

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LIC. PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

ALUMNAS:

ARRIAGA GONZALEZ ALICIA

ROMERO ACEVEDO PAULINA

ASESOR:

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

TEMA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**“HABILIDADES SOCIALES Y RENDIMIENTO
ESCOLAR EN SECUNDARIA”**

AGRADECIMIENTOS

A Dios quien me dio la oportunidad de llegar hasta aquí y me ha rodeado de la gente adecuada que hizo más sencillo este camino.

A mi papá por confiar en mí y darme todo su apoyo siempre, por estar presente y hacerme sentir que nunca me encuentro sola y por darme el impulso que siempre necesito.

A mi mamá por su apoyo, su entendimiento, su amor, su compañía, su paciencia, su disposición y su entrega, porque sin ella definitivamente nada de esto sería alcanzable.

A mi hermana por permanecer juntas como siempre y enseñarme que caerse y levantarse con más fuerza para seguir adelante es parte de la vida y por trasmitirme el coraje necesario para no sentirme derrotada en los momentos difíciles.

A mis sobrinos Guido y Erick porque durante este tiempo estuvimos más unidos y eso me alentó a seguir adelante con esto y porque sencillamente su compañía hizo más divertido este proceso.

A Israel por ser parte de esto desde el principio hasta el final, ayudándome siempre a darle un mejor sentido a las cosas que me sucedieron, por darme todo su amor, su comprensión, su serenidad y su apoyo, por estar conmigo y para mí siempre que lo necesité.

A Alicia que hizo conmigo este trabajo, por aguantar mis malos momentos y mi complicada forma de ser pero sobre todo por ser una estupenda amiga.

A Guido porque sé que el cariño no se aleja y la amistad tampoco y porque sé que ésta es una dicha más que es bien compartida por ambos.

A Arely por su apoyo incondicional, por sus consejos siempre acertados y por compartir este logro a pesar de la distancia.

Paulina

AGRADECIMIENTOS

A mi pedacito de vida que fue el motor que impulso mis deseos de concluir este trabajo y que desde el vientre fue testigo fiel de éste. Gracias SABINA por ser parte fundamental en mi vida y por darme la dicha de ser tu mamá. Te Amo.

A mi gran amor y compañero de vida CUAUHTÉMOC porque nunca perdiste la fe en mí, gracias por todo tu amor y tu tiempo, porque me enseñaste a no dejar las cosas a medias mil gracias. Te Amo.

A mis padres: el Sr. Ezequiel Arriaga Venegas y a la Sra. Rosa Ma. González Arredondo por hacer de mí la mujer que soy, gracias por su cariño. Los Amo Mucho.

A mis hermanos Marilú y Julio César, a mis Sobrinos Aldair y Valentina a mis cuñados, Oscar, Liliana, Graciela, gracias por todo su cariño. Los quiero mucho.

A mi amiga y compañera de tesis Paulina, gracias por tu tiempo, paciencia y sobre todo por nunca dejarme de la mano, gracias amigui porque sin tu apoyo esto no sería posible. Te quiero.

Con cariño Alicia.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	I
JUSTIFICACIÓN.....	IV
CAPÍTULO 1. ORÍGENES HISTÓRICOS DE LAS H.S.	1
1.1 Supuestos del enfoque de las habilidades sociales	2
CAPÍTULO 2. MODELO EXPLICATIVO DE LAS H.S.	4
2.1 Factores personales	5
2.2 Factores situacionales	6
CAPÍTULO 3. ¿QUÉ SON LAS H. S.?	8
3.1 Características de las H. S.	10
3.2 Niveles de análisis de las H. S.	11
3.3 Componentes de las H. S.	11
3.4 ¿Cómo se desarrollan las H. S.?	12
3.5 Importancia de las H. S.	14
3.6 Causas de la inhabilidad social	15
CAPÍTULO 4. RENDIMIENTO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES... ..	18
4.1 La importancia de la participación en clase	19
4.2 Rendimiento escolar y su relación con las H. S.	22
CAPÍTULO 5. ADOLESCENCIA Y HABILIDADES SOCIALES	29
CAPÍTULO 6. MÉTODO	32
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	44

CONCLUSIONES.....	57
Sugerencias	59

REFERENCIAS.....	60
------------------	----

ANEXO 1. CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN EN CLASE

ANEXO 2. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

ANEXO 3. PUNTAJES OBTENIDOS DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS,
PROMEDIOS Y NO. DE ALUMNOS

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue conocer la relación que tienen las habilidades sociales con el rendimiento escolar de los alumnos de 1º grado de educación secundaria. Las variables de estudio fueron las habilidades sociales y el rendimiento escolar. Los instrumentos aplicados fueron el cuestionario de participación en clase y la escala de habilidades sociales para adolescentes Ríos (1994). De esta investigación concluimos que existen cuatro áreas específicamente que presentaron mayor relación con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, éstas son: Área I. Habilidades sociales de inicio (mantenimiento de interacción cara a cara), Área II. Habilidades sociales avanzadas (trabajo en grupo), Área IV. Habilidades sociales alternativas a la agresión, Área V. Habilidades sociales para encarar el estrés. Sin embargo, no se encontró evidencia significativa para poder hablar de una relación existente entre las habilidades sociales y la participación en clase.

INTRODUCCIÓN

La calidad de las relaciones interpersonales es un componente esencial en la efectividad del funcionamiento humano, el ser humano pasa la mayor parte de su vida estableciendo relaciones sociales que impactan la percepción que tiene de sí mismo y modulan sus comportamientos (Ríos, 1994, p. 15). La vida humana es una constante interacción social con los superiores o con los compañeros, aunque desde luego estas relaciones sociales no son cualitativamente iguales a lo largo de todas las etapas por las que pasa el sujeto. Ovejero (1988) afirmaba que: *“Para entender la conducta humana siempre habrá que tener en cuenta al aprendizaje social”* (p. 70).

En el contexto escolar sucede lo mismo, las situaciones donde se produce el aprendizaje necesitan de un componente social que las influya y les dé un significado más amplio. Cualquier tipo de aprendizaje puede verse influido por factores sociales. Dentro del salón de clases suelen llevarse a cabo diferentes fenómenos (habilidades sociales) que generalmente se producen por medio de la interacción social y son estos mismos fenómenos quienes tienen importantes consecuencias incluso para el rendimiento escolar. No es posible entender el comportamiento humano incluido el aprendizaje sin tener en cuenta su contexto social. Es necesario considerar el efecto que sobre el aprendizaje tienen los diferentes factores sociales (Ovejero, 1988, p.69).

El ser humano es un “ser social” que tiene una personalidad que se conforma gracias al contacto y la confrontación con otras personas, sin embargo, este proceso no es sencillo, ya que para que se pueda llevar a cabo de manera satisfactoria, los sujetos deben tener las habilidades sociales adecuadas que les permitan interactuar positiva y eficazmente con los demás, de no ser así, la necesidad de que la escuela se involucre y enseñe formalmente a los niños y niñas tales habilidades se hace imprescindible, los beneficios se hacen notar a corto y largo plazo, sus efectos positivos son acumulativos, así como son también acumulativas las dificultades derivadas de la posesión de unas inadecuadas habilidades sociales (Gil y León, 1998, p. 169).

La escuela introduce el aprendizaje individual, de forma sistemática y reglada, basándose en un currículum emanado de la sociedad en la que vivimos. A lo largo de muchos años el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes han sido concebidos de manera individual, con estudios enfocados en las variables instruccionales que llevaban al aprendizaje de la mano del maestro, dejando fuera de los objetivos de escolarización a la importante interacción entre los alumnos y los procesos que dan forma a la conducta social en el recreo y en el salón de clases.

Ahora, sin embargo, se estudia la influencia de los diversos tipos de interacción entre alumnos, demostrándose que el aprendizaje y el rendimiento académico pueden mejorarse si se aprovechan las posibilidades de interacción con otros compañeros, para hacer avanzar al alumno social y cognitivamente (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997, p. 17).

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica No. 43 "Luis Enrique Erro" ubicada en Sargento 2do. Gustavo Salazar Bejarano esq. Pedro Sainz de Baranda Col. Los Cipreses Del. Coyoacán. Se utilizaron dos instrumentos de medición: el primero llamado escala de habilidades sociales para adolescentes, es un autoinforme que fue aplicado a una muestra de 124 alumnos en total, de los cuales 76 son mujeres y 48 son hombres, que oscilan entre los 11 y los 14 años de edad. El total de sujetos de estudio estaba dividido en tres grupos de primer año del turno vespertino; el primer grupo (1º I) estaba conformado por 32 alumnos, el segundo grupo (1º J) por 48 alumnos y el tercer grupo (1º H) por 44 alumnos. El segundo llamado cuestionario de participación en clase fue contestado por tres profesores, uno por cada grupo que conformaba nuestra muestra (1º I, 1º J, 1º H). Los promedios bimestrales fueron facilitados por la dirección de la escuela.

Para escoger nuestros sujetos de estudio tomamos en consideración que la adolescencia es una etapa en donde las habilidades sociales se tornan especialmente importantes, ya que gracias al desarrollo de un buen funcionamiento social, los jóvenes mantienen relaciones sociales más satisfactorias tanto con su grupo de iguales (particularmente relevantes en ese momento de sus vidas) como con sus propios padres y profesores.

La investigación que elaboramos tiene como propósito conocer si existe una relación entre las habilidades sociales y el rendimiento escolar de los estudiantes de secundaria, para ello la hemos estructurado en siete capítulos. En el primer capítulo el lector encontrará un panorama de los orígenes históricos que fundamentan el enfoque de las habilidades sociales; en el segundo capítulo se describirá el modelo explicativo de las habilidades sociales; en el tercer capítulo se definirá qué son las habilidades sociales, su importancia, sus componentes, etc.; en el cuarto capítulo se describirán los indicadores del rendimiento escolar tomados en cuenta para esta investigación y la relación entre habilidades sociales y rendimiento escolar; en el quinto capítulo se hablará de la adolescencia y su relación con las habilidades sociales; en el sexto capítulo describiremos el método para realizar la investigación; en el séptimo se presentará el análisis y la discusión de las correlación de variables de estudio y finalmente se encontrará una sección de conclusiones.

JUSTIFICACIÓN

Hoy en día el desempeño de cualquier rol profesional exige que las personas conozcan y dominen capacidades intelectuales, técnicas y además un conjunto de habilidades sociales que les permitan crear relaciones sociales satisfactorias con sus compañeros. Sin embargo, el aprendizaje de estas habilidades sociales es desigual, ya que a pesar de que las capacidades intelectuales y técnicas suelen ser parte de cualquier currículum académico, las habilidades sociales no lo son. Incluso se piensa que las habilidades sociales se desarrollan en función de características personales. Por lo tanto su aprendizaje se deja al azar o a la ideología de cada persona. El que un arquitecto logre convencer a una comisión de que su proyecto es el que mejor soluciona los problemas de vivienda que le plantean, o el que un paciente, tras una conversación con su médico, se sienta motivado a seguir las prescripciones de éste, o el que un profesor sea capaz de transmitir a sus alumnos no sólo conocimientos sino también una actitud favorable hacia la materia, son asuntos tan importantes que no deberían dejarse en manos del azar o de características exclusivamente personales. Estos ejemplos significan que una persona es capaz de emitir, en determinadas circunstancias, un comportamiento eficaz en cuanto al logro de sus propios objetivos. Las habilidades sociales no son una característica de la persona, sino de la conducta de ésta, y como cualquier otro comportamiento son susceptibles de aprendizaje (Gil y León, 1998, p.13).

La relevancia de esta investigación radica en hacer un intento por aportar una investigación, que le sirva al Psicólogo Educativo para tener un acercamiento hacia la comprensión de una relación existente entre habilidades sociales y rendimiento escolar. De esta manera el Psicólogo Educativo podrá trazar el camino para propiciar que los profesores elaboren actividades grupales guiadas donde se pongan en juego habilidades sociales que estimulen el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Realizar investigaciones de esta naturaleza podría ayudar al Psicólogo Educativo a tener una aproximación hacia futuros entrenamientos en habilidades sociales con un valor curricular establecido, ya sea a nivel preventivo o correctivo de problemas que la sociedad actual demanda, llámese: indisciplina, drogadicción, aislamiento, depresión, agresividad y conductas delictivas. La importancia que las habilidades sociales ejercen en nuestras vidas es fundamental, es por eso que nosotras como Psicólogas Educativas decidimos encaminar nuestra investigación en esta dirección.

La importancia de nuestra investigación es describir cómo las habilidades sociales tienen una relación con el rendimiento escolar. El alumno que es capaz de relacionarse con sus compañeros y profesores, de expresar sus emociones y experiencias y de tener una actitud alternativa a la agresión, mantiene las condiciones que facilitan su desarrollo en áreas como la cognición y la afectividad. Álvarez y Álvarez (1990) aseguraron que las habilidades sociales: *“Tienen una influencia directa en el rendimiento escolar ya que para que el aprendizaje escolar sea suficientemente significativo, se requiere que el alumno tenga una actitud autónoma, de confianza en sí mismo y de interés por el entorno que lo rodea”* (p. 10).

Por su parte Gil y León (1998) mencionaron que el campo de las habilidades sociales es: *“Un área fundamental para la Psicología Educativa en la actualidad, porque las escuelas están adquiriendo una mayor responsabilidad a la hora de ayudar a los alumnos a enfrentarse a todo un conjunto de problemas sociales y personales”* (p. 169).

Efectivamente el estudio de las habilidades sociales es un reto más al que debe enfrentarse el Psicólogo Educativo, ya que actualmente los problemas juveniles (familias disfuncionales, violencia intrafamiliar, drogadicción, alcoholismo, etc.) muchas veces se ven rebasados a causa de las limitadas posibilidades de ayuda que hay dentro de las escuelas. El estudio y la práctica de entrenamientos en habilidades sociales puede hacer una aportación significativa a estos problemas.

Se escogió educación secundaria como población a estudiar porque hacia la adolescencia la vida social se caracteriza por la gran importancia que para el joven tienen sus compañeros, Ovejero (1988) afirmaba que el adolescente: *“posee una vida social intensa eligiendo a sus amigos de una forma más estable y comenzando a formar grupos más duraderos. El adolescente se encuentra completamente integrado emocionalmente en su grupo social y espera de él la solución a todos sus problemas (p. 49).*

CAPÍTULO I

ORÍGENES HISTÓRICOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Los orígenes históricos de las habilidades sociales se localizan en dos puntos con ubicación geográfica y características diferentes: Norteamérica y Europa (Gil, León y Jarana, 1995, p. 47). El primero de ellos fue en los años 20 en Norteamérica cuando Thorndike y otros autores realizaron una serie de trabajos bajo el nombre de “inteligencia social”, término que utilizaban para hacer referencia a las capacidades necesarias para comprender a los demás y relacionarse con ellos. Con respecto al otro punto de origen, Europa, es hasta los años 60 que se utiliza el término de habilidad social.

En Norteamérica el enfoque se centró en la Psicología Clínica poniendo énfasis en la asertividad, la evaluación se hizo a través del empleo predominante de medidas de autoinforme y su aplicación se centró en pacientes psiquiátricos; las principales críticas que recibió giraron en torno a sus metodologías y prácticas. Mientras que en Europa la orientación fue diferente pues el enfoque estaba centrado en la Psicología Social e Industrial con énfasis en la formación de amistades y atracción interpersonal, la evaluación estaba basada en el empleo predominante de medidas conductuales y su aplicación se dirigió a un ambiente laboral y social; las críticas recibidas eran teóricas y conceptuales.

Las aportaciones de Norteamérica y Europa junto al desarrollo de la Terapia de Conducta y la elaboración de las Teorías del Aprendizaje Social de Bandura, establecieron las bases del enfoque de las habilidades sociales, que a partir de los años 60 quedó definitivamente consolidado.

Supuestos del enfoque de las habilidades sociales

El enfoque de las habilidades sociales está fundamentado en una serie de supuestos basados en un conjunto de principios y conocimientos establecidos y desarrollados en distintas disciplinas científicas. Las tres contribuciones principales son: las Teorías del Aprendizaje Social, la Teoría de la Psicología Social y la Terapia de la Conducta (Gil, León y Jarana, 1995, p. 50).

