prette (2002), indican las siguientes ventajas del entrenamiento grupal sobre el individual:

1. Mayor facilidad en la aceptación del derecho a reaccionar de una manera asertiva, en la medida en que los demás miembros del grupo justifican esa aceptación y ejemplifican acciones de defensa de esos derechos.
2. Oportunidad del participante a decidir entre diferentes tipos de respuesta sugeridas por el grupo, sin depender exclusivamente de las alternativas propuestas por el terapeuta.
3. El grupo proporciona situaciones similares a las de la vida real, con lo que crea oportunidades para que la persona practique nuevas variaciones de contacto social.
4. Utilización de un mayor número de situaciones problema por parte del terapeuta, lo cual propicia más experiencias y fundamento para alcanzar la solución de esos problemas.
5. Posibilidad de práctica y apoyo en situaciones extraentrenamiento entre los miembros de grupo.
6. Retroalimentación y reforzamiento proporcionados por los miembros del grupo.
7. Disminución en el costo del tratamiento por la racionalización del tiempo del terapeuta y menor costo para cada participante.

8. Mayor motivación para que los participantes se involucren, una vez que el EHS en grupo se orienta hacia las situaciones vividas por ellos en las sesiones y fuera de ellas.

9. Maximación de las oportunidades de aprendizaje motivacional y de aplicación de las técnicas que requieren la cooperación de auxiliares, como el modelamiento y el ensayo conductual.

10. Posibilidad del terapeuta para conocer la subcultura grupal, aspecto importante en las decisiones sobre objetivos conductuales y criterios de evaluación.

Evaluación de las HHSS

En el campo de la evaluación de las HHSS hay quienes se han dedicado al estudio de los componentes molares (que hacen referencia a episodios interactivos más amplios, que se pueden caracterizar de modo más global, tales como hablar en público, solicitar empleo o mediar conflictos, etcétera), otros a los componentes moleculares (componentes específicos de las habilidades representados por componentes verbales de contenido como hacer preguntas, dar retroalimentación, agradecer y elogiar), o de forma, como por ejemplo, trastornos del habla; o bien por componentes no verbales como sonrisa, gestos, contacto físico), así como ha habido investigadores interesados en los dos niveles (Gutiérrez, 2000). La evaluación de los componentes molares permite obtener información global sobre el déficit del individuo, mientras que el análisis de los componentes moleculares contribuye en la

detección de los componentes específicos en los que el individuo muestra dificultad.

No obstante, Caballo (1999); Sanz, Gil & García (1998) y Riso (1988), plantean que los dos tipos de medición pueden presentar desventajas. En el caso de la evaluación de componentes molares no permite la identificación de déficit específicos en el repertorio comportamental del individuo y puede haber baja confiabilidad en las mediciones, mientras que con la evaluación molecular genera cuestionamientos acerca del grado en que es significativo medir un determinado componente discreto y en qué tipo de componentes específicos pueden incluirse dentro una habilidad molar, además de presentar bajos niveles de correlación entre componentes (Caballo, 1999; Sanz et al., 1998; Heimberg, Liebowitz, Hope & Schneier, 2000).

Es por ello que, dada la presencia de ventajas y desventajas en los dos tipos de evaluación, es razonable considerar optar por medidas de carácter intermedio que comprenden la interacción entre componentes molares y moleculares dentro del proceso de evaluación de las HHSS, con el fin minimizar las desventajas que cada tipo de medición por separado genera y acogerse al concepto de multidimensionalidad de las HHSS, que las considera como un constructo complejo compuesto por componentes comportamentales, cognoscitivos y fisiológicos (Caballo, 1993; Gutiérrez, 2000; Sanz et al., 1998).

Desde esta perspectiva, los objetivos básicos de la evaluación de la conducta social se puede decir que serían: identificar a los individuos con deficiencias en el ajuste social, especificar sus áreas problemáticas y evaluar

los progresos que se producen en los individuos a raíz de la intervención o programas de entrenamiento (Sanz et al., 1998)

La evaluación de la habilidades sociales implica ciertos aspectos que son muy valiosos para la interpretación de resultados y para diseñar un programa de entrenamiento; estos aspectos son (Del Prette & Del Prette, 2002):

- a) Déficit conductuales: existe un déficit cuando el individuo no emite las conductas requeridas en una situación específica o cuando las tentativas realizadas no alcanzan los efectos pretendidos.
- b) Excesos conductuales: se puede decir que hay un exceso cuando las conductas emitidas sobrepasan (en frecuencia, duración y magnitud) lo que es requerido por la situación.
- c) Respuestas de ansiedad: referentes a las respuestas de tipo fisiológico que el individuo presenta frente a situaciones que real o subjetivamente con consideradas como peligrosas o amenazantes para la integridad física o psicológica del individuo.
- d) Cogniciones: Se tratan de creencias y evaluaciones que el individuo hace de sí mismo (autoimagen y autoestima), de su desempeño (autoeficacia) y de las situaciones interpersonales en las que vive, incluyendo las relaciones con sus interlocutores (familiares, amigos, compañeros y conocidos).
- e) Contextos situacional y cultural: el análisis de esos contextos busca caracterizar a los interlocutores del individuo, los valores y normas de su grupo social, las situaciones e interacciones significativas, y las consecuencias usuales para diferentes desempeños interpersonales (Hidalgo & Abarca, 1989 y 1990).

La importancia de los puntos anteriormente citados radica en conocer que aspectos determinan la probabilidad de ocurrencia de una respuesta socialmente competente, ya que cualquier conducta está determinada por factores ambientales, personales y sobre todo por la interacción entre ambos, puesto que si por ejemplo un individuo carece de conductas adecuadas dentro de un contexto cultural diferente al habitual en el que él se desenvuelve será muy difícil evaluar objetivamente la conducta de esta persona.

De igual manera, dentro del marco de la evaluación existen una serie de factores de gran importancia que hacen de esta un proceso confiable y válido (Sanz et al., 1998):

Por un lado, se encuentra la validez social que significa básicamente que los comportamientos seleccionados como "comportamientos objetivo" son auténticamente importantes en el medio social del individuo, por ejemplo si para las personas que rodean a un individuo es importante el contacto ocular es necesario entrar a evaluar ese comportamiento que sería socialmente válido. Así se podría decir que para la evaluación de las habilidades sociales se debería considerar la importancia social, la efectividad y la utilidad funcional de los comportamientos seleccionados cuando se están determinando los comportamientos objetivos a tratar.

Por otro lado se encuentra la practicidad, basada en el balance entre las estrategias de evaluación seleccionadas y los recursos necesarios para ponerlas en práctica. En este sentido se sugieren alternativas que ofrezcan la mayor cantidad de información relevante con el gasto mínimo de recursos.

También es muy importante la interpretación correcta de los resultados de la evaluación, debido a que algunas técnicas de evaluación miden el conocimiento de las habilidades sociales mientras que otras miden su ejecución. Igualmente la evaluación debe ocuparse de establecer los criterios de los que se entiende por "conducta socialmente hábil", bajo valoraciones hechas por paneles de expertos.

Finalmente, es muy importante tener en cuenta lo relacionado con las cualidades psicométricas de una estrategia de evaluación, tales como la validez externa, la fiabilidad y las normas o baremos de interpretación de resultados, ya que esto da la seguridad tanto al terapeuta como al individuo de que los resultados presentan validez y confiabilidad.

Luego de hacer un breve recorrido por los principales aspectos dentro de una evaluación de habilidades sociales, es importante conocer algunos instrumentos que se pueden utilizar para este fin, señalando sus ventajas y limitaciones. Entre los más utilizados se encuentran los cuestionarios e inventarios, la entrevista, la observación, el juego de roles, y la evaluación por otros individuos significativos para la persona.

Antes de profundizar en cada una de las técnicas, es importante indicar que la elección de la técnica de medición depende de algunos factores, entre los cuales se destacan (Del Prette & Del Prette, 2002) :

1. Tamaño de la muestra: Cuando se trata de una evaluación en muestras razonablemente grandes, son preferible los métodos más económicos.

2. Unidad de análisis: Si el enfoque es molecular o molar, los instrumentos deben adecuarse al nivel escogido, aunque se defienda la necesidad de combinar los dos niveles para una evaluación más completa.
3. Fuente de información: El instrumento debe corresponder al tipo de información que quienes responden tienen de la persona evaluada (el propio individuo, los familiares, los profesores o compañeros).
4. Situación de recolección de datos: El tipo de instrumento se escogerá también en función del ambiente en que será realizada la recolección de datos; ya sea en el consultorio o en la escuela, en un contexto laboral o de diversión.
5. Cuestiones éticas: la selección de las técnicas de evaluación deben considerar las implicaciones éticas del procedimiento elegido para la obtención de los datos y neutralizar cualquier posibilidad de caer en faltas de este orden que afecten a los participantes.

A continuación se abordará con mayor detalle la descripción de las principales estrategias de evaluación de las HHSS.

Técnicas basadas en observación y registro

Esta categoría agrupa a todas las técnicas cuyo método de obtención de información es la observación de la conducta del individuo en una situación más o menos natural, que implique interacción social (Gutiérrez, 2000). La observación o el registro puede ser realizado por el mismo consultante, por el terapeuta o el investigador, por parte de terceros significativos para el consultante o por grupos especializados.

Las principales técnicas de este tipo son:

La entrevista. A través de ésta es posible obtener información de primera mano sobre las relaciones interpersonales del evaluado, así como indicadores sobre su forma de interactuar. En general, se suele emplear un formato relativamente estructurado de entrevista por medio del cual se puede obtener información relativa a la historia de sus relaciones interpersonales, las situaciones de interacción social que más problema le causan, la propia valoración de su comportamiento social, la motivación que tiene para mejorar su nivel de habilidad social, y también sus expectativas sobre el entrenamiento y los objetivos que le gustaría alcanzar (Sanz et al., 1998).

Un modelo de entrevista semiestructurado es el que presenta Caballo (1993), que considera los siguientes aspectos (Gutiérrez, 2000):

1. Datos de identificación.
2. Descripción física del consultante.
3. Observación conductual del consultante durante la entrevista. Este apartado se califica utilizando una escala tipo Likert de siete grados (1, muy apropiado a 7, muy inapropiado) en elementos moleculares tales como: contacto visual, volumen de voz, perturbaciones del habla, expresión facial, sonrisas, gestos, automanipulaciones, conversación, sentido del humor y apariencia personal. También se evalúan aspectos tales como habilidad social general, ansiedad y el atractivo físico en una escala que va de 1 (nada) a 7 (mucho).

4. Descripción, en términos del consultante, de los problemas que presenta y de los objetivos que desea alcanzar con relación a los mismos.

5. Presencia de problemas asociados con los de las dificultades en el plano social.

6. Efectos de la disfunción social sobre el funcionamiento diario de la persona.

7. Motivación para el tratamiento.

8. Evaluación del funcionamiento social en áreas específicas. En este apartado se hacen preguntas específicas sobre el desempeño de la personas en las siguientes áreas: (a) relaciones con personas del mismo sexo y del sexo opuesto; (b) capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos; (c) defensa de los derechos personales; (d) manejo de críticas; (e) hacer y rechazar peticiones; (f) hacer y recibir cumplidos; (g) interacción con figuras de autoridad; (h) interacción con miembros de la familia; (i) interacciones con compañeros del trabajo y/o clase; (j) situaciones de grupo; (k) situaciones de hablar en público; (l) iniciación, mantenimiento y desarrollo de interacciones sociales y; (m) expresión de opiniones (Caballo, 1999).

9. Estimación subjetiva del nivel de HHSS (en una escala 1-10) y del nivel de ansiedad social (1-10).

10. Pensamientos disfuncionales asociados con el funcionamiento social.

11. Exploración de áreas vitales (actualmente e historia).

12. Descripción de obstáculos para el funcionamiento social efectivo.

Las ventajas de utilizar la entrevista para la evaluación de las habilidades sociales van desde el propio instrumento, pues su flexibilidad y escasa estructuración le permiten adaptarse a todo tipo de personas, problemas y contextos; de igual manera la naturaleza de la información que proporciona, puesto que no solo se puede obtener datos muy confidenciales que no se podrían conseguir mediante otros procedimientos, sino que, además, el contenido de tales datos es muy amplio, desde la valoración que hace el sujeto de sus habilidades hasta indicadores verbales y no verbales de su forma de actuar. También, el tipo de situación que abarca, dado que se puede recabar información sobre el comportamiento en situaciones inaccesibles a la observación (Sanz, et al., 1998).

En contraparte, se evidencian ciertas dificultades tales como los problemas de validez que posee ya que los datos obtenidos se ven afectados, por sesgos relacionados con las características del entrevistador y de la relación que se establece en la propia entrevista, y por sesgos relacionados con una percepción y recuerdo deficiente por parte del sujeto. Así mismo existen limitaciones inherentes al propio instrumento, ya que es un procedimiento indirecto de obtención de información, pero independiente de esto la entrevista posee una innegable utilidad como estrategia inicial y complementaria en el proceso de evaluación.

La Observación. Ofrece datos valiosos y confiables para la caracterización del repertorio del individuo, el análisis funcional de los desempeños enfocados, la identificación de cambios en la funcionalidad y amplitud de ese repertorio, la

verificación de la generalización y el mantenimiento de los comportamientos adquiridos. También mediante la observación es posible evaluar si los déficit eventuales son de habilidades o de desempeños y las especificidades situacionales de ciertas habilidades en diferentes ambientes y distintas contingencias.

La observación posee una amplia gama de empleo según los criterios del grupo de expertos; es decir que existen distintas modalidades de observación que pueden diferenciarse entre sí en función del contexto en el que tiene lugar la interacción (ambiente real frente a contexto artificial), la naturaleza del comportamiento (natural frente a simulado), la fuente de información (el propio sujeto, personas significativas y observadores o colaboradores), la duración (breve, semiextensa y extensa), la estructuración de la interacción (estructurada y semiestructurada), y el tipo de medida (registros conductuales frente a valoraciones globales) (Sanz et al. 1998).

