

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

CARRERA: PSICOLOGÍA

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de: PSICÓLOGO

TEMA:

**GUÍA DE APOYO ENFOCADA AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES
SOCIALES PARA LOS DEPARTAMENTOS DE CONSEJERÍA
ESTUDIANTIL, DIRIGIDA A PADRES, MADRES Y/O REPRESENTANTES,
DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR, EN
EL MARCO DEL PROGRAMA “EDUCANDO EN FAMILIA”, DE LA
DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA Y EL
BUEN VIVIR, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR**

AUTOR:

EDISON FRANCISCO MARTÍNEZ RIVAS

DIRECTOR:

MARIO ARTURO MARQUEZ TAPIA

Quito, mayo del 2015

**DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO
DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Yo, Edison Francisco Martínez Rivas, autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de titulación y su reproducción sin fines de lucro.

Además, declaro que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad del autor.

Quito, mayo del 2015

Edison Francisco Martínez Rivas
C.C: 1718021858

DEDICATORIA

A mi padre Germán y mi madre Bebsabeth, a mi abuela Carmen y mi hermana Karen por ser mi impulso y haberme apoyado en cada decisión que he tomado en mi vida.

A Gabriela y a mi hija Naíma, les amo infinitamente día tras día. יחד לכל החיים

A mis amigos, Pablo, Mafer, Carmenchita, Daniel, Ana, Lore, Jaime, Majo, Diego, Diana, Fernanda, Salo, Lucy, Darwin, muchas gracias por su apoyo en este proceso.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Politécnica Salesiana, a la carrera de Psicología por brindarme la oportunidad de pertenecer a los mismos y permitirme educar con satisfacción.

A María José Boada, Directora de la Carrera de Psicología quien supo acompañar y apoyar mi proceso de crecimiento académico.

A mi director de tesis Mario Márquez por su inteligencia, sus conocimientos y comprensión para elaborar este producto de grado.

A María Fernanda Porras, Directora Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir, Ministerio de Educación, sin su apoyo no hubiese sido posible el desarrollo de este producto.

A todos los docentes quienes fueron partícipes de mi educación, un sentido gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	3
1.1 La familia y la institución	3
1.1.1 Familia	3
1.1.2 La institución educativa	4
1.2 Fundamentaciones teóricas para la educación en familia	5
1.2.1 Enfoque filosófico y social	5
1.2.2 Enfoque psicológico	7
1.2.3 Enfoque pedagógico	7
1.3 Educación familiar	8
1.3.1 La familia en la educación	10
1.3.1.1 La familia como agente educativo	10
1.3.1.2 La familia y el fomento de prácticas de vida	11
1.3.1.3 La familia y la formación de hábitos sociales en las niñas, niños y adolescentes	13
1.3.1.4 Vinculación de la familia a la institución educativa	14
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS HABILIDADES SOCIALES	17
2.1. Definición	17
2.2. ¿Cómo se aprenden y desarrollan las habilidades sociales?	19

2.3. Tipos de habilidades sociales propuestos por Goldstein	21
CAPÍTULO 3: GUÍA DE HABILIDADES SOCIALES	23
3.1 Habilidades sociales e intervención educativa	23
3.2 Los modelos de competencia social	24
3.3 Programas de entrenamiento en habilidades sociales	24
3.3.1 Programas de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes	25
3.3.2 Programas de entrenamiento en habilidades sociales con familias	26
3.4 Programas aplicados de habilidades sociales	27
3.5 Guías diseñadas por el Ministerio de Educación del Ecuador	31
CAPÍTULO 4: VALIDACIÓN DE LA GUÍA HABILIDADES SOCIALES PARA PADRES Y MADRES – GUÍA METODOLÓGICA PARA DECE	37
4.1 Lista de verificación de habilidades sociales	39
CONCLUSIONES	40
RECOMENDACIONES	41
LISTA DE REFERENCIAS	42

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Análisis comparativo de cuatro propuestas metodológicas

33

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de Habilidades Sociales

1

RESUMEN

El presente trabajo se desarrolló en dos momentos, el primero consta de un recorrido sobre la base teórica tomando como referencia autores que han trabajado sobre las habilidades sociales. Además considera los parámetros que fundamentan la construcción de guías desde el Ministerio de Educación del Ecuador, partiendo de un análisis comparativo con otras guías diseñadas para trabajar con poblaciones a las que se dirige este producto. Este proceso da sustento al segundo momento que se basa en la construcción del presente producto: “Habilidades Sociales para padres y madres – Guía Metodológica para DECE”

La Guía ha sido trabajada para ser aplicada por las y los profesionales de los Departamentos de Consejería Estudiantil con padres y madres de los estudiantes de la institución. A través de esta base teórica se permitirá el fortalecimiento de las habilidades sociales (negociación, defensa de los propios derechos, tomar decisiones, hacer frente a las presiones del grupo) de niños, niñas y adolescentes.

La Guía fue formulada con instrucciones claras y sencillas, paso a paso, para que la o el profesional DECE haga uso de ella y facilite actividades con padres, madres y representantes, logrando fortalecer las habilidades sociales de los hijos y de las hijas de estos.

La construcción del producto “Habilidades Sociales para padres y madres – Guía Metodológica para DECE” conlleva la conceptualización de cada habilidad social a trabajar, lo que permite la unificación de criterios entre las y los participantes. Además cuenta con recursos ya establecidos para que el abordaje de las mismas no sea improvisado. Estas actividades deben ser adaptadas, tomando en cuenta las particularidades de cada región y contextualizarlas sin cambiar su esencia.

Se plantea un instrumento de evaluación, este recurso permitirá realizar una diferenciación de la población y facilitará la selección de participantes para el aprendizaje de cada habilidad social programada.

ABSTRACT

The following investigation has been developed in two moments; the first one includes a theorist review of the most relevant authors that had worked on social skills. This stage also incorporates a comparative analysis of the guidelines of other manuals developed by Educative National Office for the same audience. This information was the previous step for the construction of the present product: “Social Skills for parents – Methodological Guide for Counselors Departments”.

The Guide was developed for been work by the professional team of Counselors Departments, with the group of parents of the school. From this background will be possible to upgrade social skills (negotiation, defense of own rights, decision making, deal peer pressure) in children and teens.

The Guide was built with simple and direct instructions, step by step, so the professional team should put in action it and lead the activities with parents and family representatives. This will develop social skills in their sons and daughters.

The construction of the product “Social Skills for parents – Methodological Guide for Counselors Departments” starts from the framework of each social skill; this should standardize the definition in the participants. Coming up next the manual includes resources that will allowed putting in action the activities without improvisation. These actions should be arranged considering the differences of each region and the peculiarities of the context, but maintaining the essence of the same.

At the end of each social skill, the Guide proposes an evaluative tool. This resource allowed makes a difference between each group and will make easier the selection of participants that had learned the proposed social skill.

INTRODUCCIÓN

En estas últimas décadas se han visibilizado diversas problemáticas que afectan a las y los adolescentes y a la sociedad en general: acoso escolar, violencia, embarazo en la adolescencia, deserción escolar, consumo de drogas, entre otras. Si bien, estas problemáticas son causadas por diversos factores, se puede evidenciar que una de las causas tiene que ver con la escasa puesta en práctica de habilidades sociales.

Las y los adolescentes no cuentan con “herramientas” para escuchar, conversar, expresarse, resolver problemas, tomar decisiones, negociar, defender los propios derechos, hacer frente a las presiones del grupo. Esto sucede porque en sus hogares, padres, madres o personas adultas no cuentan con estas habilidades sociales o en caso de tenerlas las ponen en práctica sin tener la conciencia que estas habilidades pueden ser enseñadas y por tanto aprendidas por sus hijos e hijas. Muchas veces las personas adultas tampoco han recibido una educación basada en el fortalecimiento de habilidades sociales.

A partir de esta situación, se propone el presente trabajo de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se realiza el diagnóstico situacional, donde se establece un recorrido por tres puntos principales. El primero: la familia y la institución educativa, el segundo: las fundamentaciones teóricas para la educación en familia donde se desarrollan diferentes enfoques como son: el Filosófico y Social, el Psicológico y el Pedagógico; y el tercero: la educación familiar, donde se recorre sobre la temática de la familia en la educación, como agente educativo, en el fomento de prácticas de vida, en la formación de hábitos sociales en las niñas, niños y adolescentes y la vinculación de la familia con la institución educativa.

En el capítulo 2 se abordan las habilidades sociales desde su fundamentación teórica dando paso en un primer momento a examinar las labores de varios autores sobre la tarea de definir las. Después se trata sobre ¿cómo se aprenden las habilidades sociales? y termina con una explicación de los tipos de habilidades sociales planteados por Goldstein en su propuesta clasificatoria (Primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación).

En el capítulo 3 se realiza el estudio del estado del arte sobre las experiencias en la aplicación de Guías de Habilidades Sociales, por lo cual se realizará una descripción de las habilidades sociales e intervención educativa, se conecta con los modelos de competencia social lo que dará paso a los programas de entrenamiento en habilidades sociales primero a nivel general y luego específico en adolescentes y con padres y madres de familia, para cerrar con los datos sobre programas de habilidades sociales aplicados y conocidos con sus resultados

En el capítulo 4 se realiza una descripción del proceso que se sugiere para realizar la validación de la guía, explicando que el esfuerzo en la valoración de este producto de grado fue específicamente la construcción de la herramienta, dando paso a que en futuras tareas de investigación del autor y/o a que las y los interesados en el tema de habilidades sociales puedan realizar las pruebas necesarias para verificar el grado de viabilidad del insumo y cuantificar la eficacia de los procedimientos propuestos, y de ser necesario realizar las correcciones pertinentes.

La guía, producto final de estos esfuerzos, propone entonces trabajar con padres y madres en sesiones que han sido elaboradas desde un enfoque cognitivo – conductual. Esta metodología se centra en la reflexión sobre uno mismo y sobre otras personas, tiene que ver con la conducta, trabajando respecto a lo que las personas asesoradas piensan, sienten y hacen.

Para finalizar, se presentan las conclusiones, las recomendaciones que se han obtenido con posterioridad a la realización de este trabajo y la lista de referencias que han servido como sustento teórico para el desarrollo del mismo.

CAPÍTULO 1

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

1.1. La familia y la institución educativa

1.1.1. Familia

Es el conjunto de individuos que están relacionados entre sí, que interactúan, tienen una historia común y han formado una unidad diferenciándose de su entorno, creando su propio contexto con lazos e ideologías personalmente construidos. Es la institución social básica a partir de la cual se han desarrollado otras instituciones. (Ruiz, 2012)

J. Maldonado (2008), conceptualiza a la familia como un sistema vivo que forma parte del macro-sistema social con el que debe mantener límites permeables; es un sistema que tiene objetivos comunes que se integra con seres humanos en continua comunicación y retroalimentación, que vive a diario múltiples sucesos, los cuales le obligan a calibrarse y adaptarse permanentemente haciendo uso de sus experiencias previas, que requieren regulaciones internas claras y roles justos que permitan el desarrollo armónico de todo el sistema y de cada uno de sus miembros.

La familia es parte del macro-sistema social, dentro de él interacciona con otros actores sociales, como el sistema educativo, y recibe influencia de la cultura, los valores morales, la religión, la moda; en fin, de todo aquello que hace parte de los procesos de convivencia social.