Las Teorías del Aprendizaje Social consideran el comportamiento social como el fruto de la interacción entre factores intrínsecos (procesos cognitivos y motivacionales) y factores extrínsecos (ambientales y situacionales). Para estas teorías la conducta humana se puede explicar si comprendemos cómo se determinan de manera recíproca los factores cognitivos, conductuales y ambientales ya que la conducta recibe la influencia del entorno (estímulos y personas) pero también puede estar determinada por factores intrapersonales como el pensamiento, las percepciones, las atribuciones y las experiencias. Partiendo de esta perspectiva de estudio, adquirir habilidades sociales puede ser el resultado de la sincronización de varios mecanismos de aprendizaje: consecuencias del refuerzo directo, resultado de experiencias observadas, efectos de la retroalimentación interpersonal y desarrollo de expectativas cognitivas respecto a la situaciones interpersonales. Estos mecanismos básicos permiten estructurar cualquier tipo de intervención para mejorar las habilidades sociales (Sanz de Acedo, M. L., Sanz de Acedo, M. T., e Iriarte, 2000, p. 207).

Por su parte la Teoría de la Psicología Social facilitó conocimientos de gran utilidad sobre procesos psicosociales implicados en el enfoque de las habilidades sociales tales como: percepción social, atracción interpersonal, comunicación no verbal y desempeño de roles. Desde esta teoría el aprendizaje de las habilidades sociales es inseparable de los mecanismos del aprendizaje social y está sujeto a sus mismas condiciones.

Por último la Terapia de Conducta proporcionó un marco útil para el análisis funcional del comportamiento social, un conjunto de técnicas de probada eficacia y un conocido rigor metodológico, es decir la descripción del tratamiento en términos operativos, la evaluación del mismo y las técnicas que lo componen.

A partir de las contribuciones de estas disciplinas se han configurado entrenamientos en habilidades sociales, procedimientos de intervención que integran un conjunto de técnicas, orientadas a la adquisición de conductas socialmente eficaces.

CAPÍTULO 2

MODELO EXPLICATIVO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

El modelo explicativo fue creado por Argyle y Kendon en 1967, explicó el procedimiento por medio del cual se formula un comportamiento social hábil en una interacción. Este modelo constituyó uno de los impulsos definitivos para la consolidación de este enfoque. Se basó en diversos trabajos realizados en el marco de la Psicología Social Industrial cuyo objetivo consistía en explicar cómo las interacciones sociales se configuran a lo largo de una especie de circuito cerrado en el que están presentes procesos de: percepción, traducción, planificación y respuestas motoras/actuación.

La creación de este modelo dio lugar a muchas revisiones y mejoras del mismo, como por ejemplo la consideración de distintos tipos de percepción (percepción de los efectos/resultados del comportamiento, autopercepción, metapercepción) que se dan dentro de una interacción social y que no estaban diferenciadas en el modelo explicativo original. También se propuso incluir componentes cognitivos explícitos (conocimiento de las reglas sociales, las actitudes, las creencias, etc.) que forman parte de los planes que tiene un individuo al actuar. Igualmente se sugirió considerar los aspectos afectivos-emocionales que también tienen una influencia importante en el comportamiento hábil.

Como estas propuestas vinieron muchas más que se vieron acompañadas del desarrollo de modelos interactivos, esto significa que además de ayudar a profundizar en cada uno de los conjuntos de factores (personales y ambientales) se otorgó una importancia fundamental a la interacción entre ambos.

El resultado final fue un modelo explicativo que consideró dos factores: personales y situacionales que a su vez incluyeron otros aspectos.

Para ayudarnos a comprender cómo se procesa el comportamiento hábil de una persona en una situación determinada, describiremos cada uno de estos factores (Gil, León y Jarana, 1995, p. 53).

Factores personales

Capacidades psicofisiológicas y cognitivas

Los sujetos deben poseer las capacidades sensoriales y motoras necesarias así como una adecuada motivación. Al margen de estas capacidades psicofisiológicas, los sujetos deben igualmente poseer las capacidades cognitivas necesarias como las anteriormente mencionadas en el modelo: percepción, traducción y planificación. En este caso se ven aplicadas habilidades de procesamiento de la información, de solución de problemas, de evaluación de resultados potenciales, etc. Junto a estas capacidades deben contemplarse asimismo los siguientes procesos:

Información. Resulta imprescindible tener información sobre múltiples aspectos como las metas de los demás interlocutores, las reglas de interacción, etc. Dado que muchos episodios sociales son habituales, la información relativa a estos factores se pone en marcha de forma automática. En cualquier caso, no se trata tanto de poseer información sino de poseer una mayor capacidad de conocimiento y saber aplicar lo que se sabe.

Procesos de carácter motivacional y afectivo. El significado que den los sujetos a una situación social puede determinar si participarán o no en dicha situación, cómo atenderán y responderán a la misma, la medida en que se implicarán y la orientación general de su pensamiento y conducta (que puede ser positiva o negativa). La motivación queda representada por factores que facilitan la aproximación a situaciones sociales y por factores que la impiden; en este sentido, es necesario tener en cuenta las metas (a mayor importancia de las mismas, mayor motivación), las creencias sobre auto-eficacia (una mayor confianza en las propias capacidades produce mayor motivación) y las expectativas de resultados (a mayor probabilidad de éxito, mayor motivación).

Habilidades cognitivas. Otras habilidades cognitivas igualmente relevantes, se relacionan con la capacidad de darse autoinstrucciones (para regular el propio comportamiento) y autorefueros (autorecompensarse por el comportamiento socialmente hábil), habilidades de empatía, previsión de consecuencias, desarrollo de expectativas realistas, etc.

Aspectos psicosociales. Abarcan variables sociodemográficas como edad, sexo, nivel socioeconómico, etc., características derivadas de la pertenencia a determinados grupos sociales como raza, etnia, religión, grupos diversos de pertenencia, etc., procesos propios del desempeño de roles como capacidad de desempeñar un rol, de asumir el papel de los otros, etc., y la autopresentación, es decir el comportamiento no verbal como la vestimenta, el peinado, el cuidado personal, etc.

Repertorio conductual. Es imprescindible que los sujetos cuenten con un repertorio conductual (a nivel verbal, no verbal y paralingüístico) lo suficientemente amplio y flexible como para poder interactuar con diversos interlocutores a lo largo de diferentes situaciones.

Factores situacionales

Estructura de la meta. Se refiere a los objetivos, motivos y/o necesidades de los sujetos que interactúan en una situación dada. En ocasiones puede darse el caso de que no estén lo suficientemente claros para alguno de los sujetos, que no los conozcan, o bien que sean incompatibles entre sí, lo cual puede generar problemas de entendimiento o situaciones conflictivas.

Reglas / normas. Son aquellos productos culturales que se desarrollan gradualmente y que son convencionalismos aprendidos y aceptados. Algunas de estas reglas son universales y otras, por el contrario, son específicas de cada tipo de situación.

Roles. Constituyen los papeles que las personas asumen en las distintas situaciones, y que dependen de la diferenciación de funciones, el control social, etc.

Secuencia de conducta. Es el orden jerárquico en el que se espera que se forme un encuentro social.

Conceptos. Vocabulario con un significado especial para cada tipo de situación que debe ser conocido y compartido por las personas que participan en la misma.

Repertorio de elementos. Son las acciones, palabras o sentimientos que deben mostrarse en cada situación, y que constituyen los objetivos finales de los entrenamientos en habilidades sociales.

Cultura. Los valores culturales establecen criterios de valoración de los comportamientos socialmente hábiles. Criterios que resultan distintos de una a otra cultura.

Condiciones físicas. Son los factores ambientales como la iluminación, el ruido y la temperatura que pueden facilitar o entorpecer el proceso de comunicación.

En resumen, los creadores de este modelo explicativo de las habilidades sociales, definen que la interacción entre factores personales y situacionales se convierten en la clave explicativa de un comportamiento socialmente hábil, concibiendo las situaciones como el factor que determina la probabilidad de éxito o fracaso de una interacción, se puede considerar a las personas como el factor que determina la tendencia a triunfar o fracasar, en función de que posean y consigan emplear las habilidades necesarias y adecuadas a la situación.

CAPÍTULO 3

¿QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES?

En los años 50 y 60 las habilidades sociales se definían como comportamientos observables y concretos; por ejemplo, saber sonreír y mirar a los ojos cuando alguien te habla, estas habilidades concretas resultaban fácilmente evaluadas por medio de la observación directa. Posteriormente estas habilidades se concibieron como comportamientos más globales que también eran observables y evaluables de manera externa a través de sociométricos o cuestionarios; por ejemplo, saber corresponder a un favor recibido, tener muchos amigos, etc., vinculándolas a la aceptación o popularidad entre iguales. Finalmente se estudiaron habilidades internas como pensamientos o sentimientos; por ejemplo, la toma de perspectiva (ponerse en el punto de vista del otro) o la empatía (sentir las emociones que el otro siente) accesibles a la medición por medio de autoinformes (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997, p. 17).

Antes de describir las definiciones encontradas en la literatura acerca de las habilidades sociales, será necesario entender que existen muchas definiciones y que la diferencia entre muchas de ellas es que algunas se dedican a resaltar el contenido, es decir la expresión de la conducta (opiniones, sentimientos, deseos, etc.), otras se enfocan en el contenido y las consecuencias y finalmente se encuentran las que enfatizan las consecuencias del comportamiento, en otras palabras las consecuencias se refieren al refuerzo social obtenido.

Según Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) las habilidades sociales se resumen en:

“Comportamientos o tipos de pensamientos que llevan a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está. Las habilidades sociales son instrumentales para resolver conflictos, situaciones o tareas sociales”
(p.18).

Desde el punto de vista de Monjas (2000) son:

“Conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Son un conjunto de conductas aprendidas” (p.18).

Caballo (1993) las definió de la siguiente manera:

“Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p. 6).

Kelly (1998) afirma: *“son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente” (p. 29).*

Vallés, A. y Vallés, C. (1996) citó a Pelechado quien afirmaba lo siguiente:

“Una habilidad social es un patrón complejo de respuestas que llevan a un reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces para ejercer un autocontrol personal, así como una influencia (directa o indirecta) sobre los demás, con la utilización de medios y procedimientos permisibles” (p.30).

Luca de Tena, Rodríguez y Sureda (2001) mencionaban que:

“Son aquellas vías o rutas hacia los objetivos de un individuo que son consideradas como un conjunto de comportamientos interpersonales complejos. El término habilidad nos indica que no se trata de un rasgo de personalidad sino más bien de un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos” (p. 141).

En resumen, las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por tanto pueden ser enseñadas. Estas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como autoreforzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas). Además al exhibir estas conductas no debe impedirse que el otro interlocutor intente la consecución de sus propias metas. Estas conductas deben estar bajo el control de las personas, es decir no es una acción fortuita, indeseada o por casualidad. El sujeto debe tener capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades y las exigencias del ambiente. Esto exige que posea un repertorio amplio de conductas, y que éstas sean suficientemente flexibles (Vallés, A. y Vallés, C., 1996, p.30).

Características de las habilidades sociales

Para poder comprender un comportamiento socialmente hábil, se requiere conocer no sólo una definición completa de habilidades sociales, sino qué es lo que integra un comportamiento social de esa naturaleza y qué elementos se combinan para conformarlas. Las habilidades sociales tienen tres características fundamentales (Gil, León y Jarana 1995, p. 50): en primer lugar, son comportamientos que se manifiestan en situaciones de interacción social que pueden aprenderse y/o mejorarse a través de experiencias de aprendizaje; como por ejemplo, entrenamientos diseñados específicamente con este propósito; en segundo lugar, se orientan a objetivos del entorno y personales; están bajo el control del sujeto, toman en cuenta las habilidades y recursos de sus propios interlocutores y el contexto social donde se desenvuelven; en tercer y último lugar, tienen una especificidad situacional que se traduce en la adecuación del comportamiento en función de los objetivos y exigencias de cada situación para lo que se necesita tener y saber utilizar diferentes conductas.

Niveles de análisis de las habilidades sociales

Existen tres niveles de análisis de las habilidades sociales (Gil y León, 1998, p. 15) éstos dependen del grado de inferencia y del nivel de análisis que se quiera hacer, sus nombres son: molecular, molar e intermedio.

Nivel molecular: componentes conductuales específicos y observables por ejemplo: el número de cambios de postura, el número de movimientos de las piernas, el número de palabras dichas, etc. Su objetivo es la medición objetiva para lograr evaluaciones fiables y válidas.

Nivel molar: considera dos o más componentes de las habilidades sociales y sus interacciones al momento de poner en marcha la capacidad para actuar con efectividad en una situación. Su evaluación suele ser general y subjetiva empleándose típicamente escalas sobre el impacto del comportamiento del sujeto en los demás.

Nivel intermedio: se centra en la interacción de la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta y en la especificidad metodológica de su evaluación.

Componentes de las habilidades sociales

Las habilidades sociales tienen tres componentes que son: en primer lugar los componentes conductuales que se refieren al lenguaje no verbal, al lenguaje verbal y a elementos paralingüísticos, en segundo lugar los componentes cognitivos gracias a los cuales el sujeto puede identificar cuándo y cómo expresar la conducta y en tercer lugar los componentes fisiológicos que ayudan a mostrar la emoción correspondiente a la conducta (Gil, León y Jarana, 1995, p. 50).

¿Cómo se desarrollan las habilidades sociales?

El desarrollo de las habilidades sociales se remonta al inicio del desarrollo psicosocial del niño, es un proceso complejo que comienza en la familia y continúa en la escuela para después seguir en la edad adulta. Los seres humanos nacen equipados genética y biológicamente, sin embargo, en lo que a repertorio conductual se refiere su equipaje es muy limitado (Hidalgo y Abarca, 1999, p. 17).

Existen pocos seres vivos que nacen tan vulnerables como los seres humanos y por ende tan necesitados de cuidados y protección de otras personas para su supervivencia. Durante toda la vida el hombre vive un proceso continuo de desarrollo y aprendizaje que se va dando dentro de una constante interacción entre su programación genética y su medio ambiente. El medio ambiente del hombre es básicamente su medio social y requiere de él para poder desarrollarse integralmente.

El desarrollo social del ser humano comienza desde su nacimiento. El comportamiento social constituye un aprendizaje continuo de patrones que con el tiempo van aumentando su complejidad, este aprendizaje incluye aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales. El modelo del aprendizaje social sostiene que el funcionamiento psicológico y el desarrollo social responden a la interacción recíproca de múltiples factores ambientales, individuales y conductuales.

El comportamiento interpersonal se aprende por asociación y por aprendizaje instrumental y el refuerzo social es uno de los reforzadores más importantes para la adquisición y mantenimiento de la conducta interpersonal. Bandura enfatizaba la importancia de factores cognitivos en el aprendizaje, demostrando la importancia de ellos en el aprendizaje vicario (técnica que consiste en exponer al sujeto a modelos, que realicen los comportamientos que deseamos que aprendan). El aprendizaje por observación requiere de procesos tales como percepción, atención y memoria, reproducción motora y factores motivacionales que suponen procesos cognitivos complejos de abstracción y

simbolización. Uno de los medios más efectivos del aprendizaje de comportamientos complejos, como es la conducta social, es a través de la observación de modelos significativos.

La familia es el grupo social básico donde se producen los primeros intercambios de conducta social, afectiva, valores y creencias, el grupo familiar tiene una influencia muy decisiva en el comportamiento social. Los padres son los primeros modelos significativos de conducta social-afectiva y en el caso de la existencia de hermanos, éstos pueden servir como una primera aproximación a relaciones interpersonales entre pares.

Los padres transmiten ciertas normas y valores respecto a la conducta social, ya sea a través de información, refuerzos discriminativos, castigos, sanciones, su propio comportamiento y modelaje de conductas interpersonales y cuando el niño se incorpora a un sistema educativo, este último le permite y obliga a desarrollar ciertas habilidades sociales más complejas. El niño debe adaptarse a otras exigencias sociales tales como diferentes contextos, nuevas reglas, etc.

Al comienzo de la adolescencia el joven ya tiene una autoconciencia de ser un sujeto social y reconoce que tanto él como sus compañeros están expuestos a la crítica de sus competencias y adecuaciones sociales. Desde pequeños a los niños se les enseña a ser observados por su apariencia y comportamiento. Esta tendencia a focalizarse en uno como sujeto social no está presente en niños muy pequeños, no sólo porque tienen falta de entrenamiento en la socialización, sino porque no tienen las habilidades cognitivas que se requieren.

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

Posteriormente como adultos requerimos desarrollar habilidades para el trabajo, realización de tareas en equipo y habilidades interpersonales en pareja. En la vejez también necesitamos mostrar destrezas específicas para enfrentar las problemáticas propias de esa etapa de la vida, por ejemplo: asistir a grupos y hacer viajes con ellos o compartir experiencias.

En definitiva la conducta social es un proceso de aprendizaje permanente a través de la vida. Su adecuación y competencia, están determinadas por la interacción permanente del sistema interpersonal, que debe ir adaptándose a las diferentes tareas y funciones del individuo, de la familia y de los roles sociales que cada uno debe cumplir en la vida.

