



UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR

UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR

ESCUELA DE CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES

PSICOLOGIA

La Conducta adaptativa adolescente y el Entrenamiento de las
Habilidades Sociales

Memoria para optar al título profesional de Psicólogo

ALUMNO
RODRIGO SCHLACK ABALOS

DOCENTE
CRISTINA GARRÉ

VIÑA DEL MAR, CHILE
Julio 2012

INDICE

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN	
Planteamiento del problema	5
Relevancia	9
Justificación	10
Objetivos	11
CAPÍTULO II ANTECEDENTES CONCEPTUALES	
La adolescencia	11
Visiones teóricas con respecto al desarrollo adolescente	
Visión cognitiva	15
Visión psicosocial	20
Visión social cognitiva	22
Problemas relacionados con la adolescencia	23
La adolescencia la escuela y los problemas de conducta	35
Habilidades Sociales	
Modelos teóricos	45
Modelos explicativos del déficit de (HHSS)	48
Consecuencias del déficit de (HHSS)	52
Entrenamiento para la adquisición de (HHSS)	56
Entrenamiento de (HHSS) en grupos	57
Técnicas para el entrenamiento de (HHSS) en el contexto individual y grupal	58
Habilidades sociales y el currículum escolar	62
Antecedentes empíricos	70
CAPÍTULO III DISCUSIÓN	84
BIBLIOGRAFÍA	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Evaluar una conducta como inadaptada	30
Figura 2: Antecedentes de la conducta problemática	31
Figura 3: Consecuencias a medio y largo plazo	34
Figura 4: Criterios normativos	41
Figura 5: Criterios no evolutivos	42
Figura 6: Ejemplos de conductas inadaptadas	49
Figura 7: Inexistencia de conducta social en repertorio conductual	51
Figura 8: Criterio de relación entre déficit de HHSS y trastornos psicológicos	54

Resumen

La presente monografía surge en el contexto de la práctica profesional realizada en el Instituto Superior de Comercio “Francisco Araya Bennett”. Una vez iniciada la práctica se detectó las necesidades y se pudo pesquisar la problemática que tenía la institución con respecto a los alumnos con conductas desadaptadas en su ambiente escolar. Además se revela el exceso de medidas coercitivas para controlar comportamientos problemáticos, pero que en la ausencia de un programa que busque hacerse cargo de esta realidad, el escenario no se ve alentador para estos jóvenes, aumentando los factores de riesgo para que los jóvenes interioricen conductas disruptivas

Por esta razón se realiza ésta revisión teórica empírica, la que se enmarca en estudiar el entrenamiento de habilidades sociales y su eficacia en la intervención en lo particular, grupal e institucional, comprobando su impacto en el bienestar psicosocial en específico del adolescente.

Capítulo I.

Introducción

Planteamiento del problema

Los adolescentes se están desarrollando en un sistema que ejerce grandes influencias en su manera de vivir, pensar y estar en el mundo. Distintos factores modelan sus caracteres, sus conductas, emociones y sentimientos. Vale decir, la sociedad postmoderna en muchos casos es beneficiosa para ellos, en cuanto a que les proporciona herramientas para cubrir sus necesidades y experimentar nuevas posibilidades, pero también se exponen a nuevas dificultades, lo que les origina grandes resistencias, frustraciones y estrés. Sin lugar a dudas, no todos los adolescentes logran sortear las exigencias del sistema, influyéndoles en todo el proceso de su crecimiento.

Lo primero que se destaca en los adolescentes de hoy en día, es que están expuestos a un vertiginoso cambio de ritmo social, sobre todo en lo que se refiere a la tecnología. La llamada era de la información tiene beneficios incuestionables en esta generación, la cual puede desarrollar sus conocimientos casi sin límites, como por ejemplo conocer culturas, personas, ideologías y, en definitiva, ampliar sus expectativas de manera sorprendente. No obstante, el bombardeo de información y el excesivo tiempo que demandan las tecnologías puede tener efectos en el desarrollo de los adolescentes. En este sentido, Rice (2000) señala que son muchos los jóvenes que viven una existencia aislada, en donde pierden el contacto diario con otras personas, las típicas actividades de barrio donde existía algún tipo de relación con los vecinos, como por ejemplo, jugar en el barrio con los amigos, poco a poco ha sido desplazado por estar sentado en el computador. Esto conlleva una falta de comunicación evidente y un desconocimiento de las personas que están a su alrededor, es decir, aquellas relaciones que se fundaban en el contacto ocular, en la comunicación corporal se han ido reemplazando por las relaciones a través de las computadoras. Otro

aspecto no menor tiene que ver con el analfabetismo digital entre los padres y los hijos, esta brecha digital puede profundizar el distanciamiento entre ellos.

En segundo lugar, los adolescentes están sometidos a una sociedad que propende los valores del materialismo, los que traen efectos considerables en los hogares. Es un hecho que las familias en general les cuesta llegar a fin de mes y se hace insostenible, para muchos hogares, el gran costo de vivir en una sociedad como esta. La realidad que se presenta en el día a día queda respaldada por una entrevista al economista Gonzalo Durán (2012) de la fundación Sol, el cual señaló que en Chile “la mitad de los trabajadores ganan menos de 218 mil pesos”. Entonces el trabajador tiene que hacer verdaderos malabares para llegar a fin de mes, como lo confirma el mismo economista en una entrevista en el diario el Mostrador diciendo que “considerando que las 45 horas de trabajo legales, se estiman para 5 días hábiles, el cálculo previo indicaría que este 30% de trabajadores dependientes full time, trabaja en promedio 11,27 horas al día”. Obviamente, trabajar este número de horas acorta el tiempo que los trabajadores pueden pasar con sus familias y sus hijos. (Octubre 4 de 2012, radio ADN)

Como tercer elemento relevante es la influencia perjudicial de estar viviendo en una sociedad que impulsa y se basa en el consumo, según lo explica Giulia Adinolfi (2005: 62) refiriéndose a que:

“en rigor cualquier sociedad humana es una sociedad de consumo, en la medida en que se produce para consumir. Además nosotros no vivimos en una sociedad de consumo, sino en una sociedad de consumo obligado, forzado, dirigido por el interés del capital, nosotros vivimos en una sociedad capitalista de consumo, en lo que se llama también neocapitalista o de capitalismo avanzado”.

Este modelo de mercado sabe utilizar con maestría los medios de comunicación que son, en parte, responsables de crear una generación de adolescentes consumistas. Los jóvenes de

hoy están sitiados como nunca antes, por oleadas de incentivos propagandísticos, transformándolos en un enorme nicho de ganancia y, por ende, convertirlos en consumidores. El acceso relativamente fácil para acceder al comercio establecido por parte de los adolescentes no ha sido producto del azar, el mercado está abriendo continuamente nuevos nichos de negocio para abastecer directamente a los adolescentes. Lo anterior se refleja claramente en la información que entrega el INJUV y el SERNAC, los cuales dieron a conocer parte de los resultados de la Sexta Encuesta Nacional de la Juventud que arroja importantes datos sobre el nivel de endeudamiento y morosidad de la población juvenil. El estudio señala que: (Naudon y Peribonio 2012, p. www.sernac.cl)

“7.570 jóvenes de 15 a 29 años a nivel nacional indica que el 50,6% de los encuestados, tienen deudas impagas o por pagar, siendo las mujeres y la juventud de sectores socioeconómicos medios quienes tienen un mayor nivel de endeudamiento. La gran mayoría de las deudas de la juventud están asociadas al consumo. El 57,3% tiene deudas con casas comerciales y un 33,7% declara estar endeudado con tarjetas de crédito. Sólo un 16,1% tiene deudas relacionadas con educación y 3,5% con créditos hipotecarios. Asimismo, un importante porcentaje (29,2%) de los jóvenes que han contraído deudas se encuentra en mora, es decir, están atrasados en los pagos. De este número el 32,5% adeuda en casas comerciales”.

Este énfasis por el consumo irracional ha propiciado que los jóvenes busquen el status y el prestigio, eligiendo como centro de sus vidas ganar un sueldo alto, el cual les permita ganar la carrera por satisfacer sus deseos materiales. Conforme a lo que señala Rice (2000, p.12) “las familias que no han podido mantenerse a flote en la lucha por el dinero, el status y el prestigio parecen más pobres que nunca”.

En consecuencia, los jóvenes pasan por períodos en que se sienten desplazados, no tomados en cuenta y rechazados. En este estado, el joven siente una apatía por participar en

actividades sociales, pero de igual modo buscarán ser reconocidos y usarán un comportamiento antisocial para lograr este fin. Para los adolescentes encontrar una identidad es algo prioritario, si tienen dificultad para lograr este objetivo, tenderán a provocar problemas, ya que se identificarán con una conducta más desadaptada, situación poco tolerable por la comunidad.

Necesariamente, para mantener en el tiempo el estatus, un sueldo apropiado y en definitiva sustentar la vida dentro de una sociedad que nos obliga a consumir, se tienen que desarrollar habilidades y destrezas que nos permita mantener la competitividad. La competitividad emerge como otro aspecto que ha traído presión a los adolescentes, como lo reflexiona Ángel Aguirre Baztán (1994, p.16) con respecto a que:

“una adolescencia excesivamente individualizada, expuesta constantemente a la competitividad presente y futura, lleva a un estrés emocional que no todos pueden soportar. Nuestra sociedad occidental, con un cambio acelerado y en una cultura de la competitividad e individualismo consumista, ha construido un modelo de adolescentes de estrés y tensión (de crisis), creando en el adolescente una constante interrogación sobre su identidad, a veces sustituida por la marca singular que fabrica el consumo”.

Esta dinámica acelerada, donde todo cambia en un instante, ha fortalecido la necesidad de poseer en el repertorio personal un perfeccionamiento continuo, lo que conlleva un estancamiento en otras áreas como por ejemplo formar una familia, tener hijos, dando prioridad a la parte educativa y por ende el vivir con los padres se vuelve un proceso más prolongado. A pesar de lo anterior, el traspaso de los valores de los adultos significativos hacia los jóvenes se vuelve errático, además se enfatizan otro tipo de valores más utilitarios al modelo económico como lo declara Doménech y Baños (2005:359) en relación a que

“la pérdida de muchos valores éticos en este final de siglo e inicio del nuevo milenio constituye una amenaza de desintegración social. Los adolescentes, en

muchos casos, no reciben de los adultos otros valores que la competitividad y el poder económico y se sienten muy desgraciados cuando no saben cómo acceder a ellos. Los valores en los que sus padres se apoyan no les sirven. La sociedad adulta corta las alas al idealismo potencial que tiene el adolescente y no es capaz de proporcionarle la base moral necesaria para afrontar la vida”.

Relevancia

En este complejo escenario, vale reflexionar sobre las implicancias de los centros educativos en la formación o deformación de los adolescentes, por lo tanto el rol de los colegios en plena postmodernidad está directamente relacionado en concebir a los colegios como centros dedicados a la reparación de un adolescente con enormes carencias afectivas, “sanadores” de las consecuencias de nuestro modelo económico y por lo tanto conectar a los jóvenes no sólo con las materias formales, sino que también, y de manera quizás mucho más relevante, como:

“la formadora de ciudadanos pensantes, formadora de valores que dan sentido a la vida digna, formadora de un hombre crítico comprometido con su realidad, un ser social que como tal debe su existencia no sólo a su individualismo, a su ego, sino al hecho de vivir con otros (en sociedad), sin los cuales no podría existir. Es decir, la solidaridad humana y el respeto no puede ser transmitido por los revolucionarios medios informáticos. Esto sólo puede ser trabajo de la institución educativa”. (Rodríguez, 2001, p.4).

Por lo tanto, la escuela es clave en la formación de ciudadanos íntegros y felices. Sin duda el escenario se vuelve más complejo cuando la institución educativa no está logrando adaptarse a los tiempos y se quedan con procedimientos que se vuelven erráticos e incubadoras de situaciones de conflicto en los adolescentes. Desde una visión ecológica los

jóvenes están en el microsistema escolar y las relaciones con sus pares y con los adultos que conforman este sistema, proporcionará refuerzos poderosos que influyen en los adolescentes ya sean negativa o positivamente. “Un microsistema saludable ofrece un aprendizaje positivo y un desarrollo que prepara al adolescente para el éxito en la vida adulta” (Muuss 1988 citado en Rice 2000, p.48).

Justificación

Esta memoria se basa en la práctica profesional realizada en el Instituto Superior de Comercio “Francisco Araya Bennett”, dependiente de la Corporación Municipal de Valparaíso.

Para lograr que los jóvenes desarrollen sus capacidades, a pesar de vivir en un contexto social complejo, es necesario entregarle las herramientas sociales que les permitan sortear los obstáculos que se enfrentarán en su ciclo vital.

La presente memoria se centrará en realizar una breve revisión del significado de la adolescencia, sus problemas, la relación entre el adolescente y el colegio, además de entender lo que son las habilidades sociales y cómo influyen éstas en el contexto educativo. El propósito del trabajo es plasmar la importancia de las habilidades sociales en centros educativos de nivel socio económico medio bajo por medio del currículum escolar y los efectos que causan en los establecimientos y los adolescentes al recibir este tipo de entrenamiento. Para el logro de este objetivo se propone presentar: en primer lugar, las principales teorías que han abordado la temática adolescente y su aprendizaje social; en segundo lugar, los problemas que surgen en la adolescencia derivados de un pobre contacto social; en tercer lugar, la adolescencia, la mala conducta y el establecimiento educativo; y, para finalizar se revisarán los principales hallazgos en el entrenamiento de habilidades sociales que permiten entender cómo este fenómeno adquiere relevancia en el marco del currículum escolar.

Objetivo General:

Investigar las conductas adaptativas en los adolescentes y su relación con el entrenamiento de las Habilidades sociales en el contexto escolar.

Objetivo Específicos:

Conocer las principales teorías que han abordado la temática adolescente y su aprendizaje social.

Identificar problemas que surgen en la adolescencia derivados de un pobre contacto social.

Describir la relación entre la adolescencia, la mala conducta y el establecimiento educativo.

Revisar los principales hallazgos en el entrenamiento de habilidades sociales que permitan entender cómo este fenómeno adquiere relevancia en el marco del currículum escolar.

Capítulo II.

Antecedentes conceptuales

La adolescencia

A principios de XX en general las personas tenían una visión de la adolescencia bastante negativa poniendo énfasis al carácter inestable y las intensas emociones a que están expuestos los jóvenes. En este sentido Morris y Anthony (2001) se refieren a Staley (1904), como uno de los primeros psicólogos del desarrollo, el cual analiza la adolescencia como una etapa tormentosa y estresante que se identifica con el sufrimiento, ímpetu y rebeldía contra la autoridad de los adultos. Según Ramos (2008) ésta noción de la adolescencia como una etapa de profundo estrés, desorientación y conflictos que predominaba hasta hace poco, ha ido variando, gracias a nuevos conceptos y definiciones que subscriben que la adolescencia tiene una definición de cambios pero con una connotación más positiva, donde el joven debe asumir un período de exigencias, problemas y un amplio abanico de oportunidades. Es así que adolescencia para Monroy (2002) puede definirse como “una etapa del desarrollo humano, que tiene un comienzo y una duración variables, la cual marca el final de la niñez y crea los cimientos para la edad adulta. Está marcada por cambios interdependientes en las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales del ser humano”.

(p.11). Esta autora justifica su definición a partir de lo anunciado por (Krauskopf, 1995 citado en Monroy 2002, p.1) para quien:

“una persona atraviesa por varias etapas del desarrollo en su vida, y la adolescencia es considerada una etapa más, ya que diversos aspectos de ésta se desarrollarán, es decir se incrementarán en complejidad funcional, aumentando su calidad en correlación con el aumento de la edad. Este desarrollo puede ser promovido, estimulado detenido o incluso deteriorado”.

Así es como un adolescente experimenta desarrollo en el área fisiológica y psicológica como son la cognición, afectos y personalidad, además el aspecto social, sobre todo los amigos adquieren una relevancia trascendental en el marco de las relaciones interpersonales. Por lo tanto (Horrocks, 1986 citado en Monroy 2002, p.12) afirma que la adolescencia es una época en la que:

“el individuo está más consciente de sí mismo intenta poner a prueba diversos conceptos del yo en comparación con la realidad. Aprende el papel personal y social que con más probabilidad se ajustará al concepto de sí mismo, así como al concepto de los demás. De búsqueda de estatus. Es el período en que surgen y se desarrollan los intereses vocacionales y comienza la lucha por la independencia económica. En que las relaciones de grupo adquieren la mayor importancia: surgen los intereses heterosexuales, homosexuales o bisexuales. De desarrollo físico y crecimiento, surge una nueva imagen corporal. De expansión y desarrollo intelectual y cognoscitivo. El adolescente adquiere experiencias y conocimientos en muchas áreas e incrementa su ambiente con base en esa experiencia. De desarrollo y evaluación de valores, que se acompañan del crecimiento de los ideales propios. Es un tiempo de conflicto entre el idealismo y la realidad”.

Juan Madrid Gutiérrez (2008) se refiere a la adolescencia como un proceso en el que, hay una dinámica evolutiva, de transformación que se da en un contexto social e histórico concreto. Por lo tanto en este trayecto:

“se suceden etapas y acontecimientos, hechos y circunstancias, algunos de los cuales serán estabilizadores y otros problematizadores, pero con capacidad de generar recorridos diferentes, adolescencias diferentes. No siempre este avanza,

este evoluciona, este transitar es hacia delante, hacia el futuro, sino que a menudo se produce desviaciones, salidas o entradas en una situación social aceptada, con más conflictos dentro de la sociedad". (p. 5)

Para comprender los sucesos y acontecimientos García y González (2000) exponen que los adolescentes pasan por tres fases las cuales se dividen en:

Adolescencia temprana, es la etapa que comprende de los 10 a los 14 años de edad. Y se caracteriza por la pubertad, la cual se entiende "como el conjunto de transformaciones físicas que conducen a la madurez sexual y, por lo tanto, a la capacidad de reproducirse. Incluye además transformaciones psicológicas, sociales y culturales significativas" (Moreno 2007, p.14). Desde el punto de vista biológico se produce un estallido hormonal, que en las jóvenes se manifiesta a través del aumento de las mamas, un desarrollo de los ovarios, el útero, el clítoris, y los labios mayores, además de el crecimiento de vello púbico, por su parte los varones se caracteriza esta etapa por el aumento de los testículos, del pene y aumento de la estatura, además cambio de voz. En el tema sexual surge el interés por el sexo, se origina la primera eyaculación, la masturbación y con estos las primeras fantasías sexuales. Desde el punto de vista psicosocial se suscita un cambio en la capacidad cognitiva, con nuevas capacidades lógico- matemática y un razonamiento más filosófico, lo que le permite experimentar un desarrollo moral más complejo lo que se traduce en la capacidad para tomar decisiones, y un concepto más acabado de lo bueno y lo malo. Su imagen corporal no siempre les resulta grata, lo que les provoca timidez. La opinión de los pares es de vital importancia, produciendo un distanciamiento con los padres en pos de mantenerse en el grupo imitando la forma de vestir, actuar y pensar. Esta dentro de lo esperado cierto grado de inestabilidad en el colegio e independencia de la familia.

En la adolescencia intermedia que es de los 15 a los 17 años es notable el crecimiento de la masa muscular y del peso, con la adquisición de una mayor fuerza, la capacidad física aumenta, producto también de la mayor capacidad vital del pulmón, aparece el acné y el olor corporal. Los órganos genitales siguen desarrollándose y el contacto con el otro sexo se hace más habitual. En aspecto psicosocial la maduración del adolescente pasa por tener un desarrollo más acabado de cuestiones como la ética, la filosofía y preguntas trascendentales de la existencia humana lo que puede originar en sentimientos de tristeza y angustia. El grupo de pares sigue siendo importante pero surge una cierta independencia y

autonomía por ejemplo en la manera de vestir. Por la búsqueda de una identidad y pensamientos propios, se producen de manera más reiterada los conflictos con los padres, paulatinamente se traslada la vida de grupo por salir con la pareja. La valía propia se relaciona más con la competitividad, con el ser atractivo y ser popular, se comienza con la elección de la carrera a perfilar el futuro de la vida laboral.

Por último está la adolescencia tardía que contempla los 18 hasta los 21 años de edad, la sexualidad se manifiesta de una forma más elaborada, empieza un compromiso por las causas idealistas, y conceptos como justicia, verdad, la política logran gran fuerza. Ya en esta etapa psicológicamente y corporalmente se tiene una identidad más estable, eventualmente algunos alcanzan independencia económica, y pueden ser padres en consecuencia se llega a la etapa final del desarrollo.

Por otro lado Ramos (2008 citando a Compas y Colaboradores 1995) desarrolla tres puntos de vista hermenéuticos del desarrollo adolescente. En primer lugar está los modelos biopsicosociales, este enfoque contempla que el desarrollo adolescente se genera a la vez en múltiples niveles, es decir, la madurez física y biológica donde se encuentra el crecimiento del cerebro y del sistema nervioso central, como también el pensamiento a través de los procesos socio-cognitivos, la destreza para resolver problemas, la capacidad lingüística, habilidades espacio-visuales. En el contexto social se producen cambios en los sectores donde el joven se relaciona, además se identifican con mayor claridad el rol que el joven debe cumplir en la sociedad. Todos estos elementos en esta perspectiva se interrelacionan y se estudia la correspondencia que existe entre la pubertad y conducta, cognición, emoción y relaciones sociales.