En este trabajo se entendió que existen diversos tipos de familia, pues no hay un modelo único (de mamá, papá e hijos) como tradicionalmente se socializaba. Hay familias sin hijos o hijas, hay familias de personas del mismo sexo, hay familias donde una mujer sola cría a sus hijos e hijas, hay familias donde un papá solo cría a sus hijos e hijas, hay familias con abuelos que cuidan de sus nietos y nietas; hermanos y hermanas que se cuidan y se protegen entre sí, primos y tías que viven juntos, hay familias con algunos miembros ausentes o que viven en otros lugares pero que, a pesar de la distancia, pueden cumplir con los roles de una familia. Las familias no solo tienen que ver con lazos sanguíneos o legales, sino también con las personas con quienes se convive y se generan lazos de afecto. Esto ha dado paso a que en la interacción social actualmente se reconozcan familias diversas, de esta manera se busca que ninguna persona sea

discriminada por el hecho de no estar en una familia compuesta por mamá, papá e hijos/as.

1.1.2. La institución educativa

La institución educativa no es un lugar, es un concepto amplio y sistémico. Las instituciones educativas, ya sean escuelas o colegios, se sitúan en el segundo espacio, de vital importancia en la vida de niñas, niños y adolescentes. Si partimos del paradigma ecológico contextual (Hamilton, 1983), no se debería entender a las instituciones educativas como lugares donde los y las estudiantes van a escuchar lecciones, llenar hojas de trabajo o soportar el aburrimiento y monotonías que contradigan los espacios abiertos de iniciativas y acciones. En Ecuador, a través del Ministerio de Educación, se plantea el reto de promover el desarrollo y fortalecimiento de capacidades de los actores de la comunidad educativa para fomentar su aprendizaje, lo que se entendería como subrayar la interacción entre el individuo y ambiente, y se busca potenciar la investigación del contexto natural.

La institución educativa se caracteriza básicamente por su cultura organizacional donde se experimentan referentes en común, como costumbres, tradiciones, modelos, miedos, logros. Es un espacio social para dar y recibir experiencias.

Es notorio como las transformaciones sociales y culturales, que han experimentado las sociedades en las últimas décadas, han definido cambios radicales en los modos como se concibe y percibe la realidad humana, colocándola en matrices diferentes a partir de un mismo punto a analizar. Por ello, las instituciones educativas serán lo que cada entorno construya a su alrededor por la carga que se le asigne.

Fenómenos como la globalización, la modificación de las fronteras y la mundialización de la actividad económica, el impacto de los medios, la influencia de las nuevas tecnologías, el peso de la internet como núcleo de información y de desarrollo cultural, las nuevas formas y configuraciones de la familia, la incorporación de la mujer al mundo laboral, social y político, las migraciones y la pluriculturalidad, las transformaciones en el mundo del mercado y la flexibilidad laboral, los crecientes problemas medioambientales, las nuevas temporalidades, disponibilidad y usos del tiempo, el auge del individualismo, entre otros, son factores que afectan, hoy por hoy, el modo como los seres humanos nos organizamos, interactuamos, concebimos y

aprendemos el mundo. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014)

Uno de los ámbitos sociales que recibe el influjo, directo o indirecto, de estas transformaciones es el contexto educativo. En tanto espacio central de organización social, éste no se encuentra aislado o excluido de dichas variantes; por el contrario, en el contexto educativo los cambios se concretan, pues se convierten en conductas y prácticas. Adicionalmente, las instituciones educativas, incorporan aspectos propios del contexto nacional y local -con sus características y particularidades-, que se expresan a través de un amplísimo abanico de realidades educativas (Paz, 2014).

Este proceso de transformación, de igual manera, se nutre permanentemente de los efectos de la interacción cotidiana de la población estudiantil con la institución y comunidad educativa. Como efecto, en el ámbito educativo actual se presentan nuevos fenómenos, problemáticas y retos para quienes se involucran en la tarea de formar niños, niñas y adolescentes. Se trata de un escenario de estímulos, efectos y cambios continuos, que conviene ser comprendido y analizado a partir de un trabajo de contextualización del entorno específico en donde ellos/ellas se desenvuelven.

Entonces, la institución educativa resulta el espacio para la construcción de conocimiento, contextualizado a las necesidades insatisfechas y proyecciones de una comunidad, sin omitir su conocimiento social, cultura, experiencias, economía, política, religión, organización y tradición (Echeverry, 2010).

En el caso del Ecuador la educación es un componente esencial del Buen Vivir y área prioritaria de la política pública, impulsa un modelo centrado en el ser humano, su entorno social y natural, que incorpora y promueve sus derechos fundamentales, busca el desarrollo de sus potencialidades humanas, y contempla la preparación de los ciudadanos y ciudadanas para fomentar una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, respetuosa de la diversidad y respetuosa de la naturaleza (Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017).

1.2. Fundamentaciones teóricas para la educación en familia

1.2.1. Enfoque filosófico y social

Los efectos psico-sociales y la creciente proporción de todos los sinónimos de violencia, destrucción, problemas y muerte que vive la niñez y la juventud, hace que sea

cada vez más difícil trabajar sobre esta realidad social que es replicada por niños, niñas y adolescentes que crecen con la filosofía del libertinaje. Estas actitudes caracterizadas por acciones inadecuadas, implican mirar en retroproyección el origen de sus hogares.

Niños, niñas y adolescentes fundamentan su conducta y comportamiento negativos como culpa del entorno en el que viven, pero no suya. Es decir, la responsabilidad es de la familia o sociedad, ante lo cual debemos mencionar que: nadie es culpable por el comportamiento de otros. Sin embargo, hay condicionantes del entorno que modifican los comportamientos. El marco de referencia se sustenta en la problemática de los valores. Los valores, como se enmarca en el Código de la Niñez y la Adolescencia del Ecuador, en su art. 38, se tornan en uno de los objetivos de los programas de educación.

Estos valores se forman desde el nacimiento y se van modificando de acuerdo al momento histórico vivido por el individuo. La experiencia es un factor que influye en la valorización de la vida y por ello el valor tiene significado diferente para cada persona. Para el caso, la propuesta tiene la intención de orientar la conducta de padres, madres y representantes legales hacia la búsqueda de habilidades sociales que de manera indirecta, pero muy ligada a sus factores sociales y afectivos, pueden incidir en que mejoren el rendimiento escolar de sus hijos e hijas (Rogel, 2012).

La conducta de padres, madres y representantes legales estará encaminada hacia la comprensión de los fenómenos que afectan a sus hijos e hijas, pues como formadores primarios desarrollan la capacidad de orientarlos, buscando la consolidación de los valores que puedan mejorar su relación en la vida familiar y escolar.

Esta filosofía es la tradicional, desde donde se ha mirado la educación en familia. En la actualidad se requiere hacer otras miradas; y, desde la política pública (Asamblea Constituyente, 2008) incorporar otros enfoques. Uno de ellos es la filosofía del buen vivir, el reto para este trabajo consiste en aterrizar (operacionalizar) estas filosofías en la guía propuesta para desarrollar habilidades sociales.

El Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, en el objetivo 3, plantea el mejorar la calidad de vida de la población. Nos educamos para la vida, para aprender a vivir, para aprender a aprender. Aprendemos en el día a día, en la cotidianidad de la experiencia personal y social.

1.2.2. Enfoque psicológico

Desde el punto de vista de la Psicología, la propuesta se basa en la corriente cognitivo-conductual, la cual permite la comprensión del comportamiento de las personas como seres individuales en una sociedad, aptas para generar un ambiente favorable. También se podrán utilizar otros elementos de las diferentes corrientes psicológicas, de acuerdo a las necesidades propias del trabajo.

Desde mi perspectiva, la corriente cognitivo-conductual parte de la hipótesis que, aunque todos nacemos con un temperamento determinado, éste se va moldeando cuando interactuamos con lo que nos rodea. De esta manera, nuestro temperamento y forma de pensar se van desarrollando poco a poco, con base en lo que vamos percibiendo en el medio en que vivimos y ahí es donde entra la corriente cognitivo conductual ya que trata de ayudarnos a deshacernos de aquello que hemos aprendido y que no nos hace ningún bien.

Se empleará como referente la teoría del aprendizaje social de Bandura (1982). De acuerdo con su punto de vista, el comportamiento no se desarrolla exclusivamente a través de lo que aprende el individuo directamente por medio del condicionamiento operante y clásico, sino también a través de lo que aprende indirectamente (vicariamente) mediante la observación y la representación simbólica de otras personas y situaciones.

De acuerdo a Bandura (1982), los efectos de los procesos vicarios pueden ser tan amplios y significativos como los efectos del aprendizaje directo. Los procesos simbólicos pueden originar la adquisición de respuestas nuevas.

Las terapias cognitivo-conductuales, aunque relativamente actuales, tienen un fundamento en la filosofía estoica en Musio y mayoritariamente en una frase del filósofo Epítecto. De donde, a criterio personal, se puede mencionar como el núcleo de la teoría "las personas no se alteran por los hechos, sino por lo que piensan acerca de dichos hechos" (Epítecto, 2003).

1.2.3. Enfoque pedagógico

El desarrollo de la Psicología y la Pedagogía, al revelar elementos del proceso de la formación de la personalidad en el seno de la familia, hizo posible el surgimiento de la

educación a padres como actividad pedagógica específica. Consiste en un sistema de influencias metodológicamente estructurado, encaminado a elevar la preparación de los familiares adultos y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia, en coordinación con la institución educativa.

La Pedagogía propicia el desarrollo del grupo, creando las oportunidades que permitan construir, investigar y mejorar cambios, procesos interactuantes que potencien una convicción propia, asumiendo compromisos y responsabilidades, logrando así que sea significativo (Ausubel & Novak-Hanesian, 1983).

También se puede sostener que el aprendizaje significativo consiste en modificar los esquemas de conocimientos, lo cual se produce al generarse cierta contradicción con los conocimientos que las y los estudiantes poseen y, al romperse el equilibrio inicial de sus esquemas cognoscitivos, se produce respuestas en la persona de manera regular a fin de estimular el aprendizaje activo y asegurar que cada paso es dominado antes de pasar al siguiente. Para ello es importante que las y los estudiantes codifiquen materiales con sus propias palabras y lo apliquen a contextos nuevos, utilizando comparaciones, analogías y otros modelos concretos que ayuden al estudiante a vincular lo nuevo con lo familiar.

Siendo así que las y los estudiantes constantemente se encuentran interactuando en la comunidad educativa para adquirir conocimientos, se puede desarrollar el concepto de interacción educativa como “situaciones en donde los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje con el único fin de lograr objetivos claramente determinados” (Coll & Sole, 1990).

Es entonces que, con base a cada enfoque presentado, se fundamenta teóricamente la necesidad de continuar el trabajo con las familias y se sostiene la pertinencia de articularlo con la educación formal. La educación familiar permitirá el sostenimiento y aprendizaje de las maneras de interactuar y de relacionarse con el resto de personas mediante el fortalecimiento de las habilidades sociales.

1.3. Educación familiar

Cuando a nivel de sociedad no existía la formalidad de la institución educativa, era la familia la encargada de dotar a los individuos de los aprendizajes que les servirían para interactuar en la sociedad y para poder satisfacer sus necesidades de producción y

reproducción. Se debe mencionar que cuando se instauró la institución educativa, de ninguna manera la familia perdió valor, por el contrario siempre se la piensa como corresponsable de la formación de los sujetos.

En el caso del Ecuador se institucionaliza el rol de la familia cuando se crean los programas de escuela para padres, en el año 1983 (Acuerdo Ministerial 233 - escuela para padres). En el Ecuador las formas de relacionamiento entre padres, madres y la institución educativa, llamada comunidad educativa, ha ido en decremento a lo largo del proceso histórico de la educación, según lo indicó Víctor Medina, Coordinador del Programa Nacional de Escuela para Padres, en su informe final al Ministerio de Educación, de diciembre 2008. La asistencia a talleres, charlas, conferencias, entre otros, es cada vez menor y la presencia de ellos y ellas son mínimas, por esto se dice que es una preocupación de esta cartera de estado.