Importancia de las habilidades sociales

Sullivan (en Gil y León, 1998, p. 17) sugirió que las enfermedades mentales eran, ante todo, perturbaciones de la conducta social. Sugerencia que retomaron no pocos especialistas en el tema de las habilidades sociales, algunos tan relevantes como Argyle. Entre estos especialistas estaba cada vez más extendida la idea de que el déficit en habilidades sociales podría conducir un desajuste psicológico y no lo consideraban una consecuencia o síntoma de la psicopatología. Las investigaciones de Phillips sobre competencia social y esquizofrenia, llegaron a la conclusión de que la falta de habilidades sociales era el déficit básico o más característico de cualquier tipo de trastorno psicológico, ya que la carencia de habilidades sociales daba lugar a que la persona empleara ciertas estrategias desadaptadas para resolver sus problemas o conflictos que generalmente eran de carácter social.

Esto nos lleva a pensar que existe la posibilidad de concebir el buen funcionamiento social como uno de los requisitos del ajuste psicológico, más que considerar la conducta interpersonal como un síntoma o un efecto secundario de ciertos trastornos psicopatológicos tal y como ha sido abordada en las teorías tradicionales de la psicopatología de orientación interpersonal.

En este probable cambio de orientación subyace la especial atención que ha recibido el estudio de las habilidades sociales en los niños y adolescentes,

acumulándose un considerable número de resultados que demuestran las relaciones existentes entre la competencia social infantil y el posterior ajuste psicosocial y académico. Independientemente de que los déficit en habilidades sociales sean causas o efectos, estas últimas siempre serán objeto de intervención ya sea como factor causal, de predisposición, de sostén o aumentador del trastorno, tales déficit se convierten en un objetivo básico del tratamiento.

Si traspolamos esta idea a un contexto escolar encontramos que Gil y León (1998) subrayaban lo siguiente:

“...buena parte de los problemas escolares que tienen los niños y adolescentes son fundamentalmente consecuencia de conductas sociales mal aprendidas o, más aún, de la no posesión o posesión deficiente de las habilidades sociales necesarias para afrontar ciertas situaciones y para hacer frente a ciertos problemas. Son muchos los niños que, por muy diferentes razones que aún no son bien conocidas, no han adquirido algunas habilidades concretas que se requieren para enfrentarse a la vida de una forma satisfactoria. Consecuentemente, se comportan de forma desadaptativa en respuesta a una gran variedad de situaciones estresantes o frustrantes” (p. 177).

Causas de la inhabilidad social

Las dificultades de interacción social que manifiestan los individuos en diversas situaciones y/o momentos de su vida pueden obedecer a diferentes causas. Existen tres tipos de déficit que las causan (Ballester y Gil, 2002, p. 15):

Déficit de habilidad: el individuo carece de habilidades, es decir, no sabe cómo interactuar correctamente con los demás porque no cuenta en su repertorio con las habilidades que necesita esa situación social en la que se encuentra. Este déficit puede cifrarse en una carencia de elementos o componentes, dichas habilidades no se han llegado a desarrollar.

Existe también un “déficit en el repertorio conductual” que tiene varias explicaciones, ya sea por una inadecuada historia de reforzamientos, por una

ausencia de modelos apropiados, o por una carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje (Monjas, 2000, p. 29).

Déficit de ejecución: el individuo posee las habilidades precisas, pero no sabe cómo emplearlas apropiadamente. Existen variables que interfieren o bloquean la adquisición y/o actuación de las habilidades sociales éstas son: pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, inadecuadas habilidades para ponerse en el lugar de la otra persona, bajas expectativas de autoeficacia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, atribuciones inexactas, autoafirmaciones negativas, creencias irracionales, déficit en percepción y discriminación social, expectativas negativas, indefensión, pensamientos de autoderrota y frustración.

Debemos considerar dos déficit más, uno es el “déficit de motivación” y otro es el “déficit de discriminación” (Ballester y Gil, 2002, p. 15) caracterizados de la siguiente manera:

Déficit de motivación: el individuo no emplea las habilidades precisas en el momento adecuado quizá porque carece de la motivación necesaria para hacerlo. Es decir, es posible que exista un déficit motivacional, en virtud del cual el individuo conoce la conducta apropiada a efectuar, pero por algún motivo no la lleva a cabo.

Déficit de discriminación: es posible que el déficit se aprecie a la hora de discriminar, cuándo debe aplicar una u otra conducta. Un individuo con un déficit en discriminación posee la habilidad deseada en su repertorio, está motivado para llevarlo a cabo apropiadamente, pero no puede discriminar, es decir, no sabe cuando exhibir la conducta deseada. Para saber si el déficit principal está en la discriminación se ha de estar seguro de que el individuo es capaz de realizar la conducta deseada. En este caso podemos inferir que la causa está en una incapacidad para extraer la información relevante de las situaciones sociales.

Aunado a todo esto, los problemas de relación interpersonal fueron conceptualizados en dos ejes; en uno de ellos se contempló a los niños tímidos y en el otro a los niños agresivos. Los niños tímidos serían según Monjas (2000): *“Los niños y niñas que se relacionan muy poco con sus iguales y mantienen relaciones insuficientes, niños/as con un patrón de conducta caracterizado por carencia o déficit en las relaciones y escape o evitación del contacto social con otras personas”* (p. 29). La misma autora sitúa en el otro lado a los niños agresivos como aquellos que: *“mantienen relaciones con sus iguales, pero éstas son inadecuadas, ya que están cargadas de violencia, avasallamiento e intromisión”*. Además asocia el desafortunadamente famoso “bullying” término que se refiere al fenómeno del maltrato entre compañeros que tanto se da en las escuelas secundarias de nuestro país y del cual se ha hecho muy poco, tanto en acciones preventivas como correctivas, probablemente la posibilidad se abra justo donde se comiencen a realizar investigaciones que propongan abordar este problema desde el enfoque de las habilidades sociales y sus entrenamientos.

CAPÍTULO 4

RENDIMIENTO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES

Los distintos estudios sobre rendimiento escolar que se llevaron a cabo desde diferentes disciplinas científicas antes de la década de los 90 llegaron a la conclusión de que en el rendimiento escolar influía una amplia gama de factores. De hecho fue en esa misma época que al rendimiento se le asoció con las calificaciones escolares y estas últimas fueron identificadas como un criterio de definición operativa asumida de forma general por los investigadores (Pérez, 1986, p. 521).

Para fines de esta investigación hemos decidido tomar en consideración dos aspectos:

- Promedios bimestrales (calificaciones).
- Participación en clase.

Las calificaciones son el criterio más usual para medir el rendimiento académico de los alumnos. Pérez (1986) llegó a esta conclusión cuando en un estudio realizado sobre el origen social y el rendimiento escolar afirmó que: *“las calificaciones constituyen la mejor definición del rendimiento escolar”* (p. 524).

En otra investigación de Pérez sobre el éxito y fracaso escolar se concluyó que: *“las calificaciones escolares son uno de los factores predictivos de mayor estabilidad que se conocen en relación al rendimiento escolar”* (p. 525).

Sin embargo, las definiciones hasta el momento aprobadas por muchos investigadores fueron criticadas desde un punto de vista pedagógico por las siguientes razones:

- Es un tipo de evaluación más sumativa que formativa.
- Atiende más al resultado que al proceso, por tanto evalúa resultados pero no procesos internos.
- No discrimina la importancia de cada objetivo del currículum.

Pese a estas críticas Pérez consideró que las calificaciones constituían el mejor criterio existente hasta ese momento para poder definir lo que era el rendimiento académico.

Gracias a esta polémica podemos hoy en día abrir la posibilidad de tomar en cuenta otros aspectos que probablemente impactan el rendimiento escolar, como lo es la participación, misma que forma parte de un proceso o camino por medio del cual, el alumno construye un resultado final. Sin pretender asumir que esto es un hecho científicamente comprobado, ya que no es el interés de esta investigación, intentamos valorar una parte del proceso (participación en clase) y un resultado final (promedios).

Hemos tomado la participación en clase porque la participación puede ser un espacio propicio para que el alumno busque, opine, argumente, contrargamente, dude, solicite y proporcione ayuda a sus compañeros. La participación también puede ser un lugar de acción entre dos o más compañeros de clase que busquen conseguir un objetivo de aprendizaje. Partiendo de esta idea aprender es justamente adueñarse de un conocimiento y/o un procedimiento, es también saber expresarse para poder conseguir esa meta y una vez obtenida, tener la habilidad para poder hablar de ella (Tusón, 2000, p. 17).

La importancia de la participación en clase

Si partimos de la idea de Tusón acerca de que una buena parte del proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo a través del uso de la palabra oral y escrita, en las aulas se habla y se escucha, se lee y se escribe, sin embargo, generalmente se presta más atención a lo escrito que a lo oral. Casi siempre se considera más importante que los alumnos sepan llevar a la escritura todo lo que aprenden y a la hora de evaluar se toman en consideración casi de manera exclusiva ejercicios, exámenes y trabajos.

No podemos ni pretendemos negar que la escritura facilita la reflexión y la corrección pero esto no debe restar importancia a todo lo que se puede conseguir por medio de la palabra.

Tusón afirma que en ocasiones, los textos que hacen los alumnos resultan fallidos, inadecuados o incoherentes; algunas veces los alumnos pretenden pasar un discurso coloquial a un texto elaborado, pero este proceso les significa un gran obstáculo que resuelven copiando las palabras del maestro, o bien, copiándolas del libro de texto.

El salón de clases puede ser considerado como un “escenario comunicativo” en el sentido de que casi todo lo que en él sucede, es posible gracias al uso de la palabra.

La misma autora agrega que tradicionalmente el papel protagonista lo desempeña casi exclusivamente la persona que enseña y ésta decide de qué hablar y cómo hacerlo, es quien hace las preguntas, conoce todas las respuestas, sanciona y evalúa. A los alumnos les toca un papel secundario (cooperativo o individual) que consiste en escuchar y responder cuando le preguntan. Sin embargo, desde hace unos años esta forma de concebir la enseñanza se ha puesto en cuestión y se han planteado formas diferentes en las que los alumnos sean también protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, lo que lleva consigo nuevas formas de entender la participación como dar la palabra a los alumnos de forma que salga a la luz la búsqueda del conocimiento. De esta manera el uso de la palabra se puede concebir como una parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, como un instrumento básico para la construcción de los saberes.

En lo que se refiere a las distintas disciplinas que conforman las áreas del currículum, debemos aceptar que aprender es en gran medida aprehender, es decir apropiarse de las formas de hablar de cada una de las disciplinas. Los discursos de las diferentes áreas tienen maneras peculiares de expresarse. El léxico es un conjunto de palabras que se ocupa para denominar conceptos y procesos, en otras palabras es aquella terminología especializada que da

forma a una base conceptual de un área específica del saber. Un alumno necesita dominar el significado científico de ciertas palabras utilizadas en materias como por ejemplo: Química, Física, Biología, etc., por mencionar algunas.

Por último, Tusón menciona que existen materias que le dan más peso a la argumentación y otras que le dan más peso a la descripción y esto se ve reflejado por supuesto en las calificaciones que los alumnos obtienen.

Visto de esta manera, lo anterior nos conduce a tomar en cuenta que dentro de esta investigación, lo importante es ver que la participación en clase y las calificaciones pueden evaluar directa o indirectamente aspectos diferentes, con distinto grado de especificidad y en momentos diferentes pero también pueden coincidir en un mismo objetivo que es calcular qué tanto ha aprendido un alumno.

Esto no significa que interactúen de manera estática y paralela (aspecto que tampoco es objeto de esta investigación) es decir que forzosamente un alumno que participa eficazmente en clase, sea un alumno que obtenga un diez en todos los exámenes, ni tampoco que un alumno que saca buenas calificaciones sea necesariamente participativo. Sabemos que en educación no existen recetas de cocina por el simple hecho de que se trabaja con seres humanos, todos ellos diversos entre sí.

Existen alumnos que no les agrada participar en clase por muchos motivos: vergüenza, temor al fracaso, burlas, inseguridad, etc., sin embargo, conocen perfectamente las respuestas correctas a las preguntas de sus profesores o de sus mismos compañeros y además tienen un buen manejo del tema, en estos casos muy probablemente el examen escrito sea su mejor opción.

Otros por el contrario tienen grandes facilidades para expresar lo que saben frente a los demás, pero no son hábiles para resolver satisfactoriamente un examen por motivos como: distracción, nerviosismo, ansiedad, velocidad en la

escritura, etc., sin embargo, tienen un buen manejo oral del tema durante las clases y una actitud positiva hacia el tema en cuestión.

O bien, hay otros estudiantes que tienen un buen manejo de ambas (participación y calificaciones) lo cual no quiere decir que no se enfrenten a otros retos. Es importante aclararle al lector que lo anterior no tiene el objetivo de clasificar ni etiquetar a ningún alumno, simplemente pretendemos aproximarnos a una visión más amplia que nos permita medir el rendimiento escolar de los sujetos que participan en nuestra investigación.

Rendimiento escolar y su relación con las habilidades sociales

La educación se da en un entorno social. Para que un estudiante pueda llegar a tener resultados satisfactorios necesita no sólo alcanzar un nivel académico adecuado, sino también alcanzar una competencia social que se ajuste a las situaciones escolares. Generalmente se espera que los estudiantes manifiesten un comportamiento adecuado, un deseo de tener y mantener amistades con sus compañeros de clase, una conducta que propicie la resolución de conflictos interpersonales, una toma de decisiones clara y responsable y en resumen una actitud positiva hacia la interacción con sus iguales.

Los estudiantes que muestran experiencias sociales positivas, son individuos adaptables que disfrutan del aprendizaje. Un déficit en las habilidades sociales genera bajo rendimiento, ausencia mínima de disciplina, autoestima baja, agresividad, reacciones antisociales o delincuentes y este déficit puede afectar su funcionamiento actual y futuro (Sanz de Acedo, M.L., Sanz de Acedo, M.T. e Iriarte, 2000, p. 204).

Una postura a favor, asegura que los alumnos que muestran un desempeño socialmente hábil tienen mayores posibilidades de obtener “apoyo social”, con esto se refieren a que cuando un alumno se siente apoyado por sus iguales, se percibe más satisfecho y seguro y esto conduce a una mayor felicidad, mejor rendimiento escolar, mejor integración al grupo, etc. (Gil y León, 1998, p. 173).

Incluso estos mismos autores hacen una reflexión interesante acerca de la relación que existe entre habilidades sociales y rendimiento escolar, de la cual aseguran que comúnmente se piensa que estas variables no tienen nada en común y que una no influye en la otra de ninguna manera, aseguran que esto ha sido resultado de la idea de que las calificaciones dependen exclusivamente de la capacidad intelectual del alumno y de qué tanto se esfuerce por lograrlo. Sin embargo, ellos decidieron ir en contra de estas creencias argumentando dos puntos principales:

- o Las habilidades sociales influyen en las calificaciones y frecuentemente influyen tanto o más que únicamente las habilidades intelectuales.
- o La inteligencia y el esfuerzo no son absolutamente ajenas a las habilidades sociales.

La inteligencia ha sido considerada como una habilidad general que en distintos grados se encuentra en todos los seres humanos y es esencial para tener resultados satisfactorios en la escuela. Sin embargo, Gil y León plantean que hoy en día se sugiere que la mente está organizada en áreas relativamente independientes que proponen siete diferentes tipos de inteligencia, de las cuales dos tienen que ver con las habilidades sociales: una es la inteligencia interpersonal que alude a la capacidad para entender a los demás, qué les motiva, cómo pueden aprender a trabajar con ellas, etc. La otra es la inteligencia intrapersonal que consiste en la capacidad de hacer un modelo ajustado y verdadero de uno mismo que sirva para desenvolverse de manera eficaz a lo largo de la vida.

De cualquier manera, su argumento es que la inteligencia se construye socialmente y que si las interacciones sociales de los alumnos mejoran, se desarrolla de mejor manera su rendimiento. Por ello le apuestan a la enseñanza y entrenamiento de las habilidades sociales que mejore la relación entre compañeros y maestros y como consecuencia se obtenga un mejor rendimiento escolar.

Aunque en México no se ha deliberado dicha enseñanza dentro del currículum, ni pretendemos abarcarla con esta investigación, los resultados que se obtengan nos darán probablemente un primer acercamiento al tema.

La posesión de un comportamiento socialmente hábil no sólo impacta a las interacciones entre iguales, sino también incide en la atención, reforzamiento y la percepción del maestro, lo que repercutirá en la motivación, autoconcepto y rendimiento del alumno (Gil y León, 1998, p. 175).