En segundo lugar está la ciencia comportamental del desarrollo que promueve la necesidad de un contacto interdisciplinario para estudiar el desarrollo adolescente. Jessor (1991, 1993) es el principal impulsor de este enfoque el cual pretende integrar no solo la sociología, antropología, psiquiatría infantil, pediatría criminología, demografía y educación, sino que también la investigación básica y la aplicada. La interrelación es central, en este sentido se reconoce la trascendencia que tienen los distintos contextos sociales en el adolescente, lo cual afectará su comportamiento.

En tercer lugar se encuentra el modelo de ajuste persona-contexto, en el que se establece una función de acomodo entre las características del sujeto y el contexto ambiental. Es así

como desde esta visión, se considera al adolescente como una interacción dinámica entre los recursos que tiene el individuo y su ambiente. Por lo tanto se contempla que los adolescentes afectan su ambiente como secuela, además los ambientes sociales apoyan al cambio individual a través de la retroalimentación que suministran al joven. El impacto de esta retroalimentación dependerá del nivel de ajuste entre las características del individuo y las expectativas, valores y preferencias del contexto social. Entonces los problemas en el desarrollo del adolescente serán producto del desajuste de las inquietudes y necesidades del joven y las opciones que le ofrezca el medio para su desarrollo.

A continuación se dará una revisión de las características del desarrollo adolescente a través de distintas visiones teóricas.

Visiones teóricas con respecto al desarrollo adolescente

Visión cognitiva

Desde un punto de vista cognitivo, los problemas conductuales se derivan según (David Elkind, 1998 citado en Diane E. Papalia 2009, p.492). “de los intentos inexpertos de los adolescentes para utilizar el pensamiento de las operaciones formales. Esta nueva manera de pensar, que fundamentalmente trasforma el modo en que se ven a sí mismos y su mundo, es tan poco familiar como la nueva forma de sus cuerpos y a veces se sienten igualmente incómodos utilizándolo. A medida que pone a prueba sus nuevas habilidades, es posible que en ocasiones se tropiece, como un lactante que está aprendiendo a caminar”. En la misma línea el autor sugiere que la inmadurez se presenta al menos en seis características, las cuales son:

- “Idealismo y tendencia a la crítica: se convencen de que saben más que los adultos de cómo manejar el mundo, con frecuencia descubren defectos en sus padres y otras figuras de autoridad
- Tendencia a discutir: los adolescentes buscan de manera constante las oportunidades de poner a prueba sus capacidades de razonamiento.
- Indecisión: los adolescentes pueden tener al mismo tiempo muchas alternativas en su mente y, sin embargo, carecen de las estrategias eficaces para elegir entre ellas.

- Aparente hipocresía: es frecuente que los adolescentes jóvenes no reconozcan la diferencia entre expresar un ideal... y hacer los sacrificios necesarios para alcanzarlos.
- Autoconciencia: Los adolescentes en la etapa de las operaciones formales pueden pensar acerca de su pensamiento, el propio y el de las otras personas. Sin embargo, en su preocupación en su propio estado mental, a menudo suponen que todos los demás están pensando al mismo tiempo justo en lo que ellos están pensando.
- Suposición de singularidad e invulnerabilidad: Elkind utiliza el término de fábula personal para denotar la creencia de los adolescentes de que son especiales, que su experiencia es única y que no están sujetos a las reglas que gobiernan al resto del mundo. Esta forma especial de egocentrismo subyace a muchos comportamientos riesgosos y autodestructivos”.

Es relevante subrayar que el adolescente según la etapa piagetiana está en la etapa las operaciones formales, donde se desarrolla la capacidad de pensamiento abstracto, como señala Diane E. Papalia, (2009),

“este desarrollo, que en general ocurre aproximadamente a los once años de edad, proporciona una manera nueva y más flexible de manipular la información. Al no estar limitados al aquí y ahora, los jóvenes pueden comprender el tiempo histórico y el espacio extraterreno. Pueden utilizar símbolos para representar símbolos (por ejemplo, donde la letra x representa un número desconocido) y, en consecuencia, pueden aprender álgebra y cálculo. Pueden apreciar mejor las metáforas y alegorías y, por consiguiente, pueden encontrar significados más profundos en la literatura. Pueden pensar en términos de los que podría ser, no sólo de lo que es. Pueden imaginar posibilidades y someter a prueba las hipótesis”.

Finalmente la capacidad que acompaña a la etapa de operaciones formales es según Piaget el razonamiento hipotético-deductivo que es “la que permite desarrollar, considerar y someter a prueba hipótesis” (pp.489-491). En otras palabras, este tipo de razonamiento le otorga al adolescente una herramienta para resolver problemas, teorizar, y contrastar distintos tipos de alternativas solución ante un problema y acceder a la verdad.

Para llegar a tener este tipo de pensamiento Rice (2000) dice que el joven según Piaget, debe primeramente adaptar el cumulo de información que está recibiendo del ambiente, la

cual hace que el niño aumente la capacidad para comprender su entorno. Este proceso se realiza a través de dos vías. Por un lado se tiene la asimilación, la que funciona a través de la capacidad que tiene el individuo para incorporar nueva información del ambiente. Por el otro está la acomodación, que consiste en sacar la información antigua, para añadir una nueva información y como consecuencia crear nuevas estructuras. Si la asimilación y la acomodación resultan, surge el equilibrio. Vale decir un estado armónico, en el cual la realidad que un individuo vivencia se ajusta con lo que ha aprendido a partir de sus experiencias de vida.

Otro elemento a considerar en la adolescencia es el desarrollo del lenguaje. Con la llegada del pensamiento abstracto, los adolescentes pueden, conforme a lo que señala Owens (1996 citado en Diane E. Papalia 2009 p. 493),

“definir y analizar abstracciones tales como amor, justicia y libertad. Es más frecuente que empleen términos como sin embargo, por el contrario, en todo caso, por consiguiente, efectivamente y probablemente para expresar relaciones lógicas. Se vuelven más conscientes de las palabras como símbolos que pueden tener múltiples significados y se deleitan en utilizar ironías, juegos de palabras y metáforas”

Además los adolescentes “se vuelven más diestros en asumir perspectivas sociales, que es la capacidad para adaptar su discurso al nivel de conocimiento y punto de vista de otra persona” dicho de otro modo, asumir la perspectiva social de los demás “es la capacidad para comprenderse a uno mismo y a los demás como sujetos, a reaccionar hacia los otros como hacia uno mismo, a reaccionar ante la propia conducta desde el punto de vista de otros”.

Esta capacidad que promueve la comprensión de los otros y las relaciones sociales, parte de un modelo que desarrolló Robert Selman, (1980, citado en F.Philip Rice, 2000), sobre cognición social, que se define como la comprensión de las relaciones sociales, en este contexto el joven desarrolla el interés por comprender a los demás en torno a sus sentimientos, pensamientos, intenciones, comportamiento y formas de pensar, este elemento es clave según el autor para lograr una relación saludable con los demás. Es una capacidad que no está relacionada con la inteligencia lógico matemática u otras capacidades cognitivas que incluyen las morales, intelectuales, entre otras, esto quiere decir que un

individuo puede ser muy capaz intelectualmente, pero tener serias carencias para lograr relacionarse socialmente. Entonces no se necesitan las mismas destrezas cognitivas para comprender y relacionarse socialmente, además esta capacidad se puede aprender independientemente del nivel intelectual.

Cabe destacar que la cognición social consta de cuatro etapas más la etapa cero, esta explica cómo se desarrolla la toma de una perspectiva social de los otros. La etapa cero, es la egocéntrica e indiferenciada, entre los 3 a los 6 años de edad. La etapa uno es la informativo-social que está entre los 6 a los 8 años de edad. La etapa dos adopción de una perspectiva autorreflexiva que está entre los 8 a los 10 de edad. La etapa tres es la toma de una perspectiva mutua o de una tercera persona. Que está entre los 10 a los 12 años. La etapa cuatro es la toma de la perspectiva individual profunda y dentro del sistema social. (Adolescencia y edad adulta).

Durante el desarrollo adolescente, el sujeto puede tomar una visión interpersonal mucho más abstracta, y así tener la posibilidad de pasar de etapa a una más elevada, lo que conlleva asumir una perspectiva social. Entonces el adolescente puede según Robert Selman (1980, citado en Rice, 2000, p. 47)

“conceptualizar que cada persona puede considerar el punto de vista compartido de “otro generalizado”, esto es, el sistema social que, a su vez, hace posible la comunicación apropiada con una comprensión de las otras personas. Además, el individuo se hace consciente de que la idea de ley y moralidad como sistema social depende de la perspectiva de grupo consensuada”.

En este contexto a medida que los niños crecen y alcanzan niveles cognitivos superiores, incorporan la habilidad de pensar y reflexionar de manera mucho más compleja sobre cuestiones morales. Papalia (2009) señala que los jóvenes se inclinan por conductas más altruistas y empáticas, y con esto desarrollan la capacidad de asumir visiones de otra persona, como por ejemplo resolver conflictos interpersonales y poseer en definitiva una consciencia social.

Todas estas tendencias dieron la posibilidad que Lawrence Kohlberg (1969 citado en Papalia 2009 p. 496), propusiera la teoría del desarrollo moral, el que consiste en tres niveles, dividido cada uno en dos etapas.

“El nivel 1: moral preconvencional (edades de 4 a diez años)

- Etapa 1: orientación hacia el castigo y la obediencia. ¿Qué me sucederá? Los niños obedecen las reglas para evitar el castigo.
- Etapa 2: propósito instrumental e intercambio. “Yo te ayudo si tú me ayudas”. Los niños se conforman a las normas por interés propio y consideran lo que los demás pueden hacer por ellos.

Nivel 2: moral convencional (edades 10 a 13 años y mayores)

- Etapa 3: mantenimiento de relaciones mutuas, aprobación de los demás, la regla de oro. “¿Soy un buen niño o niña?”. Los niños quieren complacer a los demás, pueden juzgar las intenciones ajenas y desarrollar ideas sobre cómo es una buena persona. Evalúa un acto según el motivo detrás de él o por la persona que lo realiza y pueden tomar en cuenta las circunstancias.
- Etapa 4: preocupación social y conciencia. ¿Qué pasaría si todos hicieran lo mismo?. Las personas se preocupan por cumplir con su deber, mostrar respeto por la autoridad superior y conservar el orden social. Consideran que una acción siempre es incorrecta, sin importar motivo o circunstancia, si viola una norma y daña a otras personas.

Nivel 3: moral posconvencional (adolescencia temprana, o no hasta la adultez joven, o nunca)

- Etapa 5: moral de contrato, de derechos individuales y de leyes democráticamente aceptadas. Las personas piensan en términos relacionales, valoran la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad. En general consideran que estos valores se pueden mantener mejor siguiendo las leyes. Aunque reconocen existen épocas en las que la necesidad humana y la ley están en conflicto, creen que a la larga es mejor para la sociedad si obedecen las leyes.
- Etapa 6: moral de los principios éticos universales. Las personas hacen lo que como individuos consideran correcto, sin importar las restricciones sociales o las opiniones ajenas. Actúan de acuerdo con normas internalizadas, sabiendo que se condenarían así mismos si no lo hicieran”. (Diane E. Papalia 2009, Pp. 498-499).

Visión psicosocial

Desde un punto de vista psicosocial el adolescente debe alcanzar cierta cantidad de logros, si pretende alcanzar la madurez y por lo tanto entrar en la vida adulta lo más satisfactoriamente posible. En este sentido el adolescente debe alcanzar desarrollarse diferentes áreas como son: la intimidad, que es la capacidad para entablar relaciones maduras, tanto en la vida sexual como en la emocional. (CusminsKy y VojKovic, 1992 citado en Anameli Monroy 2002, p.13) la define como “una cualidad de relación entre dos personas que se interesan profundamente una por la otra, que se caracteriza por una atracción mutua, una comunicación abierta y sincera, el compromiso de continuar con la relación, el gozo de la vida en común, un propósito para la relación, así como la confianza mutua, la cual es una expresión de respeto”. Por otro lado se consolida la identidad psicológica, sexual, social y un sentido coherente de “quién soy”. Otros elementos son la integridad, la autonomía y la responsabilidad que según Branden (1995 citado en Anameli Monroy 2002, p.13) define la primera como “la integración de ideales, convicciones, normas y creencias, por una parte, y la conducta por otra. Cuando nuestra conducta es congruente con nuestros valores declarados, cuando concuerdan los ideales y la práctica, tenemos integridad”, la autonomía es “la capacidad humana para la supervivencia, el pensamiento y el discernimiento independientes; tiene que ver con cuán intrínseca o extrínseca es la fuente de aprobación de sí mismo, es decir, hasta qué punto ésta reside en la persona o el medio social”, y la responsabilidad es el “sentimiento de ser el principal agente causal de la propia vida y conducta” Otro aspecto es la confianza que según Pittman y Wright, (1991 citado en Anameli Monroy 2002, p.13) es la “percepción de que uno posee las habilidades y herramientas necesarias (capacidad para la toma de decisiones, solución de problemas, establecimiento de planes de vida, entre otros) para afrontar los desafíos básicos de la vida”.

En este mismo contexto F. Philip Rice, (2000) y en base a la visión de Erik Erikson, explica que los individuos transitan por ocho etapas del desarrollo, en cada etapa, el individuo tiene que superar una tarea psicosocial. El conflicto se presenta en cada etapa, por lo tanto el individuo deberá resolverlos para lograr un desarrollo. De acuerdo a Erikson el adolescente está en la etapa, identidad versus confusión de la identidad, ésta contempla que el joven resuelva la crisis de identidad con éxito, lo que produce felicidad, satisfacción y

por lo tanto, el adolescente incorpora a su personalidad una cualidad positiva y también una identificación con un conjunto de valores, ideas políticas, ideologías, además como lo complementa Papalia (2009) una confianza en sí mismo, y eventualmente en las personas a las que ama a través de la comunicación de sus vivencias, pensamientos y sentimientos. En este proceso el joven esclarece y experimenta una posible identidad, por la confirmación del ser amado.

El riesgo para sujeto según Erikson es que el conflicto no sea superado y se produzca una confusión de rol con la consecuencia de que el yo resulte dañado, y por consiguiente característica negativa se incorpora dentro de él. Establecer una identidad requiere que el individuo se esfuerce por evaluar los recursos y las responsabilidades personales y aprender cómo utilizarlas para obtener un concepto más claro de quién es y cómo llega a ser. Dicho en palabras de Erikson (1971, p. 71) el adolescente se logra adaptar en una “continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él”. Es entonces un ajuste armónico y agradable entre la autodefinición personal y los roles sociales que el joven desempeña. F. Philip Rice (2000) subraya que Erikson propone que los adolescentes deben resolver siete conflictos, que son fundamentales para desarrollar una identidad firme. Para comenzar se tiene:

- La perspectiva temporal frente a confusión en el tiempo: Esto es tratar de conjugar el pasado de la niñez y lo que depara el futuro, entonces el joven puede desarrollar un sentido de ubicación dentro del tiempo, lo que permite construir un proyecto de vida.
- Seguridad en uno mismo frente a avergonzarse de sí mismo: A partir de un creciente interés por conocerse a sí mismos, la consciencia aumenta, sobre todo en lo que guarda relación con la imagen personal y las relaciones sociales. En la medida que fortalezcan esta autoconfianza pueden estar mejor preparados para afrontar el presente y la probabilidad aumenta, para tener un futuro con éxito, es decir, pronostican que en el futuro pondrán cumplir lo que se proponen y sus objetivos.
- Experimentación de funciones frente a fijación de funciones: Los jóvenes para formar una identidad deben experimentar vivencias que llegan a ser verdaderas oportunidades, donde se ponen a prueba sus capacidades en la sociedad.

- Aprendizaje frente a estancamiento en el trabajo: El adolescente puede experimentar en distintos planos de la vida para encontrar lo que realmente le gustaría ser, una mala autoimagen puede boicotear los planes de éxito, debido a que el joven no pondrá la suficiente energía por lograrlo.
- Polarización sexual frente a confusión bisexual: Es importante la polarización sexual, es decir, los adolescentes tratan de identificar que es ser “masculino” y “femenino”.
- Líder y seguidor frente a confusión de autoridad: Mientras que los adolescentes comienzan a ampliar sus espacios sociales, con sus amigos, en el colegio, empiezan a tomar posiciones de liderazgo y también a seguir a otros.
- Compromiso ideológico frente a confusión de valores: Los jóvenes necesitan creer en algo y seguir a alguien.

Los adolescentes que cuestionan aspectos de su identidad tienden a tener problemas para encontrar la manera de autodefinirse, por lo tanto tienen más tendencia a mostrar un patrón de personalidad caracterizado por la inseguridad, la confusión, el pensamiento perturbado, la impulsividad, el conflicto con los padres y con otras figuras de autoridad, una fuerza del yo reducida y mayores problemas físicos.

Visión social-cognitivo

Otra importante teoría es la que desarrolla Rice (2000) basándose en la teoría de Albert Bandura (1973) con respecto al aprendizaje social, esta perspectiva explica básicamente que los sujetos aprenden a través de la observación y la imitación de las personas. Este mecanismo en el cual los niños aprenden a imitar el mundo social en un proceso de sociabilización, por el que se desarrollan los modelos comunes de comportamiento se le denomina, modelado. Otro elemento fundamental en esta teoría, es el reforzamiento vicario y del autorreforzamiento, el primero tiene que ver con las consecuencias sean positivas o negativas que trae al individuo que observa un comportamiento. Por ejemplo dice F. Philip Rice (2000, p.51) “observar que otros son recompensados por una conducta agresiva aumenta la posibilidad de que el observador también muestre agresión”. En un sentido más adaptativo, los adolescentes cuando realizan alguna actividad que les resulta, se desarrolla en ellos un sentimiento gratificante, por lo tanto repetirá la acción dirigiendo su

autoreforzamiento para lograr alcanzar la misma sensación positiva. Así es como pueden ejercitarse poniéndose metas alcanzables, las cuales tienen la función de desarrollar en ellos la autonomía y la satisfacción producto de alcanzar esos objetivos, independientemente de los refuerzos de las figuras de autoridad.

Problemas relacionados con la adolescencia

Desde un punto de vista biológico Sarason y Sarason (2006, p.480) señala que en la etapa de la pubertad entre los 10 a los 13 años, “las áreas del cerebro relacionadas con la planeación, el control y el razonamiento, crecen y se desarrollan, junto con oleadas de hormonas sexuales”, entonces los trastornos que surgen con frecuencia en este período son, Trastornos obsesivos compulsivos, trastorno disocial, Trastorno de la conducta alimentaria, ya en la adolescencia entre los 13 y los 20 años el cerebro se reduce (pierde cerca del 2% de su peso y volumen), los trastornos que surgen con frecuencia en este período son, fobia social, trastorno obsesivo- compulsivo, trastorno bipolar, suicidio.

Al respecto Sarason y Sarason (2006) hacen hincapié en que la influencia ambiental se entremezcla con el desarrollo biológico para influir sobre procesos complejos como el desarrollo de la personalidad, la socialización y el crecimiento intelectual, sin embargo, si los jóvenes se desvían en gran medida de las normas de desarrollo esperadas, pueden sentir una gran angustia ellos y sus familias. Los problemas de comportamiento pueden entorpecer el desarrollo del joven y retrasar su aprendizaje de habilidades tanto académico como social. Una vez que el joven ha experimentado una serie de frustraciones tanto en las áreas académicas como sociales, puede que emerjan dificultades para autoevaluarse como personas valiosas, lo cual se traduce en ansiedad, inhibición y agresividad. Rosa et al. (2002) destaca que esto les trae problemas en las relaciones interpersonales lo que están asociadas con una gran variedad de problemas tanto en la niñez como en la adolescencia. Estos problemas según Caballo (2005) se manifiestan a través de psicopatologías, dificultades en el área sexual, abuso de alcohol, adicción a la droga y el mal funcionamiento con la pareja.

Las dificultades que presentan los jóvenes para tener una mirada positiva de ellos mismos y lograr relaciones interpersonales que les reporten bienestar, pasan por que en esta etapa el

adolescente transita bajo una enorme presión que le genera un gran estrés, que según Musito, Buelga, Lila y Cava (2001), se produce por un cambio en el comportamiento de los adultos. En una sociedad post industrial en general los individuos dirigen su preocupación a satisfacer requerimientos personales como son, metas laborales o de ocio en perjuicio de las necesidades de los jóvenes. En este contexto los adolescentes pasan por etapas donde no encuentran satisfacción en las actividades que realizan, lo que les produce un constante aburrimiento, también los jóvenes sienten miedo a ser rechazado o a ser diferentes, además la imagen corporal tiene un importante rol que jugar, todo lo anterior constituye una fuente de constante estrés, entonces el apoyo social viene a ser fundamental para amortizar los efectos negativos de las experiencias estresantes.

Según Sarason (2006) la conducta inadaptada o anormal no se puede explicar solamente desde el estrés, entendiéndose como la imposibilidad que tiene el joven para hacer frente a las exigencias del entorno y por lo tanto el adolescente cree no poseer la habilidad e intuye no estar preparado.