Al observar el comportamiento del individuo se puede tener en cuenta el comportamiento en su ambiente natural o su comportamiento en situaciones preparadas para ello (observación análoga). En cuanto a la observación del comportamiento real existen dos estrategias altamente utilizadas como lo son la observación natural y la autoobservación (Caballo, 1999; Gutiérrez, 2000). La observación natural consiste en observar el comportamiento real de los sujetos en contextos naturales, se trata de un procedimiento ideal pero costoso y difícil de llevar a cabo; generalmente, la observación natural se lleva a cabo con uno o más observadores que registran la frecuencia, duración y/o calidad de los

comportamientos objetivo especificados. Los comportamientos objetivo se “definen conductualmente” con una descripción clara y fácil de observar, para permitir una observación fiable y correcta.

Este procedimiento se lleva a cabo habitualmente en los lugares donde el sujeto pase la mayor parte de su tiempo o donde se desenvuelva cotidianamente, por ejemplo la oficina, el colegio, u otros espacios en los que interactúe, el o los observadores se ubican en un sitio donde tengan una visión de lo que hace el sujeto y puedan registrar los criterios que crean necesarios pero sin que esto interfiera o influya en la conducta del sujeto.

Este método presenta inconvenientes de diferente índole debido a que es poco práctico en términos de que requiere excesivamente recursos humanos, materiales y de tiempo; por otro lado presenta inconvenientes de índole psicométrico, ya que carece de fiabilidad y validez. Aún así, esta técnica permite registrar un gran número de conductas molares y moleculares que son de gran importancia para la evaluación. También se ha recalcado una limitación debido a que si la evaluación es realizada por un grupo de observadores puede que no hayan nivelado criterios, por lo que para un observador puede ser relevante una conducta mientras que para otro no lo es tanto (Caballo, 1999; Gil & León, 1998; Gutiérrez, 2000).

Otro modo de llevar a cabo la observación del comportamiento real es la autoobservación, en la que el sujeto registra sus propias conductas (manifiestas y encubiertas), así como otros hechos relevantes (antecedentes y consecuentes) de las interacciones que tienen lugar en el ambiente natural.

La autoobservación puede aportar información muy diversa y relevante, por ejemplo ofrece una descripción de la situación en la que se emitió una habilidad y como se afrontó, se pueden conocer las cogniciones asociadas (antes, durante, después), niveles de ansiedad experimentados, grado de satisfacción con el comportamiento que tuvo en ese momento, y también se puede conocer el comportamiento deseado, el cual constituye información relevante para una interpretación, este procedimiento se puede llevar a cabo a través de medios como hojas de registro, diarios, grabaciones, entre otros (Caballo, 1999; Gil & León, 1998; Gutiérrez, 2000).

Las ventajas de esta técnica radican en que miden el comportamiento del sujeto en su ambiente natural, y de hecho permite el acceso a un tipo de información relacionada con el comportamiento real de la cual no se dispone con otros procedimientos de observación. Por otro lado, hay varios estudios que demuestran la validez de los datos obtenidos mediante autoobservación, bien por que muestran sensibilidad al cambio terapéutico o bien por que se correlacionan con otras medidas de habilidades sociales como cuestionarios, valoraciones de terceros jueces y valoraciones de observadores de pruebas de interacción social breve y extensa. (Caballo, 1999)

Así mismo como posee ventajas, también presenta ciertas limitaciones relacionadas con la dificultad para observar con precisión la propia conducta, la tendencia de muchos sujetos a atender de forma selectiva a los aspectos negativos, la dificultad para registrar la conducta en el mismo momento, la

dificultad para registrar los componentes moleculares de las habilidades sociales, y la ausencia de estudios sobre fiabilidad. (Goldstein, 1989)

Como contraposición del comportamiento real esta el comportamiento análogo, en la cual los investigadores crean situaciones que permitan la observación directa del desempeño del individuo con la colaboración de auxiliares (habitualmente mediante juego de roles). Entre sus ventajas está la posibilidad de manipular las situaciones que generan dificultad en la persona a través de la representación de las mismas, aunque en algunos casos esto puede afectar la posibilidad de tener una muestra del comportamiento real de la persona en la situación. Además, en las ocasiones en las que se utiliza el engaño como medio para obtener una muestra de conductas reales se puede incurrir en problemas de tipo ético (Bados, 2001).

Las pruebas de interacción (Juego de Roles)

Otra de las técnicas que se pueden utilizar es el juego de roles, la cual es considerada como una técnica tanto evaluativa como de entrenamiento, debido a que usualmente se utiliza en programas de entrenamiento en habilidades sociales, ésta puede ser definida como un tipo especial de técnica de observación de desempeños en una situación estructurada, en la cual los involucrados interactúan conforme a un papel previamente definido (Caballo, 1999; Gutiérrez, 2000).

Algunos investigadores emplean variaciones en la técnica en las que el papel del sujeto varía según el caso; en primer lugar la escena puede ser presentada de manera oral por el investigador y se le pregunta al individuo que haría en

dada situación, otra manera es mediante un video que se proyecta a la persona y en la que se le presenta una situación que requiere la manifestación de las habilidades sociales, la escena puede presentar las habilidades esperadas o no; para que la persona diferencie el comportamiento adecuado del que no lo es e informe cómo sería su comportamiento en esa situación. Otra opción es que el individuo participe en la escena, es decir interactúe con un grupo de auxiliares en una situación determinada con roles preestablecidos para cada uno.

Son muchas las ventajas del uso del juego de roles como instrumento de evaluación, en especial cuando se efectúan en el contexto de intervención en grupo, entre las ventajas más destacadas están que la observación del desempeño se puede realizar en situaciones que pueden ser bastante semejantes a las de uso cotidiano del paciente y que serían difíciles de observar de otra manera, igualmente existe la posibilidad de un registro por medio de un video en la que se tiene constante acceso al comportamiento del individuo permitiendo posteriormente hablar de este, otra ventaja es que existe una alta flexibilidad en la estructuración de la situación, posibilitando introducir alteraciones en el desempeño del sujeto y verificar sus adaptaciones a estas.

(Del Prette & Del Prette, 2002)

Entre las limitaciones del juego de roles se pueden destacar que el desempeño del cliente puede ser afectado por variables propias de la situación de juego de roles, que de manera usual no están presentes en la situación natural, también se puede decir que la estructuración de la situación por lo

general cuenta con sólo parte de los elementos propios del evento natural, lo que le confiere cierta artificialidad, y finalmente, la motivación para el desempeño social competente (deseabilidad social) puede ser mayor en la situación de juego de roles que en la realidad. (Caballo, 1999).

Evaluación por otros individuos significativos para la persona

La evaluación por otros individuos significativos constituye un indicador importante de la competencia social del individuo y de la validación social de los efectos de intervenciones realizadas, aunque sea un método poco utilizado; ésta puede realizarse con diferentes indicadores: evaluación de características generales, como estatus, liderazgo, madurez, y adecuación social; evaluación de habilidades sociales específicas, en términos de frecuencia o calidad de la emisión. (Caballo, 1993; Bados, 1991)

Existen ventajas y limitaciones en el empleo de esta método de evaluación que requieren ser sopesadas antes de su aplicación; entre las ventajas se encuentran que el observador por lo general tiene acceso a una amplia variedad de situaciones del ambiente natural del individuo, también es muy importante la evaluación externa debido a que esta es un indicador de la validación social del desempeño del individuo y de las alteraciones en ese desempeño. Por otro lado, una limitación básica es la posibilidad de elegir observadores sesgados en sus expectativas y sentimientos sobre el individuo y su desempeño (Caballo, 1993; Bados, 2001).

Cuestionarios y escalas de autoinforme

Los cuestionarios constituyen los instrumentos de evaluación de mayor uso tanto en la práctica profesional como en la investigación y, de hecho, han estado sometidos a una mayor investigación empírica que el resto de técnicas de evaluación de la habilidades sociales (Sanz et al., 1998; Caballo, 1993 y 1999; Olivares et al. 2004; Botella, Baños & Perpiñá, 2003).

Las ventajas de la aplicación de estas técnicas se basan fundamentalmente en su practicidad; pues permiten abordar un amplio rango de habilidades, muchas de ellas de difícil acceso a observadores externos; pueden complementarse con facilidad; y permiten evaluar a múltiples personas en un tiempo breve.

Aún así presentan una serie de dificultades, como lo son la incongruencia que a veces se da entre las contestaciones del sujeto y su conducta real, debido a factores tales como una percepción errónea por parte del mismo o el deseo de presentarse de forma positiva (deseabilidad social); la variación que existe en la interpretación de los ítems por parte de diferentes sujetos; y la necesidad de que éstos empleen ciertas habilidades de percepción y razonamiento social (por ejemplo, cuando se presentan situaciones que el sujeto nunca ha experimentado y debe contestar cómo reaccionaría) y sean capaces de mantener una concentración sostenida (lo que no resulta fácil para determinados clientes, especialmente clientes psicopatológicos) (Goldstein, 1989)

Así mismo presentan otras limitaciones, como lo es la dificultad de reflejar de forma adecuada en cada ítem las distintas situaciones, o la imposibilidad de evaluar los componentes moleculares de las conductas; aún así, los cuestionarios resultan medios sumamente prácticos para conocer de forma general las autopercepciones de los sujetos, la intensidad de sus problemas y los cambios que se van produciendo a lo largo de una intervención terapéutica.

Si los pros y los contras de los cuestionarios son superados o manejados será recomendable tener en cuenta las siguientes consideraciones. La mayoría de los cuestionarios se han desarrollado a partir de muestra de universitarios, lo cual supone que su utilización con otro tipo de poblaciones adultas o con poblaciones de menor edad no es del todo correcta y, de hacerse, deberá ser con la máxima precaución a la hora de interpretar los resultados. Por otro lado debe tenerse en cuenta que dada la especificidad situacional y de respuesta que caracterizan a las habilidades sociales, es más útil tener en cuenta las puntuaciones factoriales de los cuestionarios, cuando las hay, que sus puntuaciones globales, ya que estas últimas pueden enmascarar las variaciones situacionales y de respuesta de los comportamientos sociales de los individuos (Caballo, 1999).

Las principales pruebas utilizadas en la evaluación de las HHSS se pueden agrupar en tres categorías fundamentales: a) instrumentos que miden el correlato fisiológico-emocional (la ansiedad social); b) instrumentos que miden el componente cognoscitivo y, c) instrumentos que miden el componente comportamental (Gutiérrez, 2000; Sanz et al., 1998).

Cuestionarios de la ansiedad social. Si bien, el nivel de producción de inventarios y escalas para la evaluación de la ansiedad es alto, las pruebas que se describen a continuación tienen la particularidad de medir respuestas de ansiedad ante situaciones sociales de interacción o de ejecución, siendo por ello utilizados con gran frecuencia en el campo de las HHSS:

- a) **Escala de Ansiedad y Evitación Social, SAD -Social Avoidance and Distress Sacale-** de Watson & Friend (1969). La SAD evalúa los componentes de evitación y malestar producidos por las situaciones sociales. Consta de 28 ítems evaluados con una escala dicotómica (verdadero o falso) (Echeburúa, 1995). La puntuación de corte propuesta en esta escala es de 18-20 (Botella et al., 2003; Girodó, 1994). Esta escala fue estandarizada en población universitaria (Watson & Friend, 1969, citados por Botella, et al., 2003). En cuanto a su confiabilidad, presenta gran consistencia interna ($KR-20=0.94$) y una buena consistencia test-retest ($r=0.68$). En cuanto a los datos de validez, el SAD presenta un nivel moderado de correlación con la Escala de Temor a la Evaluación Negativa, FNE de Watson & Friend (1969, citados por Botella, et al., 2003) ($r=0.40$). Tanto la SAD como la FNE se han mostrado muy sensibles al cambio terapéutico (Bados, 2001; Botella, et al., 2003).
- b) **Inventario de Ansiedad y Fobia Social (SPAI) -Social Phobia Anxiety Inventory-** de Turner, Beidel, Dancu & Stanley (1989). Este instrumento fue diseñado específicamente para evaluar las dimensiones motora, psicofisiológica y cognoscitiva de la ansiedad social. Se compone de 45

ítems que se contestan en una escala tipo Likert de 7 puntos (1: Nunca a 7: Siempre), distribuidos en dos subescalas: fobia social y agorafobia (Botella, et al., 2003; Echeburúa, 1995). Con esta prueba se pueden obtener tres puntuaciones: la de fobia social, la de agorafobia y la total. Turner et al., (1989, citados por Botella et al., (2003)) analizaron las propiedades psicométricas del SPAI en una muestra de universitarios con fobia social, y encontraron una consistencia interna alta para la subescala de fobia social ($\alpha=0.96$) y para la de agorafobia ($\alpha=0.86$). La fiabilidad test-retest (en un período de dos semanas) fue de $r=0.86$ para la puntuación total. EL SPAI ha demostrado ser sensible a los factores de tratamiento (Botella et al., 2003; Echeburúa, 1995).

- c) Escala de Fobia Social (SPS) -Social Phobia Scale- y la Escala de Ansiedad en Interacciones Sociales (SIAS) -Social Interaction Anxiety Scale- de Mattick & Clarke (1998). LA SPS y la SIAS miden dos dimensiones diferentes de la ansiedad social: el temor a ser juzgado mientras se realiza alguna actividad (ansiedad de actuación) (SPS) y el temor a la relación social en sí (ansiedad de interacción) (SIAS) (Bados, 2001; Botella et al., 2003). Las dos escalas se componen de 20 ítems que se responden con una escala Likert de 5 puntos (0: no característico o no cierto de mí a 4: totalmente característico o cierto de mí). La consistencia interna de ambas escalas aplicadas tanto a poblaciones clínicas como no clínicas es alta (de 0.87 a 0.94 para la SPS y de 0.86 a 0.94, para la SIAS. La fiabilidad test-retest en un período de 4 a 12 semanas también ha arrojado buenos

resultados (SPS: 0.66 a 0.93; SIAS; 0.86 a 0.92) (Mattick & Clarke, 1998; citados por Botella et al., 2003).