Las habilidades sociales como contenidos de enseñanza y aprendizaje han sido consideradas como parte del currículum oculto, ya que aunque el maestro no lo externe conscientemente, él mismo modela los comportamientos sociales de sus alumnos a través de refuerzos positivos o negativos (Vallés, A. y Vallés, C., 1996, p. 255).

Existen habilidades sociales que son esenciales para un buen funcionamiento de la clase y gracias a ellas los alumnos logran adaptarse de forma positiva (Sanz de Acedo, M. L., Sanz de Acedo, M. T., e Iriarte, 2000, p. 206) por ejemplo:

- Aprender a escuchar.
- Saber seguir instrucciones.
- Poner atención.
- Esperar el turno de la palabra.
- Compartir los materiales.
- Aceptar los errores.
- Reaccionar positivamente a los problemas.
- Tolerar una negación.

Y existen otras habilidades entre compañeros que ayudan a que el alumno sea aceptado por su grupo, por ejemplo:

- Aprender a hacer amigos.
- Comprometerse con los compañeros.
- Saber comportarse ante las agresiones de los demás.
- Resolver conflictos.

- Afrontar los enojos y miedos de forma adecuada.

De cualquier manera lo importante para esta investigación no es clasificar las habilidades sociales, sino conocer si realmente podemos concluir que la relación entre el rendimiento escolar y las habilidades sociales existe y de ser así, conocer cuáles son las habilidades específicas que más se relacionan con el rendimiento de los alumnos de nivel secundaria.

Existen autores que aseguran que la falta de habilidades sociales puede ser un factor de riesgo, entiéndase factor de riesgo por lo siguiente Jadue (2002):

“Un estudiante en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad. La designación en riesgo se refiere a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que lo predisponen a experiencias negativas tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, alteraciones de la conducta, etc.” (p. 194).

Hay dos tipos de factores de riesgo: factores de riesgo del estudiante y factores de riesgo de la escuela. Dentro de los primeros factores se encuentran los siguientes:

- Déficit cognitivo.
- Déficit de lenguaje.
- Problemas de atención.
- Escasas habilidades sociales.
- Problemas emocionales.
- Problemas de conducta.

Los factores de riesgo de la escuela se refieren a características ligadas a los docentes y administrativos y pueden ser:

- Prejuicios y bajas expectativas de rendimiento.
- Inhabilidad para modificar el currículum.
- Falta de recursos.
- Carencia de estrategias adecuadas.
- Estructura y clima organizacional.

Lo verdaderamente importante en todo esto es ver como autoras como Jadue (2000) definen que un déficit de habilidades sociales puede conducir a un alumno a encontrarse en una situación de riesgo y no en el aspecto fatalista de la palabra “riesgo” al que estamos acostumbrados, sino más bien en una situación de desventaja que afecta el rendimiento escolar de ese alumno. Esto no sólo afecta al sujeto en cuestión, también afecta la enseñanza de los profesores y el aprendizaje del resto del salón.

En países como Chile, se creó en 1997 una Acta de Individuos con Problemas Educativos (Jadue, 2000, p. 199) que define alteraciones emocionales en los niños siempre y cuando éste presente una o más características por un largo período de tiempo y a un grado tal que perjudique su rendimiento escolar, entre estas características se menciona la dificultad o incapacidad para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros de clase y con sus profesores. Las alteraciones en las habilidades sociales afectan la conducta y el aprendizaje en la escuela, lo que significa un bajo rendimiento, un riesgo de fracaso escolar y de deserción.

Dentro de este capítulo queremos abrir un paréntesis que haga referencia de manera general al aprendizaje cooperativo. Sin afán de confundir o desviar al lector consideramos oportuno hacerlo, no sin antes definir brevemente lo que es el aprendizaje cooperativo Vallés, A. y Vallés, C. (2000):

“El aprendizaje cooperativo consiste en organizar el aula de clase en forma de equipos o grupos que se establecen orientados a conseguir unos objetivos de forma conjunta, cooperativa. La propia organización grupal genera pautas y normas de socialización que los miembros del grupo deben cumplir para que funcionen y aprendan” (p. 69).

Ahora bien cuando el aprendizaje cooperativo se pone en marcha dentro de un salón de clases, se invita a los alumnos a poner en práctica sus diferentes habilidades sociales, como lo menciona Vallés, A. y Vallés, C. (2000):

“En el grupo cooperativo de aprendizaje se estimulan destrezas sociales necesarias para la interacción entre iguales y la convivencia en armonía entre todos los alumnos. En el grupo se tiene la oportunidad de preguntar,

de dialogar, de pedir ayuda a los compañeros, de plantear sus dificultades, de obtener respuestas de los iguales, etc. Todo ello son componentes de las habilidades sociales” (p. 69).

También se ha dicho que el entrenamiento de las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo tienen muchos puntos en común y que deben ser utilizadas siempre que sea posible por dos motivos (Ovejero, 1990, p. 248):

- En la base de gran parte de los problemas educativos están siempre un conjunto de problemas interpersonales (rechazo de los compañeros, problemas en las relaciones maestro-alumno, etc.).
- Las investigaciones anteriores han encontrado constantemente relaciones entre el comportamiento social hábil y el futuro funcionamiento social, académico y psicológico .

Este autor agrega que el aprendizaje cooperativo proporciona a los estudiantes un clima social, grupal e interpersonal, que resulta idóneo para desarrollar esas habilidades interpersonales que tanto van a necesitar como estudiantes y después como profesionales.

Para terminar este paréntesis recogemos una oración que señaló Vigotsky (en Toledo, 1994) en los años 70: *“La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y el desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que implica” (p. 80).*

Tal como podemos observar en el capítulo cuatro, las habilidades sociales, sin ser consideradas como la panacea de la educación o el hilo negro de la Psicología Educativa, pueden convertirse en un medio que nos transporte a una mejora del individuo en el área intelectual y emocional, ya sea de manera preventiva o correctiva.

La escuela por su parte no enseña de manera formal habilidades sociales que ayuden al estudiante a permanecer y encarar los obstáculos que se le presentan en la vida académica, sin embargo, sí hay una fuerte exigencia consciente o inconsciente que les demanda que muestren comportamientos de

conducta social aceptables en todo momento y en ocasiones son precisamente esas exigencias las que están presentes en los profesores a la hora de evaluarlos y determinar si son alumnos con un buen rendimiento escolar o no lo son.

Los alumnos más afortunados tendrán un aprendizaje de habilidades sociales positivo desde sus hogares pero los que no, posiblemente presentarán conflictos en la escuela como: agresividad, indisciplina comportamientos delictivos, etc. Sin considerar los problemas futuros que se reflejarán en la sociedad.

CAPÍTULO 5

ADOLESCENCIA Y HABILIDADES SOCIALES

En este capítulo hablaremos de la adolescencia ya que al poner en marcha nuestra investigación dentro de una secundaria, es necesario conocer la importancia que cobra el desarrollo psicosocial en esta etapa del desarrollo, que a diferencia de la niñez cobra especial relevancia para la conformación de la identidad del adolescente.

La adolescencia es un fenómeno relativamente reciente característico de las zonas occidentales e industrializadas del mundo. En otras sociedades y en otras épocas la transición entre la infancia y la adultez es comparativamente breve o incluso nula.

Entendamos la adolescencia como se concibe y se vive en la mayoría de las sociedades industriales occidentales como una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta que se inicia con la pubertad y que junto con la infancia protagonizan el periodo de desarrollo más rápido de toda la vida. Es un proceso que varía de un individuo a otro. Los preadolescentes (de edades comprendidas entre los diez y 14 años) son diferentes entre sí e impredecibles (Hargreaves, Earl y Ryan, 1999, p. 88).

En este periodo ya no son niños pero tampoco adultos, descubren que sus cuerpos cambian notablemente, en sus vidas comienzan a suceder muchas cosas diferentes, comienzan a utilizar capacidades mentales más complejas y se hacen extremadamente conscientes de sus relaciones sociales.

También se dan grandes cambios físicos como: aumento de peso y tamaño, maduración de las características sexuales primarias y secundarias y aumento de la actividad mental formal. Los adolescentes están conscientes de los cambios que experimentan y tienen que adaptarse psicológicamente a ellos, tanto los que les suceden a sí mismos, como los que le suceden a los integrantes de su grupo.

Comienzan a preocuparse por cómo adaptarse a los estereotipos físicos y de comportamiento más comunes. También tienden a compararse con sus compañeros, mismos que llevan un ritmo de crecimiento distinto.

Tal y como lo mencionábamos antes, la maduración física varía de un individuo a otro y lo mismo sucede con la maduración intelectual, sus preocupaciones se extienden desde lo que es concretamente el aquí y el ahora, hasta cuestiones hipotéticas futuras, esto se da a medida que el adolescente va teniendo conocimiento de nuevos fenómenos sociales, culturales, ambientales, etc. Sus ideas elementales se ven sustituidas por nociones más abstractas y sólidas. La capacidad de concentración por largos periodos de tiempo se dificulta aún en cosas que son de su interés.

La asociación y la identidad se vuelven grandes preocupaciones para los jóvenes. Su sistema de valores pasa de estar principalmente definido por sus padres, a verse mucho más influenciado por los amigos. Desarrollan mucho interés en relacionarse con el sexo opuesto y participan en actividades diferentes que les ayudan a tener un concepto de sí mismos y una identidad personal.

Los adolescentes también se enfrentan inevitablemente a problemas o incongruencias que se generan entre las distintas identidades y valores a su alrededor.

Insistimos en que para los adolescentes es una prioridad afiliarse a un grupo donde se sientan aceptados entre compañeros de su misma edad y también del sexo opuesto. De ahí que la capacidad que tengan para establecer relaciones sociales influya en su autoestima y en el desarrollo de las habilidades sociales, lo que se convierte en un desafío para los jóvenes, desafío que representa mostrarse socialmente hábil, es decir mostrar conductas que le aseguren la aceptación que necesita para conformarse como individuo.

Por lo anterior, hemos escogido como sujetos de estudio a los adolescentes, ya que es justo en esta etapa del desarrollo, cuando se ponen en marcha habilidades sociales que ayudan a la supervivencia de los jóvenes. Esto no quiere decir que en etapas anteriores o posteriores no las necesitaran, la diferencia para nosotras no estriba en el cuándo sino en el cómo, en otras palabras es cierto que en la infancia es igual de importante el comportamiento socialmente hábil, pero en la adolescencia éste se torna más complejo y elaborado y esto por supuesto enriquece nuestra investigación.

En la adolescencia las demandas sociales son mayores, los padres, los maestros y otras personas que son importantes para el adolescente, esperan que sus comportamientos sociales sean más elaborados.

Algunos problemas comunes en esta etapa son: timidez, ansiedad, dificultades en la solución de problemas sociales, ausencia de asertividad, lo cual se puede ver cuando los adolescentes se encuentran con múltiples tareas sociales que son diferentes a las que experimentaban cuando eran niños. En estas nuevas tareas se requiere de nuevas habilidades sociales como por ejemplo: iniciar, mantener, y terminar una conversación, rechazar peticiones sin dañar la relación, coordinar equipos, comprar cosas personales, presentar comportamientos sexuales como mirar y responder a otras miradas, hacer invitaciones, platicar mostrándose interesado, escuchar, elogiar, hablar de sí mismo, planificar, mostrar afecto y muchas más. Buscar relaciones sociales entre el mismo sexo y sobre todo con el sexo contrario no es algo nuevo pero sí es algo significativamente más intenso (Del Prette, Z. y Del Prette, A., 2000, p. 9).

Cerramos este capítulo con una cita interesante de Hargreaves, Earl y Ryan (1999):

“La adolescencia no la crean exclusivamente los adolescentes. En muchos aspectos es una adaptación y un reflejo de los problemas y preocupaciones de los adultos y en ella intervienen parcialmente los adultos” (p. 96).

CAPÍTULO 6

MÉTODO

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y el rendimiento escolar?

OBJETIVO GENERAL:

Conocer la relación que tienen las habilidades sociales con el rendimiento escolar de los alumnos de 1º grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 43 “Luis Enrique Erro”.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Conocer las habilidades sociales que presentan mayor relación con el rendimiento escolar.

MÉTODO:

La investigación se llevó a cabo por medio de un estudio correlacional, en donde se analizó la correlación entre habilidades sociales y rendimiento escolar.

TIPO DE ESTUDIO Y/O DISEÑO:

Correlacional.

VARIABLES DE ESTUDIO:

- *Habilidades sociales*: obtenidas por medio del instrumento llamado escala de habilidades sociales para adolescentes Ríos (1994).
- *Rendimiento escolar*: aquellos puntajes que asignó el profesor para evaluar la calidad del desempeño académico tales como:
 1. Promedios: calificaciones bimestrales que hasta ese momento tenían los alumnos, mismas que fueron otorgadas en la dirección de la escuela.
 2. Participación: obtenida por medio del cuestionario de participación en clase, contestado por los maestros y elaborado por nosotras.

HIPÓTESIS:

Hi: A mayor grado de desarrollo de habilidades sociales mayor rendimiento escolar en los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 43 "Luis Enrique Erro".

Ho: A menor grado de desarrollo de habilidades sociales menor rendimiento escolar en los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 43 "Luis Enrique Erro".

ESCENARIO:

Escuela Secundaria Técnica No. 43 "Luis Enrique Erro" ubicada en Sargento 2do. Gustavo Salazar Bejarano esq. Pedro Sainz de Baranda Col. Los Cipreses Del. Coyoacán.

INSTRUMENTOS APLICADOS:

1. Cuestionario de participación en clase

- El cuestionario de participación en clase elaborado por nosotras está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar se describía a los profesores el objetivo de la evaluación, después se solicitaba que valoraran el nivel de participación de cada uno de sus alumnos y por último se les añadía la lista completa de sus alumnos y una escala del uno al cinco que representaba el nivel de participación de cada uno de sus alumnos (para consultar el instrumento ver Anexo 1).
- Una vez elaborado el cuestionario de participación en clase, se realizó un piloteo por medio de un instructivo hecho para los profesores quienes por ser expertos en la materia, lo recibieron con el objetivo de saber si nuestro cuestionario era el instrumento idóneo para medir nuestra variable de estudio.
- En el instructivo se les explicaba a los maestros que nuestro objetivo era conocer el nivel de participación en clase de sus alumnos. Se les dejaba

un espacio en blanco donde se les solicitaban observaciones y sugerencias a juzgar por lo que veían en el cuestionario, con el propósito de usar éstas para mejorarlo. Por último se anexaba el cuestionario de participación en clase.

- Para poder llevar a cabo esta actividad se solicitó la ayuda de la orientadora.
- Los criterios de inclusión para los profesores que respondieron el instructivo fueron: en primer lugar, que no impartieran clases a los grupos de nuestra muestra y en segundo lugar, que como mínimo fueran cinco maestros.
- Es importante aclararle al lector que debido a las múltiples ocupaciones y actividades de la orientadora, los maestros y el ritmo de la escuela en sí misma, únicamente se nos permitió entregar dicho instructivo a cinco profesores.
- Los cinco maestros que respondieron nuestro instructivo comentaron que el instrumento era entendible , fácil de contestar y práctico ya que mencionaron que generalmente ellos no tienen mucho tiempo para contestar cuestionarios muy largos y/o laboriosos.
- Una vez aprobado por los expertos, elaboramos el cuestionario de participación en clase con las listas de cada grupo que conformó nuestra muestra (1º J, 1º I, 1º H).
- Nuevamente pedimos a la orientadora su apoyo para entregar el cuestionario de participación a los maestros.
- Para esta actividad tuvimos una junta con la orientadora, con el objetivo de acordar qué maestros eran los más indicados para contestar el cuestionario en base a tres criterios:

- a) Profesores que tuvieran un contacto cotidiano con los alumnos y así los conocieran mejor.
 - b) Profesores que impartieran asignaturas donde se propicia una participación más activa.
 - c) Profesores que se encontraran disponibles.
-
- o Bajo estos criterios y gracias a los conocimientos que tenía la orientadora sobre cada maestro, escogimos a un profesor por cada grupo que conformaba nuestra muestra, es decir tres maestros en total.

 - o Una vez que se determinó qué maestros participarían en esta evaluación, la orientadora organizó una junta donde estuvieron presentes: los tres maestros, la orientadora y nosotras, esto se realizó con el propósito de explicarles el objetivo de nuestra evaluación y aclarar dudas pertinentes con respecto al instrumento. Además se les solicitó que al terminar de contestar el cuestionario escribieran una nota donde nos explicaran brevemente qué aspectos tomaron en cuenta para hacer esta evaluación.