Otro elemento es la ansiedad social, que se provoca por la preocupación del joven por lo que opinan de él, la cual se define según Leary (1983 citado en Caballo 2005, p. 314) como “un estado de ansiedad que proviene de la expectativa o presencia de la evaluación interpersonal en lugares sociales imaginarios o reales”. En este sentido Rosa et al. (2002) cita a otros autores para hacer mención de las consecuencias de la ansiedad social, las que están relacionadas con una serie de fenómenos como son:

“a) deterioro en el rendimiento académico debido a la escasa participación en clases, la resistencia a presentar trabajos en público y la tendencia a evitar preguntar al profesor, impidiendo la aclaración de dudas (beidel, 1991; Francis y Radka, 1995), b) fracaso en las citas con personas del otro sexo (La greca y Lopez, 1998; Méndez, Inglés e Hidalgo, 2002), c) evitación de las relaciones con los compañeros, lo que genera aislamiento y sentimientos de soledad (Inderbitzen, Clark y Solano, 1992; Inderbitzen, Walters y Bukowski, 1997; Walters e Inderbitzen, 1998), d) depresión debida a la baja tasa de reforzamiento social (Francis, Last y Strauss, 1992) y e) déficit de habilidades sociales concomitantes, que conducen a una relación disfuncional con los padres al dificultar la comunicación, la negación y la resolución de conflictos (Openshaw, Mills, Adams

y Durso, 1992), aumentando el riesgo de consumo de drogas legales e ilegales (Clark y Kirisci, 1996; Clark y Sayette, 1993) y la probabilidad de presentar trastornos de alimentación (Bulik et al.,1991)”.

Para Zuluaga (2004) el comportamiento anormal, desde el punto de vista cognitivo, se explica por un mal procesamiento de la información, entonces se genera una distorsión cognitiva que contribuye al mantenimiento de un mal funcionamiento psicológico. Esta distorsión es producto de una percepción negativa de sí mismo, del mundo y del futuro. En tal sentido el joven puede desarrollar creencias irracionales, atribuciones falsas, imágenes y auto instrucción negativas, bajas expectativas, déficit en la resolución de problemas y esquemas desadaptativos tempranos. Para comprender el comportamiento desadaptativo desde el enfoque cognitivo es necesario hacer una revisión de los siguientes términos: a) las creencias son asumidas como las que establecen las normas para realizar un acción, esta especie de “doctrina” interior son formadas gracias a la influencia de los padres y cercanos significativos, b) las atribuciones, son interpretaciones que realiza el individuo para explicar un fenómeno, c) los pensamientos son un dialogo consigo mismo, d) las estrategias cognitivas tienen relación con la habilidad para organizar racionalmente la información y también la conducta para la solución de algún conflicto, e) las imágenes son representaciones mentales de alguna cosa o persona, f) las expectativas son inferencias y deducciones para anticiparse a los resultados que tendrán las acciones, g) Los esquemas son estructuras de pensamiento que permiten interpretar la realidad y organizar lo vivido. Lo anterior se desarrollan a través de un conjunto de experiencias relacionales como por ejemplo; consigo mismo y el entorno como la cultura y el contexto escolar, con las figuras significativas de autoridad, en definitiva, el sujeto no es un espectador pasivo de los procesos internos y externos, más bien tiene un rol protagónico, capaz de transformarse y transformar el medio que le rodea.

Para Jadue (2002) existen aspectos psicopatológicos de las emociones que afectan la conducta y el rendimiento de los niños y jóvenes, por un lado están los trastornos o desórdenes de interiorización, cuyas características se describen como ansiedad, timidez, retraimiento, depresión, además de déficit en la inhibición de la agresión y un exceso de focalización interna de tristeza y de culpa como muestra de sus dificultades para regular y

usar sus habilidades emocionales. En el otro están los trastornos o desórdenes de exteriorización, de infracontrol o disocial, cuyas características se describen como desobediencia, destructividad, desorden conductual, dificultades para manejar la rabia, la irritabilidad y la impulsividad. La alteración emocional dice relación con respuestas conductuales o emocionales que están fuera del contexto normativo, cultural y social y que a su vez tiene un efecto perjudicial en su autoconcepto, en la adaptación con el medio, en las relaciones sociales, en el rendimiento escolar, en las conductas en el colegio que dificultan su adaptación. Específicamente los niños y adolescentes que presentan problemas emocionales, conductuales y sociales presentan déficit en las habilidades de socialización, pobre autoconcepto, dependencia, sentimientos de soledad, conducta disruptiva, hiperactividad, distractibilidad, e impulsividad. La autora cita a El Acta de Individuos con Problemas Educativos (IDEA 1997) la cual define la alteración emocional si el joven exhibe una o más de las siguientes características por un largo período de tiempo y a un grado tal que perjudique su rendimiento en la escuela entre las que están, una dificultad o una incapacidad para aprender que no pueda ser explicada por factores intelectuales, sensoriales o de salud física, una dificultad o una incapacidad para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros y con sus profesores, conducta inapropiada o respuestas emocionales inapropiadas frente a circunstancias corrientes, notoria disposición de ánimo de infelicidad y tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con problemas personales o escolares. En este contexto las conclusiones que se pueden resumir de las distintas teorías (Jadue 2002) con respecto a las emociones y su repercusión en la conducta son:

- Los procesos emocionales están íntimamente relacionados en la dirección de los procesos cognitivos: la atención, todos los actos perceptivos, el aprendizaje y la memoria.
- El desarrollo emocional es funcionalmente inseparable de los patrones de experiencias psicosociales en todas las edades.
- La personalidad y la identidad personal son fundamentales de naturaleza emocional.

A la vez cabe destacar cinco trascendentales aspectos involucrados en la regulación de nuestras emociones

Apreciación cognitiva: antes, durante y después de experimentar una emoción, el ser humano ejecuta un proceso de evaluación de la situación a nivel cognitivo, para determinar

qué emociones deben ser expresadas. Algunos pensamientos que influyen la apreciación cognitiva de las emociones incluyen:

- Lectura y comprensión de las señales sociales: el joven irritable puede no ser capaz de captar y comprender las situaciones sociales ya que puede evaluarlas de acuerdo a su estado emocional y puede por lo tanto reaccionar de una manera impredecible.
- Percepción que incluya la discriminación de afectos y de las expresiones faciales: algunos individuos presentan déficit para captar y comprender los gestos y conductas. Como resultado, pueden interpretar erróneamente lo que las personas están tratando de transmitir.
- Capacidad de predecir la propia conducta y la de los demás: los adolescentes con dificultades para regular su estado de ánimo tienen como meta principal comenzar a predecir su propia conducta y poder modificarla en respuesta a las diferentes demandas situacionales. El aprender que ciertas conductas tienen determinadas consecuencias es de gran importancia para este proceso.

Aspectos fisiológicos de las emociones: uno de los factores que otorga sentido a nuestras expresiones emocionales son las respuestas fisiológicas. Cuando la apreciación cognitiva toma lugar, las respuestas fisiológicas se activan y la persona responde de acuerdo a la situación. Muchos jóvenes irritables están en un estado de hiperexcitación y por lo tanto no están en condiciones de responder adecuadamente con las respuestas fisiológicas esperables ante determinados acontecimientos

Expresiones emocionales: la comunicación de lo que sentimos a través de nuestras reacciones, sentimientos o intenciones hacia otros en nuestras relaciones interpersonales, son un componente importante de las emociones. Las expresiones motrices de la emoción manifestadas a través del sistema neuromuscular consisten tanto en los movimientos de la cara, como en los movimientos posturales y los gestos. Frecuentemente, el adolescente irritable muestra intensas emociones negativas. A menudo presenta dificultades para expresar las emociones más sutiles y para expresar emociones positivas.

Socialización de las emociones: a medida en que el adolescente se desarrolla, es reforzado para expresar sus emociones. Este proceso ocurre primeramente en la relación padres-hijo, pero si esta relación se ve afectada por la irritabilidad y la dificultad del joven para regular

su estado de ánimo es más difícil para los padres otorgar una adecuada enseñanza para que el niño socialice apropiadamente sus emociones.

Modulación de las emociones: para poder expresar en forma adecuada nuestras emociones, es necesario aprender a modularlas cuando debemos responder a estados internos, a demandas situacionales y al contexto social. De acuerdo a como el individuo percibe la experiencia emocional durante y después de la expresión de la misma, lo relaciona con el estado subjetivo asociado a dicha emoción. Factores cognitivos tales como la memoria y la imaginación juegan un rol importante en la definición de la experiencia subjetiva de la emoción.

Es así como para los jóvenes (González 2003) necesitan relaciones interpersonales que les traigan satisfacción, el bienestar personal pasará entonces por que los jóvenes puedan ser reconocidos y aceptados por los otros, esto produce una sensación de satisfacción vital. Como consecuencia de lo anterior el adolescente podrá tener un buen ajuste social y psicológico y como resultado, una personalidad saludable en la adultez. Si el joven no logra desarrollar una competencia social o interpersonal satisfactoria, está expuesto al rechazo de los pares, problemas escolares y personales, tales como, baja autoestima, indefensión, inadaptación, delincuencia juvenil y adicciones. En relación a los problemas en la escuela el bajo nivel en habilidades sociales se asocian con deterioro en el rendimiento escolar, sensación de fracaso, ausentismo, y expulsión de la escuela.

Existen en la literatura distintas definiciones conceptuales para describir una conducta inadaptada, pero existe una convergencia en señalar en que hay un desorden entre el sujeto y el medio que le rodea. Se acuñará el término inadaptación social que se define como “relaciones inadecuadas entre el sujeto y su entorno, un desajuste, una conflictividad en el proceso de interacción entre el individuo y la situación en que éste se encuentra” (Ayerbe 2000, p.16). Es así como Barraca (2006) señala que se puede comprender la inadaptación desde dos aproximaciones, la del individuo que culpa a la conducta inadaptada a ciertas características de la personalidad del individuo, y está la del contexto que enfatiza consecuencias del ambiente social en el sujeto.

De esta manera se entiende que la inadaptación de un individuo es un transitar por una serie de fracasos en el ámbito familiar y escolar. De esta forma, el adolescente se precipita hacia un contexto marginal que genera inestabilidad y frustración, es decir, el sujeto que se

desarrolla en un ambiente social marginal puede desarrollar una conducta desadaptativa en relación a las normas y las leyes.

Según Valverde (1988 citado en Barraca 2006) existen dos etapas en el proceso de inadaptación, por un lado está:

La inadaptación objetiva: que consiste en que el individuo empieza a mostrar comportamientos de tipo utilitario o interesado, es decir, busca conseguir bienes como el dinero. En este nivel la conducta inadaptada no supone una modificación de la personalidad ni una estructura peculiar de la misma.

La inadaptación subjetiva: El adolescente está expuesto a la disciplina y la corrección de las instituciones, en ocasiones estas instituciones rotulan y encarcelan haciendo sentir al individuo despreciado y maltratado. Este tipo de acciones provoca que el sujeto internalice este tipo de trato, y poco a poco surge una percepción de si mismo más negativa, con el consiguiente resultado en el comportamiento y personalidad del sujeto, adjudicándose un rol más inadaptado e involucrándose en situaciones de conflicto.

El término inadaptado según (Valverde 1996, p32) señala que el sujeto “no sólo se sitúa al margen de la normalidad social, sino que además manifiesta un comportamiento que discrepa en relación con las pautas comportamentales consideradas normales en un determinado contexto”.

Cuando un comportamiento vulnera las leyes y sus acciones perjudican a los demás y al entorno se habla de conducta antisocial o trastorno antisocial que conlleva una variedad de conductas como por ejemplo, agresiones verbales, o físicas, destrucción de la propiedad, robo violaciones graves de las normas sociales, absentismo escolar entre otras. Conforme a lo que señala Kasdin y Buela-Casal (1994 citado en Barraca 2006) el término trastorno de conducta indica a los niños o adolescentes que desarrollan un patrón de conducta antisocial que sobrelleva un disminución evidente en el funcionamiento cotidiano, es decir en la casa o en la escuela o bien cuando estas conductas son calificadas como incontrolables por el entorno cercano como son la familia y amigos.

Para (Barraca 2006) sostiene que una conducta no es una acción puntual, sino una “interrelación entre unos estímulos antecedentes, unas respuestas que se dan en distintos ámbitos concretos y unas consecuencias inmediatas” (p.5). Esto quiere decir que la conducta de inadaptación social, no es, por ejemplo, un comportamiento agresivo sino el

arranque de esa respuesta ante una situación antecedente inadecuada. Por ende la conducta inadaptada se define socialmente, esto quiere decir, que los comportamientos son definidos como inadecuados por que afectan a la sociedad y frenan que el individuo se reinserte a ella, y gradualmente las dificultades se irán empeorando a través del tiempo.

En consecuencia para identificar una conducta como inadaptada se tiene que considerar el contexto social, como por ejemplo un hurto (si el adolescente roba para alimentar a su familia), peleas (si se usa para defenderse o defender a otros), mentiras (para proteger a alguien de una injusticia), absentismo escolar (para trabajar y llevar el sustento a su casa), entonces la conducta se tiene que evaluar respecto al contexto donde se producen, pero serían inadaptadas si el sujeto carece de repertorio para resolver los problemas y es la única respuesta que se da, ente el surgimiento del conflictos.

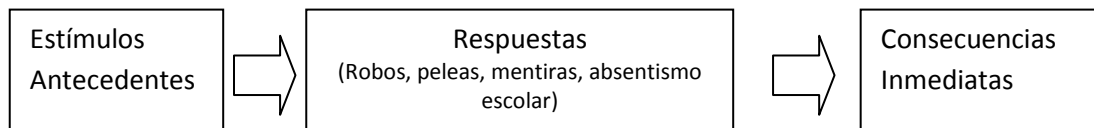


Figura 1: Evaluar una conducta como inadaptada. (Barraca 2006, p. 6)

Gonzales (1996 citado en Barraca 2006) ofrece una lista de las conductas inadaptadas más comunes:

- Pequeños robos (generalmente con el objetivo de obtener ingresos para satisfacer deseos y necesidades personales)
- Infracción contra la propiedad, acciones vandálicas y robos con una finalidad más vandálicas que lucrativa.
- Conductas de prostitución (como fuente alternativa para obtener dinero).
- Infracciones contra las personas
- Consumo de estupefacientes y alcohol.

En el contexto (Olmedilla y Torrego, 1999 citado en Barraca 2006) escolar se tiene:

- Comportamiento disruptivo en clase.
- Problemas de disciplina conflictos interpersonales especialmente entre profesor y estudiantes).
- Intimidación o bulling (comportamiento prolongado de intimidación y de agresión física o psicológica de unos alumnos a otros).

- Fraude (mentira, plagio)
- Vandalismo.
- Violencia física.
- Agresión y/o abuso sexual.

Cabe destacar lo que sugiere Olivares (2009) al señalar que “los adolescentes no parecen tener mayores probabilidades que los niños y los adultos a la hora de presentar un trastorno de conducta” (p.27). Por ende ser adolescente no constituye un factor per se de problemas y dificultades sin control y la intención no está en demonizar esta etapa de la vida del ser humano, en todas las etapas sea niñez, adolescencia, adultez y vejez existen complejidades. En consecuencia, se requiere actuar en un sentido preventivo para que no se desarrollen los trastornos de conducta o intervenir de manera oportuna, cuando este fenómeno se presente, con el fin de minimizar las consecuencias para el joven, el entorno familiar y social. Ahora bien, no hay que desconocer que existen factores de riesgo que aumentan la probabilidad de que se produzcan problemas graves de adaptación social. Barraca (2006) identifica dos categorías de factores de riesgo, en primer lugar se habla de factores del sujeto, en segundo lugar factores ambientales, según recuadros. (Barraca 2006, p. 8).

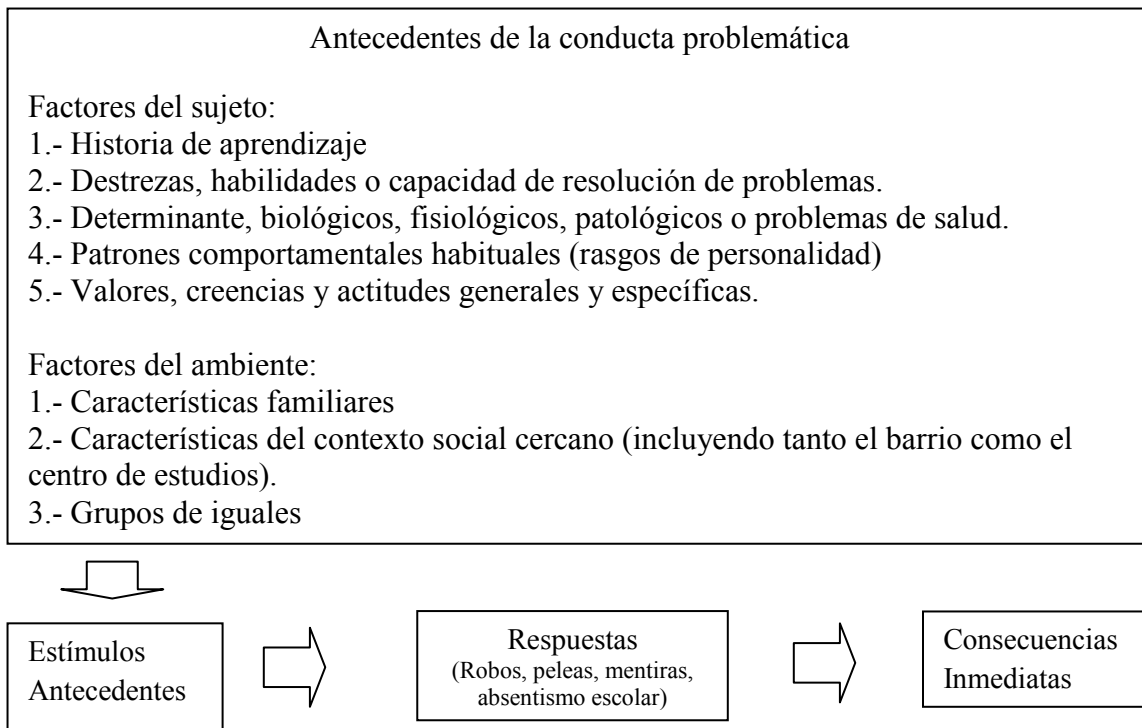


Figura 2: Antecedentes de la conducta problemática

Barraca (2006) en la misma línea, describe los factores del recuadro de la siguiente forma:

Factores del sujeto:

1.- Historia de aprendizaje: Las experiencias previas del sujeto en situaciones similares conforman su historia de aprendizaje. En consecuencia la formación de una conducta se forma por una de las tres vías, condicionamiento clásico, operante vicario.

2.- Destrezas, habilidades o capacidad de resolución de problemas: Existen seis variables de carácter cognitivo que constituyen importantes factores que determinan la inadaptación social como son; el autocontrol, los jóvenes inadaptados suelen caracterizarse por la dificultad para autorregularse y por ser impulsivos lo que dificulta el aprendizaje de normas.; estilo cognitivo, tiene un pensamiento concreto y orientado a la acción. Poseen una rigidez cognitiva es decir, pensamiento inflexible y poco apropiado; locus de control externo su conducta no depende de ellos sino más bien, del azar o de los demás; falta de proyecto de vida, tendencia a vivir el momento y no evaluar consecuencias futuras de su conducta; empatía y toma de perspectiva, y dificultad para ponerse en un punto de vista distinto al suyo, pensamiento egocéntrico; problemas para las relaciones interpersonales;

3.- Determinante, biológicos, fisiológicos, patológicos o problemas de salud; tiene relación con las factores hereditarios, al momento del nacimiento y consecuencias de la desnutrición o el consumo de drogas.

4.- Patrones comportamentales habituales (rasgos de personalidad); un joven inadaptado se caracteriza por poseer una personalidad inmadura e insegura. Este rasgo de la personalidad es normal en todo adolescente pero si no se tiene un contexto familiar y social adecuado no se alcanza a desarrollar una madurez personal y relacional. La inmadurez se refleja en los siguientes comportamientos; alta vulnerabilidad frente a las presiones ambientales; permanente oposición y autoafirmación negativa (prefiere ser peligroso que ignorado); comportamiento que busca la gratificación inmediata, comportamiento primario y egocéntrico; autoconcepto de víctima y escaso sentimiento de culpabilidad, el entorno es el agresivo; profundo vacío de sí mismo, sentimiento de soledad, desvinculación del entorno, falta de raíces, escasa voluntad y capacidad para el esfuerzo; falta de sentido de identidad, lo cual lo lleva afirmar su identidad en modelos inadecuados; comportamiento reactivo, en

que los acontecimientos controlan al individuo; alta capacidad de adaptación a contexto violentos, resistencia a las relaciones interpersonales afectivas.

5.- Valores, creencias y actitudes generales y específicas; motivación al logro, la indefensión aprendida parecen desempeñar un papel importante en el mantenimiento del comportamiento antisocial. Además las propias actitudes ante el comportamiento desobediente, el aprovechamiento de los demás, aunque suponga un abuso, el vandalismo como forma de diversión admisible juega un papel como antecedente de la conducta inadaptada.

Factores del ambiente:

1.- Características familiares; desorganización familiar como son malos tratos, rechazo, conflictos; desestructuración familiar, como es madres solteras, separaciones, familias monoparentales; problemas de los padres, alcoholismo, prisión, hospitalización, enfermedades; hacinamiento en la vivienda; parentalidad precoz de los padres; baja autoestima de los padres y sentimiento de incompetencia; carencias educativas y problemas laborales de los padres; abandono del hogar por parte de uno de los progenitores; conductas delictivas y adicciones de los padres.