Entonces se infiere que la educación a padres y madres y representantes legales encargados de niños, niñas y adolescentes se constituye en una preocupación social a lo largo de la historia, por cuanto de la familia depende el desarrollo formativo y social, la práctica democrática y su salud física y mental. Padres, madres y representantes legales son el primer agente educativo, que pueden motivar a sus hijos e hijas, ofreciéndoles espontáneamente afecto, seguridad, valores, ejemplo, concepciones y paradigmas frente a la vida. De la familia se adquieren elementos para configurar el desarrollo de su personalidad; es decir, su propia identidad. Se ha corroborado el papel decisivo de la familia respecto de la formación o asimilación de hábitos de vida y del comportamiento social (Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, 2000).

Mucho antes de que surgiera con Froebel, en su texto “La educación de las personas, el arte de educación, instrucción y enseñanza”, un sistema para la educación social de preescolares, varios pedagogos se habían referido a la importancia de las edades tempranas para todo el desarrollo ulterior del niño y a la familia –a la madre fundamentalmente– como primera e insustituible educadora de sus hijos. Comenius, en su “Libro para Madres”, subrayó el papel de la Escuela Materna como primera etapa de la educación, entre los primeros seis años de la vida del niño, considerados por él como un período de intenso crecimiento físico y de desarrollo de los órganos de los sentidos. Esto tendría relación a lo que ahora se plantea como educación inicial en el Sistema Nacional de Educación. Pestalozzi, en su propuesta de educación para el desarrollo

armónico del niño (físico, intelectual, emocional, social), defendió como mejor y principal educadora a la madre.

Desde el siglo XVII hasta el siglo XX, la tendencia global marcaba que los padres y familiares cercanos eran los responsables no solo de la formación, sino de impartir las letras, artes y ciencias necesarias para ser útiles a la sociedad y ganarse su sustento (OEI, 2010).

En las épocas a las que hacen referencia Froebel, Comenius, Pestalozzi, como en la actualidad, las familias se constituyen en instituciones de formación y educación de las personas. De allí que, reconociendo esto, el Ministerio de Educación del Ecuador promueve espacios donde se incluya a la familia, ya sea de manera directa, como en reuniones, o indirecta, mediante tareas enviadas al hogar y que requieren de acompañamiento, devolviendo la corresponsabilidad en la educación a las familias. Una de las experiencias estatales más significativas fue el Programa Nacional de Escuela para Padres, que funcionó hasta el 2008. En la actualidad existe la necesidad de reactivar este espacio, que se lo puede innovar y fortalecer sobre la base de las consideraciones anteriores, inscribiéndole en el cumplimiento de la Constitución del Ecuador, garantista de derechos, en el Régimen del Buen Vivir y en la propia normativa de la actual Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en concordancia con las políticas del Plan Decenal de Educación.

“Educar en familia” se trata entonces de una propuesta innovada e integrada desde un enfoque de derechos, de trabajo vinculante junto a los Departamentos de Consejería Estudiantil, de acuerdo a la LOEI. Un trabajo geo-referenciado por zonas, distritos y circuitos, en aplicación del nuevo modelo de gestión educativa, para fortalecer la formación ciudadana e impulsar una educación de calidad y calidez, que responda a los desafíos y expectativas actuales, y responda al Plan Decenal de Educación 2006 – 2015.

1.3.1. La familia en la educación

1.3.1.1. La familia como agente educativo

La familia es el grupo humano primario más importante en la vida de la persona, la institución más estable de la historia de la humanidad. Se concibe al grupo humano como una comunidad de personas que actúa entre sí para lograr objetivos conscientes, una unidad que actúa objetivamente como sujeto de la actividad. (Centro de Referencia

Latinoamericano para la Educación Preescolar, 2000).

Las personas se desarrollan en un entorno familiar, en primera instancia, en el que nacen y, luego, en la que el sujeto crea a través de la sociedad que lo rodea. Las personas, al formar pareja o formar familias extendidas (con abuelos, hermanos, amigos) aportan su manera de pensar, valores y actitudes, que luego son transmitidos y transmutados a niños, niñas y adolescentes en maneras de actuar, de relacionarse con las personas, normas de comportamiento social, las cuales reflejan mucho de lo que ellos mismos en su niñez y juventud aprendieron en sus propias familias.

La acción educativa de la familia ha sido objeto de mucho interés para la Psicología y la Pedagogía General y, especialmente, para los que se ocupan de la educación y el desarrollo del niño y de la niña en los seis primeros años de vida. Son enormes las posibilidades de aprendizaje y desarrollo en estas edades iniciales, de ahí la importancia de optimizar el desarrollo y los aprendizajes en familia, con calidez. Es decir, con una dosis de ternura, cariño, afecto y comprensión que aportarán seguridad y bienestar, lo cual perdurará a lo largo de toda la vida, potenciando el desenvolvimiento futuro.

La familia es el espacio donde las personas aprenden, en un primer instante, a saber quiénes son, la primera instauración de la norma, el respeto, a cuidar el orden, a ser aseados, a jugar con sus hermanos y hermanas y de otras cuestiones relacionadas con el lugar donde nacieron, con su historia y los símbolos patrios. Estos aprendizajes deben estar matizados con el ejemplo que les ofrezcan las personas adultas de su entorno.

1.3.1.2. La familia y el fomento de prácticas de vida

Educar a niñas, niños y adolescentes exige la enseñanza de ciertas normas y hábitos de vida que garanticen tanto su salud física y mental como su ajuste social desde muy tempranas edades y en la promoción e información sobre sus derechos. A las niñas, niños y adolescentes, en cada una de las etapas de su vida, se les deberá acompañar para desarrollar hábitos de comportamiento de consecuencias saludables para ellos como para otras personas, generar oportunidades para lograr que se desenvuelvan en un ambiente más armónico. Esto implica, sentar previamente ciertas bases de organización de la vida familiar que les permita tener las condiciones mínimas para lograr unos desarrollos físico y psíquico adecuados.

Un hábito no es más que la forma frecuente de reaccionar frente a una situación determinada. Aristóteles (IV a.C) mencionó en su texto *Ética Nicomaquea*: “Somos lo que hacemos día tras día, de modo que la excelencia no es un acto, sino un hábito”, de lo que se entenderá al hábito como un patrón de conducta que se adquiere a través de la repetición sistemática. Sin embargo, es la repetición de un acto que se ha realizado previamente y que una vez establecida se realiza automáticamente sin necesidad de analizar qué se está haciendo.

Desde mi perspectiva, para que las niñas, niños y adolescentes adquieran normas y hábitos, es indispensable que la familia organice su vida. Es decir, establecer un horario de vida; frecuentemente se les pide que se peinen, se laven las manos, que no se manchen la ropa y otras cosas. Resulta complicado que estos hábitos se incorporen, si no se han formado desde la infancia.

Si se desea que se forme un hábito, en primer lugar hay que mostrarles cómo actuar, lo que Bandura teorizó e investigó en su proceso de modelado. El ejemplo que ofrecen los padres, madres y demás adultos de su entorno familiar es muy importante. Además, es fundamental ser persistente y tener la suficiente paciencia para no decaer en el logro de este propósito. También es importante que la familia tenga espacios para conocer o fortalecer prácticas beneficiosas (Paz, 2014), por ejemplo algo muy básico: motivar o simplemente conocer cuándo es conveniente lavarse las manos, para evitar problemas de salud y considerarse la higiene personal. Se debe instaurar el cuidado del aspecto personal, ya que la falta de aseo podría ocasionar segregación y evidencia negligencia. Se puede señalar que en el hogar se debe enseñar a lavarse los dientes, bañarse, cuidar la higiene del cabello, peinarse, así como el cuidado de la ropa.

Parafraseando a Bandura (1982) en su “Teoría del aprendizaje social” podríamos decir que el ejemplo es lo más importante para conseguir buenos resultados. Si los padres, las madres y representantes legales no se ocupan por su apariencia personal ni por el orden y limpieza de la vivienda, de nada valen las advertencias ni orientaciones. Junto al ejemplo positivo que debe ofrecer la familia como educadora de las niñas y los niños, está la orientación y ayuda constante, logrando el aprendizaje por modelado que es un resultado de la observación.

El principal objetivo es que niñas, niños y adolescentes adquieran responsabilidad ante las tareas, lo que les posibilitará desempeñar otras tareas en el futuro.

En efecto, si las personas que rodean a las y los menores de edad se caracterizan por ser sosegadas, tranquilas, cariñosas, ellos adquieren con facilidad el hábito de hablar en voz baja (Paz, 2014). No es lógico pedirles que sean aseados si a su alrededor se ve a diario personas que no cuidan de su aseo personal ni del orden y limpieza de la vivienda.

Partiendo de Montessori (1912) y su teoría de la “Mente absorbente”, en su primero y segundo periodos, las niñas y los niños pueden formar sus primeros hábitos, los que estarán relacionados con necesidades básicas: la alimentación, el sueño, el aseo. Entendiendo que desde los padres y madres se aconseja, también se debe explicar los beneficios que se va a obtener cuando se adquiera estos hábitos, puesto que de esta manera resulta significativo el aprendizaje (Ausubel & Novak-Hanesian, 1983).

Un estudio realizado por el Centro de referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, avalado por la Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación la Ciencia y la Cultura, se menciona a la familia en el proceso educativo y la formación de hábitos de vida, entre lo que se destaca que desde pequeñas y pequeños se les debe enseñar a cuidar las cosas, a tenerlas en un lugar determinado, de manera que puedan encontrarlas fácilmente. Se les debe enseñar a distinguir aquellos objetos que les sirven para recrearse de aquellos otros que son necesarios para su labor escolar.

1.3.1.3. La familia y la formación de hábitos sociales en las niñas, niños y adolescentes

La conducta social está estrechamente influida por las normas de conducta que se practiquen en el hogar (Consejería de Educación y Ciencia, 2010). Es en el colectivo familiar donde se aprenden y practican normas positivas de convivencia social. Esto es posible a través de las relaciones que se establecen entre sus integrantes. Son las relaciones familiares basadas en el amor y respeto mutuo las que ayudan a formar los hábitos sociales.

En lo cotidiano se observa que cuando la familia tiene hábitos de convivencia social es más común encontrar que se ofrecen manifestaciones de cortesía, respeto, comprensión, cooperación y solidaridad para las personas con quienes conviven, constituyendo verdaderos ejemplos de buena educación (Paz, 2014). Este ejemplo es muy provechoso, pues niñas, niños y adolescentes se comportan tal como ven actuar a sus modelos de aprendizaje vicario.

Padres, madres y representantes legales empiezan brindando estas manifestaciones de afecto a sus hijas e hijos: van desde dar un beso cuando se despiertan hasta preguntarles cómo les va en el juego, o si les gustó el paseo que se realizó con sus compañeros de la institución educativa. No se puede esperar que sus hijas e hijos sean corteses, si sus manifestaciones de cariño y amabilidad son limitadas e inexpresivas. Igualmente, estas normas y hábitos sociales deben expandirse a su cotidianidad en su contexto social, y no estar limitados al hogar. La cortesía y todos los hábitos sociales deben practicarse el mayor tiempo posible y en la mayoría de situaciones y contextos.

Con el ejemplo ha de enseñarse también a cuidar la naturaleza, los animales y las plantas, a no dañarlos, a cuidar la limpieza del hogar y otros lugares que se frecuentan o simplemente aquellos por los que se transita: calles, parques, museos, áreas verdes en general.