Cuestionarios cognoscitivos. Estos instrumentos hacen énfasis en la medición de los pensamientos que la persona presenta en las situaciones sociales de interacción o ejecución. Si bien, la Escala Multidimensional de la Expresión Social - Parte Cognoscitiva, entra en esta categoría, sus características serán presentadas en mayor profundidad en el apartado del marco metodológico de la presente investigación. Los siguientes son los más utilizados en el área de evaluación de las HHSS:

1. Escala de Temor a la Evaluación Negativa, FNE -Fear of Negative Evaluation- de Watson & Friend (1969). Esta escala fue diseñada junto con la SAD y su objetivo es medir el grado en que un individuo experimenta temor ante la posibilidad de ser objeto de las evaluaciones negativas por parte de otros (Gutiérrez, 2000). La prueba está compuesta por 30 ítems que, al igual que la SAD, se contestan con "falso" o "verdadero". En este caso, a mayor puntuación, mayor temor a ser evaluado negativamente. La consistencia interna de la FNE es tan alta como la de la SAD (0.94) y sus consistencia test-retest en un período de un mes es $r=0.78$ (Botella, et al., 2003).

2. Test de Autoverbalizaciones Asertivas, ASST -Assertiveness Self-Statement Test- de Schwartz & Gottman (1976, citados por Gutiérrez, 2000, Caballo, 1993). Fue diseñado para evaluar las autoverbalizaciones de las personas ante una situación de rechazo. Está compuesto por 34 ítems, 17 autoverbalizaciones positivas que facilitan el rehusarse y 17 autoverbalizaciones negativas que

dificultan la respuesta de rechazo. La prueba utiliza una escala Likert de 5 puntos (1: muy raramente a 5: muy frecuentemente) (Gutiérrez, 2000).

3. Test de Autoverbalizaciones en la Interacción Social, SISST -Social interaction Self-Statement Test- de Glass, Merluzzi, Biever & Larsen (1982, citados por Caballo, 1993). Tiene por objetivo evaluar la frecuencia de autoverbalizaciones facilitadoras e inhibidoras en situaciones de interacción heterosocial. Está compuesta por 30 ítems que se responden con una escala Likert de 5 grados (1: prácticamente no tuve nunca ese pensamiento a 5: tuve ese pensamiento muy frecuentemente), en tres momentos (antes, durante y después de la interacción). La confiabilidad test-retest hallada para las autoverbalizaciones positivas ha sido de 0.79 y para las negativas de 0.89. En cuanto a la consistencia interna, ésta fue de 0.73 y 0.86, respectivamente (Caballo, 1993).

Cuestionarios de habilidades sociales. Estas escalas hacen énfasis en el componente conductual de las HHSS. Si bien, la Escala Multidimensional de la Expresión Social - Parte Motora está incluida en este grupo, sus características serán presentadas en mayor profundidad en el apartado del marco metodológico de esta investigación. Estas son algunas de las pruebas de mayor empleo para la medición del componente comportamental de las HHSS:

1. Inventario de Asertividad de Rathus, RAS -Rathus Assertiveness Schedule-, de Rathus (1973, citado por Caballo, 1993). La escala está compuesta por 30 ítems que puntúan desde +3 (muy característica, extremadamente descriptiva) hasta -3 (definitivamente no característica, nada descriptiva), sin incluir el cero.

Una puntuación positiva alta indica una alta habilidad social, mientras que una puntuación negativa alta indica una baja habilidad social. El RAS ha sido aplicado en estudiantes universitarios, y se encontró una confiabilidad test-retest de 0.78 y una consistencia interna de 0.77 (Rathus, 1973 citado por Gutiérrez, 2000)

2. Escala de Autoexpresión Universitaria, CSES -College Self Expression Scale- de Galassi, DeLo, Galassi & Bastien (1974, citados por Gutiérrez, 2000). Es una medida de la asertividad en estudiantes universitarios. La CSES está compuesta por 50 ítems que se califican con una escala Likert que va de 0 (casi siempre o siempre) a 4 (nunca o raramente). Un puntaje bajo es indicador de un modelo de respuestas de inasertividad generalizado (Gutiérrez, 2000).
3. Escala de Autoexpresión para Adultos, ASES -Adult Self Expression Scale- de Gay, Hollandsworth & Galassi (1975, citados por Gutiérrez, 2000). La escala tiene en cuenta dos dimensiones dentro de las situaciones interpersonales: la clase de personas con las que se produce la interacción y las habilidades empleadas. La ASES consta de 48 ítems que se califican con una escala Likert que va de 0 a 4. La confiabilidad test-retest de la prueba hallada en un intervalo de cinco semanas fue de 0.91 (Gay et al., 1975, citados por Gutiérrez, 2000).

Teniendo en cuenta la revisión de cada estrategia de evaluación de las habilidades sociales y su variación en cuanto a fiabilidad, validez, practicidad e información proporcionada, se llega a la conclusión de que sería recomendable

realizar una evaluación múltiple que utilice la combinación de dos o más técnicas de evaluación (Sanz et al., 1998).

Con los instrumentos con que se cuenta actualmente para la evaluación de las habilidades sería pertinente revisar y nivelar aquellos aspectos que se requieren evaluar, puesto que algunas técnicas pueden fallar en sus criterios evaluando algo que no es lo suficientemente representativo e importante para el sujeto ni para el entorno en el que se desenvuelve (Caballo, 1993; Sanz et al., 1998).

Partiendo del supuesto de que el avance en la evaluación va a repercutir en la mejora de los entrenamientos en habilidades sociales, los especialistas han identificado un amplio conjunto de necesidades más apremiantes a la hora de resolverlos, como son, a nivel teórico, el desarrollo y profundización de los modelos conceptuales, la elaboración de las taxonomías de respuestas y de clase de situaciones, la búsqueda de criterios para evaluar la actuación competente, la delimitación de los componentes que conforman el comportamiento hábil, y la identificación de las variables cognitivas y de los componentes fisiológicos. (Sanz, et al., 1998).

La evaluación constituye parte fundamental en el estudio de las habilidades sociales por lo que autores como Del Prette & Del Prette (2002) y Sanz et al. (1998), consideran que sería conveniente orientar esta evaluación hacia la especificidad, es decir, tener en cuenta las diferencias individuales, los grupos poblacionales a los que va dirigida y los factores situacionales que pudieran afectarla. También es pertinente incorporar de alguna manera a cada

instrumento la evaluación de las habilidades sociales a nivel cognitivo, relacionadas con el procesamiento de información y los pensamientos del sujeto, y así mismo desarrollar pruebas específicas para esto, y por último explorar nuevas técnicas de evaluación que contengan variedad de medios para su aplicación, claro está, teniendo en cuenta que cada una de las pruebas a utilizar permitan la confiabilidad en los resultados (Gutiérrez, 2000).

Luego de haber desarrollado en profundidad los diversos componentes del marco de referencia, se exponen los objetivos de la presente investigación.

En cuanto al propósito general, la investigación pretende:

Describir las características que presentan las habilidades sociales de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Corporación Universitaria Iberoamericana (FP-CUI) en sus componentes comportamental y cognoscitivo.

Este objetivo general se descomponen en los siguientes objetivos específicos:

Describir las HHSS en las que los estudiantes de la FP-CUI reportan dominio, considerando los criterios de semestre y jornada.

Describir las HHSS en las que los estudiantes de la FP-CUI reportan dificultad, considerando los criterios de semestre y jornada.

Describir la frecuencia de pensamientos ansiógenos en situaciones y actividades sociales que presentan los estudiantes de la FP-CUI, considerando los criterios de semestre y jornada.

Marco metodológico

Tipo de estudio

El presente es un estudio descriptivo ya que su propósito es exponer el fenómeno estudiado (en este caso, las habilidades sociales) haciendo una enumeración detallada de sus características. En el caso de la presente investigación se hará una descripción de las dimensiones cognoscitiva y comportamental de las HHSS, según los lineamientos de Caballo (1993).

Método

De acuerdo con las características de la presente investigación se considera que el método es transversal, ya que implica la medición de determinadas variables (los componentes comportamental y cognoscitivo de las HHSS) en un grupo específico y en un momento determinado.

Participantes

Para la presente investigación se tomó en cuenta la totalidad de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Corporación Universitaria Iberoamericana que al momento de la aplicación de los instrumentos cumplieran con las siguientes características:

1. Ser estudiantes activos (estar matriculados y tener calificaciones vigentes de los dos primeros períodos del primer semestre de 2005) en el momento de la aplicación de los instrumentos.
2. No haber participado en calidad de asistentes de investigación en ninguna de las fases del presente estudio.

3. Haber contestado a la totalidad de los ítems de las dos pruebas sin hacer multimarcas (más de dos elecciones en alguno de los ítems).
4. Haber suministrado los datos pertinentes de identificación de sus características demográficas (edad, semestre y sexo).
5. Haber aceptado las condiciones de aplicación del instrumento contempladas en el protocolo de aplicación (Ver Anexo A).

De acuerdo con los criterios anteriores, la población total fue de 330 participantes, compuesta por 53 hombres (16.6%) y 277 mujeres (83.4%), con edades entre los 17 y los 39 años y una edad promedio de 23.8 años.

A continuación se presenta información complementaria acerca de la distribución de la población en el presente estudio. La tabla 6 muestra la distribución de la población según el semestre, la tabla 7, según la jornada y la tabla 8, según la edad.

Tabla 6

Distribución de la población de acuerdo con el semestre

Semestre	Frecuencia	Porcentaje (%)
Primero	31	9.3
Segundo	22	6.6
Tercero	43	13
Cuarto	38	11.5
Quinto	49	14.8
Sexto	10	3
Séptimo	29	8.7
Octavo	45	13.6
Noveno	35	10.6
Décimo	23	6.9
Transferentes (I-05)	5	1.5

Tabla 7

Distribución de la población de acuerdo con la jornada

Jornada	Frecuencia	Porcentaje (%)
Diurna	105	31.8
Nocturna	225	68.2

Tabla 8

Distribución de la población de acuerdo con la edad

Rangos de edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
17 a 19	40	12.2
20 a 25	198	60
26 a 30	72	21.8
31 a 39	20	6

Instrumentos

Con el fin de poder alcanzar los propósitos del presente estudio, se emplearán las Escalas Multidimensionales de la Expresión Social, Partes Motora y Cognoscitiva (EMES-M y EMES-C) (Caballo, 1987), que fueron adaptadas para población universitaria colombiana por Gutiérrez (2000).

La EMES es una de las escalas de mayor uso en el campo de la evaluación de las HHSS. Su construcción parte del supuesto de que la conducta social es multidimensional, es decir, que está compuesta por una serie de dimensiones o clases de respuestas (Caballo, 1993). Comprende dos partes (la motora y la cognoscitiva):

Escala Multidimensional de Expresión Social -Parte Motora- (EMES-M) (Caballo, 1987, adaptada por Gutiérrez, 2000). La forma actual de esta escala

consta de 64 ítems que se puntúan a través de una escala Likert con rango de 0 (nunca o muy raramente, 0 a 9% de las veces) a 4 (siempre o muy a menudo, 91 a 100% de las veces). De los 64 ítems, 38 están expresados negativamente, siendo necesario invertir la puntuación de éstos antes de sumarla con la de los demás ítems para obtener un puntaje global de la habilidad social del individuo. En este caso, a mayor puntaje, mayor habilidad social (Caballo, 1993; Gutiérrez, 2000).

En un estudio realizado por Caballo (1993) se obtuvieron las propiedades psicométricas de la EMES-M y se analizaron las 11 dimensiones de las HHSS que mide la prueba. El instrumento fue aplicado a 673 estudiantes de universidades españolas, 210 hombres y 463 mujeres. La consistencia interna, aplicando el α de Crombach fue de 0.92 y la confiabilidad test-retest, con un intervalo de un mes y con 71 examinados fue de 0.92. La validez concurrente, tomando como criterio de CSES aplicada a 273 examinados fue de 0.87 (Caballo, 1993). Adicionalmente, el análisis factorial realizado a la prueba arrojó como resultado 12 factores que explicaron el 48% de la varianza. Dichos factores fueron rotulados de la siguiente manera: (1) Iniciación de interacciones; (2) Hablar en público y/o enfrentarse a superiores; (3) Defensa de los derechos del consumidor; (4) Expresión de molestia o enfado; (5) Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto; (6) Expresión de molestia y enfado hacia familiares; (7) Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto; (8) Aceptación de cumplidos; (9) Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto; (10) Hacer cumplidos; (11) Preocupación por

los sentimientos de los demás; y (12) Expresión de cariño hacia los padres (Caballo, 1993).

En el estudio de adaptación de la EMES-M para población universitaria colombiana se obtuvo un alto nivel de consistencia interna ($\alpha=0.93$). El análisis factorial realizado en este estudio identificó 10 factores que explicaron el 44.84% de la varianza (Gutiérrez, 2000). En este caso, los factores fueron rotulados de la siguiente forma: (1) Hablar en público y dirigirse a superiores; (2) Iniciación de interacciones; (3) Expresión de sentimientos negativos (molestia, incomodidad o enfado); (4) Expresar de sentimientos positivos y tomar la iniciativa en las relaciones con personas atractivas o del sexo opuesto; (5) Rechazo de peticiones; (6) Recibir elogios; (7) Brindar elogios; (8) Defensa de los derechos del consumidor; (9) Expresar sentimientos negativos a familiares; y (10) Preocupación por los sentimientos de los demás. Estos 10 factores obtenidos se encontraron en los 12 factores de la EMES-M original, aunque en distinto orden y con algunos ítems agrupados de manera diferente (Gutiérrez, 2000).

La versión de esta escala y su correspondiente hoja de respuestas que se emplearán en el presente estudio se encuentran en los Anexos E y G.

Escala Multidimensional de Expresión Social -Parte Cognitiva- (EMES-C) (Caballo, 1987, adaptada por Gutiérrez, 2000). Esta escala fue desarrollada junto con la EMES-M y su objetivo es evaluar la presencia de pensamientos negativos ante una serie de situaciones sociales. La versión actual de la escala consta de 44 ítems que hacen referencia a las mismas dimensiones de las

HHSS utilizadas en el EMES-M. Para la calificación de los ítems se utiliza una escala Likert de 0 (nunca o muy raramente) a 4 (siempre o muy a menudo), de tal forma que a mayor puntaje mayor presencia de pensamientos negativos (Caballo, 1993; Gutiérrez, 2000).