2.- Características del contexto social cercano (incluyendo tanto el barrio como el centro de estudios); influyen el entorno físico, la escuela, la influencia de los medios de comunicación y la etnia.

3.- Grupos de iguales; las interacciones afectivas, traducido en vínculos afectivos fuertes con otros adolescentes que presentan conductas desviadas, como consumo de alcohol y drogas o delincuencia, es un factor de riesgo importante para el desarrollo de conductas desviadas. Estas vinculaciones afectivas son especialmente peligrosas cuando van acompañadas de ausencia de vinculación familiar. Por otro lado desde la variable conductual, la conducta desviada de los iguales favorece el desarrollo de valores antisociales, potencia la adquisición de habilidades desviadas y promueve la realización de conductas antisociales. En estos casos, a menudo el grupo arrastra a sus miembros hacia comportamientos no deseados pudiendo llevarles a la inadaptación.

El siguiente recuadro muestra las consecuencias de la conducta inadaptada, que son el resultado de un cúmulo de variables que logran en ciertas condiciones tener implicancias

negativas en el comportamiento adolescente, estas condiciones son factores de riesgo que en ningún caso son determinantes para una conducta, pero multiplican la probabilidad de desarrollar una inadaptación social.

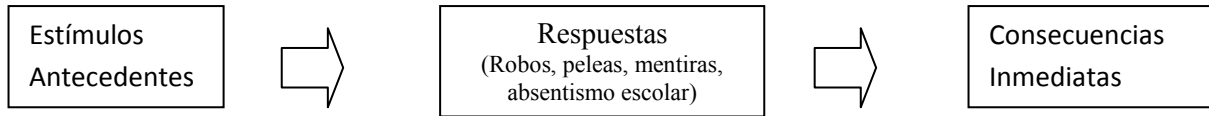
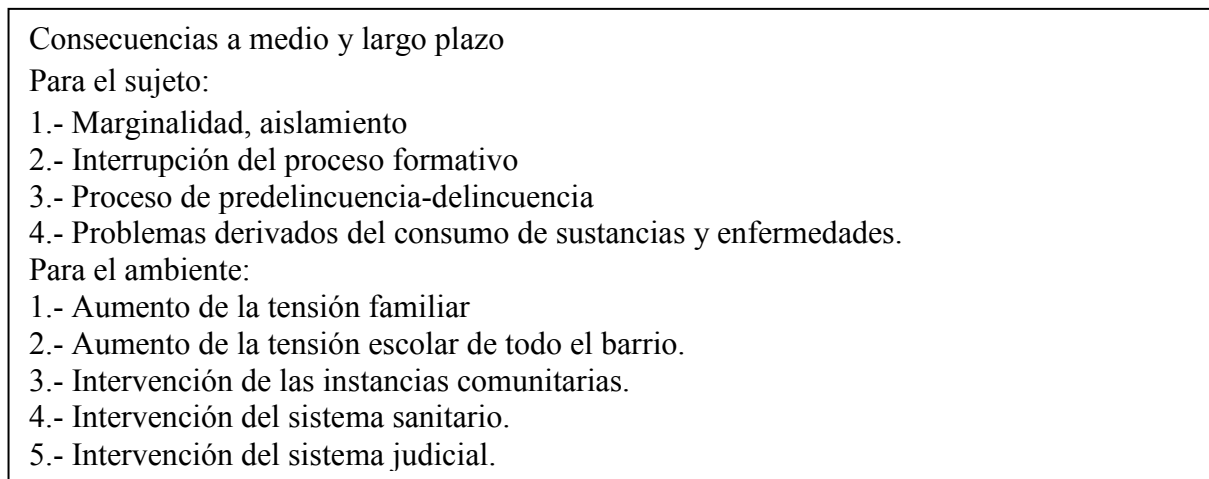


Figura 3: Consecuencias a medio y largo plazo



A modo de conclusión es necesario destacar lo que menciona Rutter (1979 citado en Castillo 2009) en relación a que existen muchos adolescentes que viven en situación de riesgo y no por ello adquieren comportamientos desadaptativos por el contrario oponen resistencia y se desarrollan en términos adaptativos a pesar de vivir en condiciones de alta complejidad social. A este fenómeno (Rutter 1990 citado en Castillo 2009, p. 228) le llama “resistencia o inmunización” que consisten en considerar la existencia de factores de protección en el adolescente y en el ambiente social a pesar de vivir en contexto socialmente hostil.

En esta misma línea Castillo (2009) identifica tres grandes áreas de factores protectores como son personales, familiares, y del entorno. En la medida que estos factores de protección estén presentes en el joven interactuando entre sí, aumentará la probabilidad de mantener un funcionamiento adaptativo y por consiguiente una buena salud mental. Dentro de los factores personales a desarrollar estaría la autoestima y la autoeficacia, afán de logro, valoración de la salud, participación en actividades voluntarias, potenciación de la

autonomía y responsabilidad, habilidades sociales y de resolución de problemas y pensamiento prosocial, es decir dirigido a la relación con los demás. Entre los factores familiares está cohesión familiar, controles contra la conducta desviada, fomento de la conducta adaptada, comunicación y afectividad familiar, potenciación de la autonomía, reconocimiento, educación en valores y hábitos saludables. Por último los factores socio-ambientales están, amigos, redes de apoyo, modelos de conducta adaptada, calidad de las escuelas, integración y éxito escolar, recursos del vecindario, reconocimiento y control de presión ambiental y social hacia conductas poco saludables.

La adolescencia, la escuela y los problemas de conducta

La escuela es uno de los factores protectores por excelencia y constituye uno de los escenarios en que los adolescentes de nuestra sociedad ocupan buena parte de su tiempo, entonces es necesario preguntarse:

“¿influye la escuela en alguna medida en los cambios por los que atraviesan los adolescentes que asisten a ella?; ¿constituye la escuela un motor de esos cambios o es más bien un mero testigo-cuando no un mero receptor- de los mismos?; ¿es la escuela un “campo de juego” básico del desarrollo adolescente o éste se produce fundamentalmente en otros espacios-los amigos, las primeras relaciones de pareja, la televisión, la familia... donde la escuela tiene escasa incidencia?” (Fierro, Martí, Onrubia y García, 1997, p 15)

Desde un punto de vista ecológico Rodríguez (2009) comenta que los centros educacionales componen una variable de importancia en el desarrollo social del adolescente. Por consiguiente los establecimientos de educación viene a ser una especie de sociedad en miniatura que se transforman en un campo de ensayos para el adolescente, por lo tanto, todo centro educativo debiera considerar este factor y empeñarse en formar destrezas y habilidades que le permita al joven tener un óptimo desempeño tanto en materias formales como también en aspecto de la vida social, además ser un garante de protección en cuanto a que los adolescentes puedan terminar el proceso educativo y así generar las condiciones fundamentales que les permita acceder al mundo universitario y laboral. Los establecimientos entonces deben desarrollar estrategias que preparen al alumno para la

vida, ocupando un rol trascendental para prevenir posibles conductas desadaptativas y también de intervención para aquellos alumnos que presenten problemas para que los comportamientos disruptivos no se internalicen y en definitiva se consoliden.

Se está en condiciones de afirmar la creencia, aunque puede surgir discrepancia ante esta perspectiva, que la escuela tiene una notable incidencia en el desarrollo sano del adolescente, y es una instancia, un espacio donde se debe abordar al adolescente desde una mirada global. Para que el joven desarrolle sus potencialidades integralmente, debe saber desenvolverse en una realidad social que demanda distintos niveles de destrezas y habilidades comportamentales, de integración de diversos elementos personales y del entorno. Dicho de otro modo

“las relaciones e interacciones entre el adolescente y las personas que le rodean, así como las características de los distintos contextos en que participan, influyen de manera fundamental en la actualización de las nuevas potencialidades de comportamiento que ofrece la etapa, y en manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta”. (Fierro, Martí, Onrubia y García, 1997, p. 16).

Fierro, et al, (1997) ratifican que la escuela por sus especiales atribuciones, puede conllevar un rol de importancia en la adquisición de capacidades sociales y personales que están íntimamente relacionados con el peregrinar del joven hacia la adultez. Conjuntamente con lo anterior, se espera que el grado en el que ese proceso resulte más o menos conflictivo dependerá, muy probablemente, tanto de las condiciones y recursos personales con que cada adolescente afronta la transición, como del apoyo que reciba para realizarla. En este sentido, se hace fundamental el apoyo interpersonal y contextual en la actualización de las nuevas potencialidades de comportamiento que el joven pueda recibir como un verdadero entrenamiento para enfrentar la etapa evolutiva lo más significativamente posible, lo que la escuela debe ser consciente del rol clave este propósito.

En este campo de entrenamiento que es el establecimiento educacional, hay elementos comunes en el cambio que experimentan los adolescentes, pero no es menos cierto que esos cambios no se presentan de manera lineal, ni son procesos idénticos uniformes, ni se manifiestan los mismos comportamientos en todos, existen notables diferencias. En este

sentido (Fierro et al, 1997, p. 21), señalan que existen dos tipos de factores que hacen que los jóvenes vivan su adolescencia de manera distinta uno de otros, por un lado:

“los recursos de partida con que cada adolescente afronta la transición; por otro, las formas de relación e interacción entre el adolescente en desarrollo y las personas que le rodean en el marco de los contextos particulares en que el adolescente participe, y el grado en que esas formas y esos contextos apoyen la resolución de las tareas evolutivas que la transición adolescente plantea”.

En este contexto las capacidades y recursos previos, con todo, informan y condicionan pero no determinan por completo, la transición del adolescente. Otro elemento a considerar son las interacciones que tiene el joven con el ambiente, con las personas que le rodean y como estos recursos se relacionan con el contexto social. En esta interacción continua con el medio, el adolescente renueva los recursos comportamentales, esto es posible en la medida que ocurran dos elementos, en primer lugar las relaciones interpersonales, directas, cara-cara, del adolescente tanto con los adultos como con sus compañeros de edad, y en segundo lugar el de los distintos contextos- las distintas formas organizadas de actividad, con sus roles y formas asociadas de vinculación con otros, en que los adolescentes puedan participar y que sirvan de marco a las relaciones interpersonales directas a que acabamos de hacer referencia, por ello (Fierro et al, 1997, p. 22) afirman que:

“Unas normas de relación interpersonal adecuadas, que apoyen al adolescente en su recorrido de transición, plantándole retos que puedan afrontar con la ayuda necesaria y ofreciéndole apoyo emocional y los instrumentos para resolverlo, pueden contribuir de una manera decisiva a un tránsito fluido y una salida positiva hacia la vida adulta, incluso en adolescentes con historias evolutivas y bagajes de competencia escasamente favorables”.

(Cornelia, U. Osorio, P. Vivanco, M. Zambrano, L 2004, p. 1), subscriben lo anteriormente dicho en cuanto a que las interacciones sociales que establecen los jóvenes es un factor determinante para su desarrollo en relación a que:

“si éstas son poco armoniosas e intolerantes, si existe falta de comunicación y entendimientos, si no hay espíritu de grupo, la atmósfera o el ambiente será poco saludable entre quienes se relacionan diariamente en la comunidad educativa. Además, es necesario considerar que si el sujeto no cuenta con repertorio de

conductas y habilidades necesarias para actuar frente a situaciones interpersonales desconocidas, lo más probable es que no presente una respuesta adecuada ya que no las ha aprendido”

Aprender como relacionarse es una labor que deben desempeñar los establecimientos educacionales, bajo este prisma no se puede desconocer que los jóvenes se están enfrentando a un mundo que les exige competencias sociales cada vez más complejas, esto se suma a que los espacios tradicionales para adquirir esas habilidades han cambiado paulatinamente, como lo deja entre ver Keller (2004, p.6 citando a MINEDUC 1998) en cuanto a que:

“En las actuales condiciones de crisis social que atraviesa nuestro país, el carácter crítico de la adolescencia se acentúa. Y en el caso de los jóvenes de sectores populares, frente a la violencia que ejerce la imposibilidad sobre ellos de desarrollarse como jóvenes “normales”, muchas veces la reacción es violenta. Situaciones como la fragmentación de una familia debido a la ausencia de trabajo, de alimento y de cualquier tipo de contención son formas de violencia social que afecta a los jóvenes”.

Estos jóvenes con una serie de problemáticas de toda índole, son los que están en las aulas enfrentando sus propias contradicciones y las del medio en que viven, los cuales llevan consigo un estigma de cargar las distintas realidades que viven fuera de los establecimientos, pero que es evidente su impacto en sus comportamientos, por lo que es recomendable no desconocer por parte de los establecimientos esta realidad.

Este escenario promueve que el joven rechace la tutela, la autoridad y la enseñanza que le puedan entregar los adultos. Se sienten no comprendidos, aislados en su mundo, donde están convencidos que nadie puede entrar en él, en este contexto según (Cornellá y Litvinoff, 1995, p.46) dice que en el adolescente se pueden dar con mayor notoriedad “la confusión, ensimismamiento, miedo, angustia, malhumor o alegría exagerada, depresión, tristeza, indecisión, hastío, ocio por su imagen corporal, sentimientos de ser incomprendidos, cansancio, búsqueda no siempre afortunada de amigos, ropa y lenguajes raros exclusivos y relaciones afectivas efímeras”. Todo lo anterior coloca un gran desafío y cabe preguntar ¿Cuáles son los elementos y herramientas que pueden desarrollar los establecimientos para formar alumnos íntegros, felices y dotados para enfrentar el mundo

complejo que les esperar vivir en la vida adulta?. La propuesta de intervención que sugiere mayores efectos para abordar la salud emocional, psicológica y social en los adolescentes estará mediada en la satisfacción que logren en sus relaciones con otras personas, en sus relaciones interpersonales, en sus relaciones en distintos contextos, en su roles y en la participación en distintas actividades (Fierro et al, 1997) entre otras destrezas que se radican en al ámbito de las habilidades sociales que es sinónimo de conducta asertiva y que es necesario que los adolescentes integren a sus vidas. De esta manera, ellos serán actores principales de su progreso y a la vez ayudarán al mejoramiento de su entorno como lo señala:

“Ninguno de nosotros es un sistema cerrado. Creamos nuestras actitudes para entender el mundo que nos rodea y, por tanto, nuestras actitudes están permanentemente abiertas a la influencia del entorno. Mis alumnos (y todos los demás integrantes de mi entorno) influyen en mis actitudes y yo influyo en las suyas”. (Navarro, 2008, p. 42)

Las discrepancias entre alumno y profesor son un factor donde surgen los problemas de conducta, no se puede desconocer según Rice (2000) la importancia del educador sobre la vida de los alumnos, “la forma en que los adolescentes perciben a los profesores influye sobre las actitudes de los jóvenes hacia los principios básicos de nuestra sociedad. Los profesores ejercen una considerable influencia si los adolescentes les consideran sabios y afectuosos” (p.369).

Si el establecimiento educacional no toma razón de lo que se ha venido señalando se suele tener un enfoque reduccionista y toda la adolescencia será entonces un problema de disciplina y de conducta como dice Martínez y Pérez, (1997, p.161) “Parece evidente, que uno de los principales problemas en el ámbito familiar y escolar es precisamente el de la indisciplina”. En este sentido se abordará esta problemática en el espacio educativo.

Según Castro (2007) “entendemos por problemas de conducta el deterioro en el desarrollo de las capacidades de las personas y/o de los sistemas, que incapacitan para pensar de forma compleja, sentir emociones integradora de amor y actuar con autonomía solidaria recreadora” (p.93). Los problemas de comportamiento o indisciplinas surgen cuando las los individuos o instituciones piensan de forma simplificadora (pensamientos distorsionados), sienten emociones desintegradoras (miedo o ira) y actúan de forma

destruictiva (agresividad, ansiedad). Este tipo de conductas son expresiones de la violencia la cual nos imposibilita de alguna manera desarrollar las capacidades. Este tipo de violencia está dirigida hacia sí mismo (ansiedad), contra otras personas (conductas agresivas) y en definitiva sus efectos perjudiciales son para el agresor como para el contexto ambiental al que pertenece.

En este contexto nuevamente Castro (2007), considera que un problema de comportamiento es tal, cuando tiene consecuencias negativas para el individuo (afectivas) y para su entorno cercano (familia, escuela, trabajo, vecinos) por quebrantar alguna norma o regla. Son conflictos que se pueden presentar en los procesos de ajuste a las reglas de convivencia, conductas que estropean un desarrollo normal y presentan un desajuste, un malestar emocional que busca el bienestar psíquico. Según Charles H. Wolfgang (2007)

“El alumno con mala conducta es una persona que carece de todas las aptitudes sociales, a las que denominan prosociales, y que por ello no puede relacionarse bien con sus compañeros y con los adultos. Esta carencia de aptitudes para gestionar interacciones sociales y conflictos potencialmente estresantes deja a estos niños con respuestas estereotipadas de pasividad, aislamiento o violencia hacia los demás”. (p.273)

Si las instituciones educacionales desean comprender los problemas de conducta de sus alumnos deberán desarrollar pautas claras, criterios que les permita juzgar y estimar en qué magnitud un comportamiento puede ser adaptativo o desadaptativo. Para este propósito se sugiere el enfoque propuesto por Rodriguez (2009) el cual estima que se deben considerar dos cuestiones fundamentales, en primer lugar valorar la conducta en el contexto del desarrollo (normas de conductas propias de cada intervalo de edad), en segundo lugar conocer el curso del desarrollo de los problemas de conducta (al menos de los más frecuentes). Desde el punto de vista cognitivo se debe plantear una conducta como problema cuando se evalúa el grado de control que ejerce el sujeto sobre su conducta manifiesta, a esto se le llama interiorización cuando existe un control interno que condiciona a que el individuo no muestre una conducta que si presentan los demás, pero si lo hace su actuar es muy marginal. Por el contrario se le llama exteriorización a un problema cuando encuentra dificultad para autocontrolarse, esto quiere decir, que la conducta sobre pasa las normas sociales de deseabilidad, y aceptación del grupo al que

pertenece. En segundo lugar hay que evaluar las distorsiones cognitivas y problemas para interpretar la información. Como tercer componente están las habilidades del joven y cómo estas modulan su comportamiento explícito como sus respuestas encubiertas en situaciones concretas en distintos niveles emocionales. Es importante considerar que los alumnos o jóvenes no muestran las mismas conductas en todos los escenarios o personas, su comportamiento varía en cada ambiente, es por esto que es necesario evaluar una mala conducta a la luz de su frecuencia, duración e intensidad, por ende, la significación de una conducta problemática tendrá que ser evaluada por los establecimientos educacionales a través de la elaboración de preceptos normativos sobre si el comportamiento que nos aparece problemático constituye o no una desviación de las pautas estándares evolutivas, del contexto cultural, social y del propio establecimiento.

A continuación se presentan tres cuadros que ayudan a evaluar por un lado, la conducta adolescente bajo el criterio evolutivo y el criterio no evolutivo, además se presenta un recuadro con las ventajas y desventajas de ocupar este tipo de criterio.