De forma sencilla, natural y con el ejemplo, el cariño y la sistematicidad se han de formar en las niñas, niños y adolescentes éstos y otros hábitos primordiales que fortalezcan su personalidad y les permitan vivir en armonía con la comunidad.

1.3.1.4. Vinculación de la familia a la institución educativa

Es necesario que la familia perciba la institución educativa como su propia escuela, la que puede contribuir a prepararlos para resolver los problemas de la vida cotidiana, de sus interrelaciones familiares, de su convivencia diaria, de la educación de sus hijas e hijos, de otros aspectos de su formación para cumplir con asertividad la responsabilidad personal y social que entraña educar a la ciudadana y al ciudadano del futuro.

Los procedimientos para hacer más efectiva una relación positiva, coherente, activa, reflexiva entre la familia y la institución educativa deben basarse en la coordinación, colaboración y participación entre estos dos agentes. Ello generará un modelo de comunicación que propicie el desarrollo de estrategias de intervención programada en función del contexto socio-educativo (OEI, 2010).

La vinculación de la familia con la institución educativa, ya sea educación inicial, básica o bachillerato, presupone una doble proyección: la primera de la institución, proyectándose hacia la familia para conocer sus posibilidades, necesidades, condiciones reales de vida y la segunda de la familia para orientar a los padres, madres y representantes para lograr en el hogar la continuidad de las tareas educativas, ofreciendo

información, apoyo y sus posibilidades como potencial educativo para la institución.

Por ejemplo, cuando un niño o niña de edad temprana y preescolar ingresa a una institución, la familia se encuentra, dentro de un ciclo de vida, en aquella etapa donde la atención y cuidados de sus pequeños y pequeñas se convierten en su tarea principal.

Hoy en día, la mayoría de padres y madres con hijos e hijas de esas edades son muy jóvenes y se sienten aún muy inseguros en sus proyectos e ideas sobre cómo educar, no asumen aún de manera plena su nuevo rol (Alvarado, 2012). La formación de hábitos de vida, sueño y alimentación los relacionan con aspectos de salud, sin alcanzar a ver un carácter educativo. Aquí inicia la tarea orientadora y formadora vinculante entre la escuela y la familia a través de la correspondiente estrategia metodológica y pedagógica.

La familia espera que la escuela ofrezca a su hijo o hija una educación que le permita y le ayude a seguir creciendo en la espiral de la vida. Esta educación se espera que se ofrezca matizada de afecto, cuidados y atención (OEI, 2010).

Muchos padres y madres y también representantes legales esperan que los educadores y educadoras de sus hijas e hijos, especialistas en el difícil arte de educar, les ofrezcan orientaciones y métodos concretos sobre cómo educar de la mejor forma; les ofrezcan también los elementos necesarios para conocer los requerimientos psicopedagógicos de cada nuevo nivel escolar. En suma, que la institución los ayude y prepare mejor para cumplir su función educativa (Barreno, 2014). Por su parte, la institución educativa espera que en la familia se produzca una continuidad coherente de su labor, que adopte una actitud de cooperación y participación activa en la vida escolar de sus hijas e hijos y en la propia vida institucional (Barreno, 2014).

La educación familiar tiene el carácter intencional y dirigido. Puede realizarse mediante diferentes vías: espacios sostenibles para reuniones de las familias, encuentros individuales, visitas al hogar, entre otros que se programen. El trabajo con la familia favorece la relación educador – estudiante mediante el conocimiento del grupo familiar, formas de crianza, valores, costumbres, normas, sentimientos, estrategias de solución de problemas del entorno familiar (Paz, 2014); (Barreno, 2014).

En este sentido, el trabajo de educación familiar consiste fundamentalmente en orientar, explicar y demostrar a cada padre, a cada madre, a cada familia, en cada una de las etapas del desarrollo, las actividades que puede realizar con sus hijas e hijos

encaminadas a aprovechar al máximo este período privilegiado de compartir juntos su niñez y adolescencia en familia, para estimular su mejor desempeño escolar (Álvarez, 2013).

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

2.1. Definición

No se puede separar de los procesos psicológicos a las habilidades sociales, pero es importante aclarar que cuando se menciona a ellas suele hacerse referencia a aspectos concretos de la relación interpersonal.

Una ligera revisión bibliográfica arroja una gran dispersión terminológica, como se muestra en los siguientes términos: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta sociointeractiva, intercambios sociales, entre otros (Caballo, 1998).

Esta falta de precisión se aprecia también en los intentos de conceptualizar, definir y describir la competencia social y las habilidades sociales, de forma que inicialmente aparece como un campo en cierto sentido algo confuso o que no está bien definido ni suficientemente delimitado, es por eso que se debe contextualizar el concepto de habilidades sociales y la manera de enseñarlas. Se debe tener en cuenta el marco cultural determinado, donde se resaltarán los factores de edad, género, clase social y educación (Caballo, 2000).

Una de las definiciones de habilidades sociales las conceptualiza como “(...) las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (...)” (Monjas, 1993). Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una actividad interpersonal. Al hablar de habilidades, refiero a un conjunto de conductas aprendidas.

En relación a las temáticas de infancia, (Gresham, 1988) señalaba que en la bibliografía se suelen encontrar tres puntos desde los cuales se podría entender a las habilidades sociales:

En estas definiciones se usan índices de aceptación de los iguales o popularidad. Se

consideran niños o niñas socialmente hábiles, a quienes son aceptados o populares en la escuela o en la comunidad. El mayor fallo de estas definiciones es que no identifican los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.

a) Aspecto conductual

Se definen las habilidades sociales como aquellos comportamientos específicos de la situación que maximizan la probabilidad de asegurar, mantener el reforzamiento, decrecer la probabilidad de castigo o de la extinción contingente sobre el comportamiento social propio. Sin embargo, esta definición no asegura que los comportamientos identificados para la intervención sean de hecho socialmente hábiles o socialmente importantes.

b) Validación social

Según este tipo de definiciones, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en situaciones determinadas, predicen importantes resultados sociales para el niño, como por ejemplo, aceptación, popularidad o juicios de otros significativos.

No existe un criterio absoluto del concepto de habilidad social por las diferencias que maneja cada interacción social. Por esto, para que una habilidad sea viable dependerá de las oportunidades que cada persona encuentre para su aplicación, siendo las habilidades sujetas a sus actitudes propias de su entorno socio-cultural.

Por tanto, en este trabajo, se entienden a las habilidades sociales como un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño y la niña mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social. Estos son aspectos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por sus compañeras y compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación sociales.

Esto nos da a entender que una conducta puede ser apropiada o no, dependiendo del contexto de la situación, de las edades de los participantes, de su rol social y hasta de la cultura en la que se está inmerso, entre otros aspectos. Pero lo que se espera es que una conducta socialmente habilidosa produzca dos reforzamientos positivos, uno a corto y otro a largo plazo.

Por esto es importante contextualizar el entorno donde se pretende desarrollar las

habilidades sociales.

En este sentido podemos mencionar dos conceptualizaciones:

Las habilidades sociales pueden ser definidas como la capacidad para ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva (Gresham, 1988), o:

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de 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 (Caballo,2000. Pág.6)

2.2. ¿Cómo se aprenden las habilidades sociales?

Al hablar de aprendizaje se hace referencia habitualmente al grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades comportamentales que posibilitan su adaptación a las exigencias del medio social. Entre tales habilidades se incluyen tanto las relacionadas con autonomía e independencia personal por ejemplo (independencia en el comer, locomoción, entre otras) como las que tienen que ver con la capacidad de relación interpersonal (López, 1995). Estas últimas son las que son objeto de nuestro interés.

El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que biología y cultura son factores activos que se influyen mutuamente y hacen del resultado siempre una versión individual y distinta de la persona humana (López, 1995). El ser humano es un ser social que solo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado, en lugar de solo y abandonado (López & Fuentes, 1994). En este proceso de aprendizaje de la competencia interpersonal, sobre todo en los años iniciales, desempeña un papel muy relevante la familia y las primeras figuras de apego.

La exposición a situaciones sociales nuevas y variadas, facilita la adquisición de habilidades sociales y disipa los temores sociales iniciales. Por el contrario, padres

inhibidos y tímidos o poco sociables, o distantes (fríos emocionalmente y aún esquizoides), evitan exponerse a sí mismos y a sus hijos a situaciones sociales. Así los niños aprenden repertorios de habilidades sociales escasos, aprenden respuestas de inhibición y de evitación. (Monjas, 2000).

En los años siguientes, además de la familia, entran en juego otras figuras significativas de interacción como son compañeras y compañeros, los iguales, los y las docentes y educadores en general.

La competencia social se aprende a lo largo del proceso de socialización, merced a la interacción con otras personas y posibilitada principalmente por los siguientes mecanismos: a) aprendizaje por experiencia directa, b) aprendizaje por observación, c) aprendizaje verbal o instruccional y d) aprendizaje por feedback interpersonal (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010).

a) Aprendizaje por experiencia directa

Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Si cuando un niño sonríe a su padre, éste le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá y si por el contrario el padre le castiga (por ej., le grita), la conducta tenderá a inhibirse y, no solo esto sino que, aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán con el aprendizaje de otras nuevas conductas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010).

b) Aprendizaje por observación

El niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos vicarios. La teoría del aprendizaje social defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Por ejemplo, un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones, aprenderá a no imitar esa conducta. Los modelos a los que niños, niñas y adolescentes se ven expuestos son muy variados a lo largo del desarrollo y entre aquellos están hermanos, primos, vecinos, amigos, padres, profesores y adultos en general. También son muy importantes, y hemos de tener en cuenta su influjo, los modelos simbólicos, los presentados en la televisión principalmente (Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, 2010).

c) Aprendizaje verbal o instruccional

El sujeto aprende a través de lo que se le dice que haga. Es una forma no directa de aprendizaje. En el ámbito familiar, esta instrucción es informal, pero en el ámbito escolar suele ser sistemática y directa. Un ejemplo es cuando los padres incitan al niño a bajar el tono de voz, a pedir las cosas por favor o cuando le explican y dan instrucciones directas de cómo afrontar la solución de un conflicto que tiene con otra persona (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010).

d) Aprendizaje por feedback

El feedback es la explicitación, por parte de quienes interactúan y los observadores, sobre cómo ha sido nuestro comportamiento. La otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Esto ayuda a la corrección de la misma sin necesidad de ensayos. Así concebido, el feedback (o su ausencia) puede entenderse como reforzamiento social administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010). Cabe distinguir que feedback y refuerzo no son lo mismo, por ejemplo, el feedback negativo puede ser aversivo y el refuerzo negativo no lo es.

2.3. Tipos de habilidades sociales propuestos por Goldstein

Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein (1989) proponen 50 habilidades sociales divididas en 6 grupos, las que serán el punto de partida para la selección de las que estén más acordes al grupo etario sobre el que deseamos trabajar.

A continuación se señalan:

Grupo I: Primeras habilidades sociales

También llamadas habilidades primarias, son básicas para el funcionamiento del grupo (escuchar, iniciar/mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido)

Grupo II: Habilidades sociales avanzadas

Estas habilidades tienen su cimiento en las habilidades primarias y posibilitan al adolescente establecer contactos sociales asertivamente (pedir ayuda, participar, dar

instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás)

Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos

Son las habilidades que permiten a las y los adolescentes conocer y expresar de una manera prosocial y con empatía lo que se siente (conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de otro, expresar afecto, resolver el miedo, autorrecompensarse)

Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión

Estas habilidades reconocen en adolescentes el derecho a expresarse, por medio de exteriorizar sus sentimientos de manera asertiva, tomando en cuenta los derechos de sí mismos y de los demás (pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas)

Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés

Estas habilidades les permiten a los adolescentes incrementar su destreza de pensamiento-acción, es decir que primero puedan remitirse a sus pensamientos para luego actuar, afrontar y controlar asertivamente los problemas (formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejen de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones del grupo).