 - o La primera profesora que evaluó las participaciones en clase del grupo 1º I, les imparte la materia de Geografía y tiene un contacto cotidiano con los alumnos ya que tiene cinco módulos de 50 minutos cada uno a la semana. Esta profesora escribió que los aspectos que había tomado en cuenta a la hora de contestar el cuestionario de participación en clase eran: el interés ante cada tema, su participación externando experiencias propias o preguntando, el cumplimiento de tareas y la calidad de ellas, la investigación que hacen en forma particular sobre lo estudiado en clase, el trabajo en equipo y la preparación que hacen antes de su examen.

 - o La segunda profesora que evaluó las participaciones en clase del grupo 1º H, les imparte la materia de Asignatura Estatal y tiene tres módulos de 50 minutos de clase cada uno a la semana. Esta maestra escribió que los aspectos que había tomado en cuenta a la hora de contestar el

cuestionario de participación en clase eran: la participación en clase y la actitud hacia la asignatura.

- o La tercera profesora que evaluó las participaciones en clase del grupo 1º J, les imparte también la materia de Asignatura Estatal y además es la doctora de la escuela, por lo tanto tiene un buen conocimiento de los alumnos, ya que tiene un contacto cotidiano con ellos. Tiene tres módulos de 50 minutos cada uno a la semana. Esta maestra escribió que los aspectos que había tomado en cuenta a la hora de contestar el cuestionario de participación en clase eran: las exposiciones, la participación y las tareas.
- o Por último capturamos los puntajes obtenidos de todos los cuestionarios de participación en clase en nuestra base de datos en Excel para después hacer las correlaciones correspondientes con el análisis estadístico de Pearson.

2. Escala de habilidades sociales para adolescentes

Antecedentes de la escala original de habilidades sociales para adolescentes

A continuación se encontrará una breve descripción de las aportaciones precedentes a la elaboración de la escala original de habilidades sociales para adolescentes, dicho material fue extraído de la tesis de maestría Ríos (1994).

En 1976 Goldstein y sus colaboradores (en Ríos, 1994) elaboraron un entrenamiento mediante un paquete de técnicas conductuales denominado "Aprendizaje Estructurado", para probar su efectividad, sugirieron una categorización de aquellas habilidades sociales que debería poseer un ser humano para interactuar exitosamente con sus semejantes. La clasificación estuvo compuesta por 50 habilidades agrupadas en seis áreas generales, que incluyeron desde las habilidades más simples, tales como saber escuchar o iniciar una conversación, a las cuales llamaron habilidades de inicio; hasta las habilidades de planeación más complejas.

Además propusieron una escala para medir habilidades sociales en los adolescentes como alternativa de evaluación, la cual fue diseñada para seleccionar a los adolescentes que serían sometidos a entrenamiento de habilidades sociales con fines de aplicar el paquete instruccional de “Aprendizaje Estructurado” como una medida correctiva. La evaluación propuesta por los autores tenía que ser llevada a cabo por los profesores a quienes iba dirigido el instrumento, sin embargo, esta versión original fue reorientada por Ríos (1994) quien readaptó, confiabilizó y validó una nueva versión, para la población mexicana, esta última versión es la que se tomó en cuenta para fines de esta investigación.

Ríos (1994) aplicó la escala de habilidades sociales para adolescentes a 2528 jóvenes cuyas edades estuvieron entre los 12 y 20 años, de los niveles académicos de primaria, secundaria, secundaria técnica, bachillerato y bachillerato técnico.

Esta misma autora cambió la escala hacia la consideración de medidas indirectas reportadas por los propios adolescentes evaluados (auto-informe). Reestructuró los reactivos, modificó la forma de presentación y las instrucciones y elaboró una hoja de respuestas.

La escala de habilidades sociales para adolescentes de Ríos (1994) está dividida en seis áreas: habilidades de inicio, avanzadas, para manejar sentimientos, alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación, que en total suman 50 habilidades sociales (ver Tabla 1) es decir, 50 reactivos, en cada uno de ellos, se plantea una pregunta encaminada a explorar la situación problema en la que se presenta cada una de las habilidades sociales (para consultar el instrumento ver Anexo 2).

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES		
ÁREAS	HABILIDADES	No.
(I) Inicio	1. Escuchar 2. Iniciar una conversación 3. Mantener una conversación 4. Preguntar 5. Agradecer 6. Presentarse 7. Presentar a otros 8. Hacer cumplidos	8
(II) Avanzadas	9. Pedir ayuda 10. Trabajar en grupo 11. Dar instrucciones 12. Seguir instrucciones 13. Disculparse 14. Convencer a otros	6
(III) Para manejar sentimien- tos	15. Conocer sus propios sentimientos 16. Permitir que otros conozcan sus sentimientos 17. Entender los sentimientos de otros 18. Mostrar afecto 19. Encarar el miedo 20. Autovalorarse	6
(IV) Alternativas a la agresión	21. Lograr un permiso 22. Pedir permiso 23. Ofrecer ayuda 24. Ayudar cuando lo piden 25. Negociar 26. Autocontrolarse 27. Defender sus derechos 28. Afrontar la burla 29. Evitar problemas 30. Evitar peleas	10
(V) Para encarar el estrés	31. Reclamar asertivamente 32. Responder a la queja de otros 33. Expresión de opiniones honestas ante logros de otros 34. Encarar la vergüenza 35. Encarar la frustración 36. Defender a un amigo 37. Resistir a la persuasión 38. Afrontar el fracaso 39. Aclarar un mensaje confuso 40. Responder ante una acusación 41. Expresar opiniones 42. Resistir a la presión de grupo	12
(VI) Planeación	43. Motivación en actividades nuevas 44. Discriminar problemas 45. Lograr una meta 46. Autoconocer capacidades 47. Obtener información 48. Establecer prioridades 49. Tomar decisiones 50. Planear antes de actuar	8

Tabla 1. Habilidades sociales Ríos (1994).

Este instrumento se eligió por dos razones: partiendo de la investigación hecha por Ríos (1994) la sensibilidad de la escala nos permite evaluar las habilidades sociales con una alta efectividad en los jóvenes de secundarias técnicas y en segundo lugar porque es un instrumento que fue validado y confiabilizado específicamente para la población de adolescentes mexicanos que viven en el Distrito Federal y Estado de México, a este punto encontramos que Ríos (1994) agregó que:

“Las diferencias culturales entre países e incluso entre estados, ciudades, pueblos y comunidades (subculturas) se encuentran matizadas por múltiples factores y un mismo instrumento de evaluación de las habilidades sociales, no puede ser de utilidad igual para todos sus individuos” (p.55).

Para llevar a cabo la aplicación de la escala de habilidades sociales para adolescentes se realizaron los siguientes pasos:

Primera aplicación

- En el primer día de aplicación, se llegó al primer grupo asignado 1º J, con el material de aplicación que consistió en 48 escalas de habilidades sociales para adolescentes y 48 hojas de respuestas.
- Se tomaron unos minutos para repartir las escalas y leer las instrucciones en voz alta para asegurarnos de que todo quedara claro. Después despejamos algunas dudas pertinentes y aclaramos que la aplicación era parte de una investigación de tesis, que no afectaría sus calificaciones y que se respondería exclusivamente de forma personal.
- La aplicación colectiva de la escala de habilidades sociales para adolescentes se llevó a cabo en 50 minutos aproximadamente, lo que equivale a un módulo de clase.
- En este grupo la aplicación se terminó sin inconvenientes, cabe mencionar que era un grupo donde prevalecía la disciplina y el orden,

además los alumnos se mostraron interesados y cooperativos ante la actividad.

- Las condiciones ambientales del salón de clases eran adecuadas, buena iluminación y ventilación, sin embargo, el espacio era un poco reducido para tantos alumnos.

Segunda aplicación

- El segundo día de aplicación, se llegó al segundo grupo asignado 1º H, con el material de aplicación que consistió en 44 escalas de habilidades sociales para adolescentes y 44 hojas de respuestas.
- Se tomaron unos minutos para repartir las escalas y leer las instrucciones en voz alta para asegurarnos de que todo quedara claro. Después despejamos algunas dudas pertinentes y aclaramos que la aplicación era parte de una investigación de tesis, que no afectaría sus calificaciones y que se respondería exclusivamente de forma personal.
- La aplicación colectiva de la escala de habilidades sociales para adolescentes se llevó a cabo en 50 minutos aproximadamente, lo que equivale a un módulo de clase.
- En este grupo la aplicación se terminó sin inconvenientes, ya que era un grupo disciplinado que mostró una actitud positiva ante la evaluación. Se observaron interesados y cooperativos durante la actividad.
- Las condiciones ambientales del salón de clases eran adecuadas, buena iluminación y ventilación, sin embargo, el espacio era un poco reducido para tantos alumnos.

Tercera aplicación

- El tercer día de aplicación, se llegó al tercer grupo asignado 1º I, con el material de aplicación que consistió en 32 escalas de habilidades sociales para adolescentes y 32 hojas de respuestas.
- Se tomaron unos minutos para repartir las escalas y leer las instrucciones en voz alta para asegurarnos de que todo quedara claro. Después despejamos algunas dudas pertinentes y aclaramos que la aplicación era parte de una investigación de tesis, que no afectaría sus calificaciones y que se respondería exclusivamente de forma personal.
- La aplicación colectiva de la escala de habilidades sociales para adolescentes se llevó a cabo en 50 minutos aproximadamente, lo que equivale a un módulo de clase.
- En este grupo la aplicación se terminó sin inconvenientes, ya que era un grupo disciplinado que mostró una actitud positiva ante la evaluación. Se observaron interesados y cooperativos durante la actividad al igual que en los otros grupos.
- Las condiciones ambientales del salón de clases eran adecuadas, buena iluminación, ventilación y espacio ya que eran una cantidad menor de alumnos.
- Por último capturamos los puntajes obtenidos de todas las escalas de habilidades sociales para adolescentes en nuestra base de datos en Excel para después hacer las correlaciones correspondientes con el análisis estadístico de Pearson.

A continuación presentamos al lector un breve recuento de cómo se realizaron las correlaciones en Excel:

- Capturamos todos los datos de cada grupo.

- Seleccionamos la función de Pearson y metimos en cada matriz las dos variables que queríamos correlacionar.
- Finalmente el programa calculó el índice de correlación de cada par de variables de estudio de nuestra investigación.

SELECCIÓN DE SUJETOS:

La selección de sujetos fue intencional. Los criterios de inclusión de los sujetos fueron los siguientes:

- Que cursen el primer grado de secundaria.
- Que tuvieran una edad entre 11 y 14 años.

PROCEDIMIENTO:

- Se concertó una cita con el director de la Escuela Secundaria Técnica No. 43 “Luis Enrique Erro” con el propósito de explicarle el objetivo de nuestra investigación y acordar el plan de trabajo.
- Una vez autorizada nuestra estancia, el director de la escuela nos canalizó con la orientadora, quien nos asignó tres grupos de 1º año (1º I, 1º J y 1º H) del turno vespertino.
- La orientadora nos facilitó las tres listas de grupo para que nosotras pudiéramos llevar un control de los alumnos que evaluamos.
- La orientadora nos indicó a qué salones dirigirnos y nos facilitó la entrada para poder llevar a cabo la aplicación colectiva de la escala de habilidades sociales para adolescentes.
- Al llegar a los grupos asignados se habló con los alumnos para informarles que se les aplicaría una escala de habilidades sociales para adolescentes que constaría de 50 ítems, mismo que se contestaría de forma personal, que no afectaría sus calificaciones y que la información que se obtuviera de él era únicamente con fines de investigación.

- La aplicación colectiva de la escala de habilidades sociales para adolescentes, fue un poco complicada ya que al ser una escuela con un nivel educativo alto, difícilmente se permite que los grupos interrumpen una clase. Sin embargo, la aplicación se llevó a cabo con éxito y tuvo una duración aproximada de 50 minutos por grupo (para consultar los puntajes obtenidos con este instrumento ver Anexo 3).

- Se solicitó en la dirección la información correspondiente a los promedios bimestrales que se tuvieran hasta el momento de cada uno de los alumnos que participaron en esta investigación (para consultar los promedios bimestrales obtenidos ver Anexo 3).

- Por medio del cuestionario de participación en clase, se solicitó a tres profesores que emitieran sus valoraciones de acuerdo con el nivel de participación que tenía cada uno de sus alumnos dentro del salón de clases (para consultar los puntajes obtenidos con este instrumento ver Anexo 3). Con el apoyo de la orientadora se revisaron tres cuestiones importantes para la selección de estos tres profesores:
 - a) Que los profesores tuvieran un buen conocimiento de los alumnos a evaluar, es decir un contacto cotidiano.
 - b) Que las materias que esos profesores impartían, fueran propicias para una participación activa.
 - c) La disponibilidad de esos profesores.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE CORRELACIÓN DE VARIABLES

La escala de habilidades sociales para adolescentes fue aplicada a una muestra de 124 alumnos en total, de los cuales 76 son mujeres y 48 son hombres, que oscilan entre los 11 y los 14 años de edad.

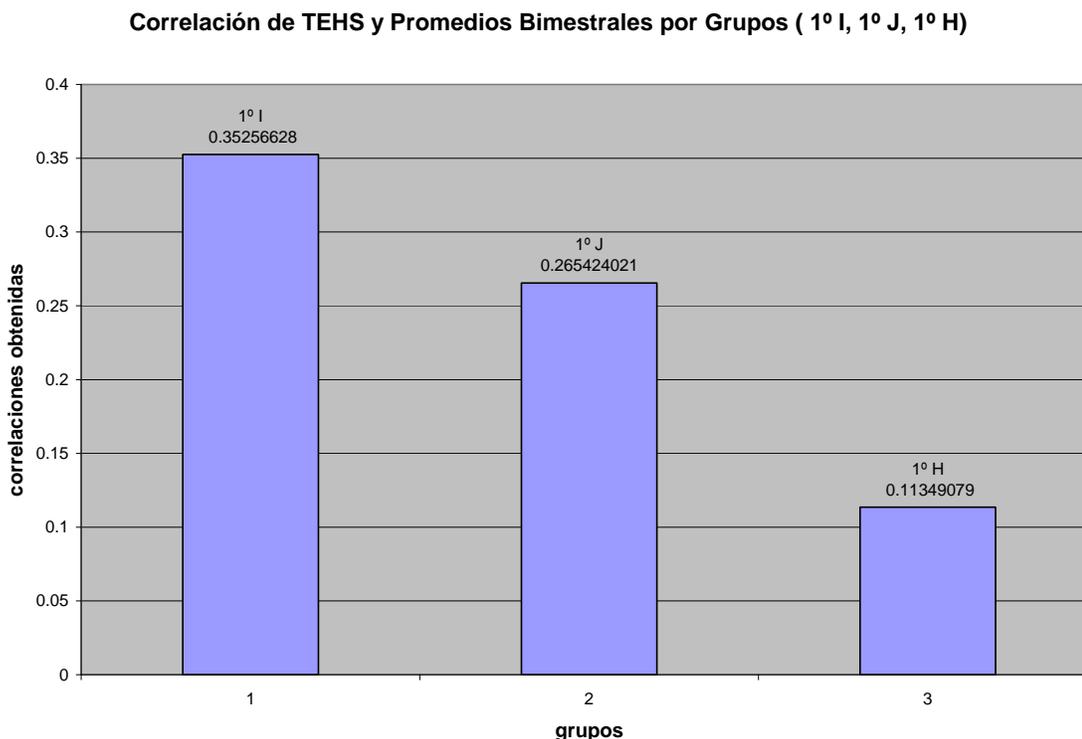
El total de sujetos de estudio estaba dividido en tres grupos de primer año del turno vespertino; el primer grupo (1º I) estaba conformado por 32 alumnos, el segundo grupo (1º J) por 48 alumnos y el tercer grupo (1º H) por 44 alumnos.

Antes de describir los resultados de las correlaciones de las variables de estudio, es importante aclararle al lector que de aquí en adelante hablaremos del total de la escala de habilidades sociales abreviado como TEHS cuando se haga referencia a la escala completa, es decir a las 50 habilidades sociales que conforman el instrumento.

Cabe mencionar que la escala de habilidades sociales para adolescentes, está dividida en seis áreas: habilidades de inicio, avanzadas, para manejar sentimientos, alternativas a la agresión, para encarar el estrés y de planeación. Cada área comprende un determinado número de habilidades sociales, para revisar cada una de estas áreas, remitimos al lector a revisar la Tabla 1. en la página 38.