Algunos criterios propuestos como alternativos para la selección de la conducta problema

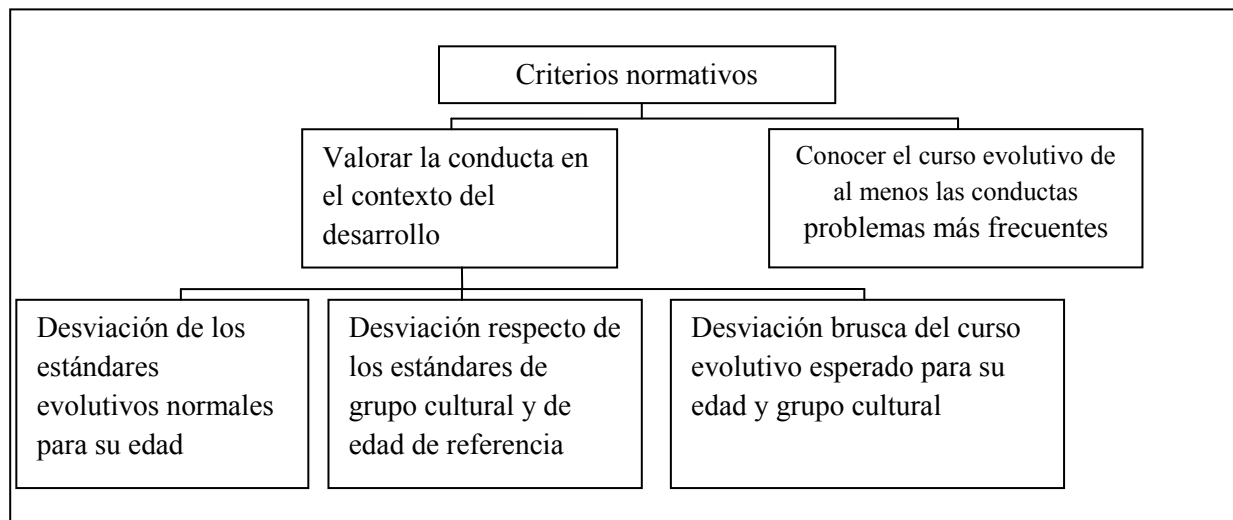


Figura 4: Criterios normativos

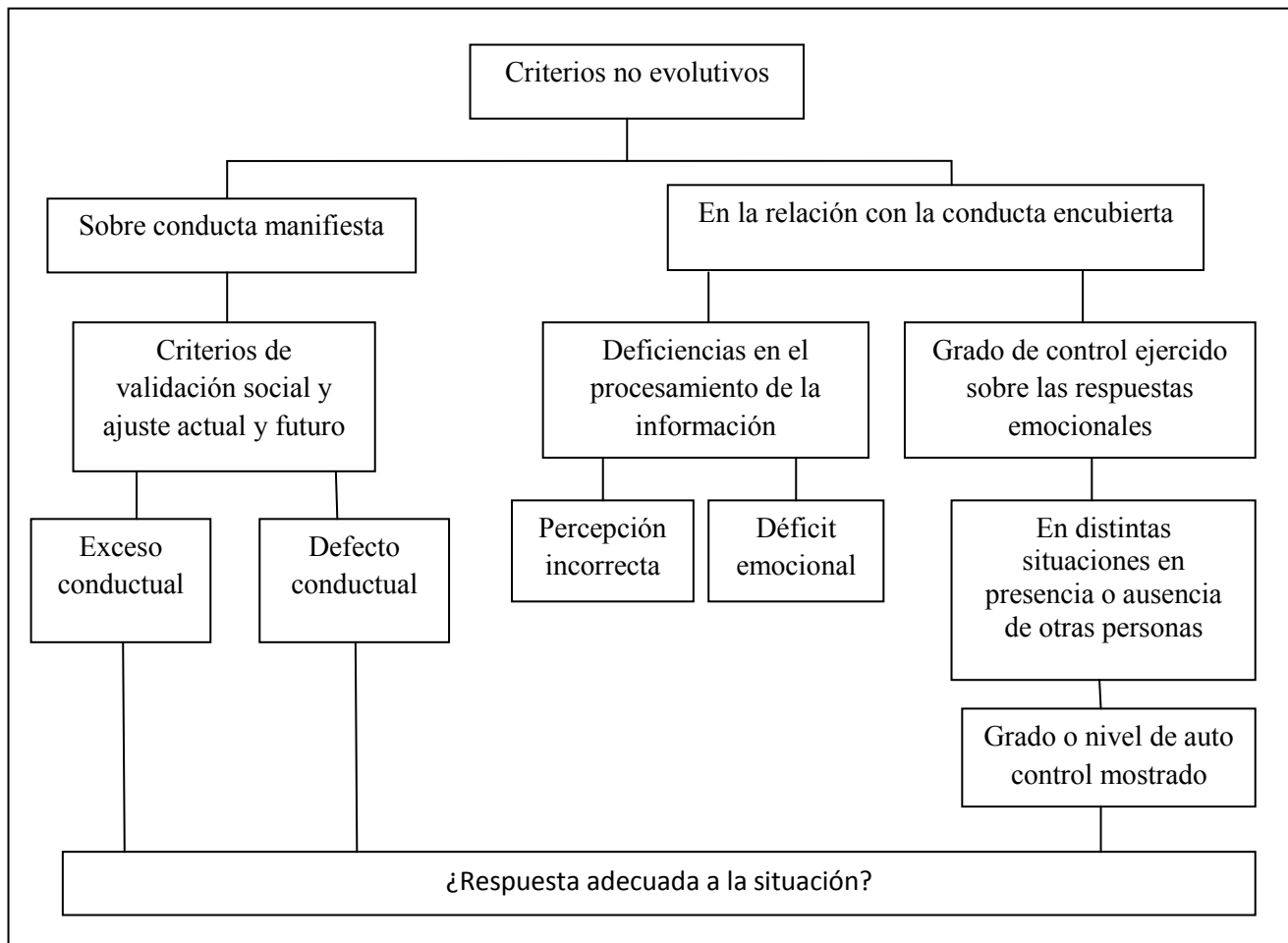


Figura 5: Criterios no evolutivos

Criterio	Ventaja	Inconveniente
<p>Normativo</p> <p>Comparación de la conducta del adolescente con la de un grupo de referencia (edad, compañeros de clases)</p>	<p>- Permite la comprobación correlacional de las hipótesis</p>	<p>- Coste elevado: los datos deben efectuarse en términos de puntuaciones estandarizadas</p> <p>- Influencia de las características del grupo</p> <p>- Dificultades para encontrar un grupo normativo para adolescentes atípicos.</p> <p>- La posición relativa que ocupe el adolescente no tiene por qué suponer la existencia de una conducta problema</p>
<p>Validación Social</p> <p>Se halla calculando la correlación entre tasas de componentes específicos de</p>	<p>- Incrementa notablemente la probabilidad de seleccionar conductas significativas. Es útil cuando no se puede tratar la categoría general como un</p>	<p>- Se supone que el grupo está en oposición de las conductas más adecuadas</p>

una clase de conductas como son habilidades sociales	<p>único objetivo, tal como es el caso de las habilidades sociales o la hiperactividad o, asimismo, cuando hay que obtener referentes objetivos de percepciones subjetivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permite hallar conductas objetivo que sean aceptables para todos los que intervienen en el tratamiento. - Minimiza la subjetividad en la búsqueda y selección de información para confirmar una hipótesis inicial. 	
<p>Ajuste actual y futuro</p> <p>Consiste en contrastar la conducta problema con una selección de conductas que han mostrado estar empíricamente relacionadas con índices de funcionamiento actual o futuro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es más objetivo que la validación social. 	<ul style="list-style-type: none"> - No discrimina entre problemas transitorios evolutivos y estables - Algunas conductas pueden no seleccionarse simplemente porque no existen publicaciones sobre ellos

Siendo reiterativos en el planteamiento de que los colegios deben procurar establecer pautas claras para prevenir, identificar e intervenir las conductas desadaptativas de sus alumnos, ya que el colegio en la medida que se prepare para este fin, propiciará siempre un ambiente reparatorio y un espacio de sanidad, como se infiere en lo dicho por Andújar (2007) en cuanto a que “En el marco de la intervención clínica en niños y adolescentes afectados de trastornos emocionales y/o conductuales, los distintos contextos en los cuales se mueven en su vida cotidiana formarán parte importante del proceso terapéutico” además añade que para los establecimientos educacionales “Las propuestas de intervención deben centrarse en las técnicas de resolución de conflictos, las habilidades sociales y las técnicas de autocontrol” (p. 754).

En síntesis la comunidad escolar, que utilizan estilos autoritarios en vez del intercambio social suprimen el pensamiento real. La discusión en grupos, las sesiones de resolución de problemas son enfoques que fomentan el desarrollo del pensamiento formal y habilidades de resolución de problemas. Los colegios deben estar preparados para prestar ayuda y ánimo y dar los espacios para desarrollar la capacidad de reflexión y para estimular las

relaciones interpersonales satisfactorias. Rice (2000 se refiere a lo que dice Piaget 1972) cuando explica que:

“la principal meta de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho. Hombres creativos, inventivos, descubridores. La segunda meta de la educación es fomentar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar, y no aceptar cualquier cosa que se les ofrezca. Necesitamos alumnos activos que aprendan pronto a encontrarse a sí mismos, en parte por su propia actividad espontánea y en parte por medio del material que preparamos para ellos; necesitamos alumnos que aprendan pronto a decir lo que es verificable y lo que es simplemente una primera idea que surja de ellos” (p.145)

Habilidades Sociales

Vicente E. Caballo (1998) señala que ofrecer una definición única de lo que son las habilidades sociales es tremendamente difícil, no obstante por lo menos instintivamente, las personas tienden a tener alguna noción al respecto.

Para comenzar, las habilidades Sociales son un constructo, las cuales, desde un punto de vista histórico, ha tenido un desarrollo progresivo. Los constructos, como afirma Kerlinger (1964 citado en Arnau et el ,1990), “son conceptos creados y utilizados con una finalidad científica. Son por tanto, conceptos científicos...Se caracteriza por dos aspectos fundamentales: el relacional y el reductivo” (p.25). Relacional significa que dicho concepto están asociadas a una organización teórica o explicativa y por su parte reductivo significa que tiene definiciones operacionales y empíricas, es decir, se pueden medir los constructos ya que pueden hacer referencia a una situación real claramente observable, entonces puede ser cuantificado, medible, esto permite la evaluación de un conjunto de conceptos de manera que sea objetiva y científica lo que admite estructurar una teoría psicológica.

En este sentido Vicente E. Caballo (1998) hace referencia a que el constructo de Habilidades Sociales tuvo sus orígenes con Wolpe (1958) que retomó las ideas de Salte (1949) quién fue uno de los pioneros en el entrenamiento de las Habilidades Sociales (EHS). A sí es como el mismo Wolper utilizó por primera vez el término de “conducta asertiva”, que luego llegaría a ser sinónimo de Habilidad Social. A continuación, Lazarus

(1966) y Wolpe y Lazarus (1966) incluían ya el entrenamiento asertivo como una técnica de terapia de conducta para su empleo en la práctica clínica. Otra fuente importante del campo de HHSS la constituyen los trabajos de Zigler y Phillips (1960, 1961) sobre “competencia social”.

Modelos teóricos de las habilidades Sociales

Idalgo (1992) menciona que se pueden distinguir dos grandes corrientes teóricas, aquellas provenientes de la psicología clínica y aquellas provenientes de la psicología social. La psicología social define las HHSS desde la Teoría de los Roles como “la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás”. (Fernández y Carroble 1981 citado en Idalgo 1992, p 22). Desde ésta visión el propio rol y el de los otros tiene una influencia directa en la formación de las habilidades sociales, además de los componentes simbólicos como son las verbales como no verbales.

Por otro lado el modelo de Aprendizaje Social se refiere a que estas habilidades se incorporan al repertorio personal a través del contacto con las personas sean estas directas o vicarias y son mantenidas o transformadas por las secuelas sociales de una conducta determinada, así es como el refuerzo social incentiva que se repita tal comportamiento, en el sentido de que la imitación de otras conductas viene a reforzar e incentivar el propio comportamiento. Es así como la autoeficacia que es la creencia que se tiene de sí mismo para afrontar algún contexto social de manera exitosa, se adquiere a través del aprendizaje, experiencia, modelaje e instrucción y permiten al sujeto evaluar si se involucra o no en una situación social (correr o no un riesgo social) si se mantiene en ella o no (si escapa, evita o enfrenta) y, si se produce algún problema, cuánto perdurará en su esfuerzo (tolerancia a la frustración). Dentro del modelo de Aprendizaje Social está el aprendizaje Social-Cognitivo, que “ha demostrado cómo la conducta social está mediada por diversos factores cognitivos, tales como expectativas, atribuciones, creencias, mecanismos de procesamiento de la información, métodos de resolución de problemas, que mediatizan los procesos de interacción social”, y por consiguiente posibilitar la adquisición de competencia social. (Idalgo y Abarca 1992, p 22).

A continuación Moya et al. (1999) da algunos ejemplos prácticos para entender con mayor profundidad cómo opera el aprendizaje social. Estas conductas se pueden incorporar de tres formas, a) a través de la valoración subjetiva reforzante que tiene la conducta para el individuo, por ejemplo si un niño valora como reforzante el juego con amigos, desarrollará las habilidades que le permitan jugar con ellos, y no las desarrollará si no las considera reforzante, b) especificidad de circunstancia bajo las que se produce el reforzamiento, por ejemplo ante una situación nueva el individuo pondrá en juego conductas o habilidades que en situaciones parecidas le resultaron reforzante y, dependiendo del éxito, las afianzará en su repertorio, y por último está la contingencia de reforzamientos consistentes, por ejemplo en poner en juego una conducta insuficientemente adquirida, si es reforzada, se está facilitando eficazmente su adquisición.

En el modelo cognitivo (Ladd y Mize citado en Idalgo y Abarca 1992, p 23) definen las habilidades sociales como “la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas” en esta definición se plantean tres sucesos, a) conocer la meta apropiada para la interacción social, b) conocer las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo social, c) conocer el contexto en el cual una estrategia específica puede ser apropiadamente aplicada.

Por otro lado en el Modelo de Percepción Social (Argyle 1978 citado en Idalgo y abarca 1992) afirma con respecto al modelo de habilidades sociales es una destreza para leer el ambiente social, lo que se llama “percepción social” como son, comprender los mensajes abiertos, y encubiertos del otro, percibir las emociones e intenciones del o los interlocutores, etc. Es así como el individuo desarrolla habilidades sociales que implican dos procesos esenciales:

“a) la percepción que permite percibir, descifrar, discriminar, codificar, simbolizar comportamientos tanto intrapersonales como interpersonales, y en ese sentido podríamos acercarnos al concepto de inteligencia personal (Gardner, 1998), b) el aprendizaje de una metodología de resolución de situaciones sociales aplicado a ciertas destrezas socio cognitivas y conductuales. Estos dos procesos son fundamentales en las habilidades sociales y permite el adecuado ajuste social de la persona de acuerdo a la edad, rol y contexto social” (Idalgo y Abarca1992, p. 27)

Desde la perspectiva de la Psicología Clínica, la asertividad apunta a un gran conjunto de comportamientos interpersonales, que se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y las creencias, en forma adecuada al medio, en ausencia de ansiedad, en este contexto (Riso 1980 citado en Idalgo y Abarca 1992, p 25) define la conducta asertiva como:

“aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin mediar distorsiones cognitivas o ansiedad), y cambiando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible; oposición (decir que no, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afectos (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdos con sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta”.

Según Galassi y Galassi (1978 citado en Idalgo y Abarca 1992, p 25) señalan que en la asertividad habría que considerar comportamientos interpersonales en determinadas áreas como; Dimensión conductual: Se refieren específicamente a las áreas de comportamiento interpersonal. Defensa de los propios derechos, rehusar peticiones, dar y recibir críticas, iniciar, mantener y finalizar una conversación, expresión de afectos positivos (amor, cariño, respeto), expresión de afectos negativos (enojo, rabia, ira), expresión de opiniones personales incluyendo el desacuerdo. Dimensión personal: en la cual la situación interpersonal hace referencia a personas, amigos, pares, familiares, autoridades, subalternos relaciones heterosexuales, etc. Estos roles determinan ciertas conductas sociales que se esperan como adecuados a la definición de la relación. Muchas inadecuaciones pueden deberse a la falta de percepción social para captar las sutilezas interpersonales de una relación, amigos y conocidos, novia, esposa, padres, figuras de autoridad, extraños y relaciones profesionales. Dimensión situacional: Esta tercera dimensión contextual define el ambiente físico y contextual en que se da la relación, por ejemplo, el cómo se relaciona una novia es diferente si está solo o en un lugar público; o bien, un alumno con un profesor, podrá emitir ciertas conductas en una reunión social o deportiva que pueden ser francamente inadecuada en el aula.

Una definición que entrega Vicente E. Caballo (1998) a la conducta socialmente habilidosa, señala que comprende “un conjunto de conductas por un individuo en un contexto

interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p. 407). Las habilidades sociales implican la especificación de tres componentes, una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas), una dimensión situacional (el contexto ambiental).

Modelos explicativos del déficit de habilidades sociales

Idalgo y Abarca (1992) plantea que los enfoques que se presentan en las siguientes líneas no explican por sí solo una conducta habilidosa y tiene sus limitaciones para abordar e integrar en su totalidad lo que la gente piensa, siente y hace en relación a lo complejo de las relaciones interpersonales. El desarrollo actual establece que la comprensión de las habilidades sociales y de las conducta asertiva requiere de una “explicación de multicausalidad donde se integren factores cognitivos, motores, y autonómicos” (p. 29).

Para empezar el modelo de déficit de habilidades sociales se produce por la carencia de aprendizaje de los elementos motores verbales y no verbales necesarios para conseguir una conducta social competente, el caso es que el individuo inhábil no posee un registro conductual y/o utiliza respuestas inconvenientes porque no las ha aprendido o lo hecho inadecuadamente. En virtud de lo anterior “el entrenamiento debe ir dirigido a la adquisición de conducta social, de ahí que el entrenamiento asertivo está orientado a enseñar las habilidades conductuales requeridas mediante los procedimientos de ensayo conductual, modelaje, prácticas de respuestas e instrucciones del terapeuta y retroalimentación y refuerzo social. Es importante también dentro de este modelo el concepto de competencia social, en cuanto la conducta logre su objetivo o meta.” (Idalgo y Abarca 1992, p. 27).

A continuación Rodrigo y Méndez (2001 p. 340) presentan una síntesis de los elementos que contemplan este modelo:

Elementos		Ejemplos de conductas inadecuadas
Expresivos ¿Qué se dice? ¿Cómo se dice?	Verbales (Contenido del habla)	Expresiones vagas, respuestas monosilábicas, hablar en exceso de uno, muletillas, insultos
	Paralingüísticos (volumen, tono, fluidez)	Voz temblorosa, tartamudeo, hablar gritando, entonación monótona.
	No verbales (mirada, expresión, gestos, postura, proximidad, apariencia)	No mirar al que habla, inexpresividad facial.
Receptivos ¿Qué han dicho?	Atención (prestada al interlocutor)	Pensar en la respuesta en vez de escuchar al que habla.
	Percepción (de los elementos expresivos del interlocutor)	No percibir el tono irónico en los elogios del interlocutor.
	Evaluación (Valoración respuestas sociales del interlocutor)	Evaluar gritos como respuestas agresivas y no como señales de nerviosismo del interlocutor.
Interactivos ¿Cuánto se habla? ¿De qué manera se habla?	Duración de la respuesta (o de la proporción de tiempo)	Acaparar la conversación.
	Turno alternante (regulado por señales como contacto ocular, variaciones entonación,...)	Hablar simultáneamente, interrumpir repetidas veces.

Figura 6: Ejemplos de conductas inadaptadas

En segundo lugar, está el modelo de inhibición de respuesta que tiene componentes receptivos del comportamiento social, que consiste según Rodrigo y Méndez (2001) en que el sujeto percibe y realiza una interpretación de manera incorrecta del entorno social. Lo anterior según Idalgo y Abarca (1992) es producido por algunos componentes que inhiben o interfieren la conducta del individuo, no obstante, el sujeto posee un repertorio de habilidades de conductas sociales adecuadas, pero se distorsionan por experimentar un elevado nivel de ansiedad en determinados contextos sociales que le hacen actuar de manera deficiente.

Entonces los métodos de intervención serán orientadas concretamente en la disminución de la ansiedad, teniendo como herramienta terapéutica la desensibilización sistemática y el

tratamiento asertivo. En la actualidad según Idalgo y Abarca (1992) “se privilegia el enfrentar una situación temida, ensayo de “role-playing” la conducta social en un ambiente no aversivo y la técnica implosiva que se caracteriza por enfrentar la situación temida con toda su intensidad (en imaginación o en vivo hasta que la ansiedad disminuya)” (p. 28).

Como tercer modelo Idalgo y Abarca (1992) plantea el de inhibición mediatizada, que tiene relación con que se produzca un cambio, una reestructuración cognitiva, en otras palabras “modificar los esquemas cognitivos, los procesos y los eventos o productos cognitivos” (p. 28). Esto se realiza a través de diversas técnicas conductuales y cognitivas como son, discusión socrática de ideas irracionales, cambios atribucionales, entrenamiento en autoinstrucciones, generación de expectativas de autoeficacia, entrenamiento en resolución de problemas, modelaje conductual y cognitivo.

Como cuarto y último modelo, está el que Idalgo y Abarca (1992) atribuyen a la incapacidad social, a la baja discriminación en los contextos específicos en que una conducta social es apropiada realizarla o no. El sujeto debe haber aprendido cabalmente las maneras, los tiempos y momentos para responder de forma adecuada. Es una destreza para leer e interpretar el contexto social en que el individuo se desenvuelve, se le llama percepción social.

Existen sujetos con dificultades para interpretar las señales interpersonales no verbales y personas con baja asertividad para percibir el ambiente social correctamente. Idalgo y Abarca (1992) concluyen señalando que el “fracaso en responder asertivamente puede ser el resultado de una percepción incorrecta de la conducta asertiva considerada como una expresión de hostilidad. Se ha señalado que técnicas de modelaje, instrucción y feedback pueden ser efectivos componentes de un programa de tratamiento”. (p.92)

A modo de síntesis Idalgo y Abarca (1992) señala que “el entrenamiento de habilidades sociales o un entrenamiento asertivo debe integrar un gran conjunto de técnicas terapéuticas, que permita modificar la conducta que presentan déficit, eliminar la ansiedad social y modificar procesos cognitivos interferentes” (p.29). Se presenta también recuadro resumen explicativo propuesto por (Olivares y Méndez 2001, p. 344)

Inexistencia de conducta social en repertorio conductual		
Modelo del déficit conductual	<ul style="list-style-type: none"> - Escasez de experiencias conductuales - Pautas educativas inapropiadas - Percepción e interpretación inadecuada de las conductas sociales del interlocutor. 	Variables explicativas propuesta
Existencia de conducta social en repertorio conductual		
Modelo de ansiedad condicionada	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad condicionada a ciertos estímulos 	Variables explicativas propuesta
Modelo de cogniciones inadecuadas	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación errónea de las situaciones - Autoreferencias negativas de sí mismo 	

Figura 7: Inexistencia de conducta social en repertorio conductual

Por otra parte, existe un acuerdo general sobre lo que conlleva el concepto de HHSS y en este sentido el modelo conductual destaca que, a) la capacidad de respuesta tiene que adquirirse, es decir se aprende, b) consiste en un conjunto identificable de capacidades específicas, c) la probabilidad de ocurrencia en cualquier situación crítica está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos. Por consiguiente una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social, una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognoscitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental). (Caballo 1998)

Tal como lo señalan Caballo (1998) y Olivares y Méndez (2001) las clases de respuestas que se han propuesto como componentes del constructo de las HHSS han sido relativamente abundantes. Estas dimensiones son las siguientes:

- Conversaciones: iniciar, mantener y terminar conversaciones, hablar en público
- Opiniones: expresiones de opiniones personales, incluido el desacuerdo
- Sentimientos: expresión de amor, agrado y afecto, hacer cumplidos, aceptar cumplidos, expresiones justificadas de molestia, desagrado o enfado.