Grupo VI: Habilidades de planificación

Estas habilidades cognitivas le proporcionan al adolescente la capacidad de evaluar sus talentos para la resolución de problemas y planificación de soluciones, permitiéndole darse cuenta que está en proceso de ser adulto y qué tan capacitado está para tomar decisiones asertivas (tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea).

CAPÍTULO 3

GUÍAS DE HABILIDADES SOCIALES

3.1 Habilidades sociales e intervención educativa

En el estudio de las habilidades sociales precisamos de elementos de la Psicología Clínica y de la Psicología Social, ya que el estudio de la competencia de las personas no puede ni debe estudiarse desde una perspectiva fragmentada, sino al contrario debe analizarse desde un ámbito multidisciplinar (Ovejero, 1990).

Cada una de las disciplinas sitúa el énfasis de sus investigaciones en aspectos diferentes. La Psicología Social enfatiza las relaciones interpersonales (Argyle, 1981), mientras que la Psicología Clínica se interesa por el estudio del comportamiento (Curran, 1985). Por lo tanto, en el momento de desarrollar y configurar los programas de entrenamiento en habilidades sociales se crea un nexo de colaboración entre ambas disciplinas, para facilitar la interacción de las personas que desean comunicarse y a la vez desean ser felices en sus relaciones con los demás (L'Albate y Millan, 1985; Ovejero, 1990).

El concepto de toda habilidad social tiene como común denominador la conducta interactiva. Nos referimos a dicho concepto como la capacidad que toda persona posee en el momento de percibir, entender, descifrar y responder a estímulos sociales y muy especialmente a aquellos que provienen de la interacción con los demás (Blanco, 1981). Entendiendo que la conducta socialmente habilidosa debe situarse en un contexto social y cultural concreto.

Se entiende por intervención educativa cualquier acción, ya sea preventiva o restauradora, que plantee una mejoría en el bienestar (incluido el de tipo psicológico) de la población a quien va dirigida. Esta mejora se plantea desde tres líneas diferenciadas y a la vez interconectadas entre sí. En primer lugar situamos una línea preventiva que desarrolla actuaciones que impiden la aparición de nuevos riesgos sociales. En segundo lugar, una línea impulsora que potencia los procesos de competencia psicosocial, facilitando los posibles cambios sociales que pudiesen aparecer y, en tercer lugar, una línea integradora que plantea la resolución de los diferentes problemas sociales que presenta un grupo en un momento determinado, dando paso a la participación de los miembros del grupo en el proceso de toma de decisiones (Blanco, 1987).

3.2 Los modelos de competencia social

En los últimos años se han desarrollado programas de intervención psicosocial dirigidos a promover las capacidades cognitivas de diferentes colectivos, potenciando, a la vez, los recursos personales y comunitarios (Costa y López, 1991). En estas intervenciones se han ofrecido una serie de programas de habilidades y de estrategias personales que pretenden facilitar la interrelación personal y que aportan para solucionar, mediante esta interrelación, los diferentes problemas que se plantean en la vida cotidiana (Redondo, 1994).

Así se plantearon diferentes modelos de competencia, entendidos como modelos proactivos, porque facilitan a los sujetos unos elementos conductuales que posteriormente podrán utilizarse como elementos de prevención delante de posibles situaciones de riesgo social (Fernández-Ríos, 1994).

Uno de los objetivos de toda relación de ayuda es capacitar a los individuos que participan en programas de entrenamiento para utilización de recursos personales. En el caso del trabajo con grupos de adolescentes, es importante brindar espacios para que potencien sus capacidades en la medida que disponen de recursos personales y sociales que les permitan satisfacer sus necesidades y enfrentarse a las dificultades y obstáculos cotidianos. Cuando no existen estos recursos, o bien cuando no se utilizan de forma adecuada, surgen problemas en el proceso de socialización (Costa & López, 1991).

3.3 Programas de entrenamiento en habilidades sociales

En la revisión bibliográfica que se realiza se encuentra que los programas de entrenamiento en habilidades sociales pretenden enseñar, de forma directa y sistemática, estrategias y habilidades interpersonales, con la intención que los individuos mejoren su competencia interpersonal en las diferentes situaciones sociales. Estos programas están integrados por un conjunto de técnicas que se orientan hacia la adquisición de nuevas habilidades, las cuales han de permitir a las personas mantener interacciones gratificantes en un ámbito real de actuación.

Las técnicas que se suelen utilizar en los programas de habilidades sociales son:

- Las instrucciones, entendidas como aquellas explicaciones breves y claras, centradas en las conductas de control voluntario que serán objeto de modificación en cada sesión.

- El modelado, que consiste en la exhibición de los patrones adecuados de comportamiento que son objeto del entrenamiento.
- El ensayo conductual, donde los participantes ponen en práctica los comportamientos que se han mostrado en el proceso de modelado o que se han indicado mediante instrucciones en el programa.
- La retroalimentación, que consiste básicamente en proporcionar información concreta y útil a los participantes en el programa acerca de la actuación que han efectuado en el ensayo anterior. Esta técnica pretende conseguir de forma progresiva, un nivel de ejecución cada vez más próximo al modelo, aprovechando de modo positivo la emisión anterior de conducta no hábil.
- El refuerzo, que es la técnica con la cual se pretende proporcionar a los individuos la motivación necesaria para que puedan mantener las mejoras que han conseguido y que continúen de forma eficaz los entrenamientos que han iniciado.
- Las estrategias de generalización, que hacen referencia a la manifestación de comportamientos en condiciones diferentes a las que se dieron en el momento de realizar el aprendizaje inicial. Con esta técnica se pretende ampliar la ejecución de las conductas aprendidas fuera del grupo y lugar de entrenamiento.

3.3.1 Programas de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes

Los programas de entrenamiento en habilidades, cuando se dirigen a grupos de adolescentes suelen contemplar tres objetivos:

En primer lugar se utilizan como técnica de prevención, tanto en relación al uso y abuso de sustancias tóxicas, como de la posible aparición de conductas disociales.

El segundo objetivo que pretenden es facilitar a los participantes elementos que mejoren su relación con los entornos más inmediatos, tanto con grupos de adultos como con grupos de iguales.

El tercer objetivo que surge de la interacción de los dos anteriores, es la mejora personal y social de los adolescentes que participan en los programas de competencia social, mejora que se refleja en la disminución gradual de posibles conductas de rechazo que puedan aparecer.

3.3.2 Programas de entrenamiento en habilidades sociales con familias

El Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental, en su revista “*Apuntes de Psicología*”, donde participan la Universidad de Cádiz, la Universidad de Córdoba, la Universidad de Huelva y la Universidad de Sevilla, en el año 2013, escribe sobre las habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. Teniendo en cuenta la importancia de los lazos familiares para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales y el papel de la transmisión de conductas de padres a hijos, presenta dos estudios sobre las relaciones familiares intergeneracionales. El primer estudio evaluó 142 díadas de padres adultos e hijos adolescentes, y los resultados mostraron evidencia de la transmisión intergeneracional de varias clases de habilidades sociales, especialmente entre las madres y sus hijos adolescentes. Además, los datos mostraron la influencia de la relación entre padres y adolescentes en el repertorio de habilidades sociales de los niños, lo que sugiere la importancia de esta relación. El segundo estudio investigó 113 díadas de padres mayores e hijos adultos. Se encontraron similitudes para 29 de las 38 habilidades sociales evaluadas, así como entre las puntuaciones generales de las habilidades sociales para ambos grupos de edad. Esto pone en evidencia la transmisión intergeneracional de las habilidades sociales de los padres ya ancianos al momento del estudio a sus hijos ahora adultos. Además de las habilidades sociales y la calidad de la relación, se encontraron correlaciones positivas entre las habilidades sociales y la calidad de la relación según la evaluación de los padres y de los hijos. Se discute la evidencia de la transmisión intergeneracional de las habilidades sociales y el impacto en la calidad de las relaciones familiares, así como las implicaciones de estos resultados para la planificación de programas de intervención en habilidades sociales y la calidad de vida.

De igual manera, la Fundación Prodis, en el año 2013, en España desarrolló un programa para la enseñanza de habilidades sociales en el hogar (Manual para familias con hijos entre 5 y 10 años). Esta fundación principalmente ha realizado trabajos con poblaciones de niños y niñas con Trisomía del Par 21.

La guía contiene estrategias imprescindibles para incrementar conductas sociales en el hogar mediante refuerzo positivo, modelado, rutinas, acuerdos y la firmeza en las acciones, así como habilidades sociales básicas para enseñar y aprender durante la infancia: habilidades de carácter no verbal, habilidades de carácter verbal, habilidades

relacionadas con sentimientos y emociones, habilidades para lograr un auto-concepto positivo.

La investigación posterior a la aplicación de la guía demostró que el 95% de sus participantes mostraron un aumento significativo de las conductas sociales y que la relación con sus padres mejoró. Las habilidades sociales adquiridas les permitieron compartir junto a niños sin este síndrome de una manera armónica.

3.4 Programas aplicados de habilidades sociales

Existen varios programas de habilidades sociales, los cuales se han desarrollado y aplicado en poblaciones etarias similares a las planteadas para este trabajo de grado. En la Universidad de Lleida, en España, en el 2010, el Departamento de Pedagogía y Psicología desarrolló el programa de habilidades sociales para grupos de adolescentes, a partir de los programas de aprendizaje estructurado desarrollado por Goldstein. El programa de entrenamiento se aplicó a un grupo de 48 chicos y chicas de catorce a quince años, que cursaban primer curso de bachillerato y formación profesional.

El programa se desarrolló en seis grupos de ocho estudiantes cada uno, distribuidos de la siguiente manera: dos grupos formados por chicos y chicas de primero de Bachillerato Unificado Polivalente y cuatro grupos de primero de Formación Profesional de diferentes especialidades. Todos del mismo Instituto de Enseñanza Secundaria. Del total de participantes, 18 eran varones y 31 eran mujeres, 23 tenían catorce años y 25 tenían quince años.

La metodología fue planteada en seis sesiones, en cada una de las cuales se presentaba una actividad que correspondía a un grupo de habilidades descritas por Goldstein. Para facilitar el desarrollo del programa se confeccionó una grabación de vídeo donde se representaban las diferentes actividades que se iban a reproducir (modelado simbólico). Cada una de las actividades representaba escenas de la vida cotidiana de las y los adolescentes, la secuencia de cada actividad se visionaba en tres ocasiones:

En un primer apartado se podía visionar la actividad que se iba a desarrollar de forma correcta o habilidosa (modelado simbólico positivo), posteriormente se observaba la misma situación pero, en esta ocasión, la actividad se desarrollaba de forma no habilidosa y en ocasiones incluso agresiva (modelado simbólico negativo; y, en unión con el anterior formando el modelado mixto). A continuación se visionaba la actividad de forma correcta, pero en esa ocasión se detenían las imágenes para poder observar los

diferentes pasos conductuales de cada una de las actividades (modelado con análisis de tarea). Esta tercera visualización daba paso al proceso de juego de roles y de imitación o práctica conductual, para posteriormente realizar un último visionado de la actividad desarrollada de forma habilidosa.

Los resultados obtenidos muestran que después de realizar el programa, los adolescentes mejoran sus respuestas asertivas, aceptan con mayor facilidad que los demás actúen de forma diferente a como les gustaría que ellos lo hiciesen, a la vez que creen que es importante que las personas puedan expresar sus sentimientos (Mora, 2010).