Para elaborar las correlaciones entre las variables de estudio de la muestra total (124 alumnos), se utilizó Excel y el análisis estadístico Coeficiente de Correlación de Pearson y se obtuvieron los siguientes resultados: en la escala total de habilidades sociales para adolescentes y promedios bimestrales ($r=.24$); en la escala total de habilidades sociales para adolescentes y participación en clase ($r=.09$).

Tomando en cuenta que el índice de correlación con valor de ($r = .30$) fue el criterio establecido de correlación relevante para esta investigación, estos resultados no cubren ese criterio esperado, por lo tanto, se decidió hacer un análisis más específico haciendo las correlaciones de las variables correspondientes por cada uno de los grupos.



Gráfica 1. Correlaciones obtenidas entre el TEHS y promedios por grupo.

La gráfica número uno muestra las correlaciones obtenidas entre el TEHS y los promedios bimestrales por grupos. En el eje X se encuentran los números uno, dos y tres que representan a los tres grupos de nuestra muestra y en el eje Y se representa la correlación que se obtuvo de estas variables.

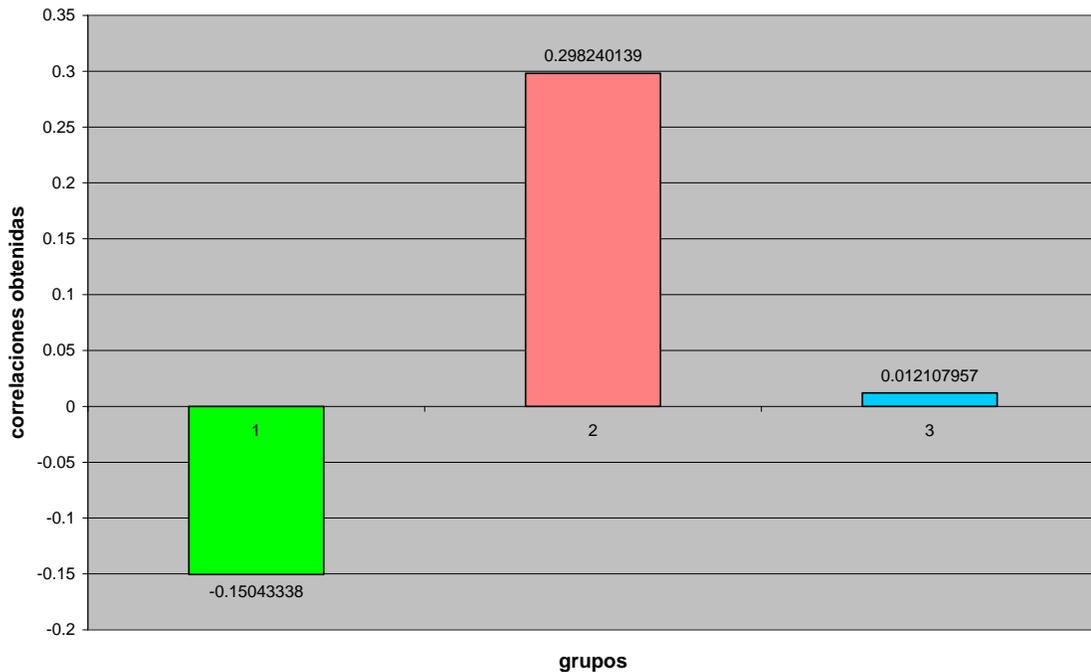
En el grupo 1º I representado por el número uno, se encontró que en la correlación del TEHS con los promedios bimestrales se obtuvo ($r=0.35$) lo cual significa que en este grupo hay evidencia suficiente para corroborar nuestra hipótesis acerca de que las habilidades sociales se relacionan con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere. Tal como lo mencionaba Ovejero (1990) cuando señalaba lo siguiente:

“Existen correlaciones significativas entre medidas estandarizadas del rendimiento y el comportamiento social de los niños. La inteligencia está relacionada con las habilidades sociales. Los niños que rápidamente aprenden y se adaptan, empiezan a desarrollar repertorios interpersonales efectivos para alcanzar sus objetivos, lo cual puede verse reflejado en el rendimiento escolar” (p. 252).

Sin embargo, podemos observar que en el grupo 1º J, representado con el número dos, se encontró que en la correlación del TEHS con promedios bimestrales se obtuvo ($r = 0.26$), lo cual significa que en este grupo no se alcanzaron los límites establecidos de correlación significativa ($r = .30$), es decir, no existe evidencia suficiente para asegurar que las habilidades sociales se relacionan con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere.

Por último, en la gráfica uno podemos observar que la correlación obtenida en el grupo 1º H, representado con el número tres, se obtuvo ($r = 0.11$), lo que significa que tampoco se alcanzó una correlación relevante, es decir, no hay evidencia significativa que nos permita afirmar que la relación entre habilidades sociales y rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, existe en este grupo.

Correlación de TEHS y Participaciones por Grupo (1º I, 1º J, 1º H)



Gráfica 2. Correlaciones obtenidas entre el TEHS y participaciones por grupo.

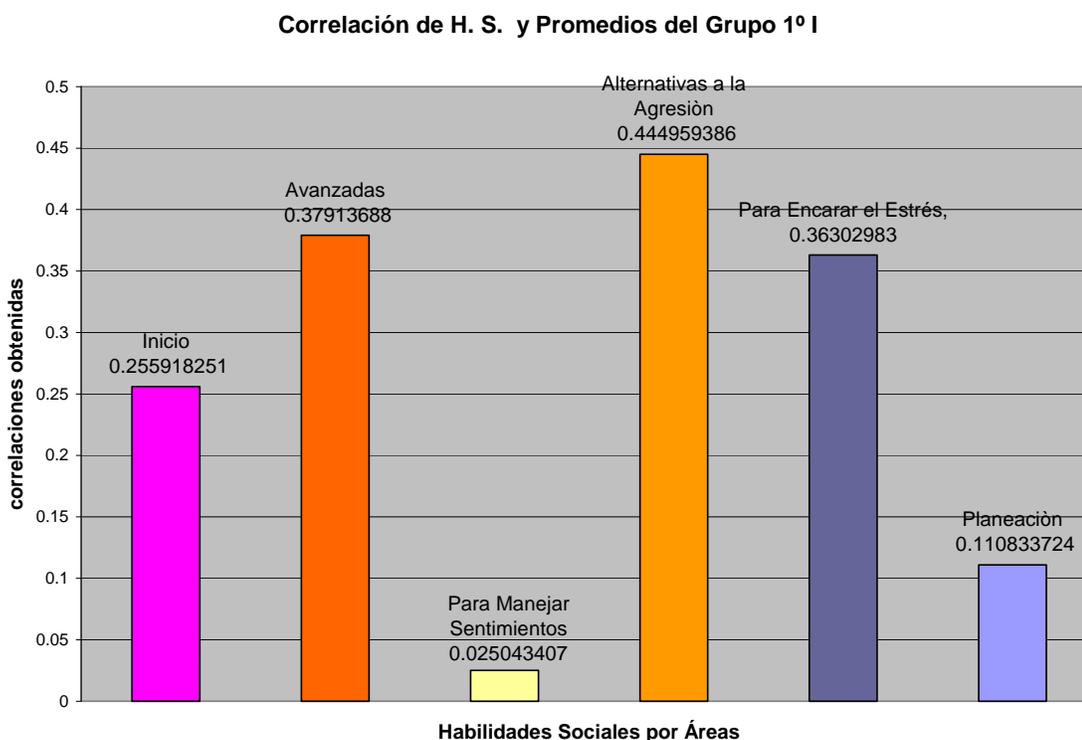
En la gráfica número dos se describen las correlaciones que se obtuvieron entre el TEHS y las participaciones en clase. En el eje X se encuentran los números uno, dos y tres que representan a los tres grupos de nuestra muestra y en el eje Y se representa la correlación que se obtuvo de estas variables.

En el grupo 1º I representado con el número uno, la correlación que se obtuvo entre el TEHS y la participación en clase fue ($r = -0.15$), según este resultado el rendimiento escolar en cuanto a participación se refiere, no se relaciona significativamente con las habilidades sociales de estos alumnos.

En el grupo 1º J representado con el número dos, se obtuvo en la correlación del TEHS con participación en clase ($r = 0.29$), lo cual significa que el rendimiento escolar en cuanto a participación se refiere, tampoco correlaciona significativamente con las habilidades sociales en este grupo, ya que a pesar de que es la correlación más alta de los tres grupos, no alcanzó el índice de correlación relevante establecido para esta investigación ($r = .30$).

Por último aparece representado con el número tres el grupo 1º H, que en la correlación entre el TEHS y la participación en clase obtuvo ($r= 0.01$) que de igual manera significa que no hay una relación significativa entre las habilidades sociales y rendimiento escolar en cuanto a participación se refiere.

A continuación se dará a conocer un análisis donde se observan las correlaciones obtenidas por cada una de las seis áreas que conforman la escala de habilidades sociales para adolescentes (ver p. 38) y el rendimiento escolar (promedios bimestrales y participaciones).



Gráfica 3. Correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales por áreas y los promedios del grupo 1º I.

La gráfica número tres nos muestra las correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales y los promedios bimestrales del grupo 1º I. En el eje X se localizan las habilidades sociales divididas por áreas:

1. Inicio.
2. Avanzadas.
3. Para manejar sentimientos.

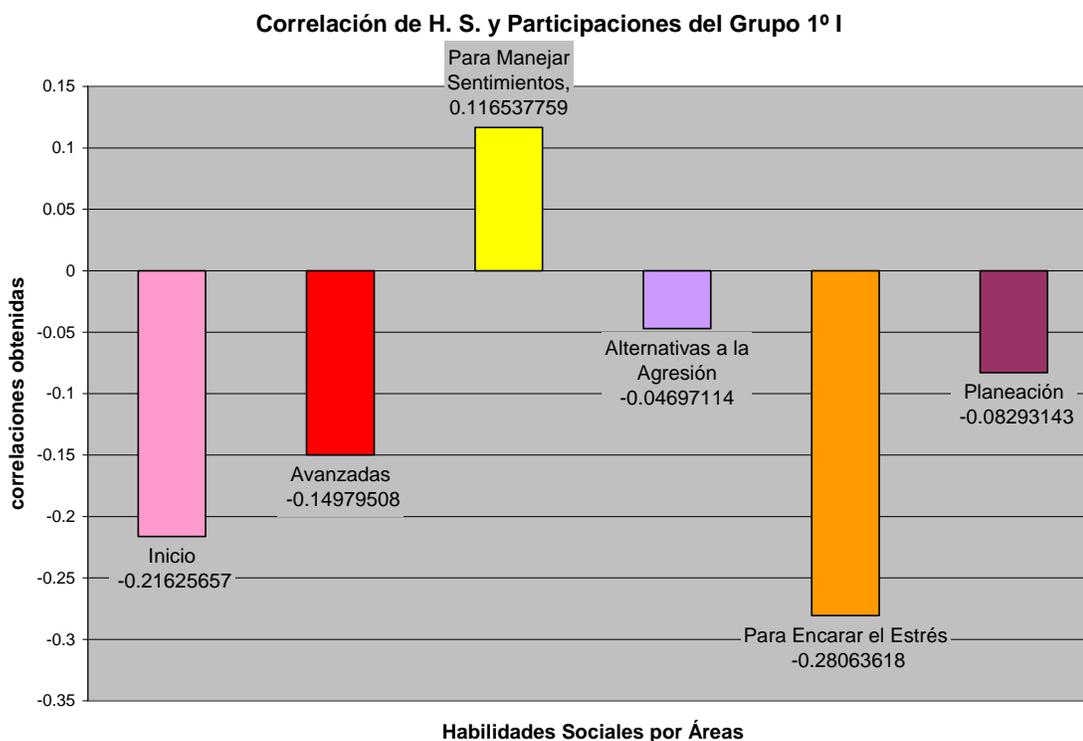
4. Alternativas a la agresión.
5. Para encarar el estrés.
6. Planeación.

En el eje Y se localizan los resultados de las correlaciones obtenidas por estas variables de estudio.

En el grupo 1º I las áreas de habilidades sociales que correlacionaron significativamente con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, fueron las de habilidades avanzadas ($r= 0.37$), alternativas a la agresión ($r= 0.44$) y para encarar el estrés ($r= 0.36$), estas correlaciones significativas nos dan la evidencia suficiente para corroborar nuevamente nuestra hipótesis y nos afirman que existen ciertas habilidades sociales que presentan una mayor relación con el rendimiento escolar, en cuanto a promedios se refiere. Estas tres áreas comprenden habilidades sociales específicas (ver p. 38) ejemplos de ellas son: trabajar en grupo, ofrecer y pedir ayuda, dar y seguir instrucciones, convencer a otros, expresar opiniones, negociar, evitar problemas y autocontrolarse, lo que nos permite ver que estas habilidades sociales específicamente son más susceptibles que el resto de relacionarse con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere. Apoyando esta idea encontramos que Sanz de Acedo, M. L., Sanz de Acedo, M. T., e Iriarte (2000) afirmaban que:

“Existen ciertas habilidades que son esenciales para un buen funcionamiento de la clase y con ellas el alumno consigue adaptarse positivamente en el entorno escolar inmediato, el aula. Ejemplos de este tipo de habilidades [que se relacionan con estas áreas] serían: saber seguir instrucciones, compartir materiales, tolerar una negociación, etcétera” (p. 206).

Por otro lado, en el grupo 1º I, las áreas que correlacionaron más bajas con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, fueron las habilidades de inicio ($r= 0.25$), para manejar sentimientos ($r=0.02$), y de planeación ($r= 0.11$), esto quiere decir que estas habilidades sociales no presentaron una relación significativa con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, en este grupo.

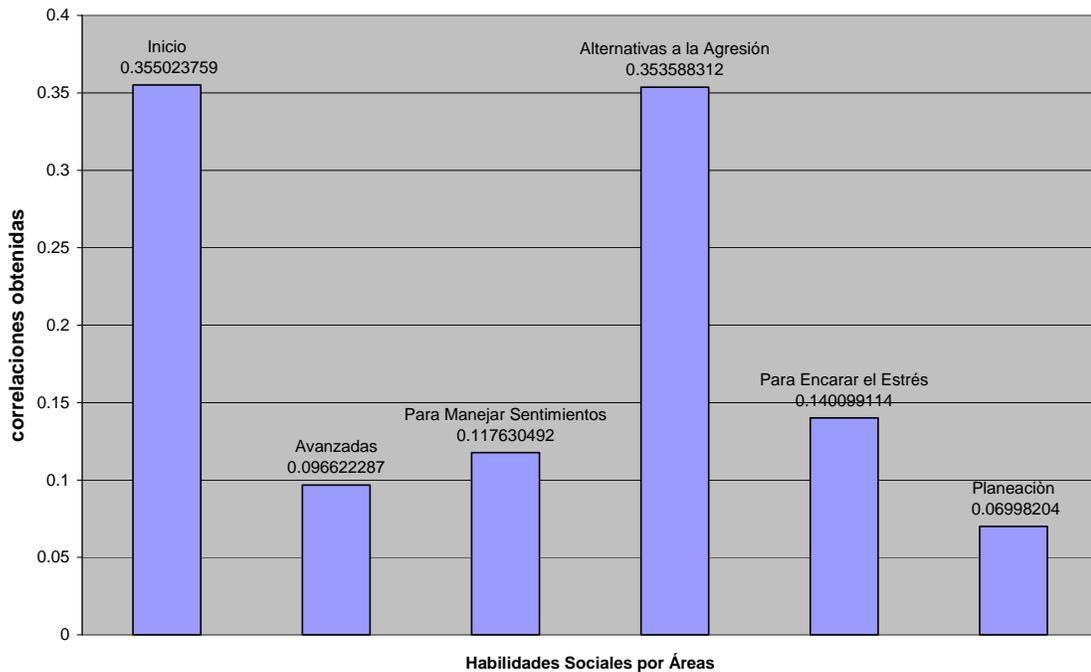


Gráfica 4. Correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales por áreas y las participaciones del grupo 1º I.

La gráfica número cuatro nos muestra las correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales y las participaciones del grupo 1º I. En el eje X se observan las habilidades sociales divididas por áreas y en el eje Y se localizan los resultados de las correlaciones obtenidas por ambas variables.

En lo que respecta a la correlación entre las habilidades sociales por áreas y el rendimiento escolar en cuanto a participación se refiere, se encontró que las habilidades de inicio ($r = -0.21$), avanzadas, ($r = -0.14$), para manejar sentimientos ($r = 0.11$), alternativas a la agresión, ($r = -0.04$), de planeación ($r = -0.08$) y para encarar el estrés ($r = -0.28$) no correlacionaron de manera significativa, en otras palabras no existe una relación significativa entre las habilidades sociales y el rendimiento escolar en cuanto a participación se refiere, dentro de este grupo.