-Peticiones: pedir favores, rechazar peticiones, pedir información, perdón o un favor.

-Derechos: defensa de los propios derechos, respetar los derechos de los demás, disculparse o admitir ignorancia

Dentro de este constructo está la conducta asertiva, que consiste en expresar y proteger de manera apropiada las opiniones, sentimientos, peticiones y derechos personales, sobre todo en ambientes sociales en que el individuo estará expuesto a interactuar con varias personas

Consecuencias del déficit interpersonal

La niñez es según Caballo (1998) un período crítico para la adquisición de habilidades sociales, al igual que otras capacidades, es probable que dependan de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. La Teoría de Aprendizaje Social es sin duda la explicación más factible para comprender el temprano aprendizaje de la conducta social y como el elemento más sobresaliente. En este sentido el autor explica que el modelo de imitación más próximo para los niños son los padres, aunque también otros adultos son referentes para incorporar estilos de comportamiento como son, las conductas verbales (p.ej., temas de conversación, hacer preguntas, producir información) como la conducta no verbal (p.ej., sonrisas, entonación de la voz, distancia interpersonal) pueden aprenderse de esta manera. La enseñanza directa (es decir, la instrucción) es otro vehículo importante para el aprendizaje. Dichos como: “di lo siento”, “no hables con la boca llena”, “lávate las manos antes de comer”, etc., modelan la conducta social.

Otro importante elemento es el reforzamiento o castigo de una conducta lo que estimula que se depuren, aumenten, mantengan o extingan ciertos comportamientos, en una serie de entrenamientos o practicas en situaciones reales, complementado al desarrollo de habilidades cognitivas son los componentes que propician la adquisición de las habilidades sociales. Además las consecuencias de un funcionamiento carente de una habilidad social apropiada no está sujeta totalmente de lo que pueden transmitir los padres. Los pares son fundamentales para el reforzamiento de estas habilidades esencialmente en la adolescencia, de ahí que el ser socialmente habilidoso es un aprendizaje que es constante o por el contrario la acción social puede ser inhibida por perturbaciones cognitivas o afectivas.

Otro componente del déficit de las habilidades sociales es el que desarrolla Moya et al. (1999) el cual relaciona el déficit de habilidades sociales con el locus de control y con la

indefensión. En jóvenes, existe una correspondencia entre el locus de control interno y la asertividad, rendimiento escolar, compromiso social, retraso de la gratificación, control del estrés y capacidad para realizar una acción social, lo anterior posibilita al adolescente ser más asertivo y tener una mayor adaptación social, por el contrario cuando un joven es poco asertivo están más expuestos a la indefensión. Por consiguiente la competencia social ayuda a establecer mejores relaciones con los pares y un mejor funcionamiento escolar, social y emocional. Es por esto que la falta de estas competencias se relacionan con el aislamiento social, rechazo y menos felicidad lo que hace pensar un problema que se arraiga en las personas y problematizan la vida adulta manifestando algún tipo de trastorno.

Idalgo y Abarca (1992) señala que existe una directa relación entre el déficit de habilidades sociales y la calidad de vida de las personas más aún entre la conducta social y la salud mental. Las consecuencias de la falta de destrezas sociales trascienden de modo distinto en las personas, como por ejemplo en algunos individuos les provoca tener malos resultados académicos, conflictos en el plano laboral, problemas en el contexto familiar, dificultades para comunicar los sentimientos, baja capacidad para la resolución de conflictos. Además el pobre desarrollo de habilidades sociales genera diversos disturbios psicopatológicos en la adultez, como son, la ansiedad social, la timidez, depresión, problemas de agresividad, conducta delincuente, etc. Tal como lo señala Kadin (1975 citado en Idalgo y Abarca 1992) la cual plantea “que el déficit en habilidades sociales pueden ser incluso precursores de desórdenes esquizofrénicos. También están presentes en problemas de depresión, neurosis histérica, drogadicción y alcoholismo” (p.32).

Idalgo y Abarca (1992) hacen mención que los problemas psicológicos severos como por ejemplo la esquizofrenia, alcoholismo, y en general en aquellos desórdenes psicológicos en los cuales se establecía una relación con la conducta social, su tratamiento estuvo vinculado con el entrenamiento de habilidades sociales. Este tipo de entrenamiento se ha aplicado a poblaciones clínicas los cuales incluyen, pacientes depresivos, individuos con problemas de alcoholismo u obesidad, pacientes con desventajas físicas, niños agresivos y con problemas escolares, entre muchos otros. Por otro lado, Bandura, ya mencionado, con la Teoría de Aprendizaje Social marcó un cambio en torno a la concepción del origen y modificaciones de los problemas psicológicos, es decir se paso de un modelo médico donde las conductas debían ser eliminadas, a una aproximación constructiva en donde debían entrenarse

conductas más adecuadas. Este enfoque permitió que las habilidades sociales fueran usadas no solo en el ámbito clínico, si no que también, ser usadas como un instrumento que permite mejorar la calidad de vida de las personas y a la vez prevenir la aparición de problemas más severos.

Según Olivares y Méndez (2001) existe un amplio reconocimiento de la importancia de las habilidades sociales por su estrecha relación en un desenvolvimiento social óptimo y el riesgo de presentar un trastorno psicopatológico. Existe entonces una relación significativa entre el funcionamiento social y los desórdenes de conducta, es así como los problemas en las relaciones interpersonales pueden tener como resultado fobia social, depresión, trastornos psicopatológicos. Peck y Cáceres (1981 citado en Olivares y Méndez 2001, p. 338) proporcionan dos posibles relaciones entre déficit de las habilidades sociales y trastornos psicológicos, en primer lugar sostiene que “un fallo en el manejo de las situaciones sociales puede conducir a un rechazo por parte de los demás, aislamiento e insatisfacción del sujeto con su propia forma de actuar. Como segunda relación está que “un trastorno psicopatológico puede afectar negativamente a la conducta social, produciendo un mayor deterioro en el funcionamiento del sujeto, como por ejemplo en la agorafobia”. Desde estos criterios se sugiere un recuadro explicativo:

	Área social	Área psicológica	
Problema	Fallo en el manejo de situaciones sociales	Rechazo social, aislamiento, insatisfacción, por la forma de actuar consumo de sustancias tóxicas	Consecuencias
Consecuencias	Dificultades en las relaciones interpersonales	Problemas psicológicos (por ejemplo agorafobia y esquizofrenia)	Problema
	Área social	Área psicológica	

Figura 8: Criterio de relación entre déficit de habilidades sociales y trastornos psicológicos

En este contexto es fundamental el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) el cual se define como “un enfoque general de la terapia dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida (Goldsmith y Mc Fall, 1975, citado en Caballo 1998, p.n409) o como “un sistema directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, con la intención de mejorar su comportamiento interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales” (Curran, 1985, citado en. Caballo 1998, p. 409).

Este enfoque conductual donde se aprende un nuevo repertorio de respuestas, comprende cuatro elementos Vicente E. Caballo (1998) los cuales son:

- 1.- Entrenamiento en habilidades sociales, donde se enseña conductas específicas, se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto. Concretamente se emplean procedimientos tales como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación y el reforzamiento.
- 2.- Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas. Normalmente, esta disminución de la ansiedad se consigue de forma indirecta, es decir, llevando a cabo la nueva conducta más adaptativa que, supuestamente, es incompatible con la respuesta de ansiedad (Wolpe, 1958). Si el nivel de ansiedad es muy elevado, se puede emplear directamente una técnica de relajación o la desensibilización sistemática.
- 3.- Reestructuración cognitiva, en donde se intenta modificar valores, creencias, cogniciones y/o actitudes del sujeto.
- 4.- Entrenamiento en resolución de problemas, en donde se enseña al sujeto a percibir correctamente los valores de todos los parámetros situacionales relevantes, a procesar los valores de estos parámetros para generar respuestas potenciales... El entrenamiento en resolución de problemas no se suele llevar a cabo de forma sistemática en los programas de EHS, aunque generalmente se encuentra presente, de forma implícita (p.410). En ellos se debe considerar que un programa completo de EHS debe procurar un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales, verbales y no verbales.

En la práctica según Caballo (1998) se pueden considerar cuatro etapas del EHS las que son:

- El desarrollo de un sistema de creencias que mantenga un gran respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás.

- La distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas.
- La reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas
- El ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas

Estas etapas no son obligatoriamente ordenadas en jerarquía en ocasiones se entremezclan en el tiempo y, tiene la posibilidad de adaptarse y cambiar de variadas maneras para adaptarse a las necesidades del individuo.

Entrenamiento para la adquisición de Habilidades Sociales en psicoterapia individual

Es importante destacar una serie de etapas o procedimientos básicos que el clínico debe seguir y considerar para captar en el paciente la naturaleza del problema y su posterior intervención. En este sentido Vicente E. Caballo (1998) señala una guía para este propósito, como por ejemplo: a) el primer paso es Identificar con el apoyo del paciente, las áreas específicas en las que éste tiene conflictos, para esto se utilizan, la entrevista, el autorregistro, inventarios, el empleo de situaciones análogas, así como la observación en la vida real. Por lo tanto comprender la naturaleza del problema es trascendental para que con exactitud identificar el tipo de tratamiento utilizar, b) se Investiga los motivos que hacen que el individuo no se comporte de forma socialmente habilidosa, ahora bien, para que una persona no pueda encontrar un desarrollo en el área de las habilidades sociales existen distintos factores como por ejemplo, déficit en habilidades, ansiedad condicionada, cogniciones desadaptativas, discriminación errónea, c) antes de comenzar la terapia, es muy probable que se tenga que trabajar en el aspecto motivacional del paciente, para generar una disposición positiva ante el tratamiento, así como enseñar al sujeto a relajarse previamente antes de que enfrente situaciones conflictivas, lo anterior mejora las probabilidad de incorporar conductas socialmente asertivas, d) se debe considerar la formación de un sistema de creencias que sostenga el respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás, e) el individuo debe comprender y diferenciar entre respuesta asertiva, no asertiva y agresiva, pues bien, el comportamiento asertivo será entonces más apropiado y reforzante que otros estilos de conducta, el cual propicia a alcanzar las metas que el sujeto se ha propuesto, f) se ayuda al sujeto a cambiar sus modos de pensar erróneos, es decir lo que las personas se dicen y piensan sobre sí mismas puede influir en sus

sentimientos y en su conducta, g) por último está el ensayo conductual de las respuestas socialmente adecuadas en situaciones determinadas.

Entrenamiento de las habilidades sociales en grupo

Otra arista importante es el entrenamiento de las habilidades sociales en grupo donde Vicente E. Caballo (1998) es de opinión que el grupo proporciona un contexto social natural donde el campo de entrenamiento está dado como para que las personas pongan al momento en práctica sus nuevas habilidades. Un grupo de personas proporciona la diversidad para ensayar distintos tipos de conducta y una retroalimentación constante, es además un espacio donde los miembros del grupo pueden ser actores significativos, una especie de modelos donde surge el aprendizaje vicario. No solo el terapeuta enseña sino que también los otros pueden ayudar al aprendizaje.

Caballo (1998, p.432) señala que hay cuatro tipos de grupos de EHS, a) Grupos orientados hacia los ejercicios, donde los miembros participan inicialmente en una serie establecida de ejercicios de representación de papeles y, sesiones posteriores, dichos miembros generan sus propias situaciones de ensayo de conducta, b) Grupos orientados hacia los temas, en los que cada sesión se dedica a un tema determinado y se emplea para ello el ensayo problema, c) Grupos semiestructurados, que utilizan algunos ejercicios de representación de papeles junto con otros procedimientos terapéuticos, como el entrenamiento de padres, clarificación de valores, etc., y d) Grupos no estructurados, en los que los ejercicios de representación de papeles se basan totalmente en las necesidades de los miembros de cada sesión.

En este contexto Vicente E. Caballo (1998) señala que existe toda una serie de adiestramiento grupal que son muy afectivos cuando se lleva a cabo un programa de EHS. Los ejercicios se utilizan evaluando el momento de la sesión, del tipo de comportamiento que se esté interviniendo, del ambiente grupal y de otros componentes que el terapeuta determinará como necesarios para llevar a cabo dichos ejercicios, los cuales son:

- Ejercicios de calentamiento.
- Ejercicios para los derechos humanos básicos.
- Ejercicios para la distinción entre conductas asertiva/no asertiva/agresiva.
- Ejercicios de terapia racional emotiva
- Procedimientos para iniciar y mantener conversaciones

- Preguntas con final cerrado/ abierto
- Libre información
- Autorrealización
- La escucha
- Procedimientos defensivos
 - La aserción negativa
 - El recorte
- Procedimientos de ataque
 - La inversión
 - La repetición
 - El reforzamiento en forma de sándwich”

En síntesis el entrenamiento de habilidades sociales se estructura en relación a un grupo de procesos de terapia de conducta que orienta a los individuos a comportarse adaptativamente en distintos contextos sociales. Ser competente socialmente da por entendido que comportarse de manera apropiada, no agresiva, soluciona las dificultades antes de que se vuelvan excesivamente estresantes.

Técnicas para El Entrenamiento en Habilidades Sociales en el contexto Individual y Grupal

Conforme a lo que señala (Idalgo y Abarca1992, p. 40) existen diversas técnicas y estrategias conductuales-cognitivas. “Ellas tienen por propósito modificar los componentes de la conducta social inadecuada y fomentar la adquisición de nuevas habilidades”.

En este sentido está el ensayo conductual que según Caballo (1998) consiste en “aprender a modificar modos de respuestas no adaptativos, reemplazándolos por nuevas respuestas. En el ensayo de conducta el paciente representa cortas escenas que simulan situaciones de la vida real” (p. 420), así como sigue:

- Descripción de la situación problema.
- Representación de lo que el paciente hace normalmente en esa situación.
- Identificación de las posibles cogniciones desadaptativas que estén influyendo en la conducta socialmente inadecuada del paciente.
- Identificación de los derechos humanos básicos implicados en la situación

- Identificación de un objetivo adecuado para la respuesta del paciente.
- Evaluación por parte de éste de los objetivos a corto y largo plazo (solución del problema)
- Sugerencia de respuestas alternativas por los otros miembros del grupo y por los entrenadores/terapeutas, concentrados en aspectos moleculares de la situación.
- Demostración de una de estas respuestas por los miembros del grupo o los entrenadores, para el paciente (modelado)
- El paciente practica encubiertamente la conducta que va a llevar a cabo como preparación para la representación de papeles.
- Representación por parte del paciente de la respuesta elegida, teniendo en cuenta la conducta del modelo, que acaba de presenciar, y las sugerencias aportadas por los miembros del grupo/terapeutas a la conducta modelada. El paciente no tiene que reproducir como un “mono de imitación” la conducta modelada, sino que tiene que integrarla en su estilo de respuestas.
- Evaluación de la efectividad de la respuesta.
- Teniendo en cuenta la evaluación realizada por el paciente y el resto del grupo, el terapeuta u otro miembro del grupo vuelven a representar (modelar) la conducta incorporando algunas de las sugerencias hechas en el paso anterior. No es conveniente que en cada ensayo se intente mejorar más de dos elementos verbales/no verbales a la vez.
- Se repiten los pasos tantas veces como sea necesario, hasta que el paciente (especialmente) y los terapeutas/miembros del grupo piensen que la respuesta ha llegado a un nivel adecuado para ser llevada a cabo en la vida real.
- Se dan las últimas instrucciones al paciente sobre la puesta en práctica de la conducta ensayada a la vida real, las consecuencias positivas y/o negativas con que pueden encontrarse y que lo importante es que lo intente, no que tenga éxito (tareas para la casa). Se le señala también que, en la próxima sesión, se analizarán tanto la forma de llevar a cabo dicha conducta como los resultados obtenidos.

Por otro lado está el modelado que según (Idalgo y Abarca 1992) es consecuencia del trabajo de Bandura (1969) sobre aprendizaje observacional. “Consiste en que el participante observe modelos ya sea en forma directa (modeling en vivo), filmada (modeling simbólico)

o imaginada (modeling encubierto)” (p. 42). Según Vicente E. Caballo (1998) consiste en exponer al individuo a un modelo que muestre correctamente el comportamiento, así el sujeto aprende observando la actuación apropiada al caso en cuestión. En este sentido es necesario tener en cuenta que:

- La atención es necesaria para el aprendizaje. Puesto que en el modelado se aprende vicariamente por medio de la observación y la escucha, el que va a actuar tiene que saber a qué conductas tiene que prestar atención y acordarse de ellas.
- El modelado tiene más influencia cuando el observador considera la conducta del modelo como deseable y teniendo consecuencias positivas.
- Es importante que el paciente no interprete la conducta modelada como la manera “correcta” de comportarse, sino como una forma de abordar una situación particular.

Caballo (1998) se refiere a las instrucciones/aleccionamientos designado a veces retroalimentación correctiva. Consiste en traspasar información al individuo sobre la conducta social que se espera este tenga. Realizada la actuación se informa claramente las diferencias entre su actuación y el criterio de una conducta correcta.

Por otro lado se tiene la retroalimentación y reforzamiento que Riso, (1998 citado en Idalgo y Abarca 1992, p.43) lo define como “aquella información que recibe del grupo acerca de su propio desempeño” entonces el individuo puede realizar los cambios necesarios para incorporar una conducta adecuada, a partir de lo que se le informa. Vicente E. Caballo (1998) señala que la retroalimentación refuerce la conducta socialmente habilidosa y así el paciente vaya incorporando nuevas formas de comportamiento. Esto se realiza a través de:

- Recompensas sociales, se hace por medio de la alabanza y dar ánimo
- Reforzamiento no verbal por medio de la expresión facial, los asentamientos de cabeza, aplausos.
- Las autorecompensas, como por ejemplo, que se digan y hagan algo agradable para sí mismo.

Otro elemento no menor son las tareas para la casa que según Caballo (1998, p. 430) “todo terapeuta con experiencia sabe que el éxito de la práctica clínica depende en gran medida de las actividades del paciente cuando no está con el terapeuta. Esta dependencia de las actividades “externas” es especialmente cierta en el caso de la práctica conductual”,

también resaltan una serie de beneficios derivados del empleo sistemático de las tareas para la casa:

- Acceso a conductas privadas: Un enfoque de tratamiento que hace que la terapia continúe incluso en ausencia del terapeuta es especialmente útil para las conductas que no pueden observarse fácilmente en el despacho del terapeuta
- Eficacia del tratamiento: La mayoría de los nuevos patrones de conducta necesitan ser practicados repetidamente y ser llevados a cabo en lugares diferentes. La práctica que se limita al tiempo de la sesión en la terapia no habrá finalizado el trabajo. Además, el uso del resto de la semana no dedicada a la terapia formal puede significar un ahorro de dinero, tiempo y de la utilización de los servicios de salud.
- Un mayor autocontrol: El implicar a los pacientes en su propio tratamiento fuera de las horas de la terapia, puede ayudarles a que se vean a sí mismos como los principales agentes de cambio y motivarles a que actúen en beneficio de su propio interés.
- Transferencia del tratamiento: Una de las tareas principales con que se enfrenta el terapeuta consiste en ayudar al paciente a transferir lo que ha aprendido durante la terapia al mundo exterior. La transferencia puede ocurrir a lo largo de tres dimensiones: situación, respuesta y tiempo.

Otra técnica a considerar es la estrategia en resolución de problemas que se define como “un proceso conductual, cognitivo y afectivo, a través del cual un individuo (o grupo) intenta identificar, descubrir o inventar medios adaptativos o efectivos para enfrentar los problemas que encuentran en la vida diaria”. En este sentido existen un modelo en resolución de problemas que incluye cinco pasos, los cuales son: a) orientación del problema, b) definición del problema y formulación, c) generación de alternativas de solución, 4) toma de decisión, y 5) implementación de la solución y verificación. (D'Zurilla 1988, citado en Idalgo y Abarca 1992, p.44).

En el contexto escolar Aron y Milicic (1999, p. 13) realizan un resumen de las habilidades sociales más relevantes para el ajuste social escolar, las que versan como sigue:

- Pensamiento alternativo: definido como la capacidad para generar alternativas de solución frente a un problema interpersonal

- Pensamiento consecuencial: habilidad para anticipar las consecuencias de la propia conducta.
- Habilidad para tomar la perspectiva del otro, llamada rol taking, que se define como la capacidad para captar los atributos de la otra persona, reconocer sus necesidades, comprender sus intenciones y considerar su punto de vista junto con el propio.
- Habilidad para adecuarse a normas sociales: definida como la capacidad de percibir las normas que prevalecen en el medio y de actuar de acuerdo con ellas.
- Habilidades conductuales: se refiere a conductas observables directamente que se relacionarían con ajuste social.
- Capacidad de autopercepción: capacidad de postergar la satisfacción inmediata de las necesidades y la obtención inmediata de gratificación.
- Capacidad de autoexposición: capacidad de apertura y exposiciones de los propios sentimientos y percepciones frente a otros.
- Habilidades para comprender la causalidad emocional: capacidad para inferir claves emocionales del comportamiento de otros, capacidad de prever las consecuencias emocionales de los comportamientos.