En el estudio de Caballo & Ortega (1989) para determinar las características psicométricas de esta prueba, se encontró que la confiabilidad test-retest (para un intervalo de un mes y 61 aplicaciones) fue de 0.83, mientras que la consistencia interna fue de $\alpha=0.92$. El análisis factorial llevado a cabo en este estudio identificó 12 factores que explicaron aproximadamente el 65% de la varianza. Éstos son: (1) Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores; (2) Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones; (3) Temor a hacer peticiones; (4) Temor a hacer y recibir cumplidos; (5) Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto; (6) Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al expresar conductas negativas; (7) Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas; (8) Preocupación por la reacción de los demás en la expresión de sentimientos; (9) Preocupación por la impresión causada en los demás; (10) Temor a expresar sentimientos positivos; (11) Temor a la defensa de derechos; y (12) Asunción de posibles carencias propias (Caballo & Ortega, 1989).

En el estudio de adaptación de esta escala en estudiantes universitarios colombianos (Gutiérrez, 2000), se encontró una consistencia interna similar

($\alpha=0.93$). El análisis factorial realizado arrojó 12 factores que explicaban el 60% de la varianza total, de los cuales no pudieron ser interpretados los factores 8, 11 y 12. En la estructura definitiva se decidió dejar el factor 8 y descartar los dos últimos quedando distribuidos así: (1) Temor a hablar en público y dirigirse a superiores; (2) Temor a la crítica, rechazo o desaprobación social; (3) Preocupación frente a la aceptación de elogios; (4) Preocupación por la defensa de derechos personales y rechazo de peticiones; (5) Temor a expresar sentimientos negativos; (6) Preocupación frente a la expresión de opiniones personales y defensa de derechos; (7) Temor a hacer peticiones; (8) Factor no definido; (9) Temor a brindar elogios; y (10) Preocupación por la expresión de sentimientos positivos (Gutiérrez, 2000).

La versión de esta escala y su correspondiente hoja de respuestas que se emplearán en el presente estudio se encuentran en los Anexos F y H.

Para la dos escalas Gutiérrez (2000) realizó los estudios de estandarización y determinación de cuatro baremos de interpretación de las puntuaciones directas teniendo en cuenta la edad. Para cada escala se diseñaron dos baremos, uno para menores de 20 años y otro para personas de 20 años o más. Estos baremos serán tenidos en cuenta en la calificación de las pruebas que se apliquen en el presente estudio.

Procedimiento

Estos son los pasos que se han considerado para el desarrollo de la presente investigación:

Fase 1. Identificación del problema de investigación. Esta fase consistió principalmente en la búsqueda de información actualizada sobre HHSS, especialmente en lo relacionado con investigaciones en el contexto nacional sobre el tema. En este sentido, los principales hallazgos estuvieron relacionados con el diseño de estrategias de intervención (Por ejemplo, Abreo (1989); Forero (1989); Servicio de Atención Psicológica de la Universidad Nacional de Colombia, (2001)), que de evaluación propiamente dicha. En este caso, los únicos estudios encontrados en el contexto nacional son los de Riso, Pérez & Roldán (1988) y el de Gutiérrez (2000).

Fase 2. Selección de los instrumentos a aplicar. Luego de la revisión general, se seleccionaron para este estudio las EMES-C y M (Caballo, 1987; adaptadas por Gutiérrez, 2000), pues son los instrumentos que más se ajustaron a los propósitos de la presente investigación.

Fase 3. Aplicación de los instrumentos a la población. Esta fase está compuesta por las siguientes actividades:

1. Planeación de la estrategia de aplicación. Dado el tamaño de la población, se consideró pertinente hacer aplicaciones masivas de los instrumentos en los cursos del programa con mayor cantidad de estudiantes inscritos en el momento de aplicación. Para cada semestre se hizo la identificación de estas asignaturas según los registros de estudiantes inscritos para cada semestre y jornada.
2. Establecimiento de convenio de aplicación con los docentes titulares de las asignaturas. Con anterioridad a la aplicación, se negoció con cada docente

la fecha y el momento de la clase propicio para la aplicación de los instrumentos. El modelo de la carta de solicitud del tiempo para los docentes se encuentra en el Anexo B.

3. Capacitación del grupo de asistentes de investigación. Esta capacitación se realizó a manera de taller, empleando la información contemplada en el protocolo de aplicación descrito en el anexo A. Como parte del proceso se socializó el cronograma de aplicación y se distribuyó la coordinación de las mismas.
4. Aplicación de los instrumentos. Se hizo en dos rondas. La primera siguió el cronograma contemplado originalmente. La segunda implica una nueva búsqueda de los estudiantes que no estuvieron presentes en las fechas de la primera aplicación. Para dejar soportes de lo ocurrido en cada aplicación se utilizaron algunos documentos adicionales tales como el acta de aplicación (Anexo C) y el Listado de Asistencia (Anexo D).

Fase 4. Procesamiento de los datos (se contempla la posibilidad de emplear Stat Graphics, versión 5.0). Se piensa obtener puntuaciones globales y por habilidades para cada una de las pruebas, teniendo en cuenta los baremos diseñados por Gutiérrez (2000) para población universitaria colombiana.

Diseño de la discusión y cierre del estudio. Se pretende señalar cuál fue el comportamiento de los datos para señalar cuáles son las principales fortalezas y debilidades de los estudiantes en las habilidades sociales medidas a través de los instrumentos y también señalar las recomendaciones para el manejo de las potenciales necesidades identificadas.

Resultados

La información que se presenta a continuación corresponde al desempeño de los participantes en cada una de las pruebas en general (puntuaciones totales) y por cada un de los factores que las componen. Para clasificar la información se establecieron tres grupos de desempeño para la EMES M (bajo, medio y alto) y tres niveles de frecuencia (bajo, medio y alto) para la EMES C. En ambos casos se utilizaron los baremos que Gutiérrez (2000) diseño para estas pruebas.

Desempeño general en las pruebas

Para el caso del EMES M, la puntuación total promedio para la población fue 153.5 (puntuación convertida de 53) y la desviación estándar fue de 25.3. Esto ubica el desempeño de la población en el nivel medio, ya que de acuerdo con Gutiérrez (2000), la puntuación convertida mínima para el desempeño alto es 60. La figuras 1 y 2 muestran la distribución de la población según su nivel de desempeño en esta prueba, teniendo en cuenta la jornada y el semestre:

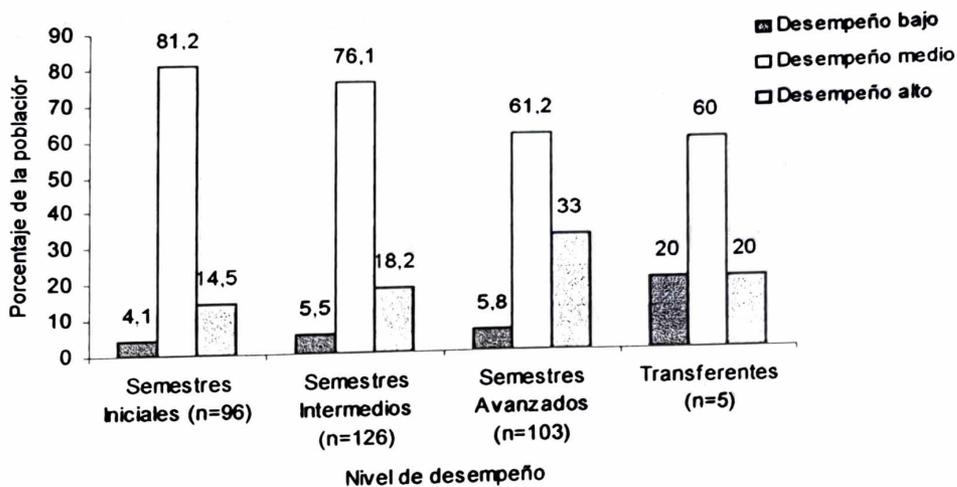


Figura 1. Nivel de desempeño de los participantes en la EMES M (puntuación total) según la jornada.

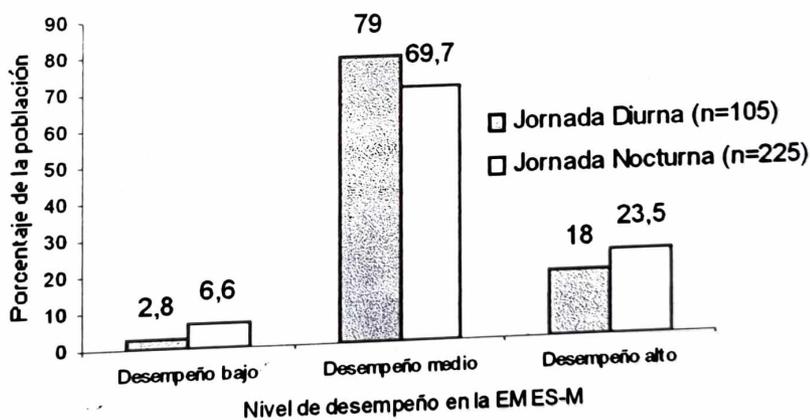


Figura 2. Nivel de desempeño de los participantes en la EMES M (puntuación total) según el semestre.

Como se puede observar en las figuras 1 y 2, la mayor parte de la población presentó un nivel de desempeño medio en la puntuación total de la EMES M (cerca del 80% en ambas jornadas y al 70% en los diferentes grupos

de semestres). La frecuencia de participantes con desempeño bajo fue muy afín en ambas jornadas y por semestres (inferior al 10%).

En cuanto al EMES C, la puntuación total promedio para la población fue 60.4 (puntuación convertida de 47) y la desviación estándar fue de 26. Esto significa que la población presenta una frecuencia media baja de pensamientos ansiosos, ya que de acuerdo con Gutiérrez (2000), el puntaje máximo esperado para personas socialmente hábiles es de 40. La figuras 3 y 4 muestran la distribución de la población según la frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones sociales:

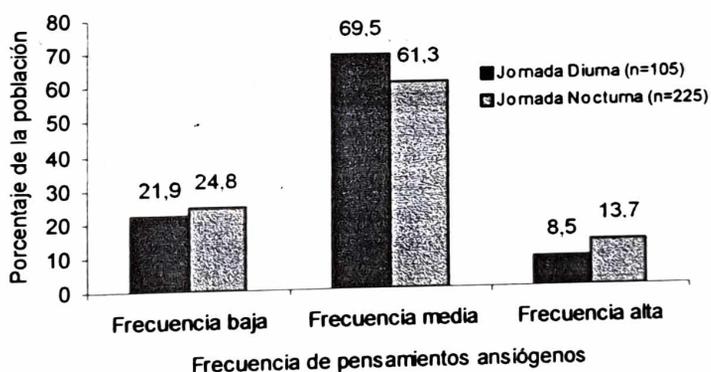


Figura 3. Frecuencia de pensamientos ansiógenos en frente a comportamientos sociales, de acuerdo con el puntaje total de la EMES C (según jornada).

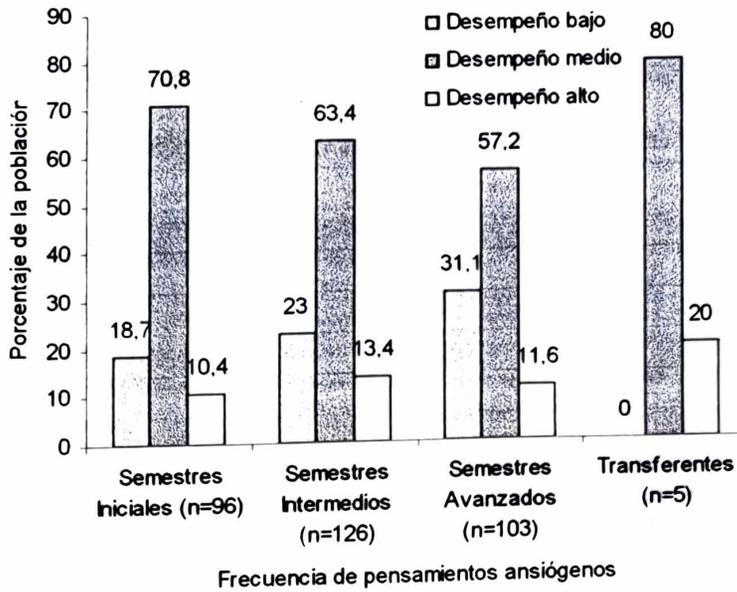


Figura 4. Frecuencia de pensamientos ansiógenos frente a comportamientos y situaciones sociales, de acuerdo con el puntaje total de la EMES C (según semestre).

De acuerdo con los resultados presentados en las figuras 3 y 4, la mayor parte de la población (considerada por jornadas y grupos de semestres) presenta una frecuencia media de pensamientos ansiógenos en situaciones sociales. La frecuencia de participantes que presentan una alta frecuencia de pensamientos ansiógenos es cercana al 10%.

Resultados resumidos según los factores de la EMES M y de la EMES C

La tabla 9 presenta un resumen de la información descriptiva de los resultados de las pruebas para la población:

Tabla 9

Resumen de resultados de la aplicación de la EMES M y la EMES C

Factor	Media	Puntaje convertido (*)	Desviación estándar	Valoración cualitativa (**)
EMES M				
Hablar en público y dirigirse a superiores	29	54	8	2
Iniciación de interacciones	26	60	7	2
Expresión de sentimientos negativos (molestia, incomodidad o enfado)	35	57	8	2
Expresar sentimientos positivos y tomar la iniciativa en las relaciones con personas atractivas o del sexo opuesto	22	50	6	2
Rechazo de peticiones	22	57	5	2
Recibir elogios	7	68	2	2
Brindar elogios	4	40	2	2
Defensa de los derechos del consumidor	5	65	2	2
Expresar sentimientos negativos a familiares	5	48	2	2
Preocupación por los sentimientos de los demás	7	64	2	2
EMES C				
Temor a hablar en público y dirigirse a superiores	18	48	10	2
Temor a la crítica, rechazo o desaprobación social	19	40	11	2
Preocupación frente a la aceptación de elogios	5	34	3	2
Preocupación por la defensa de derechos personales y rechazo de peticiones	9	39	4	2
Temor a expresar sentimientos negativos	7	47	3	2
Preocupación frente a la expresión de opiniones personales y defensa de derechos	3	46	2	2
Temor a hacer peticiones	4	34	2	2
Factor no definido (temor al rechazo de alguien atractivo)	3	28	2	2
Temor a brindar elogios	4	34	2	2
Preocupación por la expresión de sentimientos positivos	2	45	2	2

Nota. (*) Los puntajes convertidos y la valoración cualitativa provienen de los baremos diseñados por Guitérrez (2000).