Correlación de H. S. y Promedios Bimestrales del Grupo 1º J



Gráfica 5. Correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales por áreas y los promedios del grupo 1º J.

La gráfica número cinco nos muestra las correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales y los promedios bimestrales del grupo 1º J. En el eje X se observan las habilidades sociales divididas por áreas y en el eje Y se localizan los resultados de las correlaciones obtenidas por ambas variables.

En el grupo 1º J las áreas que correlacionaron significativamente con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, fueron las de inicio ($r=0.35$) y las alternativas a la agresión ($r=0.35$), esto significa que habilidades como: escuchar, iniciar y mantener una conversación, preguntar, agradecer, hacer cumplidos, ofrecer ayuda, evitar problemas, pedir y lograr un permiso, negociar y autocontrolarse, son las habilidades sociales que más se relacionan con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere.

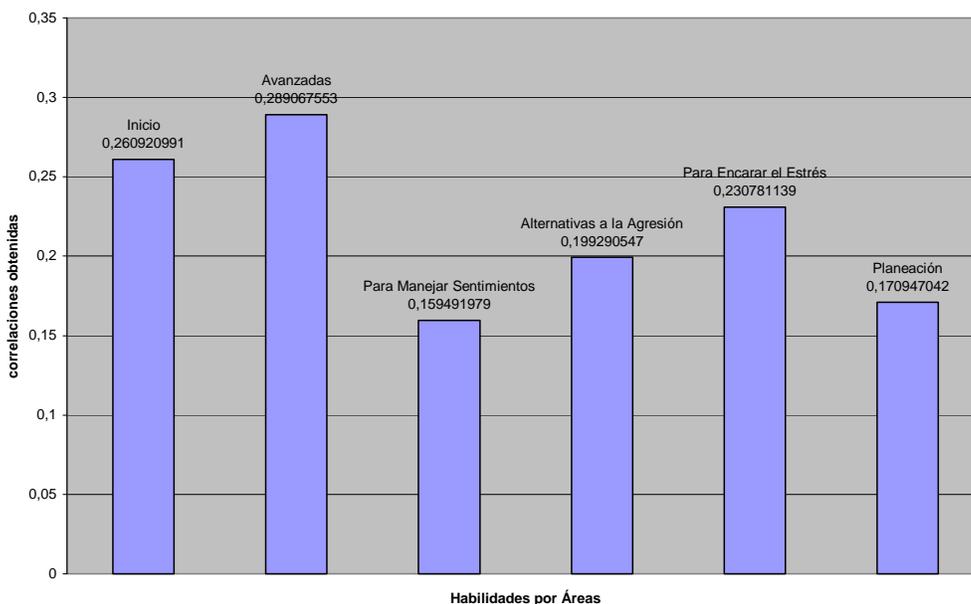
Esto se puede explicar por dos cosas, la primera se refiere a que cuando los alumnos de este grupo muestran habilidades sociales alternativas a la agresión

como: pedir permiso, negociar, autocontrolarse, evitar peleas y problemas, por mencionar algunas (ver p. 38), ayudan a mantener la disciplina y un clima agradable en el salón y su rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, se ve impactado positivamente. La segunda tiene que ver con que los alumnos que muestran habilidades sociales de inicio como: escuchar, iniciar y mantener una conversación, preguntar, agradecer y hacer cumplidos, por mencionar algunas, (ver p. 38), propician la cooperación y gracias a esto pueden conseguir un mayor apoyo social que impacte positivamente su rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere. Como lo apuntaba Gil y León (1998):

“Una de las razones que mejor explican el hecho de que el poseer o no poseer adecuadamente una serie de habilidades sociales tenga implicaciones tan serias probablemente estribe en su estrecha relación con el “apoyo social” son justamente los alumnos que poseen unas más adecuadas habilidades sociales los que obtienen más apoyo social de sus compañeros, lo que, a su vez, les hace sentirse más satisfechos y más seguros, con las implicaciones que ello conlleva, esto es: mayor felicidad, mejor rendimiento escolar, mejor integración del grupo, etcétera” (p. 173).

Por otro lado, las áreas que correlacionaron más bajas con el rendimiento escolar fueron las avanzadas ($r=0.09$), para manejar sentimientos ($r=0.11$), para encarar el estrés ($r=0.14$) y de planeación ($r=0.06$), por lo tanto estas habilidades sociales no presentaron una relación significativa con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere.

Correlación de H. S. y Participaciones del Grupo 1º J

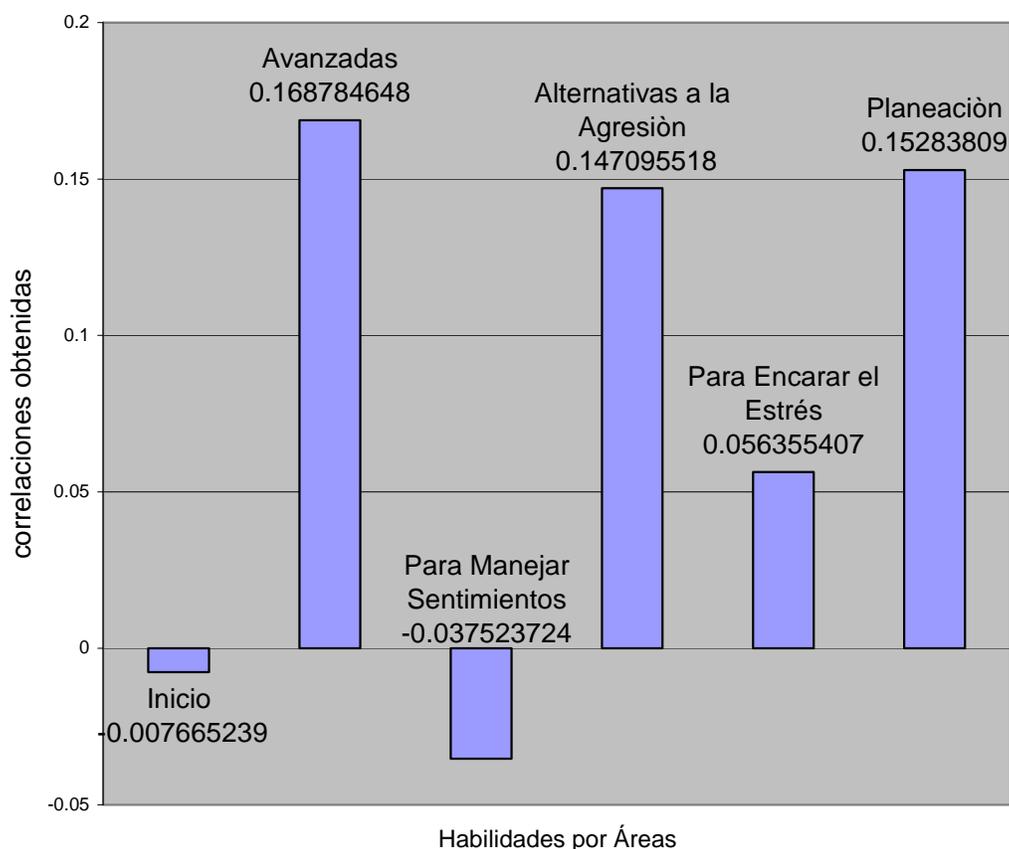


Gráfica 6. Correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales y las participaciones en clase del grupo 1º J.

La gráfica número seis nos describe las correlaciones entre las habilidades sociales y la participación en clase del grupo 1º J. En el eje X se observan las habilidades sociales divididas por áreas y en el eje Y se localizan los resultados de las correlaciones obtenidas por ambas variables.

En cuanto a la correlación entre las áreas de habilidades sociales y rendimiento escolar en cuanto a participación se refiere, se encontró que las habilidades para manejar sentimientos ($r= 0.15$), las alternativas a la agresión ($r= 0.19$), para encarar el estrés ($r= 0.23$), las de planeación ($r= 0.17$), las avanzadas ($r= 0.28$) y las de inicio ($r= 0.29$), no correlacionaron de manera significativa, a pesar de que esta última área es la que más se acerca al valor de correlación esperado ($r= .30$), no tenemos la evidencia suficiente para afirmar que habilidades como: pedir ayuda, trabajar en grupo, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer a otros por mencionar algunas, (ver p. 38) se puedan relacionar con el rendimiento escolar dentro de este grupo de alumnos.

Correlación de H. S. y Promedios Bimestrales del Grupo 1º H

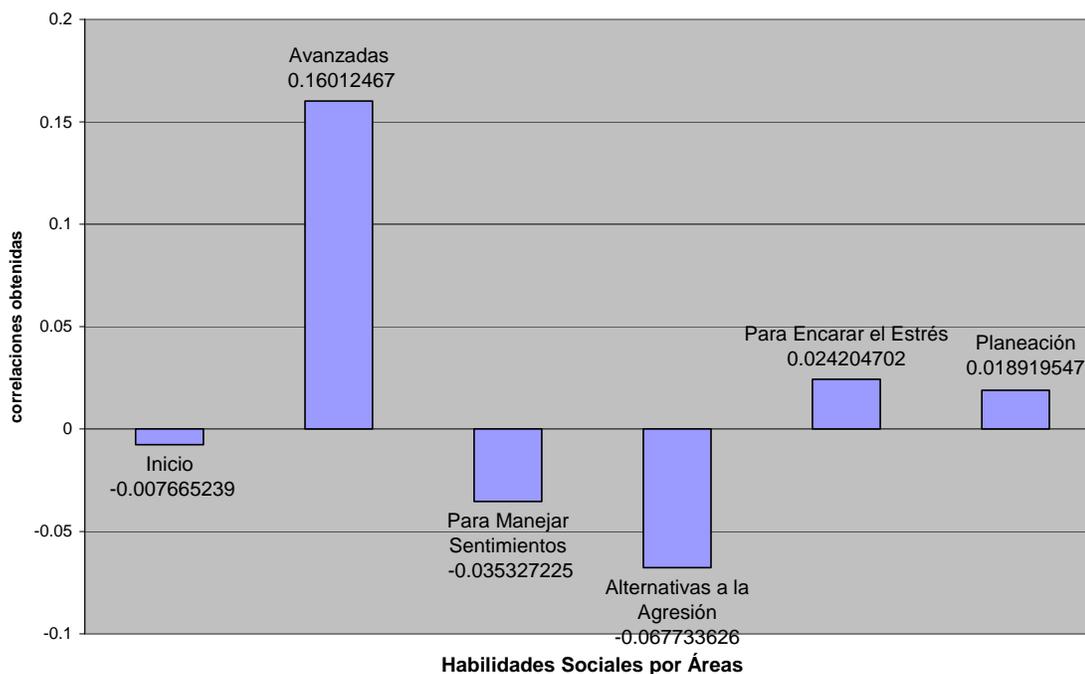


Gráfica 7. Correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales y los promedios del grupo 1º H.

La gráfica número siete nos muestra las correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales y los promedios bimestrales del grupo 1º H. En el eje X se observan las habilidades sociales divididas por áreas y en el eje Y se localizan los resultados de las correlaciones obtenidas por ambas variables.

El análisis estadístico de Pearson determinó que ninguna de las áreas que componen la escala, correlacionaron de manera significativa con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, arrojando los siguientes resultados: habilidades de inicio ($r = -0.07$), avanzadas ($r = 0.16$), para manejar sentimientos ($r = 0.03$), alternativas a la agresión ($r = 0.14$), para encarar el estrés ($r = 0.05$) y de planeación ($r = 0.15$).

Correlación de H.S. y Participaciones en Clase del Grupo 1º H



Gráfica 8. Correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales y las participaciones en clase del grupo 1º H.

La gráfica número ocho nos indica las correlaciones obtenidas entre las habilidades sociales y las participaciones del grupo 1º H. En el eje X se observan las habilidades sociales divididas por áreas y en el eje Y se localizan los resultados de las correlaciones obtenidas por ambas variables.

En el grupo 1º H se encontró que las habilidades sociales por áreas y el rendimiento escolar en cuanto a participación se refiere, no alcanzaron una correlación significativa, los resultados son los siguientes: habilidades de inicio ($r = -0.007$), avanzadas ($r = 0.16$), para manejar sentimientos ($r = -0.03$), alternativas a la agresión ($r = -0.06$), para encarar el estrés ($r = 0.02$) y de planeación ($r = 0.01$). De igual manera no existe evidencia significativa para afirmar que en este grupo se presenta una relación entre las habilidades sociales y el rendimiento escolar en cuanto a participación se refiere.

CONCLUSIONES

Gracias al apoyo de la Escuela Secundaria Técnica No. 43 "Luis Enrique Erro" se pudo llevar a cabo de manera satisfactoria la investigación aquí presentada, de la cual podemos concluir que la relación entre ciertas habilidades sociales y el rendimiento escolar existe.

El grupo 1º I mostró la evidencia significativa para corroborar nuestra hipótesis y afirmar que las 50 habilidades sociales que compusieron el TEHS mantenían una relación con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere ($r = 0.35$).

En el análisis de las habilidades sociales por áreas y el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, concluimos que existen cuatro áreas específicamente que presentaron mayor susceptibilidad para mantener una relación con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, dentro de los grupos 1º J y 1º I. A continuación se muestran las habilidades sociales que componen cada una de estas áreas:

Área I. Habilidades sociales de inicio	
1. Escuchar	2. Agradecer
3. Iniciar una conversación	4. Presentarse
5. Mantener una conversación	6. Presentar a otros
7. Preguntar	8. Hacer cumplidos

Área II. Habilidades sociales avanzadas	
9. Pedir ayuda	10. Seguir instrucciones
11. Trabajar en grupo	12. Disculparse
13. Dar instrucciones	14. Convencer a otros

Área IV. Habilidades sociales alternativas a la agresión	
15. Lograr un permiso	16. Autocontrolarse
17. Pedir permiso	18. Defender sus derechos
19. Ofrecer ayuda	20. Afrontar la burla
21. Ayudar cuando lo piden	22. Evitar problemas
23. Negociar	24. Evitar peleas

Área V. Habilidades sociales para encarar el estrés	
25. Reclamar asertivamente	26. Resistir a la persuasión
27. Responder a la queja de otros	28. Afrontar el fracaso
29. Expresión de opiniones honestas ante logros de otros	30. Aclarar un mensaje confuso
31. Encarar la vergüenza	32. Responder ante una acusación
33. Encarar la frustración	34. Expresar opiniones
35. Defender a un amigo	36. Resistir a la presión de grupo

Con esto podemos afirmar que estas 36 habilidades sociales presentan una mayor relación con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, de los alumnos de los grupos 1º J y 1º I, lo que significa que el desarrollo de estas habilidades sociales puede ayudar a los alumnos a tener un mejor funcionamiento en el aula.

Es importante mencionar que la única área que correlacionó con el rendimiento escolar en cuanto a promedios se refiere, en dos ocasiones, 1º J ($r = 0.35$) y 1º I ($r = 0.44$) y que además fue la correlación más alta de todas, fue la de habilidades alternativas a la agresión, lo que representa que habilidades sociales como: lograr un permiso, pedir permiso, ofrecer ayuda, ayudar cuando lo piden, negociar, autocontrolarse, defender sus derechos, afrontar la burla,

evitar problemas y evitar peleas, son habilidades que ayudan a evitar conductas agresivas en los alumnos y esto incide en su rendimiento escolar de forma positiva.

Finalmente es necesario mencionar que en ningún grupo se encontró la evidencia significativa para poder hablar de una relación existente entre las habilidades sociales y el rendimiento escolar en cuanto a participación se refiere. Probablemente en investigaciones futuras sería útil hacer una evaluación de la participación en clase utilizando técnicas que complementen la utilizada en esta investigación.

Sugerencias

Los resultados obtenidos gracias a esta investigación nos llevan a pensar en la necesidad de que se continúen llevando a cabo investigaciones bajo este mismo rubro, con el objetivo de que éstas continúen aportando a los Psicólogos Educativos más herramientas para comprender y describir cómo es que la relación entre habilidades sociales y rendimiento escolar se conforma, quiénes participan en ella, en qué medida, cuáles son los factores extrínsecos que intervienen, bajo que situaciones se mejora esta relación, etc.