A modo de síntesis lo fundamental en las habilidades sociales que pueda poseer un individuo es la capacidad de adaptarlas al contexto específico en el que le corresponde desenvolverse.

Las Habilidades Sociales y el currículum escolar

Una de las virtudes centrales de las habilidades sociales es que son susceptibles de ser aprendidas y adquiridas por distintos programas, lo que posibilita desarrollar en las personas competencias sociales a través de mecanismos ya mencionados anteriormente, como por ejemplo, aprendizaje por experiencia directa, por observación, verbal o instruccional y por retroalimentación interpersonal. Este constructo ha ido tomando fuerza en el área de la psicología, tanto es así que cualquier intervención en modificación de conducta se contempla utilizar por medio de los profesionales del rubro algún elemento de esta teoría, como lo señala Rodríguez et al. (2005) quien se ocupa en terapias de familia, en diferentes grupos sociales, en el ámbito comunitario, en el ámbito clínico como por ejemplo

paciente con esquizofrenia, timidez, trastornos del ánimo, alimentarios, conductuales y social, además de la formación de profesionales en las empresas entre otros ámbitos.

Simultáneamente Monjas et al. (1998) anuncia que éste último tiempo se está en presencia de la incorporación de las habilidades sociales en las escuelas como método de entrenamiento y enseñanza para preparar a los jóvenes para la vida.

Por medio de la revisión teórica, se profundizó y se pudo constatar en la relevancia que tienen las Habilidades Sociales para el desarrollo adaptativo del adolescente, sin embargo la realidad de la práctica profesional contrasta con lo que nos dice la teoría, en relación a la exigua importancia que el establecimiento le da a este tipo de programas. Lo experimentado en la práctica profesional está en línea con lo que señala Pascual et al. (1998) en que la preparación activa en la formación de competencia social no es un tema que se trabaja ni se enseña de forma sistemática. No existe la suficiente consciencia en cuanto a la importancia de este tipo de entrenamientos, ya que los intereses están más vinculados con las materias tradicionales que con desarrollar competencias interpersonales, lo que trae evidentes resultados que están en sintonía con un éxito académico, ya que estas habilidades traen bienestar psicológico y emocional. Como no existe un entrenamiento de este tipo de habilidades, se trata de reformar el joven con medidas punitivas, que a la larga forman parte del currículum oculto.

El mero hecho de plasmar en un papel la intención de desarrollar las habilidades sociales no garantiza la implementación de un programa que apunte a ejercer un entrenamiento directo de estas habilidades. Por ejemplo, una conducta asertiva, no se internaliza en el adolescente, si no es por medio de una acción intencional y deliberada de enseñanza sobre todo en aquellos individuos que tienen déficit de competencia social. En este contexto es relevante que el entrenamiento sea sistemático, si se quiere un tipo de comportamiento socialmente habilidoso y que traiga beneficios psico-socio-emocionales, lo que conlleva que se tenga un horario, planificación y estrategia de evaluación inmersas en el currículum. Existen según Sánchez, Rivas y Trianes (2006) distintos enfoques o vías de intervención en el contexto escolar. Se tiene el enfoque que contempla intervenir el currículum escolar, también está el enfoque que sugiere modificaciones en el ambiente, usa los recursos del establecimiento de manera organizada, y contempla mejoras como las aulas abiertas, organización cooperativa de la clase, tutorías de iguales entre otras. Y por último, el

enfoque orientado a profesores, los cuales se deben involucrar en la implementación y seguimiento de los programas. Asume como premisa que el profesorado debe ser entrenado en las habilidades que va a enseñar. Ello aumenta las probabilidades para su efectividad ya que proporciona herramientas y recursos profesionales para el desenvolvimiento diario de los profesores.

No obstante el planteamiento es intervenir para modificar a través del entrenamiento o enseñanza de las habilidades sociales en el currículum oculto que según Murrillo (2004) “es aquel que se transmite de manera implícita. No aparece escrito pero tiene gran influencia tanto en el aula como en la propia institución educativa” (p. 364) y este surge cuando hay una diferencia entre el currículum oficial y lo que realmente se vive en la institución educacional. Entonces el currículum implícito no tiene su génesis en algún procedimiento normativo o doctrinario, sino más bien es el producto de la acción conjunta de hábitos y comportamientos de los distintos estamentos del establecimiento que sin mediar reglamento alguno, se establecen para ser valorados como las formas más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores. El currículum oculto al carecer de un texto formal se incorpora por la simple convivencia en el ambiente escolar, es decir, por las relaciones interpersonales, por los comportamientos y las maneras de ser, que por algo escrito. Se está en presencia de tres tipos de escuela, por un lado están los recintos educacionales que aspiran a enseñar a los jóvenes a adaptarse a los grandes cambios de nuestra sociedad, en contraposición, se está la visión de escuela que se empeña en socializar al sujeto para que responda al sistema productivo, de este modo el establecimiento promueve a través del currículum oculto una forma totalitaria de control social que es parte de la ideología capitalista. Por último, están los establecimientos que se empeñan en desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, este tipo de escuela desarrolla un ambiente de construcción de los elementos transformadores y en base a las relaciones interpersonales. Lo anterior implica que el currículum oculto contemple factores como la inculcación de valores y actitudes en sintonía con el sistema sociocultural actual.

Carrillo (2009) recalca que es indudable que el centro educativo es un organismo vivo que constantemente se están transfiriendo deseos, expectativas, sentimientos, intereses o conflictos y por consiguiente se provocan efectos a corto, mediano y largo plazo, sobre los modos de sentir, actuar e incluso pensar de los alumnos y alumnas. Es decir, los alumnos a

parte de aprender comportamientos y conocimientos incorporan a su repertorio una serie de actitudes y de prácticas sociales que les ayudan para la conformación de sus identidades. Por ende, los resultados más sobresalientes de estar en un ambiente educativo no son las materias formales de educación, sino los elementos transversales son los que al parecer tiene un impacto mayor en las emociones, comportamientos, pensamientos y actitudes del los jóvenes, por lo que sus resultados en la construcción de la personalidad son duraderos. A propósito de lo anterior Etkin, (1993; Guerra, 1994 citado en Carrillo 2009. p 2) nombra características que están sumidas del currículum oculto.

“En primer lugar es omnipresente porque actúa en todos los momentos; en segundo lugar es omnímodo que reviste múltiples formas de influencia, en tercer lugar es reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario; por último es invaluable, lo cual provoca que no se valoren en múltiples ocasiones las repercusiones que acarrea. Estas características brindan al currículum oculto una gran eficacia, ya que el individuo no tiene consciencia de su influencia, no somete a revisión crítica ese influjo y hace que no sea pueda defender fácilmente de sus perversiones”.

En este contexto Santos (1994) aclara que la irracionalidad y la perversión pueden surgir en todos los estratos del proceso educativo. Aunque los actores tengan buenas intenciones, esto no certifica que el engranaje instalado sea esencialmente bueno y no sean parte de una maquinaria estructural de perversión en la organización educativa. Pensar que todo es inocuo o que las pretensiones de los protagonistas evitan cualquier perversión en la organización escolar es, cuando menos, una ingenuidad. Lo perverso, obviamente no está en la agenda y claro, oficialmente no se habla de aquello.

Desde el prisma de lo corporativo todo es coherente, bueno, racional y positivo. Existe una oratoria que sustenta la dinámica institucional a través de reglas que se llevan de forma precisa al margen de la preocupación por la perversidad, entonces la escuela cumple con educar, enseñar, prepara para los valores, para la vida, sin mayor cuestionamiento, es una institución en sí misma formadora.

Lo perverso se vive en el día a día, por lo tanto no es un comportamiento aislado, que se da sólo en momentos, sino que está incrustado en la mecánica cotidiana, por eso es complejo

pesquisarlo y eliminarlo. En este sentido, no es una perversión que está en la línea con actos violentos irracionales o ilegalidades explícitas, más bien es un proceso sutil, inmersos, arraigados en la estructura del orden constituido, no en contra o al margen de él.

La institución escolar es un poder que tiene una doble implicancia. En primer lugar tiene un marco legal, el cual le confiere la capacidad de influir en la conductas, de cambiar acontecimientos, de vencer resistencias y de conseguir que la gente haga lo que de otro modo no haría. A parte del poder legal es un poder educativo con intención de afectar los pensamientos y las autodecisiones, es decir, es una autoridad que proyecta los criterios de conducta por medio de la internalización de las normas y reglas.

La rebeldía surge cuando el poder que se hace mención es brutal y despótico, lo que provoca que el individuo se proteja y se oculte en sus maneras torpes de actuación. Resulta que el poder es sutil u oculto y en esta situación, se vuelve complejo de combatir. “Lo perverso se produce cuando la organización escolar acaba primando el control sobre el aprendizaje y la convivencia. Como no se puede parar el mundo para pensar, todo sigue funcionando de manera parecida”. (Santos 1995, p. 5)

La organización escolar se afana por cuestiones regulatorias, de control, de mantener la estructura burocrática, del diseño curricular y de los títulos por mostrar, todo esto cae sobre los miembros de la comunidad educativa, como una pieza que debe funcionar a como dé lugar, sin considerar a los estudiantes y las consecuencias que trae ese mecanismo organizativo. La preocupación está orientada por mantener los engranajes funcionando, pero no por lo que pasa con las personas mientras todo se mueve, no por descubrir, reconocer y corregir errores, en consecuencia, la estructura educativa es un lugar que debiera pregonar el aprendizaje significativo y la convivencia digna pero es a la vez una organización perversa en la que se aprende y se experimentan la ignorancia y la indignidad.

“aunque la pedagogía son moneda común los cantos a la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, etc. la práctica real de las escuelas pasa por la instauración de una competencia destructiva entre alumnos, preparatoria de la competencia individual entre los trabajadores que es el obstáculo principal para su acción unida frente a los empleadores” (Enguida 1990 citado en Santos 1994, p 6).

Po lo tanto la violencia que se ejerce sobre los escolares no es tanto de tipo físico, sino más bien de naturaleza sutil y camuflada y actúa en el plano psicosocial, en el dominio de lo imaginario y de lo simbólico, en las formas miméticas de la socialización.

Las prácticas y las relaciones perversas se articulan y se van incorporando en el tiempo, pero no de forma unilateral. Exigen complicidad, indolencia y apatía de los participantes, ya que éstos tienen intereses en juego en el marco de la organización. Lo perverso es un poder que ejerce su fuerza no desde lineamientos autoritarios de jerarquías que surgen desde arriba o desde afuera sino más bien es una red que se teje por los mismos participantes, “nosotros estudiamos la perversidad no como un sentimiento individual, como una enfermedad o virus aislable, sino como un componente de las relaciones sociales” (Etkin, 1993 citado Santos 1994 en p.7)

La perversidad puede analizarse bajo múltiples formas o estructuras. Una de ellas podría ser la que se articula sobre los ejes de la discrepancia.

- Discrepancias entre el pensar y el decir, que dan lugar a la hipocresía y la mentira.
- Discrepancia entre el decir y el hacer, que originan el falso discurso.
- Discrepancia entre el pensar y el hacer, que provocan los actos irracionales.

Singularmente una buena parte del discurso oficial es puramente teórico. Existe un abismo entre anunciar que se pretende Educar para la libertad, la participación, la creatividad, pero distinto es lo que sucede en la realidad en las instituciones escolares. Esta disonancia cognitiva con dificultad se asume y acepta, más bien todo es coherente desde adentro amparada por arreglos intelectuales. Toda opinión que pretenda ofrecer un punto de vista distinto y quiera connotar algún problema, es rápidamente desestimada con el argumento tal como que los otros carecen de los conocimientos para ejercer la crítica. Los precursores de la perversidad no ponen en tela de juicio sus acciones, porque se obtienen beneficios y por lo tanto las perpetúan, Cada elemento argumentará que está cumpliendo con su rol, con las reglas del establecimiento y que a pesar de todo, el sistema funciona.

Esta dinámica perversa contribuye más bien a despertar en los estudiantes el odio al aprendizaje, una falta de comunicación y como resultado se encarnan relaciones patológicas, y en vez de educar para la democracia y la libertad, está sometida por códigos de conducta autoritaria. Lo cual no quiere decir (Carrillo 2009) que todos los componentes del aprendizaje que se derivan del currículum oculto sean negativos, ya que muchas de las

creencias de gran parte del profesorado se asientan sobre la racionalidad, la moral y la ética. Si se parte de la idea de que el currículum oculto prácticamente envuelve todo lo que pasa en aula y por extensión todo el ámbito académico, nos encontramos en otra de sus claves: “tener la posibilidad de reflexionar sobre lo que se produce en forma visible e invisible, a fin de descubrir lo que se está proyectando, tomar conciencia, porque de ese modo es posible reconocer y regular valores, actitudes. Pensamientos, ideas y códigos.” (p. 3)

Las repercusiones psicológicas del currículum oculto exigen desarrollar ambientes educativos para que todos los actores se adapten a actuar no sólo como un profesional íntegro, sino como persona íntegra. Es un punto de vista donde las relaciones sociales, interpersonales importan y donde los establecimientos se preocupen de estimular el pensamiento crítico y reflexivo con la intención de preparar ciudadanos y ciudadanas capacitados para comprender y realizar una hermenéutica de la vida actual para transformarla de manera creativa. Así es como Coll (1990 citado en Sánchez, Rivas y Trianes 2006) destaca que la competencia social se ha instituido como un área de salud mental y bienestar psicológico, en jóvenes y adultos. Ha estimulado el avance de programas dirigidos a prevenir conflictos de inadaptación social y a promover competencia social y relaciones interpersonales satisfactorias. El desarrollo de competencia social está vinculado al paradigma de la educación como práctica social y socializadora que tiene como propósito gestionar las condiciones para el desarrollo social y personal de los estudiantes. Entre programas surgidos se encuentran las, “Habilidades Sociales en la Infancia” (Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin, 1993); “Aprendizaje estructurado” (Goldestein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1980); “La solución de Problemas Interpersonales” (Spivack y Shure, 1974); “Enseñanza de Habilidades Sociales de Interacción Social” (P.E.H.I.S., De Monjas Caseres, 1993); “Programa para favorecer el Desarrollo de la Tolerancia en Contextos Etnicamente Heterogéneos” (Díaz Aguado, 1992); “Aprender a Vivir Juntos” (Borrego y Morales, 1991); “El programa de Educación Social y Afectividad” (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996); “Educar en la competencia social. Un Programa para la tutoría con Adolescentes” (Moraleta, 1998); Aprender a Ser Personas y a Convivir” (Trianes y Fernández-Figueras, 2001), “Ser Personas y Relacionarse. Habilidades Cognitivas y Sociales y Crecimiento Moral” (Segura, 2002).

Sánchez, Rivas y Trianes (2006) señalan que estos programas se pueden dividir en tres grupos, primero los dirigidos al individuo, segundo los dirigidos en las situaciones o contextos, y tercero los programas dirigidos en la interacción persona/contexto. Los proyectos dirigidos en el sujeto aspiran a producir cambios directamente en las personas, desarrollando competencias individuales, por otro lado los proyectos dirigidos al contexto provocan cambios de forma indirecta ya que contemplan la modificación del entorno, es decir, en la interacción individuo contexto.

Tomando en cuenta cada uno de los grupos y entendiendo que la escuela promueve el desarrollo integral de los jóvenes en el contexto educativo a través del entrenamiento de las competencias interpersonales Monjas et al. (1998) menciona cuatro conveniencias de utilizar dentro del currículum la enseñanza y promoción de las habilidades sociales.

- En primer lugar el entrenamiento de habilidades sociales es una competencia y además un compromiso que deben asumir las escuelas en coordinación con las familias. El colegio es un importante agente de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales. Los establecimientos escolares son el ambiente social en el que los jóvenes pasan gran parte de su tiempo interactuando entre sí y con los adultos, por ende el colegio es por excelencia un contexto de importancia para el desarrollo social, y clave para potenciar y enseñar habilidades sociales a los alumnos.
- En segundo lugar es fundamental que la institución afronte explícitamente el tema de la competencia interpersonal. Se tiene que plasmar la importancia de tema a través de distintas estrategias.
- En tercer lugar es fundamental la formación de los educadores y de todos los actores que conforman la comunidad escolar.
- Es primordial que el entrenamiento de habilidades sociales se enseñe directa y sistemáticamente. Por lo tanto se aspira que estén dentro del currículum escolar de manera explícita y concreta.

Antecedentes empíricos

A continuación se exponen estudios empíricos en relación con los antecedentes mencionados en el marco teórico. Lo que tiene como propósito identificar la importancia y el uso que tiene el constructo de las habilidades sociales en distintos ámbitos del quehacer social.

Para empezar esta revisión empírica se revisa un estudio que se titula “Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia”, realizado por M. Carmen Pichardo, Trinidad García, Fernando Justicia, Claudia Llanos (2008).

El objetivo general del estudio es evaluar los efectos de un programa de habilidades sociales, dirigido a niños y niñas de primero, segundo y tercer curso de Educación Primaria.

En relación a la muestra, participaron 150 estudiantes de primer, segundo y tercer curso de Educación Primaria. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre 6 y 9 años. El 53% de la muestra eran niños y el 47% niñas. De los 150 estudiantes que participaron en el estudio, 76 fueron asignados, de forma aleatoria, al grupo experimental y 74 al grupo control.

Para evaluar los efectos del programa se consideró medir la variable habilidades sociales a través de la Escala de Conducta Social en la Escuela (SSBS, Merrell, 2003). Esta Escala está formada por dos sub escalas: Competencia social y conducta Antisocial. La primera presenta tres factores: 1) habilidades interpersonales (14 ítems), 2) habilidades de automanejo (10 ítems), 3) habilidades académicas. La sub-escala de Conducta Antisocial está compuesta también por tres factores 1) conducta hostil e irritable (14 ítems), 2) conducta antisocial y agresiva (10 ítems), 3) conducta disruptiva y demandante (9 ítems). Y la variable socialización, evaluada por medio de la Batería de Socialización BAS-2 (Moreno y Martorell, 1982). Esta Batería evalúa cuatro variables de socialización positiva: Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto- Autocontrol; y tres variables de socialización negativas: Agresividad- Terquedad; Apatía-Retraimiento y Ansiedad-Timidez.

Los principales resultados de la implementación del programa “Qué divertido es aprender habilidades sociales” el cual tuvo una duración de dieciocho semanas son los siguientes:

En cuanto a la competencia social no hay diferencias entre puntuaciones del grupo experimental y el grupo control. En competencia antisocial se observan diferencias significativas entre el grupo experimental obteniendo puntuaciones más altas que el grupo control. Lo que aumenta las probabilidades de tener menos conductas de riesgo.

En relación a la socialización antes de la implementación del programa no existían mayores diferencias entre los dos grupos. Después de la intervención el grupo experimental obtiene significativamente puntuaciones más altas que el grupo control en todas las sub-escalas de competencia social. En relación a los aspectos facilitadores de liderazgo, jovialidad y sensibilidad social, el grupo experimental es la que presenta las puntuaciones más altas.

Uno de los hallazgos del trabajo más interesantes, ha sido los efectos del programa en las habilidades sociales y en la socialización. Los resultados indican que los niños del grupo experimental, tras la realización del programa, tiene una mayor capacidad de llevarse bien con sus iguales, obedecen más las normas y reglas sociales, tienen un mejor rendimiento académico, han mejorado sus relaciones sociales, son más populares y tiene una mayor sensibilidad social que los niños del grupo control a los que no se les aplicó el programa. En los aspectos perturbadores y negativos, los participantes del grupo experimental muestran menos agresividad, apatía y ansiedad. Además se observa disminución en el comportamiento antisocial. Conforme a lo anterior el programa logró cumplir con sus objetivos, ya que ayudó a mejorar o desarrollar la competencia social en todos los participantes.

Para finalizar se concluye que es necesario desarrollar programas transversales dentro de los contenidos currículum escolar, sino se hace, se corre el riesgo de empeorar la conducta de los alumnos a lo largo del ciclo escolar, posiblemente adquiriendo actitudes negativas hacia la escuela y las relaciones sociales. En consecuencia los niños que no siguen un plan de apoyo para mejorar y desarrollar conductas sociales, con el paso del tiempo tienen más probabilidad de volverse más hostiles, menos obedientes, más desafiantes y menos hábiles para las relaciones sociales.

Un segundo estudio se denomina “Conductas alimentarias de riesgo y habilidades sociales en una muestra de adolescentes mexicanas” elaborado por Rodrigo César León Hernández, Gilda Gómez-Peresmitré y Silvia Platas Acevedo.

El objetivo general de la investigación es determinar si existe relación entre las variables: habilidades sociales y conductas alimentarias anómalas (seguimientos de dieta restringidas y preocupación por el peso y la comida) en mujeres adolescentes mexicanas.

Se trabajó con una muestra de 700 mujeres que cursan primero, segundo y tercero grado de secundaria, de entre 12 y 15 años de edad provenientes de cinco escuelas públicas.