En otro estudio de la Universidad de Granada, en el año 2012, en España, participaron 70 estudiantes mujeres, con un rango de entre los 17 y 19 años. Todas las participantes de este proceso habían sido previamente víctimas de discriminación y marginación.

Se tomaron en cuenta los siguientes criterios de selección:

- Adolescentes institucionalizadas, en orfandad total, abandonadas tras malos tratos o con familias de bajos recursos económicos con quienes hayan permanecido en el hogar más de 4 años.
- Adolescentes que no presentan ningún déficit físico, sensorial o neurológico.
- Adolescentes cursantes de los últimos niveles de bachillerato.
- Ninguna de las seleccionadas debió haber participado previamente en un programa de entrenamiento de habilidades sociales.

Las participantes fueron asignadas de forma aleatoria a dos grupos, uno de control y otro experimental.

El objetivo del programa fue reforzar elementos expresivos, receptivos y de interacción, bajo los parámetros educativos, a través del modelo explicativo de la adquisición de habilidades sociales y génesis en las interacciones sociales, modificando creencias erróneas. Para ello se utilizaron, fundamentalmente, instrucciones, modelado, ensayo de conducta, reforzamiento positivo, retroalimentación y tareas para casa.

Los talleres fueron divididos en cuatro etapas: Primeras habilidades sociales; habilidades sociales avanzadas; habilidades relacionadas con los sentimientos; habilidades alternativas a la agresión. Se incluyeron las siguientes secuencias: a) Educativa; b) Entrenamiento y práctica en el contexto terapéutico; b.1.) Instrucciones, b.2.) Modelado, b.3.) Ensayo de conducta, b.4.) Reforzamiento positivo, b.5.)

Retroalimentación; c) Prácticas en contextos naturales interactivos; d) Dinámica de afrontamiento y expresión de emociones; e) Habilidad de comunicación y tolerancia a la presión, habilidad de negociación y afrontamiento con su entorno.

Después de aplicado dicho programa se pudo verificar que hubo incremento en las habilidades sociales y en las estrategias de afrontamiento en contraste con el grupo de control, logrando un nivel bastante satisfactorio, por tanto su incremento fue significativo (Peres Arenas, 2008).

En Argentina, en cambio, se realizó una investigación sobre la presencia y práctica de habilidades sociales, favoreciendo el desarrollo de fortalezas psíquicas en la infancia. Participaron 120 niños de 5 años, de nivel socioeconómico (NES) bajo, asistentes a jardines de infantes de instituciones públicas y privadas de San Miguel de Tucumán. Se utilizaron los siguientes instrumentos: a) Escala de habilidades sociales (Lacunza, 2005); b) Guía de observación comportamental –GOC– (Ison & Fachinelli, 1993); c) Encuesta sociodemográfica.

En la conclusión de este estudio se obtuvo que en los años preescolares, las habilidades sociales dan cuenta de la exploración que el niño hace de las reglas, la comprensión paulatina de las emociones, las manifestaciones prosociales, las interacciones efectivas con su grupo primario y de pares, entre otros indicadores (Lacunza & Contini, 2009).

También, en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en el Laboratorio de Comportamiento Interpersonal (LACI) a través de un estudio de tipo meta-análisis, se revisó el estado de la investigación en Habilidades Sociales. La muestra estuvo constituida por 135 artículos completos de autores latinoamericanos, según el origen de las afiliaciones a las que pertenecen, publicados en revistas científicas durante el periodo 1970 - 2008. Los artículos fueron obtenidos mediante la consulta de Bases de Datos Digitales (REDALYC, SCIELO, INDEXPSI, LILACS DIALNET y PSICODOC) y en los casos en que se contaba únicamente con los resúmenes fueron contactados los autores para acceder al artículo completo por correo o vía e-mail.

Se utilizó un diseño ex post facto retrospectivo historiográfico bibliométrico. Los autores elaboraron una planilla con las categorías organizadas en tres dimensiones denominadas variables bibliográficas, conceptuales y metodológicas, para ordenar y clasificar la información obtenida y posteriormente evaluaron los indicadores bibliométricos de productividad, colaboración y análisis de materias.

En los estudios que respectan a la productividad, se analizó la evolución temporal de la misma, así como productividad de autores, instituciones, países y revistas. Asimismo, se analizó el índice de colaboración entre autores y la evolución temporal de dicho índice, y se detectó el colegio invisible más representativo de la región.

Finalmente, el indicador de análisis de materias arrojó resultados en relación a las temáticas y poblaciones estudiadas, diseños e instrumentos utilizados en el campo de las Habilidades Sociales, así como la evolución temporal de cada una de estas categorías; demostrando la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales en todos los casos presentados.

Las conceptualizaciones en torno al área de las Habilidades Sociales se han constituido en la actualidad como un campo de investigación complejo y amplio, compartido por varias áreas de conocimiento, de alta productividad e interés aplicado.

El estudio bibliométrico sobre América Latina (Prytz, Suarez, & Olaz, 2009), llevado a cabo en el marco de este laboratorio, muestra un creciente interés por parte de los investigadores en el área de Habilidades Sociales y de su consolidación como campo de investigación y aplicación, sumado a un progresivo abandono del término asertividad, para comenzar a considerarlo como una dimensión específica de las Habilidades Sociales.

Según los datos, Brasil ocupa el primer lugar de Latinoamérica en productividad científica en el área de las Habilidades Sociales. Lo que se explica por el hecho que ese país es uno de los que realiza la mayor inversión económica en investigación en la región, concentrando el 40% de investigadores respecto a los demás países de Latinoamérica. Además, Brasil posee diferentes grupos especializados en el estudio de esta temática. Así, la Universidad Federal de San Carlos cuenta con un centro especializado compuesto por un grupo de profesionales que investigan sobre Habilidades Sociales de forma continua (“RIHS- Relações Interpessoais e Habilidades Sociais”), constituyéndose como una importante influencia a nivel teórico y metodológico para las investigaciones y desarrollos subsiguientes.

En contraste a lo observado, enfocando la revisión a la República Argentina (Prytz; Suarez & Olaz, 2009), se encontró que las principales producciones provienen de Córdoba, donde los estudios se han concentrado en poblaciones universitarias y profesionales. Este punto, se considera de suma relevancia ya que reconoce el

importante papel de las Habilidades Sociales como requisito de éxito profesional, específicamente en los trabajadores dedicados a las áreas de salud y educación.

Los resultados arrojados dentro de las diferentes líneas de investigación dan especial importancia a las Habilidades Sociales y la competencia interpersonal tanto en los psicólogos en formación, como en los profesionales en ejercicio.

Entonces, tras los análisis citados de universidades españolas y los estudios realizados en América Latina, se observa que en los últimos diez años se dio un creciente interés por el estudio de las habilidades sociales por parte de la comunidad científica Iberoamericana, que ha llevado a su consolidación como campo de investigación e intervención. Por otra parte, si se considera la complejidad de la evaluación de las HHSS, debido a la multidimensionalidad del constructo y a su especificidad situacional y cultural, resultaría enriquecedor para el desarrollo de esta área continuar realizando estudios que involucren a otras poblaciones y otros rangos etarios, a saber niños, adultos mayores, parejas y familias, entre otros. Esto no solo con fines descriptivos, sino también para comenzar a diseñar y desarrollar programas de entrenamiento con fines preventivos y psicoprofilácticos (LACI, 2010).

De aquí también se desprende la necesidad de diseñar instrumentos de evaluación que respondan a las características propias de las poblaciones en estudio. Es por ello, que actualmente el Grupo LACI se encuentran trabajando en la construcción de instrumentos de evaluación de Habilidades Sociales para niños y para adolescentes, lo cual constituye un gran aporte tanto para la investigación como para la evaluación clínica (LACI, 2010).

Tomando en consideración lo mencionado en este trabajo se realiza el producto “Habilidades Sociales para padres y madres – Guía metodológica para DECE”, donde se pretende que padres y madres aprendan sobre las éstas, puedan ponerlas en práctica y las enseñen a sus hijos e hijas.

3.5 Guías diseñadas por el Ministerio de Educación del Ecuador

Partiendo de la metodología planteada para el desarrollo del producto de grado “*Habilidades Sociales para padres y madres – Guía metodológica para DECE*”, se realiza una comparación con tres propuestas, adicionales al producto de la presente investigación, diseñadas desde el Ministerio de Educación. El análisis tiene como finalidad encontrar los puntos de convergencia y divergencia que presentan entre sí.

Para realizar el análisis se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: temática, año de publicación, grupo objetivo, equipo facilitador, número de facilitadores, población beneficiaria, objetivo general, metodología, número de temas, número de sesiones e insumos.

Se entenderá cada indicador de la siguiente manera:

- **Temática:** Campo de acción que aborda la propuesta, de acuerdo al marco conceptual que lo enmarca.
- **Año de publicación:** Fecha en la que el documento es lanzado para su utilización en el Sistema Educativo Nacional.
- **Grupo objetivo:** Población a la que atiende la propuesta, entendiéndola como quienes participarán como receptores del contenido.
- **Equipo facilitador:** Población que se encargará de ejecutar la propuesta metodológica hacia el grupo objetivo.
- **Número de facilitadores:** Cantidad de personas que se requiere para ejecutar las sesiones descritas dentro de la propuesta metodológica.
- **Población beneficiaria:** Detalle los receptores finales del desarrollo de habilidades o destrezas alcanzadas por parte del grupo objetivo.
- **Objetivo general:** Especificación de la meta que pretende alcanzar el programa propuesto.
- **Metodología:** Denominación de la agrupación de técnicas empleadas en la ejecución de la propuesta.
- **Número de temas:** Cantidad de aspectos en los que se subdivide la propuesta.
- **Descripción de sesiones:** Especificación de planificaciones de jornadas de trabajo sobre la propuesta y tiempo que toma el desarrollo de cada una de estas.
- **Insumos:** Identificación de recursos que se requieren para la ejecución de las sesiones en la propuesta metodológica.

Las guías que se han tomado para realizar el análisis comparativo son las siguientes:

- Recorrido participativo sobre prevención de violencia de género, violencia sexual y prevención de embarazos en adolescentes.