Probablemente una vez que se tengan bien definidos todos estos factores podamos hacer un esfuerzo como Psicólogos Educativos y aprovecharnos de esta relación para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, mejorar las situaciones de aprendizaje quizá por medio de técnicas que involucren a las habilidades sociales, mejorar la relación profesor-alumno y alumno-alumno. Incluso hacerle frente a situaciones como agresividad, indisciplina y retraimiento que son finalmente situaciones en las que el Psicólogo Educativo puede intervenir en conjunto con el profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. y Álvarez M. A. (1990) *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 6 años. Práctica para maestros y profesores*. Ed. Aprendizaje Visor. Madrid.
- American Psychological Association (2005) *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. Versión abreviada. Ed. Manual Moderno. México.
- Ballester, R. y Gil, M. D. (2002) *Habilidades Sociales*. Ed. Síntesis. Madrid.
- Caballo, E. V. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2002) *Psicología de las habilidades sociales. Terapia y educación*. Ed. Manual Moderno. Río de Janeiro.
- Gil, F. y León, J. M. (1998) *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Ed. Síntesis. Madrid.
- Gil, F., León, J. M. y Jarana, L. (1995) *Habilidades sociales y salud*. Ed. Pirámide. Madrid.
- Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (1999) *Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales. Lic. en educación secundaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio. 1er. Semestre*. Ed. S.E.P. México.
- Hidalgo, C. G. y Abarca, N. (1999) *Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Ed. Alfaomega. Santafé de Bogotá.
- Kelly, A. J. (1998) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. Ed. Descleé de Brouwer. Bilbao.

Luca de Tena, C., Rodríguez R. I. y Sureda, I. (2001) *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?* Ed. Aljibe. Málaga.

Monjas, M. I. (2000) *Las habilidades sociales en el currículo*. Ed. Secretaría General Técnica. Madrid.

Ovejero, A. (1988) *Psicología social de la educación*. Ed. Herder. Barcelona.

Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Ed. Promoción y publicaciones universitarias. Barcelona.

Ríos, M. R. (1994) *Construcción, confiabilización y validación de un instrumento para evaluar habilidades sociales en adolescentes*. Memoria para optar el título de maestría. Ed. U.N.A.M. Escuela Nacional de Estudios Superiores Iztacala. México.

Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Ed. Pirámide. Madrid.

Vallés, A. y Vallés, C. (1996) *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Ed. EOS. Madrid.

Vallés, A. y Vallés, C. (2000) *Habilidades sociales y autocontrol. Guía didáctica y recursos educativos*. Ed. Marfil. Madrid.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

Jadue, G. (2002) Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*. (No. 28) pp. 193-204.

Pérez, G. (1986) Crítica al concepto de rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*. 44, (No. 174) pp. 521-534.

Sanz de Acedo, M. L., Sanz de Acedo, M. T. e Iriarte, M. D. (2000) Reflexiones sobre la enseñanza de Habilidades Sociales. *Revista de Ciencias de la Educación*. (No. 182) pp. 201-216.

Toledo, P. (1994) Efectos del aprendizaje cooperativo en el rendimiento escolar. *Revista de Pedagogía*. Vol. 9, (No. 1) pp. 76-85.

Tusón, A. (2000) Conversar para aprender. *Aula de Innovación Educativa Española*. Vol. 9, (No. 96) pp. 15-19.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN EN CLASE

La siguiente escala tiene como objetivo conocer el índice de participación de sus alumnos dentro del salón de clases.

Le pedimos que intente valorar lo más objetivamente posible a cada uno de los alumnos que aquí se presentan. Recuerde que la información que se obtenga es estrictamente confidencial y únicamente para fines de investigación.

A continuación encontrará una lista con cada uno de sus alumnos, lea cuidadosamente el nombre y marque con una X el número que mejor describa el índice de participación que ese alumno presenta actualmente en su clase, marque sus valoraciones de acuerdo al siguiente código:

- Marque el número 1 si NUNCA es un alumno participativo
- Marque el número 2 si RARAS VECES es un alumno participativo
- Marque el número 3 si ALGUNAS VECES es un alumno participativo
- Marque el número 4 si FRECUENTEMENTE es un alumno participativo
- Marque el número 5 si SIEMPRE es un alumno participativo

NOMBRE DEL PROFESOR: _____

ASIGNATURA QUE IMPARTE: _____

FECHA: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

NOMBRE DEL ALUMNO						
ALUMNO 1	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
ALUMNO 2	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
ALUMNO 3	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
ALUMNO 4	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
ALUMNO 5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
CONTINÚA HASTA TERMINAR LA LISTA DE ALUMNOS						

ANEXO 2

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

Existen habilidades que la gente necesita realizar casi a diario para relacionarse con otras personas sintiéndose bien consigo misma. Nos gustaría conocer en cuáles habilidades sientes que eres exitoso y en cuáles sientes que no lo eres.

Intenta valorar cada una de tus habilidades lo más objetivamente posible, procurando no dejar de contestar a ninguna de las que aquí se describen, si no entiendes alguna palabra o no estás seguro de lo que la habilidad significa, por favor pregunta a la persona que te haya dado la escala. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo estamos interesados en conocer tus sentimientos acerca de tus habilidades. Gracias por tu cooperación.

A continuación encontrarás una lista de 50 habilidades. Lee cuidadosamente cada una de ellas y marca con una (x), el número que mejor describa qué tan exitosamente estás usando cada una de las habilidades que se te muestran, contesta en la hoja de respuestas evitando hacerlo en esta escala. Recuerda que la información que se obtenga de ella es anónima y sólo para fines de investigación. Marca tus respuestas de acuerdo al siguiente código:

- Marca el número 1 si NUNCA eres bueno en ella
- Marca el número 2 si RARAS VECES eres bueno en ella
- Marca el número 3 si ALGUNAS VECES eres bueno en ella
- Marca el número 4 si FRECUENTEMENTE eres bueno en ella
- Marca el número 5 si SIEMPRE eres bueno en ella

1. ¿Pones atención cuando alguien te está hablando; haces un esfuerzo por entender lo que se te está diciendo?
2. ¿Inicias una conversación hablando a otras personas desconocidas o conocidas sin sentirte incómodo o ansioso?
3. ¿Hablas a otros a cerca de temas variados de tal manera que los mantienes interesados?
4. ¿Cuando necesitas obtener información sobre algún aspecto particular sabes qué preguntar y te diriges a la persona indicada?
5. ¿Agradeces a otros cuando te hacen favores?
6. ¿Cuando llegas a una reunión donde te encuentras con personas que no conoces te presentas a ellas por iniciativa propia para familiarizarte con ellas?
7. ¿Cuando llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay personas que sólo a ti te conocen, se los presentas?
8. ¿Dices a otros que te gustan cosas que hacen reconociéndoles sus cualidades?
9. ¿Pides ayuda cuando sientes que estás en dificultades o problemas?
10. ¿En trabajos de equipo decides la mejor forma de realizar una actividad de grupo?

11. ¿Explicas con claridad a otras personas cómo hacer una tarea específica de tal forma que logras hacerte entender?
12. ¿Pones atención a las instrucciones que te dan otras personas y las llevas a cabo adecuadamente?
13. ¿Pides disculpas a otros después de que te das cuenta de que lo has ofendido?
14. ¿Cuando consideras que tú tienes la razón intentas convencer a otros de que tus ideas son las mejores?
15. ¿Identificas tus sentimientos y tus emociones en determinado momento?
16. ¿Permites que otras personas conozcan tus emociones y sentimientos haciéndoselos saber?
17. ¿Tratas de entender las emociones de otras personas respetando lo que están sintiendo?
18. ¿Expresas a otras personas tus sentimientos hacia ellos?
19. ¿Cuando estás atemorizado tratas de controlar tu miedo?
20. ¿Dices cosas amables para ti mismo cuando consideras que debes ser alagado?
21. ¿Cuando necesitas pedir algún permiso logras obtenerlo?
22. ¿Cuando requieres algún permiso lo pides directamente a la persona indicada?
23. ¿Ofreces participar con otros cuando sabes que pueden apreciarlo?
24. ¿Ayudas a otros cuando te lo piden?
25. ¿Cuando otros tienen una posición contraria a la tuya, ¿Negocias con ellos para intentar llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?
26. ¿Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra manera?
27. ¿Te defiendes haciendo conocer a otras personas cuáles son tus derechos?
28. ¿Cuando otros se burlan de tí puedes mantener el control de ti mismo?
29. ¿Evitas involucrarte en situaciones que puedan ocasionarte un problema?
30. ¿Te mantienes fuera de peleas?
31. ¿Dices a otras personas cuando son responsables de causarte un problema particular?
32. ¿Tratas de llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de tí justificadamente?
33. ¿En una situación de juego deportivo, expresas una opinión favorable haciendo cumplidos honestos de cómo jugaron?

34. ¿En situaciones que te sientes avergonzado piensas o haces cosas que te ayuden a reducir tu vergüenza?
35. ¿Si en una actividad particular donde deseabas participar no te toca ser elegido haces o piensas cosas para sentirte bien ante dicha situación?
36. ¿Haces saber a otros cuando uno de tus amigos no ha sido tratado justamente (lo defiendes)?
37. ¿Cuando tratan de convencerte de algo, analizas cuidadosamente la situación explorando lo que tú verdaderamente deseas antes de decidir qué hacer?
38. ¿Cuando te encuentras en una situación particular de fracaso razones acerca de lo que puedes hacer para ser más exitosos en el futuro?
39. ¿Cuando alguien te dice algo que no es muy claro, dices o haces cosas que indican lo que te quieren decir para comprobar que les has entendido?
40. ¿Cuando te das cuenta de que has sido acusado por alguien decides la mejor manera de actuar ante la persona que hizo la acusación?
41. ¿Expresas tu punto de vista ante una conversación interesante?
42. ¿Cuando sientes la presión de otros para hacer alguna cosa, decides lo que tú deseas hacer?
43. ¿Actúas con entusiasmo cuando realizas una actividad interesante?
44. ¿Te das cuenta cuando un problema fue generado por alguna causa que estuvo fuera de tu control?
45. ¿Decides realistamente lo que puedes hacer antes de iniciar una tarea?
46. ¿Conoces realistamente tus capacidades para llevar a cabo una tarea en particular?
47. ¿Cuando necesitas saber algo, sabes cómo y dónde obtener la información?
48. ¿Ante una serie de tareas decides realistamente cuál de ellas es más importante para resolverla en primer lugar?
49. ¿Antes de tomar una decisión consideras las diferentes posibilidades en términos de ventajas y desventajas, para elegir la mejor?
50. ¿Al desempeñar alguna actividad previamente planeas la forma de lograrla?

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES.

EDAD:_____ **SEXO:** (M) (F) **GRADO:**_____ **GRUPO:**_____

INSTRUCCIONES: De las siguientes alternativas que se te dan, escoge la que más se acerque a tu manera de actuar en cada situación, marcando con una X el número que corresponda bajo el siguiente código:

Marca el número 1 si NUNCA eres bueno en ella
Marca el número 2 si RARAS VECES eres bueno en ella
Marca el número 3 si ALGUNAS VECES eres bueno en ella
Marca el número 4 si FRECUENTEMENTE eres bueno en ella
Marca el número 5 si SIEMPRE eres bueno en ella

1. (1) (2) (3) (4) (5)
2. (1) (2) (3) (4) (5)
3. (1) (2) (3) (4) (5)
4. (1) (2) (3) (4) (5)
5. (1) (2) (3) (4) (5)
6. (1) (2) (3) (4) (5)
7. (1) (2) (3) (4) (5)
8. (1) (2) (3) (4) (5)
9. (1) (2) (3) (4) (5)
10. (1) (2) (3) (4) (5)
11. (1) (2) (3) (4) (5)
12. (1) (2) (3) (4) (5)
13. (1) (2) (3) (4) (5)
14. (1) (2) (3) (4) (5)
15. (1) (2) (3) (4) (5)
16. (1) (2) (3) (4) (5)
17. (1) (2) (3) (4) (5)
18. (1) (2) (3) (4) (5)
19. (1) (2) (3) (4) (5)
20. (1) (2) (3) (4) (5)
21. (1) (2) (3) (4) (5)
22. (1) (2) (3) (4) (5)
23. (1) (2) (3) (4) (5)
24. (1) (2) (3) (4) (5)
25. (1) (2) (3) (4) (5)
26. (1) (2) (3) (4) (5)
27. (1) (2) (3) (4) (5)
28. (1) (2) (3) (4) (5)
29. (1) (2) (3) (4) (5)
30. (1) (2) (3) (4) (5)
31. (1) (2) (3) (4) (5)
32. (1) (2) (3) (4) (5)
33. (1) (2) (3) (4) (5)
34. (1) (2) (3) (4) (5)
35. (1) (2) (3) (4) (5)
36. (1) (2) (3) (4) (5)
37. (1) (2) (3) (4) (5)

- 38. (1) (2) (3) (4) (5)
- 39. (1) (2) (3) (4) (5)
- 40. (1) (2) (3) (4) (5)
- 41. (1) (2) (3) (4) (5)
- 42. (1) (2) (3) (4) (5)
- 43. (1) (2) (3) (4) (5)
- 44. (1) (2) (3) (4) (5)
- 45. (1) (2) (3) (4) (5)
- 46. (1) (2) (3) (4) (5)
- 47. (1) (2) (3) (4) (5)
- 48. (1) (2) (3) (4) (5)
- 49. (1) (2) (3) (4) (5)
- 50. (1) (2) (3) (4) (5)

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

FECHA: _____

ANEXO 3

GRUPO 1º I

No. DE ALUMNOS	CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN	PROMEDIOS BIMESTRALES	ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES
1	3	8.1	223
2	3	8	185
3	4	8.8	194
4	5	9.6	203
5	2	9.9	236
6	4	8.3	231
7	5	6.8	193
8	5	6.8	164
9	5	8.1	223
10	4	8.2	139
11	4	9.9	209
12	5	7.8	206
13	4	8.8	165
14	2	8.2	190
15	1	8	192
16	2	7.9	189
17	4	9.2	211
18	5	8.1	219
19	4	6.7	194
20	5	7.1	188
21	5	9	204
22	5	7.6	183
23	5	7.9	136
24	4	7.4	203
25	1	9.2	186
26	1	7.7	202
27	3	8.6	225
28	4	8.8	212
29	2	9.7	221
30	4	8.9	201
31	2	8.6	194
32	4	9.3	198

GRUPO 1º J

No. DE ALUMNOS	CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN	PROMEDIOS BIMESTRALES	ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES
1	2	7.4	166
2	2	7.8	22
3	1	7.2	149
4	4	9.6	197
5	2	7.7	170
6	3	7.8	198
7	3	8.6	208
8	4	9.1	201
9	4	8.7	229
10	5	9.9	214
11	1	8.8	176
12	2	7.1	179
13	3	8.2	183
14	4	8.6	198
15	1	8.1	204
16	5	9	211
17	3	8	208
18	3	9.4	159
19	4	9.3	208
20	3	9.7	215
21	5	9.3	223
22	3	7.9	187
23	3	8.2	165
24	1	5.9	196
25	4	8.9	218
26	3	8.2	224
27	5	9.4	164
28	2	6.2	187
29	4	9	188
30	3	8.6	198
31	1	6.8	160
32	5	9.9	175
33	4	8.7	180
34	3	8.6	173
35	5	8.7	203
36	1	9.8	193
37	5	7.1	194
38	4	9.6	205
39	1	8.4	199
40	1	8	186
41	3	6.7	158
42	3	7.1	199
43	0	8.6	190

44	3	6.3	200
45	3	8.6	232
46	3	7.3	197
47	5	7.2	203
48	3	7.2	173

GRUPO 1º H

No. DE ALUMNOS	CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN	PROMEDIOS BIMESTRALES	ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES
1	5	8.8	212
2	0	8.9	217
3	5	8	207
4	5	8.9	205
5	4	8.9	176
6	2	9.6	215
7	5	8	222
8	4	8.2	241
9	4	8.3	162
10	1	8.2	217
11	3	8.4	167
12	5	7.7	204
13	3	8.1	184
14	2	8.7	184
15	2	8.3	182
16	3	8.2	176
17	1	8.8	164
18	3	6.9	220
19	2	9.7	242
20	4	7.1	222
21	5	8.3	168
22	4	9.1	185
23	3	7.1	188
24	4	7.9	189
25	1	6.6	188
26	1	8.7	218
27	1	7.6	172
28	4	8.3	151
29	3	8.8	159
30	2	9.6	212
31	4	7.6	172
32	4	7.3	209
33	2	7.1	209
34	2	6.6	173
35	1	8.6	180

36	4	7.8	174
37	4	8.4	182
38	2	7.3	190
39	1	8.2	176
40	3	8.2	185
41	4	7.4	169
42	1	6.6	183
43	2	6.8	200
44	1	7.9	173