(**) La valoración cualitativa está dividida en niveles así: para la EMES M: 1 (desempeño bajo); 2 (desempeño medio); 3 (desempeño alto). Para la EMES C: 1 (baja frecuencia de pensamientos ansiógenos); 2 (frecuencia moderada de pensamientos ansiógenos); 3 (frecuencia alta de pensamientos ansiógenos). En personas con un nivel alto de HHSS (3 en EMES M), se espera una baja frecuencia de pensamientos ansiógenos (1 en EMES C).

Tal como muestra la Tabla 9, la EMES M arrojó resultados de desempeño medio para todos los factores considerados. Este mismo

comportamiento se presentó con la EMES C. De acuerdo con la tabla, la población presenta una frecuencia moderada de pensamientos ansiógenos en las situaciones sociales comprendidas en la prueba.

Resultados específicos para los factores de la EMES M

A continuación se describirán los resultados de cada factor de la EMES M, teniendo en cuenta la distribución de la población por jornada y por semestre.

Tabla 10

Resultados EMES M por factores según la jornada

Factor	Jornada Diurna (n=105)			Jornada Nocturna (n=225)		
	Desempeño Bajo	Desempeño medio	Desempeño alto	Desempeño Bajo	Desempeño medio	Desempeño alto
1. Hablar en público y dirigirse a superiores	16.1	53.3	30.5	21.3	46.2	32.4
2. Iniciación de interacciones	11.4	59	29.6	12	52.9	35.1
3. Expresión de sentimientos negativos (molestia, incomodidad o enfado)	11.4	49.5	29.5	20.9	52	27
4. Expresar sentimientos positivos y tomar la iniciativa en las relaciones con personas atractivas o del sexo opuesto	16.2	57.1	26.6	17.3	55.6	27.1
5. Rechazo de peticiones	24.7	44.8	30.4	22.6	51.1	26.2
6. Recibir elogios	12.3	40	47.6	7.6	37.7	54.6
7. Brindar elogios	20	46.6	33.3	27.1	36	36.8
8. Defensa de los derechos del consumidor	27.6	38.1	34.3	23.1	45.3	31.6
9. Expresar sentimientos negativos a familiares	12.4	55.2	32.3	13.7	59.1	27.1
10. Preocupación por los sentimientos de los demás	8.6	48.6	42.9	11.1	53.3	35.6

Nota. El criterio de desempeño corresponde a la cantidad de participantes que quedaron ubicados en un nivel de desempeño particular. Este valor es expresado en porcentaje.

De acuerdo con la información de la Tabla 10, en el primer factor (Hablar en público y dirigirse a superiores), la población presentó un desempeño medio

en ambas jornadas (53.3%, diurno y 46.2%, nocturno). El nivel de desempeño bajo en este factor fue reportado por un porcentaje ligeramente superior de participantes de jornada nocturna (21.3%) frente a los de jornada diurna (16.1%). El nivel de desempeño alto fue muy similar en ambas jornadas siendo superior al 30%.

Para el factor "Iniciación de interacciones", la población de ambas jornadas tendió a reportar un nivel medio de desempeño (59% diurno y 52.9% nocturno). El nivel de desempeño bajo fue prácticamente el mismo en ambas jornadas (reportado por casi el 12% de la población de cada jornada); mientras que el nivel alto mostró una mayor frecuencia entre participantes de la jornada nocturna (35.1% frente a 29.6 de la jornada diurna).

El tercer factor de la EMES M ("Expresión de sentimientos negativos") también presentó mayor cantidad de participantes con un desempeño medio (49.5% en jornada diurna y 52% en nocturna). Hubo mayor reporte de desempeño bajo en este factor en la jornada nocturna (20.9%). En cuanto al desempeño alto, fue muy similar entre ambas jornadas (alrededor del 28%).

En cuanto al factor de "Expresión de sentimientos positivos y tomar la iniciativa", la mayor parte de la población reportó un nivel medio de desempeño en las dos jornadas (57.1% en diurno y 55.6% en nocturno). El nivel de desempeño bajo fue reportado por cerca del 17% de la población en cada jornada. Así mismo, hubo un reporte muy similar entre jornadas de alto desempeño (27%).

Para el factor "Rechazo de Peticiones" también se presentó la misma tendencia de reporte de desempeño medio en ambas jornadas (44.8% en diurno y 51.1% en nocturno). El reporte de desempeño bajo en este factor es uno de los más altos para ambas jornadas en comparación con los puntajes de los otros factores (24.7% en diurno y 22.6% en nocturno). En cuanto al desempeño alto fue ligeramente más reportado en la jornada diurna (30.4%) frente a la nocturna (26.2%).

En lo relacionado con "Recibir elogios", la mayor parte de la población de ambas jornadas reportó un nivel de desempeño medio. Hubo mayor reporte de desempeño bajo en la jornada diurna (12.3% frente a 7.6% de la jornada nocturna); y el nivel de desempeño alto fue un poco más frecuente en la jornada nocturna.

En cuanto al factor "Brindar elogios", hubo un reporte de desempeño medio en la mayoría de los participantes de la jornada diurna (46.6%), mientras que hubo una distribución más pareja en la jornada nocturna entre quienes reportaron desempeño medio y desempeño alto (36% aproximadamente en ambos casos). También es importante indicar que el reporte de dificultad en este factor fue alto para ambas jornadas (20% en jornada diurna y 27.1% en jornada nocturna).

Sobre la "Defensa de derechos del consumidor", se volvió a presentar la tendencia a reportar un nivel medio de desempeño en ambas jornadas, ligeramente mayor para la nocturna. También hubo un alto reporte de dificultad en este aspecto en ambas jornadas (27.6% en jornada diurna y 23.1% en

jornada nocturna). El nivel de desempeño alto fue muy similar en ambas jornadas (superior al 30%).

Para el factor de "Expresión de sentimientos negativos a familiares" la mayor parte de la población en ambas jornadas reportó un nivel medio de desempeño. El reporte de bajo desempeño quedó dentro del rango reportado para la mayoría de factores en las dos jornadas (por debajo del 15%). El nivel de desempeño alto fue un poco mayor en la jornada diurna.

Finalmente, en lo relacionado con la "Preocupación por los sentimientos de los demás", hubo un reporte muy similar a la de la mayoría de los factores. La mayor parte de la población reportó un nivel medio de desempeño. Fue relativamente baja la frecuencia de personas de ambas jornadas que reportaron un nivel de desempeño bajo (8.6% en jornada diurna y 11.1% en jornada nocturna). El nivel de desempeño alto fue superior para la jornada diurna.

Como se puede observar, no se presentan diferencias significativas entre jornadas en cuanto al desempeño en la EMES C. En todos los factores y para las dos jornadas hubo una tendencia marcada de reporte de desempeño medio por la mayoría de la población.

Entre los factores con menor desempeño reportado se encuentran "Hablar en público", "Brindar elogios", "Defensa de derechos del consumidor" y "Rechazo de peticiones"; mientras que entre los factores con mayor reporte de desempeño alto están "Iniciación de interacciones", "Recibir elogios" y "Preocupación por los sentimientos de los demás".

Tabla 11

Resultados EMES M por factores según el semestre

Factor	Semestres iniciales (1-3) n=96			Semestres intermedios (4-7) n=126			Semestres avanzados (8-10) n=103			Transferentes (varios semestres) n=5		
	DB	DM	DA	DB	DM	DA	DB	DM	DA	DB	DM	DA**
1. Hablar en público y dirigirse a superiores	16.6	54.2	29.1	21.4	48.4	30.1	19.4	43.7	36.9	40	40	20
2. Iniciación de interacciones	7.3	67.7	25	15.1	56.3	28.6	12.6	39.8	47.6	0	80	20
3. Expresión de sentimientos negativos (molestia, incomodidad o enfado)	21.9	47.9	30.2	14.3	56.3	29.4	17.5	53.4	29.1	40	40	20
4. Expresar sentimientos positivos y tomar la iniciativa en las relaciones con personas atractivas o del sexo opuesto	19.8	58.3	21.9	16.7	57.1	26.2	15.5	51.5	33	0	80	20
5. Rechazo de peticiones	20.8	59.3	19.8	28.6	43.7	27.8	17.5	47.6	35	60	20	20
6. Recibir elogios	12.5	41.7	45.8	7.1	43.7	49.2	7.8	28.2	64.1	20	60	20
7. Brindar elogios	24	43.8	32.3	26.2	42.9	30.9	24.3	31.1	44.7	20	40	40
8. Defensa de los derechos del consumidor	26	47.9	26	25.4	39.7	34.9	21.4	42.7	35.9	40	40	20
9. Expresar sentimientos negativos a familiares	13.5	55.2	31.3	11.1	61.9	27	14.6	56.3	29.1	40	40	20
10. Preocupación por los sentimientos de los demás	10.4	54.2	35.4	11.9	51.5	36.5	7.8	52.4	39.8	20	0	80

Nota. ()* El criterio de desempeño corresponde a la cantidad de participantes que quedaron ubicados en un nivel de desempeño particular. Este valor es expresado en porcentaje.

*(**)* Las siglas corresponden al nivel de desempeño: DB (desempeño bajo); DM (desempeño medio) y DA (desempeño alto).

Para el análisis de la tabla 11 se hará una separación de los estudiantes por grupos de semestres (iniciales, intermedios y avanzados) y aparte se analizará el grupo de transferentes, ya que no dieron un reporte de ubicación de semestre específica y además este grupo es muy reducido (n=5).

Según la información de la Tabla 11, en el primer factor (Hablar en público y dirigirse a superiores), presentó en todos los grupos de semestres un mayor reporte de desempeño medio. El desempeño bajo fue reportado en mayor medida por estudiantes de semestres intermedios y avanzados. En cuanto al desempeño alto, éste fue reportado en mayor medida por estudiantes de semestres avanzados (36.9%). En el caso de los estudiantes transferentes, sólo 1 reportó desempeño alto, los demás se ubicaron en los otros dos niveles de desempeño.

Para el factor "Iniciación de interacciones", se presentó mayor frecuencia de reporte de desempeño medio en los semestres iniciales e intermedios, mientras que en el caso de los estudiantes de semestres avanzados hubo mayor frecuencia de reporte de desempeño alto en el factor. El reporte de bajo desempeño fue inferior al 16% en los tres grupos de semestres. Para los transferentes hubo un mayor reporte de desempeño medio.

En cuanto a la "Expresión de sentimientos negativos", todos los grupos de semestres reportaron un nivel medio de desempeño. En cuanto al nivel de desempeño bajo fue reportado con mayor frecuencia por los estudiantes de semestres iniciales, mientras que el desempeño alto fue reportado por casi el 30% de los estudiantes de los tres grupos de semestres. Para el caso de los transferentes, la mayoría se ubicó en desempeño bajo y medio.

En cuanto al factor de "Expresión de sentimientos positivos y tomar la iniciativa", se mantuvo la tendencia en los tres grupos de semestres en reportar un nivel medio de desempeño. El grupo que reportó con mayor frecuencia bajo

desempeño fue el de semestres iniciales (19.8%) y el que reportó con mayor frecuencia alto desempeño fue el grupo de semestres avanzados (33%). La mayoría de los transferentes reportó un nivel de desempeño medio.

Para el factor "Rechazo de Peticiones", todos los grupos de semestres reportaron en su mayoría un nivel de desempeño medio (más alto en el caso de estudiantes de semestres iniciales, 59.3%). El desempeño bajo fue reportado con mayor frecuencia por el grupo de semestres intermedios (28.6%) y el desempeño alto fue reportado con mayor frecuencia por el grupo de semestres avanzados (35%). Los transferentes tendieron a reportar un nivel de desempeño bajo en el factor.

En lo relacionado con "Recibir elogios", todos los grupos tendieron a reportar un nivel alto de desempeño (siendo superior en el caso del grupo de semestres avanzados). El reporte de bajo desempeño fue uno de los más pequeños en comparación con los otros factores de la escala. Los transferentes se ubicaron en su mayoría en un nivel de desempeño medio.

En cuanto al factor "Brindar elogios", los grupos de semestres iniciales e intermedios reportaron con mayor frecuencia un nivel medio de desempeño, mientras que el grupo de semestres avanzados reportó un nivel de desempeño alto. Esta es una de las habilidades en la que se reporta con mayor frecuencia dificultad (en promedio, 25% para los tres grupos de semestres). Los transferentes se ubicaron en los niveles de desempeño medio y alto.

Sobre la "Defensa de derechos del consumidor", hubo un reporte de desempeño medio en los tres grupos de semestres. El reporte de bajo

desempeño fue muy similar en los tres grupos de semestres (ubicándose cerca del 25%). El desempeño alto fue reportado con mayor frecuencia por los grupos de semestres intermedios y avanzados. Los transferentes se ubicaron en los niveles de desempeño bajo y medio.

Para el factor de "Expresión de sentimientos negativos a familiares", los tres grupos de semestres reportaron con mayor frecuencia un nivel de desempeño medio. Tanto en los casos de bajo y alto desempeño la distribución en los tres grupos de semestres fue muy similar. Los transferentes se ubicaron en los niveles de desempeño bajo y medio.

En lo relacionado con la "Preocupación por los sentimientos de los demás", hubo un reporte muy similar a la de la mayoría de los factores. Los tres grupos de semestres reportaron un nivel de desempeño medio. Hubo bajo reporte de dificultad en este factor por parte de los tres grupos. La mayoría de los transferentes se ubicó en un nivel alto de desempeño.

Si bien, se mantiene la tendencia de reporte de desempeño medio. Hay una ligera tendencia del grupo de semestres avanzados a reportar mayor dominio en las habilidades frente al grupo de semestres iniciales.

A continuación se hará el análisis de resultados para los factores de la EMES C teniendo en cuenta la distribución de la población de acuerdo con la jornada y el semestre.