- Guía de apoyo para docentes sobre educación para la sexualidad integral.
- Guía didáctica para trabajar en DVD interactivo acerca del debate teatral "No es simple... pero tampoco es complicado"
- Habilidades sociales para padres y madres - Guía metodológica para DECE

Tabla 1. Análisis comparativo de cuatro propuestas metodológicas

NOMBRE	Recorrido participativo sobre prevención de violencia de género, violencia sexual y prevención de embarazos en adolescentes	Guía de apoyo para docentes sobre educación para la sexualidad integral	Guía didáctica para trabajar en DVD interactivo acerca del debate teatral "No es simple... pero tampoco es complicado"	Habilidades sociales para padres y madres - Guía metodológica para DECE
TEMÁTICA	Prevención de violencia de género, violencia sexual y prevención de embarazos en adolescentes	Educación para la sexualidad	Educación para la sexualidad	Habilidades sociales
AÑO DE PUBLICACIÓN	2013	2014	2014	2015
GRUPO OBJETIVO	Estudiantes / padres, madres y representantes legales	Docentes	Estudiantes de bachillerato	Estudiantes de 8vo. a 10mo. año de EGBS / padres, madres y representantes legales
EQUIPO FACILITADOR	Estudiantes de bachillerato	Docentes / profesionales DECE	Docentes / profesionales DECE	profesionales DECE
NÚMERO DE FACILITADORES	6 a 8	1 a 2	1 a 2	1 a 3
POBLACIÓN BENEFICIARIA	Estudiantes de 8vo. a 10mo. año de EGBS / docentes / padres, madres y representantes legales	Estudiantes de 8vo. a 10mo. año de EGBS	Estudiantes de bachillerato / docentes / padres, madres y representantes legales	Estudiantes de 8vo. a 10mo. año de EGBS

NOMBRE	Recorrido participativo sobre prevención de violencia de género, violencia sexual y prevención de embarazos en adolescentes	Guía de apoyo para docentes sobre educación para la sexualidad integral	Guía didáctica para trabajar en DVD interactivo acerca del debate teatral "No es simple... pero tampoco es complicado"	Habilidades sociales para padres y madres - Guía metodológica para DECE
OBJETIVO GENERAL	Fortalecer mediante una metodología participativa de largo plazo y económicamente sostenible, las acciones de información, educación y comunicación (IEC) que se ejecutan para la prevención y atención de la violencia de género y la violencia sexual.	Dotar a docentes de nivel secundario, de una herramienta básica para propiciar espacios de reflexión en torno a las inquietudes y vivencias de la sexualidad en la adolescencia; Para clarificar mitos y favorecer la incorporación de información científica; cuestionar las inequidades de género; favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación y toma de decisiones, que contribuyan al ejercicio de una sexualidad, sana, segura, responsable y libre de violencia.	Orientar al docente para que promueva la reflexión colectiva generando un diálogo social en las aulas con las y los adolescentes, docentes, autoridades de las instituciones educativas, madres y padres de familia.	Dotar al o la profesional DECE de herramientas que promuevan en padres y madres la inclusión de prácticas cotidianas que apoyen el desarrollo integral de las y los adolescentes.
CUENTA CON METODOLOGÍA	Sí	Sí	Sí	Sí

NOMBRE	Recorrido participativo sobre prevención de violencia de género, violencia sexual y prevención de embarazos en adolescentes	Guía de apoyo para docentes sobre educación para la sexualidad integral	Guía didáctica para trabajar en DVD interactivo acerca del debate teatral "No es simple... pero tampoco es complicado"	Habilidades sociales para padres y madres - Guía metodológica para DECE
TIPO DE METODOLOGÍA	Metodología participativa de largo plazo y económicamente sostenible	Metodología participativa	Metodología participativa-reflexiva	Metodología participativa
CUENTA CON TEMAS PRINCIPALES	Sí	Sí	Sí	Sí
NÚMERO DE TEMAS PRINCIPALES	5	6	5	4
CUENTA CON SESIONES	Sí	Sí	Sí	Sí
TIEMPO POR SESIONES	30 a 60 minutos	45 minutos	45 minutos	45 minutos
CUENTA CON DESCRIPCIÓN DE MATERIALES	Sí	Sí	Sí	Sí

Nota: Elaborada por Edison Martínez Rivas

Las propuestas metodológicas señaladas responden a parámetros de construcción similares, relacionadas con sus objetivos y población específica. Se observa entonces que la temática de cada guía se relaciona con el nombre propuesto y responden a políticas públicas establecidas. Así, las cuatro guías se relacionan con la Estrategia Nacional Intersectorial de Prevención del Embarazo en Adolescentes –ENIPLA- (2012), el Modelo de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil (2014). Asimismo, su grupo objetivo corresponde a miembros de la comunidad educativa y pretenden el fortalecimiento de las capacidades personales existentes para cumplir con los objetivos de la política educativa operativizada en los materiales revisados. Es importante señalar que cada material especifica grupos claramente definidos en función de las características particulares de los mismos así como la complejidad y nivel de profundización de los temas propuestos en cada documento.

Los objetivos de cada material determinan los contenidos que integra cada guía así como los lineamientos metodológicos para su aplicación, mismos que por su complejidad deben ser desarrollados a través de un conjunto de estrategias que promuevan la participación de las personas, y a partir de la misma generar espacios de reflexión que promuevan el autoanálisis, crecimiento personal y el desarrollo de habilidades sociales que permitan a las personas relacionarse con las otras de forma asertiva.

Finalmente, el número de sesiones y tiempo de duración de las mismas está diseñado para ser articulado con las actividades escolares regulares que se desarrollan en los ciclos lectivos. De esta manera no se convierten en actividades sueltas, sino que pueden ser parte de un programa semiestructurado para los miembros de la comunidad educativa con procesos sostenidos en el tiempo.

CAPÍTULO 4

CONSTRUCCIÓN E INTRODUCCIÓN A LA VALIDACIÓN DE LA GUÍA “HABILIDADES SOCIALES PARA PADRES Y MADRES – GUÍA METODOLÓGICA PARA DECE”

Se debe entender que el producto desarrollado en este trabajo de grado la “Guía metodológica para DECE – Habilidades Sociales para padres y madres”, muestra el esfuerzo invertido en el desarrollo de las actividades de cada una de las sesiones propuestas, para ello se llevó a cabo un prolijo análisis de las técnicas planteadas desde la corriente cognitivo-conductual. Una vez elaborada la guía y para que esta cumpla con la expectativa de ser referente de aplicación nacional, se deberá completar por lo menos dos fases adicionales: prueba de la guía mediante un estudio piloto y revisión junto con adecuación de la herramienta con los resultados obtenidos del pilotaje.

Las fases señaladas para complementar la aplicabilidad de este producto, se tendrán que ejecutar posteriormente, y en un nuevo esfuerzo académico. Sin embargo, en el presente capítulo se realizará una descripción del proceso que se propone aplicar. En el proceso de validación del instrumento se debe considerar pertinente la puesta a prueba de la “Guía metodológica para DECE – Habilidades Sociales para padres y madres”, a fin de estimar qué tan efectivo será el aprendizaje de habilidades sociales al momento de la aplicación.

En este sentido se considera pertinente la ejecución de tres etapas: la primera, será una evaluación inicial sobre las condiciones de entrada de las habilidades sociales para lo que se deberá seleccionar una herramienta psicométrica que permita realizar la recolección de esta información. La segunda etapa aplicaría una prueba piloto sobre el uso de la Guía, la cual revisará las variables que se presume podría afectar a la eficacia y que están mencionadas a continuación: la claridad expositiva de las sesiones, de las consignas planteadas, el tiempo planteado por sesión, número de sesiones, número de participantes, número de profesionales para el desarrollo de la guía, de entre otras. Esta fase deberá ser complementada con entrevistas tipo debriefing a nivel grupal e individual, donde se recogerá información de la experiencia vivida. Para analizar la información obtenida, se utilizarán las tres fases secuenciales e indivisibles propuestas por Sánchez Villalba, conocidas como Procesamiento de las "tres A".

- Fase 1: Aproximación. Los participantes (mediados por estrategias conversacionales del facilitador) manifiestan lo experimentado de forma colectiva, lo que promueve la construcción de aprendizajes, transitando de la emoción inmediata y residual suscitada de la experiencia, al razonamiento lógico. Esta etapa pretende recoger la experiencia y co-exponerla (entre todos) a los participantes (para todos), con pretensiones de análisis situacional.
- Fase 2: Apropiación. Una vez aproximada la experiencia a condiciones de construcción de nuevos o fortalecidos conceptos y reconstruidas algunas situaciones particulares y específicas de la misma, se propone orientar los hallazgos hasta ahora realizados como un potencial marco de actuación de cada individuo participante. Es así que las estrategias conversacionales se enfocan en explorar en un autoanálisis el rol que cada participante desarrolló en la experiencia vivida y que es objeto del procesamiento. En esta etapa es necesario, según Sánchez Villalba, buscar que las miradas a las situaciones provoquen un ejercicio reflexivo del comportamiento en colectividad y que se desencadenen simultáneamente reflexiones en torno actuaciones particulares (Las percepciones pueden ser explícitas y compartidas o individuales e íntimas. Esta etapa requiere de especial acompañamiento del facilitador y un desempeño alto en la calidad de las preguntas, es aquí donde se esboza la potencial trascendencia de lo vivido a aprendizajes reales y futuras respuestas situacionales).
- Fase 3: Aplicación. Señalada como una fase que da trascendencia a lo experimentado y aprendido, mediante la operacionalización de los nuevos y/o fortalecidos conceptos y las conclusiones obtenidas. Cada individuo identifica el contexto de aplicabilidad de los nuevos esquemas, siendo incluso conveniente que el facilitador promueva, con la conversación, la visualización de los beneficios de implementar futuras conductas (en situaciones similares pero en el cotidiano habitual de cada persona) enriqueciéndolas por lo aprendido, como resultado de la experiencia y el procesamiento de la misma.

El modelo de Procesamiento de las "tres A" tiene especial valor en la aplicación de procesos de andragogía, en diferentes contextos (organizacionales, sociales, educativos y comunitarios). Este modelo centra la acción en la transformación comportamental de cada individuo (liderazgo transformacional), asegurando que los cambios colectivos o

grupales son el resultado de los cambios que se manifiestan al interior de cada persona y que terminan por transformar su manera de percibir y relacionarse con el mundo.

La tercera etapa se centra en el procesamiento estadístico de los resultados obtenidos del pilotaje, para obtener conclusiones con base en las características encontradas. A partir de ellas se realizarán los ajustes necesarios a la guía.

Para las dos últimas etapas se deberá tomar en cuenta una muestra representativa de la población a aplicar. Se recomendaría por el tipo de distribución geográfica de la población aplicar un muestreo bietápico por conglomerados desiguales.

A las y los participantes se les deberá informar que la guía está en fase experimental y se hará firmar el consentimiento informado, donde se les indicará que son libres de retirarse del proceso en el momento en que deseen, pero que independientemente de ello hay un proceso de medición de las condiciones de entrada y de salida en cuanto a sus propias capacidades de habilidades sociales. Serán las y los participantes de cada zona quienes retroalimenten y validen la pertinencia de las temáticas y los tiempos necesarios en cada sesión, así como analizar las técnicas de evaluación de las y los facilitadores. De esta manera queda cubierta la recolección de datos para el análisis de los criterios del total de actores comprometidos en la validación que posibilite la introducción de las modificaciones pertinentes y quizá un segundo y definitivo pilotaje tras el cual esta herramienta quedaría lista para ser aplicada a nivel nacional y cumplir su finalidad.

Este proceso de validación es solo una propuesta que deberá ser analizada por la o las personas que vayan a realizarla dentro de lo sugerido por las metodologías investigativas. Para validar la herramienta, las personas encargadas de la misma, tendrán libertad para aplicar este procedimiento o desarrollar otro que se ajuste a la realidad y contexto en el que se pretenda aplicar la guía a condición de que se cite al autor de la propuesta a estudiar.

4.1 Lista de verificación de habilidades sociales

Para realizar el trabajo con padres, madres y representantes es importante conocer el punto de partida de los mismos, puesto que este será el único referente para poder validar el progreso a través del programa a desarrollar.

Sobre esta base se ha realizado un instrumento basado en Goldstein de fácil aplicación (que se encuentra en el anexo 1), mismo que está construido a partir de las habilidades sociales que se pretende validar.

CONCLUSIONES

La construcción del producto “Habilidades Sociales para padres y madres – Guía metodológica para DECE” ofrece a las personas interesadas en la temática la oportunidad de profundizar los contenidos y generar el proceso de validación y adecuación de contenidos planteados.

El producto “Habilidades Sociales para padres y madres – Guía metodológica para DECE” brinda una serie de sesiones que podrán ser aplicados por profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil a padres, madres y representantes legales, una vez que sea validado y probado experimentalmente, esto contribuirá en el fortalecimiento y generación de relaciones entre la familia y la institución educativa.