Tabla 12

Resultados EMES C por factores según la jornada

Factor Desempeño (%)*	Jornada Diurna (n=105)			Jornada Nocturna (n=225)		
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
1. Temor a hablar en público y dirigirse a superiores	23.8	57.1	19	32.9	44	23.1
2. Temor a la crítica, rechazo o desaprobación social	35.2	50.5	14.3	36.4	46.2	17.3
3. Preocupación frente a la aceptación de elogios	41.9	37.1	21	46.7	37.3	16
4. Preocupación por la defensa de derechos personales y rechazo de peticiones	37.1	39	23.8	36.4	42.7	20.9
5. Temor a expresar sentimientos negativos	30.5	51.4	18.1	35.6	47.6	16.8
6. Preocupación frente a la expresión de opiniones personales y defensa de derechos	24.8	41	34.3	26.2	43.1	30.7
7. Temor a hacer peticiones	33.3	54.3	12.4	40.4	48	11.6
8. Factor no definido (temor al rechazo de alguien atractivo)	25.7	63.8	10.5	29.8	60	10.2
9. Temor a brindar elogios	37.1	50.5	12.4	36	53.3	10.7
10. Preocupación por la expresión de sentimientos positivos	17.1	56.2	26.7	21.8	56.9	21.3

Nota. El criterio de desempeño corresponde a la cantidad de participantes que quedaron ubicados en un nivel de desempeño particular. Este valor es expresado en porcentaje.

De acuerdo con la información presentada en la tabla 12, para el factor "Temor a hablar en público y dirigirse a superiores", los grupos de ambas jornadas reportaron en su mayoría presentar una frecuencia media de pensamientos ansiógenos. La alta frecuencia de pensamientos ansiosos en

esta situación fue reportada por cerca de 20% de la población en ambas jornadas, mientras que la frecuencia baja de este tipo de pensamientos fue más reportada por el grupo de la jornada nocturna (32.9%) frente al de la diurna (23.8%).

Para el factor "Temor a la crítica, el rechazo y la desaprobación social", la mayor parte de los participantes de ambas jornadas reportó una frecuencia media de pensamientos ansiosos en esta situación. Cerca del 15% de la población de ambas jornadas presenta una frecuencia alta de pensamientos ansiosos en situaciones de crítica. La frecuencia baja reportada fue muy similar en las dos jornadas (35% aproximadamente).

En cuanto a la "Preocupación frente a la aceptación de elogios", hubo un reporte similar de baja frecuencia de pensamientos ansiosos para ambas jornadas (41.9% en jornada diurna y 46.7% en jornada nocturna). La frecuencia alta de pensamientos ansiosos en esta situación es mayor en la jornada diurna (21%) que en la nocturna (16%).

Para el factor "Preocupación por la defensa de derechos y rechazo de peticiones", los grupos de las dos jornadas presentan una frecuencia media de pensamientos ansiógenos. Tanto los reportes de baja frecuencia como los de alta frecuencia de este tipo de pensamientos para este factor son muy similares en las dos jornadas.

En cuanto al "Temor a expresar sentimientos negativos", los grupos de las dos jornadas reportaron una frecuencia media de pensamientos ansiosos. La frecuencia alta de pensamientos ansiógenos en esta situación fue reportada

por cerca del 17% en ambas jornadas. El grupo de la jornada nocturna reportó una baja frecuencia de este tipo de pensamientos ligeramente mayor a la de la jornada diurna.

Para el factor "Preocupación frente a la expresión de opiniones personales y defensa de derechos", se volvió a presentar la tendencia de reporte de frecuencia media de pensamientos ansiosos en las dos jornadas. Los reportes de baja frecuencia se ubicaron cerca del 25% en ambas jornadas y los de alta frecuencia fueron unos de los más altos de todos los factores evaluados (34.4% en jornada diurna y 30.7% en jornada nocturna).

En cuanto al factor "Temor a hacer peticiones" los grupos de ambas jornadas reportaron una frecuencia media de pensamientos ansiosos. La frecuencia alta de este tipo de pensamientos para este factor fue reportada por cerca del 12% de los dos grupos. Mientras que la baja frecuencia de pensamientos ansiógenos fue mayor en la jornada nocturna.

Para el factor referido al temor al rechazo de alguien atractivo (no definido en el estudio de Gutiérrez, 2000), también se presentó un reporte mayor de frecuencia media de pensamientos ansiógenos.

Para el "Temor a brindar elogios", los dos grupos presentaron un nivel medio de pensamientos ansiosos. Cerca de 11% de los estudiantes de ambas jornadas reportaron una frecuencia alta de pensamientos ansiógenos en esta situación. La baja frecuencia se situó cerca del 37% para ambas jornadas.

En cuanto a la "Preocupación por la expresión de sentimientos positivos" también se repitió la tendencia en ambas jornadas de reporte de frecuencia

media. No obstante, también hay alta frecuencia de pensamientos ansiosos para este factor (26.7% en diurno y 21.3% en nocturno).

De acuerdo con los resultados de la EMES C, la mayor parte de los estudiantes de psicología de la CUI consideran que presentan una frecuencia media de pensamientos ansiógenos para los factores considerados en la prueba. Para la mayoría de los factores, la alta frecuencia de pensamientos ansiosos se situó cerca de 16%, pero en el caso de la expresión de opiniones, la defensa de derechos y la expresión de sentimientos positivos, dicha frecuencia superó el 20%.

Tabla 13

Resultados EMES C por factores según el semestre

Factor	Semestres iniciales (1-3) n=96			Semestres intermedios (4-7) n=126			Semestres avanzados (8-10) n=103			Transferentes (varios semestres) n=5		
	FB	FM	FA	FB	FM	FA	FB	FM	FA	FB	FM	FA**
Desempeño (%)*												
1. Temor a hablar en público y dirigirse a superiores	29.2	51	19.8	27	49.2	17.5	35.9	42.7	21.4	0	80	20
2. Temor a la crítica, rechazo o desaprobación social	32.3	47.9	19.8	31.7	53.2	15.1	44.7	41.7	13.6	40	20	40
3. Preocupación frente a la aceptación de elogios	36.5	41.7	21.9	38.1	41.3	20.6	61.2	29.1	9.7	60	20	20
4. Preocupación por la defensa de derechos personales y rechazo de peticiones	38.5	39.6	21.9	31.7	42.9	25.4	41.7	39.8	18.4	20	80	0
5. Temor a expresar sentimientos negativos	27.1	50	22.9	35.7	47.6	16.7	39.8	46.6	13.6	0	100	0
6. Preocupación frente a la expresión de opiniones personales y defensa de derechos	25	37.5	37.5	21.4	47.6	30.9	32	40.8	27.2	20	40	40
7. Temor a hacer peticiones	34.4	55.2	10.4	39.7	46	14.2	40.8	49.5	9.7	20	60	20

Tabla 13 (continuación)

Factor	Semestres iniciales (1-3) n=96			Semestres intermedios (4-7) n=126			Semestres avanzados (8-10) n=103			Transferentes (varios semestres) n=5		
	FB	FM	FA	FB	FM	FA	FB	FM	FA	FB	FM	FA**
Desempeño (%)*												
8. Factor no definido (temor al rechazo de alguien atractivo)	24	63.5	12.5	22.2	66.7	11.1	39.8	52.4	7.8	40	60	0
9. Temor a brindar elogios	28.1	59.4	12.5	37.3	48.4	14.3	44.7	48.5	6.8	0	100	0
10. Preocupación por la expresión de sentimientos positivos	17.7	57.3	25	16.7	57.1	26.2	28.2	54.4	17.5	0	80	20

Nota.(*) El criterio de desempeño corresponde a la cantidad de participantes que quedaron ubicados en un nivel de desempeño particular. Este valor es expresado en porcentaje.

(**) Las siglas corresponden al nivel de desempeño: FB (frecuencia baja); FM (frecuencia media) y FA (frecuencia alta).

Para el análisis de la tabla 13 se hará una separación de los estudiantes por grupos de semestres (iniciales, intermedios y avanzados) y aparte se analizará el grupo de transferentes, ya que no dieron un reporte de ubicación de semestre específica y además este grupo es muy reducido (n=5).

Según la tabla 13, para el factor "Temor a hablar en público y dirigirse a superiores", los tres grupos de semestres indicaron una frecuencia media de pensamientos ansiosos en esta situación social. La frecuencia alta fue reportada por los tres grupos en un 19% aproximadamente, siendo uno de los niveles más altos entre los factores de la prueba. La frecuencia baja de este tipo de pensamientos al hablar en público fue más reportada por los estudiantes de semestres avanzados que por los de los otros dos grupos. En el caso de los transferentes, la mayoría indicó una frecuencia media de pensamientos ansiosos.

Para el factor "Temor a la crítica, el rechazo y la desaprobación social", hubo un reporte de frecuencia media de pensamientos ansiosos en los tres grupos de semestres. La frecuencia baja fue reportada en mayor medida por

los estudiantes de semestres avanzados (44.7%), frente a los grupos de semestres intermedios (31.7%) y de semestres iniciales (32.2%). En cuanto a la alta frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones de crítica, el mayor reporte se presentó en los estudiantes de semestres iniciales (19.8%), aunque los otros dos grupos de semestres presentaron un reporte cercano (del 14% en promedio). En cuanto al grupo de transferentes, hubo igual distribución de personas que señalaron baja y alta frecuencia de pensamientos ansiosos para este factor.

En cuanto a la "Preocupación frente a la aceptación de elogios", los grupos de semestres iniciales e intermedios reportaron en mayor media una frecuencia media de pensamientos ansiógenos, mientras que el grupo de semestres avanzados presentó un reporte mayor de baja frecuencia de pensamientos ansiosos para este factor. También se presentaron diferencias en el reporte de alta frecuencia, mientras que el 21% de estudiantes de los grupos de semestres iniciales e intermedios presentaron un reporte de alta frecuencia, esto sólo ocurrió con el 9.7% de los estudiantes de semestres avanzados. Para el grupo de transferentes, el 60% reportó baja frecuencia.

Para el factor "Preocupación por la defensa de derechos y rechazo de peticiones", también se mostró la misma diferencia encontrada en el factor anterior. Los grupos de semestres iniciales e intermedios reportaron en mayor medida una frecuencia media de pensamientos ansiosos en estas situaciones sociales, mientras que la mayoría de los estudiantes de semestres avanzados reportó baja frecuencia. En cuanto a la frecuencia alta, fue ligeramente mayor

en estudiantes de semestres intermedios (25.4%), frente a los grupos de semestres iniciales (21.9%) y avanzados (18.4%). En el caso de los transferentes, la mayoría indicó una frecuencia media de pensamientos ansiosos para este factor.

En cuanto al "Temor a expresar sentimientos negativos", los tres grupos de semestres coincidieron en un mayor reporte de frecuencia media de pensamientos ansiosos. La frecuencia alta fue reportada en mayor media por estudiantes de semestres iniciales (22.9%), frente al 16.7% del grupo de semestres intermedios y el 13.6% del grupo de semestres avanzados. Para los transferentes, la totalidad se ubicó en una frecuencia media de pensamientos ansiosos para este factor.

Para la "Preocupación frente a la expresión de opiniones personales y defensa de derechos", se presentó uno de los más altos reportes de frecuencia alta de pensamientos ansiosos. Si bien, los tres grupos reportaron en su mayoría una frecuencia media, el grupo de semestres iniciales presentó la misma distribución en reporte de frecuencia media y alta (37.5%), el grupo de semestres intermedios reportó frecuencia alta en el 30.9% de los estudiantes y el grupo de semestres avanzados reportó en el 27.2% de los casos frecuencia alta. El mayor reporte de frecuencia baja fue nuevamente del grupo de semestres avanzados (32%), seguido por el grupo de semestres iniciales (25%) y el de semestres intermedios (21.4%).

En cuanto al factor "Temor a hacer peticiones" Los tres grupos de semestres presentaron un reporte de frecuencia media de pensamientos

ansiosos en esta clase de situaciones sociales. El reporte de frecuencia alta y baja también fue muy afín en los tres grupos. Los transferentes mostraron un mayor reporte de frecuencia media.

Para el factor referido al temor al rechazo de alguien atractivo (no definido en el estudio de Gutiérrez, 2000), el mayor reporte de frecuencia de pensamientos ansiógenos fue el medio.

Para el "Temor a brindar elogios", los tres grupos de semestres reportaron en mayor media una frecuencia media de pensamientos ansiosos. La frecuencia baja fue reportada en mayor media por estudiantes de semestres avanzados (44.7), mientras que la frecuencia alta fue reportada en mayor media por estudiantes de semestres intermedios (14.3%).

En cuanto a la "Preocupación por la expresión de sentimientos positivos", también se dio un mayor reporte de frecuencia media de pensamientos ansiosos para los tres grupos de semestres. La frecuencia baja fue reportada en mayor media por estudiantes de semestres avanzados (28.2%) y la alta por estudiantes de semestres intermedios 26.2%. Los transferentes reportaron en su mayoría una frecuencia media.

De acuerdo con los resultados de la EMES C en este análisis por semestre, se alcanza a notar una tendencia a reportar más baja frecuencia de pensamientos ansiosos en semestres avanzados que en semestres iniciales o intermedios. Las situaciones sociales que provocan mayor frecuencia de pensamientos ansiosos son hablar en público, expresar opiniones y defender derechos personales.

Discusión

De acuerdo con el planteamiento de Del Prette & Del Prette (1999), las profesiones que tienen como base de actuación el establecimiento, regulación y mantenimiento de relaciones interpersonales requieren una actuación social competente que puede llegar a ser decisiva en el éxito profesional. Esta afirmación cobra gran importancia para el caso de la psicología, tal como ya se ha indicado en la justificación y en el marco teórico de la presente investigación.

Es por ello que la identificación del desempeño en HHSS y de la frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones sociales cobra sentido en el contexto de la CUI. Hay que señalar que, teniendo en cuenta los objetivos planteados en la presente investigación se logró hacer un reconocimiento inicial del perfil de habilidades sociales en los estudiantes de la facultad.

En el análisis realizado dividiendo al grupo de estudiantes por jornada, se pudo observar que no hubo diferencias significativas en cuanto al nivel de desempeño reportado por los dos grupos (diurno y nocturno) para los factores considerados en el EMES C y en la EMES M. La mayoría de la población se ubicó en un nivel medio de desempeño y de frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones sociales.

Cabe resaltar que los estudiantes de ambas jornadas reportaron dominio en habilidades tales como recibir elogios (50%), preocuparse por los sentimientos de los demás (38%) y brindar elogios (32%). Mientras que reportaron baja frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones tales

como la aceptación de elogios (44%), hacer peticiones (36%) y brindar elogios (35%).

Por otro lado, las habilidades en las que los estudiantes reportaron con mayor frecuencia nivel bajo de dominio fueron hablar en público y dirigirse a superiores (aproximadamente 18%), rechazar peticiones (aproximadamente 23%), brindar elogios (24%) y defender derechos personales (25%).

En el caso de la EMES C, la mayor frecuencia de pensamientos ansiógenos se reportó en situaciones tales como hablar en público (21%), defender derechos personales y rechazar peticiones (22%), expresión de opiniones personales (32%) y la expresión de sentimientos positivos (24%).

Esta información muestra que, si bien, los estudiantes de la FP-CUI presentan un nivel de desempeño aceptable en HHSS y una frecuencia moderada de pensamientos ansiosos en situaciones, es importante el porcentaje de la población que muestra dificultades en ambos aspectos (cercano al 20%). Adicionalmente, las habilidades en las que se reporta mayor dificultad que corresponden al grupo de HHSS avanzadas o asertivas (Caballo, 1999 y Del Prette & Del Prette, 2002) son de gran importancia en el desempeño académico (por ejemplo, hablar en público, opinar, expresar sentimientos y rechazar peticiones).

En el análisis de resultados considerando el semestre, también se observó la tendencia de reportar un nivel intermedio de desempeño y de frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones sociales. No obstante, se logró observar una tendencia del grupo de semestres avanzados (entre octavo

y décimo) a reportar mayor dominio en las habilidades sociales evaluadas por la EMES M, especialmente en iniciar interacciones, recibir y brindar elogios. Es importante resaltar esta diferencia con grupos de semestres intermedios e iniciales, ya que, al parecer, hay un cambio en la percepción de dominio de HHSS y de control de pensamientos ansiosos conforme se va avanzando en los semestres.

Por otro lado, la percepción de bajo desempeño y alta frecuencia de pensamientos ansiógenos en situaciones sociales se tendió a presentar en el grupo de estudiantes de semestres iniciales. Estudios posteriores en este campo podrían tratar de identificar qué variables pueden contribuir a la mejora de las HHSS a través del tiempo. Es posible que el entrenamiento que reciben los estudiantes en diversas materias del programa contribuya al fortalecimiento de HHSS relevantes para el rol del psicólogo.

Entre los alcances de la presente investigación se encuentra el haber logrado la primera descripción sistemática del perfil de habilidades sociales de los estudiantes de psicología de la CUI. El análisis de resultados de acuerdo con las jornadas y los semestres lograron reflejar algunas diferencias que podrían ser abordadas en mayor profundidad por nuevos estudios.

Otro alcance importante está relacionado con la generalización de los datos para la Facultad de Psicología, dado que los instrumentos de evaluación se aplicó a todos los estudiantes que cumplieron con las características de la delimitación del marco muestral.

Entre las limitaciones se puede indicar que hizo falta la medición específica del componente fisiológico y emocional de las HHSS incluido por Caballo (1987) en su modelo multidimensional. Esto hubiera permitido una descripción más completa y detallada. Para la presente investigación hubo dificultades en la consecución de un instrumento adecuado para la medición de este componente, por ello, futuras investigaciones pueden incluirlo.

Otra limitación importante está relacionada con el tipo de instrumento seleccionado. Las medidas de autoinforme están muy sujetas a la percepción de los individuos acerca de los atributos medidos, lo cual puede llevar a sesgos en su reporte (Sanz et al., 1998; Caballo, 1993; Olivarez et al. 2004). Futuros estudios pueden abordar estrategias complementarias de evaluación (por ejemplo, basadas en la observación) que logren minimizar el impacto de estos posibles sesgos.

Esta investigación abre múltiples posibilidades de investigación complementaria. Algunas propuestas posibles incluirían:

1. La medición y descripción del componente emocional de las HHSS. Futuras investigaciones en las CUI pueden abordar la descripción de la medición de este componente, especialmente relacionado con la ansiedad.
2. Identificación de las variables relacionadas con los déficit en HHSS en los estudiantes de la FP-CUI. La investigación en el campo de las HHSS ha mostrado la influencia de variables comportamentales, cognitivas, emocionales y ambientales en el déficit en HHSS (Caballo, 1993; Del Prette & Del Prette, 2002), futuras investigaciones pueden indagar cuáles

de estas variables se manifiestan en los estudiantes de psicología de la CUI.

3. Intervención en HHSS. Como se pudo observar en los resultados, los estudiantes manifestaron dificultades en HHSS de gran importancia para el desempeño estudiantil y el posterior rol profesional. Esta investigación ofrece elementos para el diseño y evaluación de programas de intervención de las HHSS considerando los componentes emocional, comportamental y cognoscitivo. Una propuesta interesante al respecto es la de Del Prette & Del Prette (1999), el "Programa de Desarrollo Interpersonal Profesional" que busca el desarrollo de las habilidades sociales relacionadas con el ejercicio de la psicología. Esta propuesta es muy afín a la ya existente en el programa a través del curso "Manejo de Ansiedad Social" dirigido a estudiantes de semestres intermedios. Futuras investigaciones podrían evaluar la estrategia de intervención ya existente para verificar cuál es el momento más adecuado de presentación de la misma (por ejemplo en semestres iniciales) o si se puede considerar la intervención más compleja y con múltiples estrategias de apoyo de acuerdo con las exigencias académicas de los estudiantes, las cuales cambian para los que se encuentran en semestres avanzados (por el desarrollo de la práctica).

Referencias

- Abreo, M. (1989). *Manual del taller de las habilidades sociales avanzadas*. Tesis de grado. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Avilés, M.; Castaño, J. & Gallego, O. (2003). *Evaluación del servicio de asesoría psicológica de la Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI)*. Trabajo investigativo. Universidad Católica de Colombia.
- Bados, A. (2001). *Fobia social*. Madrid: Síntesis.
- Botella, C., Baños, R. & Perpiñá, C. (2003). *Fobia social*. Barcelona: Paidós.
- Caballo, V. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros & J.A. Carroble (Comps.). *Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones* (3° Edición Actualizada) pp.553-595. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (1993). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la Emes-M. *Psicología conductual*, 1(2), 221-231.
- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. & Ortega, A. (1989). La escala multidimensional de expresión social: algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42 (2), 215-221.
- Castanyer, O. (1997). *Asertividad, expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Del Prette, Z.; Del Prette, A. & Barreto, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. México: Manual Moderno.
- Echeburúa, E. (1995). *Manual de evaluación y tratamiento de la fobia social*. Madrid: Martínez Roca.
- Forero, E. (1989). *Manual del taller de las habilidades sociales iniciales*. Tesis de grado. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Gil, F. & León, J. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Girodó, M. (1994). *¿Cómo vencer la timidez?*. Bogotá: Grijalbo.
- Goldstein, A. (1989). *Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia*. Madrid: Martínez Roca.
- Gutiérrez, G. (2000). *Adaptación, validación y estandarización de la Escala Multidimensional de Expresión Social –Parte Motora y Parte Cognitiva- en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Heimberg, R., Liebowitz, M., Hope, D. & Schneier, F. (2000). *Fobia social: diagnóstico, evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hidalgo, C. & Abarca, N. (1989). Evaluación psicométrica de habilidades sociales en jóvenes universitarios chilenos. *Revista de Análisis del Comportamiento*, (4) 1, 51-62.

- Hidalgo, C. & Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (22) 2, 265-282
- Hollin, C. & Trower, P. (1986). *Handbook of social skills training: clinical applications and new directions*. Oxford: Pergamon Press.
- Iruarrizaga, I., Gómez, J., Criado, T., Zuazo, M. & Sastre, E. (2004). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(1). En www.reme.com. Recuperado el 5 de noviembre de 2004.
- Luca de Tena, C.; Rodríguez, R. & Sureda, I. (2001). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Aljibe.
- Kelly, A. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Murray, B. (2002). What psych majors need to know?. En *Monitor on psychology*. July/August 2002.
- Olivares, J., Rosa, A. & García, L. (2004). *Fobia social en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo: aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Ediciones Rayuela.
- Riso, W., Pérez, R. & Ferrer, A. (1988). Diferencias en ansiedad social, creencias irracionales y variables de personalidad, en sujetos altos y bajos en asertividad (tanto en oposición como en afecto). *Revista Latinoamericana de Psicología* 20 (3), 391-400.

Sanz, J., Gil, F. & García, M. (1998). Evaluación de las habilidades sociales.

En: Gil, F. & León, J. (Eds). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 29 (3), 379-403.

Servicio de Atención Psicológica, Universidad Nacional de Colombia (2001).

Manual del Taller de Habilidades Sociales Básicas. Documento sin publicar.

Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Anexos

Anexo A

Protocolo de aplicación de las Escalas Multidimensionales de la Expresión
Social EMES-M y EMES-C

(Caballo, 1987; Adaptadas por Gutiérrez, 2000)

El siguiente es el instructivo general de aplicación de las EMES-M y EMES-C. Tenga en cuenta seguir las pautas consignadas tal como son presentadas en la guía, de esta manera se garantizará una aplicación homogénea de los instrumentos.

Antes de la aplicación

La aplicación de los instrumentos se realizará en salones de clase de las asignaturas con mayor cantidad de estudiantes inscritos por semestre y jornada, de tal manera que en cada aplicación se abarque a la mayor cantidad de estudiantes posible.

Antes de la aplicación de los instrumentos tenga en cuenta:

1. Establecer contacto con el docente de la facultad que cederá espacio en su asignatura para la aplicación del instrumento (previo conocimiento de la fecha y el semestre en el que usted va a aplicar el instrumento), con el propósito de que él o ella sepa quién coordinará la aplicación. En la medida de lo posible, solicite al docente su compañía durante la aplicación.
2. Preparar el material que necesita para desarrollar la aplicación. Verifique que cuenta con:

- (a) Cuadernillos de las EMES M y EMES C.
 - (b) Hojas de respuestas
 - (c) Acta de aplicación. Documento en el que consignará la información sobre el desarrollo de la aplicación y en el que tomará la asistencia de las personas presentes en la aplicación.
 - (d) Listado de personas inscritas en la asignatura. Este listado le permitirá identificar cuáles personas presentaron las pruebas y cuáles no.
 - (e) Protocolo de aplicación de las pruebas.
 - (f) Bolsa o sobre de manila para almacenar las hojas de respuesta.
 - (g) Esferos para marcar los sobres y para diligenciar las actas.
 - (h) Reloj para registrar hora de inicio de la aplicación, hora de terminación del primer encuestado y hora de terminación del último.
3. Llegar 10 a 15 minutos antes a lugar de aplicación para verificar las condiciones del espacio (iluminación, cantidad de sillas suficientes según la cantidad de inscritos en la asignatura, presencia de interferencias como ruidos fuertes, olores, cambio de salón a última hora, etcétera).
4. Una vez el grupo esté en el salón realizar una presentación personal indicando:
- (a) Nombre, semestre, calidad de asistente de investigación.
 - (b) Nombre de la investigación: "Descripción de las Habilidades Sociales en Estudiantes de la Facultad de Psicología de la CUI".
 - (c) Nombre del director de la investigación.
 - (d) Objetivos de la investigación (ver documento de la investigación).

(e) Solicitar al grupo de estudiantes su colaboración, respondiendo las pruebas en su totalidad.

5. Mostrar los instrumentos, explicando que se trata de dos pruebas relacionadas y señalando los objetivos de cada una de ellas (EMES M busca identificar la frecuencia con la que la persona realiza determinadas conductas sociales y el EMES C busca establecer con qué frecuencia la persona piensa determinadas cosas cuando se encuentra en situaciones sociales). Después, presentar la hoja de respuestas impresa por ambas caras para responder a cada una de las pruebas. Esto debe ser acompañado por las siguientes instrucciones verbales (Tomado de Gutiérrez, 2000):

“En estas pruebas no existen respuestas correctas o incorrectas, por esto se les pide la mayor sinceridad posible a la hora de responder. No existe un tiempo límite, pero se espera que respondan ambas pruebas en 25 a 30 minutos aproximadamente. Traten de no detenerse demasiado en cada pregunta, contesten con lo primero que piensen al leer cada afirmación. Si desean cambiar su respuesta o hicieron una marca doble, por favor borren o señalen cuál es la respuesta válida. En todo caso, no dejen ningún ítem de las pruebas en blanco. Finalmente, la información de las pruebas es de carácter estrictamente investigativo y sólo tendrán acceso a ella las personas que pertenecen al grupo de investigación”.

Durante la aplicación

6. A continuación se procede a repartir el cuadernillo con las pruebas y las hojas de respuesta, se leen en voz alta las instrucciones que se encuentran en las hojas de respuestas (mientras los estudiantes siguen la lectura), y se les pide que avisen a medida que terminen (alzando la mano).
7. Mientras las personas responden, tome nota en el acta de aplicación de las condiciones ambientales presentes, así como eventos extraordinarios en la conducta de las personas que están respondiendo a las pruebas, cantidad de ausentes el día de la aplicación y duración de la aplicación (registrado en el momento en que el primero y el último entregan las pruebas).

Después de la aplicación

8. Cuando una persona le entregue el material verifique que la hoja de respuestas esté llena (que no presente ítemes en blanco), en tal caso, indíquelo a la persona que complete dichos ítemes). Revise el cuadernillo para verificar que no presente marcas.
9. Pídale a la persona que diligencie la hoja de asistencia del acta de aplicación. Luego, ubique el nombre de la persona en el listado de inscritos y márquelo.
10. Guarde las hojas de respuesta en el sobre destinado para ello en el orden de entrega de las mismas. Marque el sobre con los datos de semestre, jornada, asignatura, fecha. Agregue el acta de aplicación, el listado de asistencia y el listado de inscritos y selle el sobre con esta información.