La aplicabilidad de la Guía por parte del Departamento de Consejería Estudiantil estará sujeta a la capacidad de convocatoria y compromiso que se plantee con padres, madres y representantes legales de la población de estudiantes de octavo a décimo año de educación general básica.

RECOMENDACIONES

Se recomienda realizar la validación de la presente guía y el cuestionario de habilidades sociales, previa a la aplicación de las mismas, sea con las sugerencias al proceso propuestas en el presente trabajo o mediante el diseño de un programa de validación, para así introducir en la Guía y el cuestionario las modificaciones que surjan del proceso de validación y se consideren pertinentes, para que una vez incorporados los cambios requeridos se aplique el programa de desarrollo de habilidades sociales.

Identificar el estado de las habilidades sociales de los padres, madres y representantes, y al iniciar y terminar un proceso de intervención sobre estas.

Tomando en cuenta la importancia del desarrollo adecuado de las habilidades sociales acorde a nuestro contexto social en el ámbito educativo, se sugiere la aplicación de esta guía posterior a su validación en las instituciones educativas a través de los Departamentos de Consejería Estudiantil.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alvarado, D. (agosto de 2012). Paternidad y maternidad adolescente. *ENIPLA 2012*, 164.
- Álvarez, L. (2013). Educación en casa. En L. Álvarez, *Educación en casa*. Quito, Pichincha, Ecuador: EDITOGRAM.
- Álvarez, M. (2010). Enseñando a expresar la ira. Madrid: Pirámide
- Argyle, M. (1981). Psicología del comportamiento interpersonal. Madrid: Alianza editorial. 21 Edición.
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. En A. Constituyente, *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi, Manabí, Ecuador.
- Ausubel, & Novak-Hanesian. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. En Ausubel, & Novak-Hanesian, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Segunda ed.). México: Trillas.
- Bandura, A. (1982) Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa Universitaria.
- Bandura, A., & Walters, R. (1985). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza
- Barreno, G. (2014). Educando en Familia. En G. Barreno, *Educando en Familia*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Bourne, E., & Garano, L. (2012). Haga frente a la ansiedad. 10 formas sencillas de aliviar la ansiedad, los miedos, las preocupaciones. Barcelona: Amatt
- Buelgas, S. (1993). Un programa de intervención familiar con un enfermo mental. En Musitu, G. Berjano, E. (1993). *Intervención psicosocial. Programas y experiencias*. Madrid. Popular.
- Caballo, V. (1998). Manual de Técnicas de terapia y Modificación de Conducta. Madrid: Siglo XXI.
- Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. (2000). *La familia en el proceso educativo. II Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. La Habana: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Chacón, F. (1987). Psicología de la donación: Un enfoque comunitario. En Barriga, S. León, J.M. (1987) *Intervención psicosocial*. Barcelona.
- Coll, & Sole. (1990). *La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2010). *Orientaciones a los padres para desarrollar Habilidades Sociales*. En E. d. Auditiva. Asturias.
- Costa, M. & López, E. (1991). *Manual para el educador social*. Tomo 1. Madrid. Centro de Estudios del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Currán, J. (1985). *Social skills therapy: A model and a treatment*, en R.M. Turner i L.M. Ascher (Eds.) *Evaluating behavior therapy outcome*, New York: Springer.
- Echeverry, J. (2010). *Instituciones Educativas y economía local sostenible*. En J. Echeverry. Lima, Perú.
- Epícteto. (2003). *Manual de Vida*. En Epícteto, *Manual de Vida* (M. Mosquera, Trad. Rosario: Biblioteca Nueva Era.
- Fernandez-Ríos, L. (1994). *Manual de psicología preventiva. Teoría y práctica*. Madrid. Siglo Veintiuno de España.
- García, P. & Magaz A. (1992). *Ratones, dragones y seres humanos auténticos*. Madrid. CEPE.
- Gil, F. & García, M. (1992). *Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales*. En León Rubio y otros (1992). *Habilidades sociales y salud*, Madrid. Eudema.
- Gil, F. & García, M. (1995). *Entrenamiento en habilidades sociales*. En Labrador, F.J. y otros (1995). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid. Pirámide.
- Goldstein, A. & Sprafkin, R. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- Gresham, F. (1988). *Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation*. New York: Plenum Press.
- Kelley A. (1992) *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao Desclée de Brouwer.
- Labrador, F. X. (2011). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid: Pirámide

- L'albate I. y Milan, M. (1985) *Handbook of Social Skills training and research* Nueva York: Willey.
- Magaz, A., & García, E. (1997). Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales. Programa de enseñanza de habilidades sociales y educación en valores para la convivencia. Madrid: Gripo AlborCohs
- Martínez, E. (abril de 2015). Cuestionario de Habilidades Sociales basado en Goldstein. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Méndez, F., Olivares, J., & Quiles, M. (1999). Técnicas de relajación y respiración. Madrid: Biblioteca nueva
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Acuerdo Ministerial 069-14. En M. d. Ecuador, *Acuerdo Ministerial 069-14*. Quito, Pichincha, Ecuador: Registro Oficial.
- Ministerio de Educación Ecuador. (1983). Acuerdo Ministerial 233 – Escuela para padres. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010). Guía de Habilidades Sociales para educadores. Madrid, España: Estatal.
- Monjas, M. (1993). La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del «Programa de Habilidades de Interacción Social». Salamanca: Siglo Veintiuno.
- Monjas, M. (2000). La timidez en la infancia y en la adolescencia. Madrid, España: Pirámide.
- Mora, C. A. (2010). Program to improve adolescents social skills. En C. A. Mora, *Program to improve adolescents social skills* (E. Martinez Rivas, Trad., pág. 80). Lérida, España: Editorial de la Universidad de Lleida.
- Musitu, G. & Otros (1993). Un programa de orientación ecológica en niños con problemas de rechazo escolar. En MUSITU, G.: BEPIJANO, E. (1993). *Intervención psicosocial. Programas y experiencias*. Madrid: Popular.
- OEI. (2010). Educación, Valores y Ciudadanía. En B. Toro, & A. Tallone, *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.

- Ovejero, A. (1990) Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial. *Revista Psicothema*, vol 2.
- Paz, D. (julio de 2014). (E. Martinez, Entrevistador)
- Peres Arenas, M. X. (2008). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento a su entorno inmediato. En M. X. Peres Arenas, *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento a su entorno inmediato*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Ploeg, V & Knorrth (1993). Competencia social y apoyo social en la atención residencial. *Revista de Psicología Social Aplicada* Vol. 3 nº 1.
- Redondo, S. (1993) Evaluar e intervenir en prisiones. Barcelona Col. Universitas 30. P.P.U.
- Rogel, G. (junio de 2014). (E. Martinez, Entrevistador)
- Rosero, C. (agosto de 2014). (E. Martinez, Entrevistador)
- Ruiz, C. (2012). La organización familiar y su incidencia en el desarrollo de la autoestima de los niños y niñas del primer año de educación básica de la Escuela “2 de Agosto” de la ciudad de Alamor. En C. Ruiz. Loja, Ecuador: UNL.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador. (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. En S. N. Ecuador, *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito, Ecuador.
- Skinner, B. F (1971). Más allá de la libertad y dignidad. Nueva York: Knop

ANEXO 1

Cuestionario de Habilidades Sociales (Martínez, 2015)

Nombres y apellidos: _____ **Edad:** _____

INSTRUCCIONES: Según las situaciones en las que nos encontremos ante los/as demás solemos responder de forma distinta. Así nuestras conductas desarrolladas en tales situaciones determinan el mayor o menor grado de adaptación con respecto a los grupos con los que nos relacionamos (familia, amigos/as, compañeros/as, etc.) y esto nos hará sentirnos más o menos aceptados/as, estar más o menos relajados/as, o ser más o menos felices.

Por favor, contesta a TODAS las situaciones con sinceridad.

1. Negociación

Nº	Item	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Sé cómo abordar a una persona que es grosera y vulgar conmigo, cuando necesito información de mi interés					
2	Sé cuál es la mejor manera para obtener una entrevista/cita después de muchas negativas					
3	Expreso mi cambio de opinión a las personas por no ser visto como inseguro					
4	Sé cómo iniciar una conversación con personas con las que tengo diferencias de opinión, cuando es preciso hacerlo					
5	Escucho a mis amigos cuando discuten para ayudarlos a arreglar sus problemas					
6	Cuando se expresan opiniones con las que no estoy de acuerdo, manifiesto mi opinión fundamentándola con razones					
7	Defiendo mis opiniones ante los demás a través del diálogo, aunque prevea que puede haber desacuerdos					
8	Discuto o "negocio" la hora de vuelta a casa con mis padres (estudiantes) / Discuto la hora que tomaré para el momento del almuerzo (adultos)					

2. Conocimiento de derechos

Nº	Item	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Suelo reclamar por mis derechos cuando se me acusa injustamente					
2	Pido explicaciones a la persona que llega muy atrasada a nuestra cita					
3	Me resulta fácil pedir al vendedor la devolución de mi dinero cuando el producto ha caducado o tiene fallas					
4	Detengo agresiones físicas hacia otras personas provenientes de extraños					
5	Expreso mis convicciones religiosas o políticas cuando son distintas a la de los demás					
6	Establezco límites cuando personas invaden mi privacidad					
7	Expreso mi disgusto cuando se discrimina a las personas por su apariencia física					
8	Defiendo a los demás cuando se comente una injusticia contra ellos.					

3. Resolución de problemas

Nº	Item	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Ubico a las personas que me puedan apoyar a descubrir los puntos a resolver en el trabajo.					
2	Al resolver un problema, soy capaz de hacer un análisis global mentalmente.					
3	Soy capaz de comparar y analizar simultáneamente las ideas que se me ocurren.					
4	Cuando debo resolver un problema, considero todos los aspectos que son parte del mismo antes de decidir qué hacer.					
5	Puedo establecer la diferencia entre dar opiniones fundamentadas en hechos y opiniones que no tienen ningún respaldo.					
6	Utilizo información que poseo y conozco para ayudarme a desarrollar distintas estrategias para resolver problemas.					
7	Soy capaz de resolver problemas mediante la lógica.					
8	Sé cómo mis acciones y decisiones podrían afectar la resolución de un problema					

4. Toma de decisiones

Nº	Item	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Le doy vueltas a la cabeza y lo analizo todo cuando estoy intentando resolver un problema					
2	Me pongo manos a la obra cuando decido el tipo de trabajo que quiero hacer					
3	Cuando pienso en varias opciones, las comparo con detalle					
4	Me gusta planearlo todo antes de tomar una decisión definitiva					
5	Soy capaz de diseñar un buen plan de acción cuando tengo que decidir algo importante relacionado con mis estudios o mi trabajo					
6	Considero todos los factores antes de tomar una decisión ante un problema					
7	Utilizo la información que obtengo para descubrir diferentes soluciones a un problema					
8	Soy capaz de resolver problemas utilizando la lógica					

5. Presiones de grupo

Nº	Item	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Resisto la insistencia de mis amigos, cuando me piden hacer algo que no quiero					
2	Expreso lo que pienso a mis amigos cuando piden mi opinión sobre ellos					
3	Me opongo al pedido de mis amigos cuando sus exigencias afectan mis intereses					
4	Reclamo de manera firme y directa cuando la conducta de los demás tiene efectos negativos en mí					
5	Defiendo una postura personal frente a una situación o tema sin dejarse presionar para cambiarla					
6	Me defiendo sin agresión o pasividad frente a la conducta poco cooperadora o razonable de los demás.					
7	Defiendo mis ideas frente a la negativa de los demás.					
8	Hago las cosas sin influencia de los demás cuando estos me presionan a realizarlas.					