Anexo B

FORMATO DE CONSENTIMIENTO DE APLICACIÓN PARA DOCENTES

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INVESTIGACIÓN SOBRE DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES
EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA (CUI)
(Código: 949)

Director: Óscar Mauricio Gallego Villa (Docente Facultad de Psicología)

Docente: _____
Asignatura: _____
Horario: _____

Cordial saludo,

La presente investigación se está adelantando con el propósito de conocer en profundidad las características de las habilidades sociales de los estudiantes de la Facultad de Psicología para promover futuras estrategias de fortalecimiento de las mismas como parte de su desarrollo personal y profesional. Esta investigación cuenta con el apoyo y aval de la Facultad de Psicología y del Centro de Investigaciones de La CUI.

Por medio del presente documento se solicita su valiosa colaboración en el proceso de aplicación de las **Escalas Multidimensionales de Expresión Social, Partes Motora (EMES-M) y Cognitiva (EMES-C) (Caballo, 1987; Adaptadas por Gutiérrez, 2000)** dirigidas a todos los estudiantes de la Facultad de Psicología.

La colaboración solicitada consiste en lo siguiente:

- a) Otorgar un tiempo de 40 minutos del inicio de su clase del día _____, a la hora _____, para que algún miembro del equipo de investigación coordine la aplicación.
- b) En la medida de lo posible, hacer acompañamiento del coordinador en el proceso de aplicación, e indicar a sus estudiantes el seguimiento de la programación normal de la asignatura inmediatamente después de la aplicación de los instrumentos.
- c) Mantener en reserva la fecha acordada para la aplicación para no alterar la asistencia de los estudiantes de su asignatura.
- d) Firmar el Acta de Aplicación como soporte del proceso de aplicación.

Agradezco de antemano el apoyo prestado a esta investigación que redundará en beneficios importantes para nuestros estudiantes.

Atentamente,

ÓSCAR MAURICIO GALLEGO VILLA
Director Investigación

Vo.Bo. Dr. CARLOS BOTERO ARIAS, Decano Facultad de Psicología

Anexo C

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
INVESTIGACIÓN SOBRE HABILIDADES SOCIALES

ACTA DE APLICACIÓN

Fecha _____ Asignatura _____ Jornada _____

Lugar _____ Docente titular _____

Coordinador(a) de la aplicación: _____

Hora de inicio de la aplicación: _____

Consigne todos los eventos principales asociados con la aplicación en estos aspectos:

- a. Ambiente (iluminación, cantidad de sillas, interferencias)
- b. Cantidad de asistentes (anexar listado de asistencia)
- c. Duración (hora de terminación del primer encuestado _____ ; hora de terminación del último encuestado _____)
- d. Otros (Eventos especiales que pudieron afectar la aplicación)

Firma Coordinador(a) de Aplicación

Firma Docente de la Asignatura

Habilidades sociales en estudiantes de psicología109

Anexo D

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
INVESTIGACIÓN SOBRE HABILIDADES SOCIALES

LISTADO DE ASISTENCIA

Fecha	Asignatura	Jornada	Lugar
N°	Nombre	Código	Firma
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			

Anexo E

EMES-M

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL : PARTE MOTORA
(CABALLO, 1987; ADAPTADA POR GUTIÉRREZ, 2000) *

* Ver instrucciones para responder este inventario en la hoja de respuestas

1. Cuando personas que apenas conozco me elogian, intento minimizar la situación, quitando importancia al hecho por el que soy elogiado/a.
2. Cuando un vendedor se ha tomado una molestia considerable en enseñarme un producto que no me acaba de satisfacer o no había pensado comprar, soy incapaz de decirle que "no".
3. Cuando la gente me presiona para que haga cosas por ellos, me resulta difícil decir que "no".
4. Evito hacer preguntas a personas que no conozco.
5. Cuando mi pareja me pide algún favor, soy incapaz de negarme.
6. Si un/a amigo/a me interrumpe en medio de una importante conversación, le pido que espere hasta que haya acabado.
7. Cuando mi superior o jefe me irrita soy capaz de decírselo.
8. Si un amigo/a a quien he prestado dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.
9. Me resulta fácil elogiar a mi pareja para que se sienta bien.
10. Me aparto de mi camino para evitar problemas con otras personas.
11. Mostrar a la gente mi agrado hacia ellos, es difícil para mí.
12. Si dos personas en un cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen.
13. Cuando una persona atractiva me pide algo, soy incapaz de decirle que "no".
14. Cuando estoy enojado/a con alguien, no se lo hago saber.
15. Me reservo mis opiniones
16. Soy extremadamente cuidadoso/a en evitar herir los sentimientos de los demás.
17. Si una persona me atrae y no me la han presentado, intento conocerla activamente.
18. Me resulta difícil hablar en público.
19. Soy incapaz de expresar desacuerdo a mi pareja.
20. Evito hacer preguntas en clase o en el trabajo por miedo o timidez.
21. Me resulta fácil brindar elogios a una persona que apenas conozco.
22. Cuando alguno de mis superiores me llama para que haga cosas que no tengo obligación de hacer, soy incapaz de decir que "no".
23. Me resulta difícil hacer nuevos/as amigos/as.
24. Si un/a amigo/a traiciona mi confianza, expreso claramente mi disgusto a esa persona.
25. Expreso sentimientos de cariño a mis padres.
26. Me resulta difícil brindarle un elogio a un superior.

27. Si estuviera en un pequeño seminario o reunión y el profesor o la profesora que lo dirige hiciera una afirmación que yo considero incorrecta, expondría mi propio punto de vista.
28. Si ya no quiero seguir saliendo con alguien, se lo hago saber claramente.
29. Soy capaz de expresar sentimientos negativos hacia extraños si me siento ofendido/a.
30. Si en un restaurante me sirven comida que no me gusta, me quejo de ello.
31. Me cuesta hablar con una persona atractiva a quien sólo conozco superficialmente
32. Cuando he conocido a una persona que me agrada le pido el teléfono para un posible encuentro posterior.
33. Si estoy enfadado con mis padres, se los hago saber claramente.
34. Expreso mi punto de vista aunque sea impopular.
35. Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, le busco enseguida para poner "los puntos sobre las íes".
36. Me resulta difícil iniciar una conversación con un extraño.
37. Soy incapaz de defender mis derechos ante mis superiores.
38. Si una figura con autoridad me critica sin justificación, me resulta difícil discutir su crítica abiertamente.
39. Si un miembro del sexo opuesto me critica injustamente, le pido claramente explicaciones.
40. Dudo en concertar una cita con otra persona por timidez.
41. Me resulta fácil dirigirme y empezar una conversación con un superior.
42. Me dejo convencer con facilidad, haciendo lo que los demás quieren que haga y no lo que yo realmente querría hacer.
43. Cuando conozco gente nueva tengo poco que decir.
44. No hago ni digo nada cuando veo que alguien se cuele delante de mí en una fila.
45. Si alguien me gusta, soy incapaz de decírselo.
46. Me resulta difícil criticar a los demás incluso cuando está justificado.
47. No sé qué decir a personas que me parecen atractivas.
48. Si me doy cuenta de que me estoy enamorando de alguien con quien salgo, expreso estos sentimientos a esta persona.
49. Si un familiar me critica injustamente, expreso mi enojo espontánea y fácilmente.
50. Me resulta fácil aceptar elogios provenientes de otras personas.
51. Me río de las bromas que realmente me ofenden en vez de protestar o hablar claramente.
52. Cuando me elogian no sé qué responder.
53. Soy incapaz de hablar en público.
54. Soy incapaz de mostrar afecto a un miembro del sexo opuesto.
55. En las relaciones con mi pareja es él/ella quien lleva el peso en las conversaciones.
56. Si tengo que pedir algo a un superior, evito hacerlo.
57. Si un pariente cercano y respetado me estuviera importunando, le expresaría claramente mi malestar.

58. Cuando un vendedor en una tienda, atiende a alguien que está detrás de mí, llamo su atención al respecto.
59. Me resulta difícil brindar elogios o alabar a un miembro del sexo opuesto.
60. Cuando estoy en grupo, tengo problemas para encontrar cosas sobre las que hablar.
61. Me resulta difícil mostrar afecto hacia otra persona en público.
62. Si un/a vecino/a atractivo/a, a quien he estado queriendo conocer, me para al salir de casa y me pregunta la hora, tomaría la iniciativa en empezar una conversación con esa persona.
63. Soy una persona tímida.
64. Me resulta fácil mostrar mi enfado cuando alguien hace algo que me molesta.

Anexo F

EMES-C
ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL : PARTE
COGNITIVA

(CABALLO, 1987; ADAPTADA POR GUTIÉRREZ, 2000) *

* Ver instrucciones para responder este inventario en la hoja de respuestas

1. Al expresar mis opiniones personales en una reunión, temo hacer el ridículo.
2. Si un superior me molesta, me preocupa tener que decírselo directa y claramente.
3. Temo expresar opiniones personales en un grupo de amigos/as por miedo a parecer incompetente.
4. Pienso que si no estoy seguro/a de lo que voy a decir es mejor que no inicie una conversación porque podría "meter la pata".
5. Me preocupa que al expresar mis sentimientos negativos justificados hacia los demás pueda con ello causarles una mala impresión.
6. Temo la desaprobación de mis amigos/as si me enfrento con ellos/as cuando se están aprovechando de mí.
7. Me preocupa empezar una conversación con mis amigos cuando sé que no se encuentran de humor.
8. Pienso que es preferible ser humilde y minimizar los elogios que me hagan mis amigos/as que aceptarlos y poder causar una impresión negativa.
9. El brindar elogios a otra persona no va con mi forma de ser.
10. Cuando cometo un error en compañía de mi pareja temo que él/ella me critique.
11. Temo hablar en público por miedo a hacer el ridículo.
12. Me importa bastante la impresión que cause a los demás cuando estoy defendiendo mis derechos.
13. Me preocupa "hacer una escena" cuando defiendo mis derechos personales ante mis padres.
14. He pensado que los demás tenían de mí una opinión desfavorable cuando expresaba opiniones contrarias a las de ellos/as.
15. Cuando un superior me critica injustamente temo enfrentarme con él/ella porque puedo fallar en la argumentación.
16. Pienso que es mi responsabilidad ayudar a la gente que apenas conozco, simplemente porque me lo han pedido.
17. Temo expresar cariño hacia mis padres.
18. Me preocupa hablar en público por temor a lo que los demás puedan pensar de mí.
19. Si brindo un elogio a una persona del sexo opuesto, me preocupa notablemente hacer el ridículo.
20. He estado preocupado/a sobre qué pensarían las otras personas de mí si defiendo mis derechos frente a ellos.
21. Cuando expreso mi enfado por una conducta de mi pareja, temo su desaprobación.

22. Pienso que no es agradable recibir elogios y que la gente no debería brindarlos tan a menudo.
23. He pensado que si una persona rechaza una cita para salir conmigo, me está rechazando a mí como persona.
24. Me preocupa notablemente iniciar conversaciones con desconocidos cuando no hemos sido presentados.
25. Pienso que, si me brindan un elogio, lo más conveniente es pasarlo por alto y hacer como si no me hubiera dado cuenta.
26. Me preocupa que mantener una conversación con una persona tenga que depender de mí.
27. Me preocupa bastante hablar en público por miedo a parecer incompetente.
28. Temo rechazar las peticiones que provienen de mis padres.
29. Me importa bastante expresar desacuerdo ante personas con autoridad, porque podrían pensar mal de mí.
30. Me preocupa lo que puedan pensar mis amigos/as cuando expreso mi afecto hacia ellos/as.
31. Me preocupa lo que piense la gente de mí si acepto abiertamente un elogio que me han brindado.
32. He pensado que una persona a la que conozco poco no tiene el derecho de pedirme algo que me cueste hacer.
33. Si hago peticiones a personas con autoridad temo la desaprobación de estas personas.
34. He pensado que alguien que hace peticiones poco razonables sólo puede esperar malas contestaciones.
35. Pienso que alabar o brindar elogios a un extraño no debe ser la manera de empezar a conocer a esa persona.
36. Me preocupa notablemente que mi pareja no me corresponda siempre que le expreso mi cariño.
37. He pensado que si me enfrento a las críticas de mis amigos/as probablemente dé lugar a situaciones violentas.
38. Me preocupa notablemente que al alabar a los demás alguien piense que soy un/a adulator/a.
39. Rechazar hacer lo que mi pareja me ha pedido es una forma segura de sentirme luego culpable.
40. Me preocupa hablar en público por miedo a hacerlo mal.
41. Temo que la gente me critique.
42. Me preocupa notablemente que al expresar sentimientos negativos hacia el sexo opuesto pueda causarles una mala impresión.
43. Si pido favores a personas que no conozco o conozco muy poco temo causarles una impresión negativa.
44. Me preocupa bastante expresar sentimientos de afecto hacia personas del sexo opuesto.

Yo, Óscar Mauricio Gallego Villa manifiesto en este documento mi voluntad de ceder a la Institución Universitaria Iberoamericana los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la Ley 23 de 1982*, de la investigación denominada:

DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Producto de mi actividad académica, en la cual participaron los estudiantes en calidad de asistentes, para optar el título de: Psicólogos. La Institución Universitaria Iberoamericana, entidad académica sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada plenamente para ejercer los derechos anteriormente cedidos en su actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación. La cesión otorgada se ajusta a lo que establece la Ley 23 de 1982. Con todo, en mi condición de autor, me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo en que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca General de la Institución Universitaria Iberoamericana.


ÓSCAR MAURICIO GALLEGO VILLA

CC. 79'710.581 de Bogotá

* "Los derechos de autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas en las cuales se comprenden las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o la forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático-musicales; las obras coreográficas y pantomimas; las composiciones musicales con letra o sin ella; las obras cinematográficas, a las cuales se asimilan las obras expresadas por procedimiento análogo a la fotografía; las obras de artes plásticas, las ilustraciones, mapas, planos, croquis y obras plásticas relativas a la geografía, a la topografía, a la arquitectura, o a las ciencias, toda producción del dominio científico, literario o artístico que pueda reproducirse o definirse por cualquier forma de impresión o de reproducción, por fonograma, radiotelefonía o cualquier otro medio conocido o por conocer". (Artículo 72 de la ley 23 de 1982).