Los instrumentos para la recolección de datos son: a) cuestionario de alimentación y Salud (Gómez Peresmitré 1998). La escala tipo Likert está formada por 75 reactivos con cinco opciones de respuesta que van desde “nunca” (puntaje = 1), hasta “siempre” (puntaje = 5) con una opción intermedia “frecuentemente” (puntaje = 3), b) La escala Pluridimensional de Conducta Asertiva (EPCA) de Gismero, adaptada a la población mexicana, cuenta con 33 reactivos con cuatro opciones de respuesta que van desde “nunca” (puntaje = 1), hasta “siempre” (puntaje =4).

Con respecto a las conclusiones generales se destaca la preocupación por los datos que arroja la investigación en relación a que a edades tan tempranas (siete años), las niñas ya estén involucradas en conductas dietarias y que a los seis años se empiece a preocupar por su peso corporal. Esto hace que las niñas estén en una situación de riesgo para padecer un trastorno alimentario, ya que están más expuestas y son más vulnerables ante la presión social que promueve el culto a la delgadez. En este contexto lo que los autores del estudio destacan con mayor relevancia es la conformación de una tendencia al correlacionar las variables “habilidades sociales” y “conductas alimentarias anómalas” en la siguiente dirección: a mayor problemática en habilidades sociales, mayor seguimiento de dieta restringida y mayor preocupación por el peso y la comida. Estos resultados coinciden con estudios anteriores en los que se señala que previamente al trastorno, estos pacientes presentan problemas relacionados con habilidades sociales. Un segundo análisis tiene relación con la ausencia de habilidades sociales especialmente las que hacen referencia al manejo de emociones y estrés, incrementan la influencia de una imagen corporal negativa y

de conductas alimentarias anómalas. La falta de habilidades sociales sería un factor predisponente para este tipo de conductas.

Cabe destacar que se requiere continuar investigando en el entrenamiento de habilidades sociales (EHS), por que podría ser un factor protector en el desarrollo de estos trastornos. Es así como el entrenamiento podría disminuir o eliminar el riesgo de los adolescentes que frecuentemente se sometan y/o presenten conductas alimentarias de riesgo. Para confirmar esta propuesta se sugiere realizar estudios longitudinales que utilicen el EHS como estrategia de prevención de estos trastornos.

Como tercer estudio está el “Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes” hecho por Grisell Arancibia Asturizaga y Ximena Péres Arenas (2007).

El objetivo general es elaborar y aplicar un Programa para incrementar la Autoeficacia en Habilidades Sociales en adolescentes cuyas edades oscilan entre los 16 a 18 años, en una unidad educativa de la ciudad de La Paz, con el propósito de:

- Incrementar la Autoeficacia en Habilidades Sociales interpersonales en Adolescentes de 16 a 18 años, a partir de un programa.
- Desarrollar los niveles de Autoeficacia en la adquisición y desempeño de Habilidades Sociales en Adolescentes de 16 a 18 años, a través de un programa.
- Incrementar la Autoeficacia en la expresión de Habilidades Sociales en Adolescentes de 16 a 18 años, por medio de un programa

La muestra está conformada por treinta y ocho (38) adolescentes de sexo femenino entre los 16 a 18 años de edad, correspondientes a un paralelo del nivel Cuarto de Secundaria. Por lo tanto en esta investigación se establecerán dos grupos de trabajo, uno con mayor nivel de Autoeficacia y otro con menor nivel de Autoeficacia; los cuales recibirán un pre-test, un tratamiento y un pos-test de manera simultánea.

La hipótesis de la investigación es, intervenir la variable independiente (Programa de Autoeficacia en Habilidades Sociales) para comprobar un cambio en la variable dependiente (Autoeficacia), esto quiere decir, un incremento en el nivel de Autoeficacia.

Los instrumentos de evaluación corresponde a una Escalas de Autoeficacia. Se utilizó la Escala General de Autoeficacia L_S y la Escala de Autoeficacia Social SE_SOC, del Centro Interuniversitario. Y el Test Analógico de Simulación TAS. Se denomina así,

debido a que, en primera instancia, supone que la instigación del ejercicio de la habilidad por medios artificiales guarda una estrecha analogía con el desempeño natural de la destreza en situaciones cotidianas.

En términos generales los principales resultados fueron que aunque el grupo 1 (con menores niveles de Autoeficacia), haya logrado conseguir un incremento significativo en los resultados finales, no pudo superar los incrementos logrados por el grupo 2 (con mayores índices de Autoeficacia); determinando de esta manera que las personas con bajos niveles de Autoeficacia, aunque pasen por un proceso de entrenamiento en específicas tareas para incrementar su Autoeficacia, no podrán superar los niveles de Autoeficacia de aquellas personas que gozan en poseer altos niveles de Autoeficacia, al ser también éstas entrenadas, pues éstas personas incrementarán aún más su nivel de Autoeficacia; con lo cual se demuestra que los niveles de Autoeficacia en cada individuo, tienen una influencia poderosa, concluyéndose de ese modo que la Autoeficacia actúa como un mecanismo regulador de las Habilidades Sociales. Es decir, con la aplicación del programa se logró elevar los niveles de Autoeficacia en las adolescentes, el cual les favorecerá durante el transcurso de sus vidas, puesto que al lograr incrementar su Autoeficacia aumentará también el interés en su propia formación y será aún mayor el éxito con que ejecuten los diferentes roles ocupacionales.

El cuarto estudio se titula “Validación social de un programa de entrenamiento de habilidades sociales en adolescentes con problemas de conducta”. Los autores son, Rebeca María Elena Guzman Sladaña; Rubén García Cruz; Juan Patricio Martínez, Martínez; Carlos Fonseca Hernández; Arturo del Castillo Arreola.

Este estudio tuvo como objetivo principal desarrollar una estrategia de evaluación del “impacto” logrado en los padres, con la participación de sus hijos, seis jóvenes estudiantes de secundaria (con características pre-delinquentes) en un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales; también se evaluó a los sujetos mismos.

Se utilizaron dos tipos de medidas en este estudio: a) Nivel de Satisfacción de los adolescentes entrenados en habilidades para solucionar problemas; b) Nivel de Satisfacción de los padres de los adolescentes entrenados. Cuestionario de satisfacción de los sujetos

sobre su participación en el Programa de Entrenamiento en Habilidades para Solucionar Problemas.

Los principales resultados de la intervención están relacionados con que el 76.04% de los jóvenes se mostraron muy satisfecho, el 22.20% como poco satisfechos y sólo el 1.04% como nada satisfechos. Además en un 100% de los casos afirmaron que volverían a participar en un Programa semejante y que recomendaría a otros jóvenes que hicieran lo mismo. Por otro lado los padres con un 85.71% se mostraron muy satisfechos y sólo en un 14.29 se manifestaron poco satisfechos. En este sentido todos los padres manifestaron un aumento en la comunicación con sus hijos, y que además los jóvenes aprendieron una forma útil para resolver problemas.

Uno de los aspectos más sobresalientes es el empeño que fueron adquiriendo los adolescentes por mejorar las notas, además se sintieron más motivados y responsables. Las relaciones mejoraron con los maestros y el entorno familiar.

El quinto estudio lleva por nombre “Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato”, elaborado por María de la Cruz Moreno Balam (2011).

El objetivo general fue, implementar un taller de habilidades sociales para alumnos de nuevo ingreso al bachillerato, que permita a los adolescentes disponer de estas habilidades en situaciones de su vida social.

La muestra constó con la participación de los alumnos de primer grado de bachillerato, con edades entre 14 y 18 años de edad. La población de los sujetos fue de 70 alumnos y de acuerdo con las necesidades del plantel estos sujetos se dividen en dos grupos (segundo A y segundo B).

Para seleccionar a los alumnos que participarán en el programa llamado “Entrenando mis habilidades sociales para la vida” se realizó un diagnóstico de necesidades aplicando el Cuestionario de Habilidades del Aprendizaje de Estructurado de Golstein (1980). El instrumento fue diseñado para que un observador califique las habilidades sociales de los individuos, no obstante el instrumento se adaptó para que ser contestado como una autoevaluación personal. De los resultados obtenidos se seleccionó a 15 estudiantes para participar del programa.

En términos generales se puede afirmar que los resultados de la implementación del programa “Entrenando mis habilidades sociales para la vida”, favorecen la integración escolar, observando un desarrollo de la participación y colaboración en cada una de las actividades del taller. Además y considerando los datos obtenidos de la evaluación, se está en condiciones de afirmar que los alumnos adquirieron habilidades sociales ya que mejoraron las áreas como son, las avanzadas, manejo de emociones y estrés.

Como sugerencias para otras investigaciones se recomienda evaluar a largo plazo si las habilidades sociales adquiridas se mantienen en el tiempo. También se investigue sobre la participación de padres y docentes en para que se implementen las habilidades sociales en las familias y en las escuelas.

La sexta investigación se denomina “Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria obligatoria”, realizado por Cándido J, Inglés, Agustín E. Martínez-Gonzales, Antonio Valle, José M. García-Fernández, Cecilia Ruiz- Esteban (2011).

El presente estudio tuvo un doble objetivo. En primer lugar, analizar las diferencias en metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social entre estudiantes con baja y alta conducta prosocial. En segundo lugar, examinar la capacidad predictiva recíproca entre conducta prosocial y metas académicas en una muestra de estudiantes españoles. La muestra se basó en un total de 2.022 estudiantes españoles de primero a cuarto año de secundaria, con un rango de edad de 12 a 16 años.

Los instrumentos utilizados son, Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (1992). El TISS evalúa la conducta prosocial y la agresividad de los adolescentes en las relaciones con los iguales. Consta de 40 ítems agrupados en dos escalas: Conducta prosocial y Conducta Antisocial. Por otro lado está el Cuestionario de Metas Académicas (1991). El (CEMA) se compone de 20 ítems agrupados en tres factores identificados mediante análisis de Metas de Logros (ML).

Los principales resultados revelan que los alumnos con elevado comportamiento prosocial presentaron puntuaciones significativamente más altas en metas de aprendizaje y logro. Además, las metas de aprendizaje y logro fueron predictores positivos y estadísticamente

significativos de la conducta prosocial, mientras que las metas de refuerzo social fueron un predictor negativo y estadísticamente significativo de la conducta prosocial.

Para futuras investigaciones se debe considerar si los resultados, difieren o se mantiene en otros niveles educativos, con el fin de incrementar la validez externa de estos hallazgos.

El séptimo estudio se denomina “Habilidades Sociales, Aislamiento y Comportamiento Antisocial en Adolescentes en Contextos de pobreza”. Los autores son Cohen Imach ilvina, Caballero Silvina Valeria y Mejail Sergio (2012).

Los objetivos de este estudio son: a) describir los comportamientos sociales facilitadores y los comportamientos sociales inhibidores de la socialización en adolescentes, b) indagar la presencia de conductas de aislamiento social, sentimientos de soledad y conductas antisociales en este grupo, c) analizar si existen variables psicológicas estudiadas en función del género de los adolescentes.

La muestra de tipo intencional estuvo formada por 106 adolescentes (54,7% mujeres y 45,3% varones) de una institución pública. La edad promedio fue de 11 años.

En primer lugar los instrumentos que se utilizaron son la Batería de socialización BAS-3 (Silva y Martorell, 2001), está integrada por 75 ítems, aplicable a adolescentes de 11 a 19 años de edad, de autoadministración individual con dos opciones de respuesta (si-no). Permite obtener un perfil del comportamiento social a partir de sus cinco escalas de socialización. En segundo lugar está el cuestionario de Aislamiento y Soledad (CAS) (Casullo, 1996), está integrado por 25 ítems, aplicables a adolescentes de educación media, de autoadministración individual con cuatro opciones de respuesta (nunca-algunas veces-muchas veces-siempre). En tercer lugar está el cuestionario de Conducta Antisocial (CC-A) (Martorell y Gonzáles, 1992), está integrado por 36 ítems, aplicables a adolescentes de 12 a 18 años, de autoadministración individual con cuatro opciones de respuestas (nunca-algunas veces-muchas veces- siempre). Como cuarto y último instrumento está la encuesta sociodemográfica, diseñada por el equipo de investigación para indagar el nivel socioeconómico de los encuestados.

En cuanto a los resultados del primer objetivo de la investigación, los adolescentes autoevalúan tener más comportamientos de ansiedad social y timidez en relaciones sociales que de retraimiento, lo que expresa que manifiestan algunos indicadores de ansiedad, tales como miedo y el nerviosismo a vergüenza y apocamiento frente a las relaciones sociales, y tratan de evitar situaciones de intercambio social en las que los adolescentes sienten que pueden ser rechazados. El resultado del segundo objetivo muestra que el aislamiento en la adolescencia constituye la tendencia, ya sea activa o pasiva, a alejarse de los demás y evitar vínculos sociales. Igualmente, se asocia a esperanzas poco realistas con respecto a sus relaciones sociales, al fracaso en la satisfacción de sus necesidades de relación con los pares y de relaciones íntimas. Por último el resultado del tercer objetivo señala que los adolescentes que evidencian comportamientos prosociales tales como empatía, respeto por los otros, aceptación de las normas sociales y capacidad de iniciativa y popularidad, no tiene o tiene poco comportamientos agresivos, evidencian menos comportamiento de autocontrol de las relaciones, popularidad y ascendencia entre pares y adultos. La dimensión Ansiedad/timidez se correlacionó positivamente con Aislamiento y Agresividad y Retraimiento. Esto indica que a mayor cantidad de manifestaciones de ansiedad social frente a las relaciones sociales, le corresponde un incremento en la percepción de comportamientos de repliegamiento sobre sí mismo y apartamiento de los otros, como así también de comportamientos agresivos.

Se considera que es tremendamente necesario seguir investigando sobre los factores que inhiben o interfieren las relaciones interpersonales del adolescente la cual se constituye como una temática de relevancia en al ámbito de la psicopatología del desarrollo ya que puede contribuir a la detección temprana y la prevención de las dificultades interpersonales durante esta etapa evolutiva, y convertirse en un factor clave para la promoción de la competencia social entre jóvenes.

La octava investigación se titula “El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en las escuelas”. Los autores son María Isidora Mena Edwards, Claudia Romagnoli Espinosa y Ana María Valdés Mena (2009)

El objetivo de la investigación es analizar los resultados de investigaciones realizadas en Estados Unidos e Inglaterra sobre la aplicación de programas escolares de desarrollo socio afectivo.

A continuación se nombran los 5 estudios analizados por los autores

1.- Investigación realizada por Durlak, Joseph; Weissberg, Roger; CASEL (2007). The impact of afterschool programs that promote personal and social skills. Chicago, IL, EEUU. El año 2005 se examinaron 665 intervenciones educativas con el propósito de hacer un meta análisis de los programas de desarrollo de habilidades emocionales y sociales (SEL), La muestra incluyó intervenciones en escuelas, familias y comunidades designadas para promover habilidades personales y sociales en niños y adolescentes entre 5 y 18 años, la cual se dividió en tres áreas. a) Intervenciones escolares que promovían aprendizaje socio emocional (SEL) revisión de 379 intervenciones, b) Programas fuera de la escuela c) Programas para las familias.

Los resultados proyectaron un fuerte sustento empírico para validar los programas de desarrollo socio emocional, mostrando beneficios en el desarrollo de habilidades personales y sociales y en la reducción de problemas de conducta. Los dos primeros grupos, además, se relacionaron con mejoras sobre logros académicos.

2.- Estudio analizado por el grupo de El grupo de Greenberg, Mark; Weissberg, R.; O'Brien, M.; Zins, J.; Fredericks, L.; Resnik, H.; Elias, M. (2003), investigadores también de CASEL, en el departamento de psicología, de la Universidad de Illinois en Chicago. Su artículo llamado Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, se encuentra dentro de las principales publicaciones de investigaciones acerca de la escuela que resumen múltiples estudios de escuelas SEL (de aprendizaje socio emocional). Consiste en una compilación de casos de escuelas basadas en prevención, que resume los resultados de los principales estudios de programas de prevención de aprendizaje socio emocional (SEL) y discute el papel de los programas de prevención en el contexto de las prácticas y políticas de otras escuelas y distritos.

3.- Además están los estudio de Berkowitz, Marvin; Bier, Melinda (2005), en la Universidad de Missouri, St.Louis, EE.UU.

Los autores estudiaron distintas investigaciones que indagaban en el impacto de diversos

“Programas de educación del carácter” implementados en la actualidad en EE.UU. De un centenar de estudios, seleccionaron por su rigurosidad científica a 78, los cuales a su vez, referían a 33 “Programas de educación del carácter” que mostraban alto grado de efectividad y eficacia, según los autores. Ellos analizaron y sintetizaron tanto los efectos diferenciales como los compartidos por los 33 programas de educación del carácter considerados efectivos, con el fin de construir una guía que sirva a la implementación de programas de educación en el futuro.

4.- Zins, Joseph; Bloodworth, M.; Weissberg, R., & Walberg, H. (2004), del Teachers College, Columbia University, EEUU

En un artículo titulado *The foundations of social and emotional learning*, este grupo revisa la relación entre el aprendizaje socio emocional (SEL) y el éxito escolar. La comprensión de este último factor, incluye la observación de componentes que van desde las calificaciones y resultados de pruebas estandarizadas, hasta actitudes, comportamientos y desempeño escolar.

5.- Department for Education and Skills (2005), en Inglaterra El estudio presentado por este grupo en el libro *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning*, se centra en el uso de acercamientos de enseñanza y aprendizaje basados en el desarrollo de habilidades socio emocionales en los estudiantes y de desarrollo profesional continuo de todo el personal de la escuela. Su propósito fue entregar lineamientos para facilitar un acercamiento sistemático y espiral al aprendizaje.

Análisis de los programas:

Por un lado (CASEL a, 2007) se refiere a que los programas incorporan como ejes principales de acción la organización del ambiente para el aprendizaje, relacionada a la formación intencionada y sistemática de habilidades socio afectivas. Es así que la descripción de los ejes, hace referencia al surgimiento de un ambiente seguro y bien dirigido de aprendizaje y la instrucción secuenciada e intencionada en cinco áreas de competencias socio afectivas: conciencia de sí mismo, conciencia social, manejo de emociones y comportamientos, habilidades relacionales y tomar decisiones personales.

Por otro lado Berkowitz y Bier (2007), pesquisó que de los 33 programas que analizaron, 27 se centran en el *currículum socio-emocional*, que incluía comúnmente clases

focalizadas en habilidades sociales, superación personal/autonomía y conciencia, y por último, resolución de problemas y toma de decisiones.

El estudio de Zins, Weissberg, Wang and Walberg (2004), realizó una compilación de casos para evaluar el impacto de los programas de desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en el mejoramiento de las actitudes, comportamientos y desempeños escolares. Encontraron que mejoraba la percepción de la escuela y el aula como ambientes seguros y ordenados; aumentaban las relaciones de cuidado entre estudiantes y profesores, lo que fomenta el compromiso y contacto con la escuela; había una mayor cercanía con los profesores; una buena alianza con la familia para el apoyo del aprendizaje y comportamiento positivo de los alumnos; se promovía un aprendizaje cooperativo y manejo proactivo de la clase; y las normas comunicaban altas expectativas de desempeño académico

Los principales resultados de todos los programas de intervención se dividirán en seis ámbitos, conforme señalan los autores:

- En relación al ambiente escolar: las investigaciones muestran que el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos afecta significativamente el ambiente de aprendizaje de las escuelas, que se hace más cálido, seguro y protector. Los miembros de la comunidad escolar mejoran su capacidad de relacionarse entre sí, se hacen capaces de resolver pacíficamente los conflictos, y desarrollan mayor conciencia de las necesidades, intereses y emociones de los demás, apoyándoles y colaborando de mejor manera.
- En relación a los niños que presentan dificultades específicas de aprendizaje: los estudiantes con necesidades educativas especiales desarrollan habilidades para adaptarse a la clase y controlar su propio comportamiento, y los otros compañeros, más empatía, tolerancia y comprensión, así como actitudes y acciones pro sociales y solidarias
- En cuanto a los docentes: se demostró que las escuelas caracterizadas por relaciones de mucha confianza tienden a tener más profesores que experimentan con prácticas innovadoras de enseñanza y que buscan mayor contacto con los apoderados. Esto es un factor que influye en que los alumnos asistan regularmente a la escuela y en que pongan mayor esfuerzo cuando se enfrentan con tareas difíciles.

- El aprendizaje: este se produce por un tipo de interacciones y las emociones que ellas provocan. Los procesos emocionales y sociales, inseparables de los procesos cognitivos, influyen en la relación del estudiante con el aprendizaje. Los programas de desarrollo socio afectivo promueven de relaciones positivas, que producen emociones agradables, como sentimiento de bienestar, sentirse seguro y valorado, alegría, la curiosidad, entusiasmo, generando contextos estimulantes del aprendizaje y del compromiso con el aprendizaje. Por ende estos programas impactan positivamente en los resultados académicos.

Por el contrario, contextos que promueven emociones desagradables como la tristeza, rabia, ansiedad y estrés, pueden bloquear el aprendizaje y contribuir a la emergencia de comportamientos que perjudican el aprendizaje, como agresividad, desesperanza. Tal como ha planteado Daniel Goleman (1997), el autor que relevó el concepto y la importancia de la inteligencia emocional, los estudiantes que están ansiosos, enojados o deprimidos, no aprenden; las personas que están en estos estados emocionales no pueden manejar eficientemente la información. Además los autores de la investigación señalan que un ambiente favorable de aprendizaje no sólo favorece el aprendizaje académico, sino todo aprendizaje cognitivo-social-emocional-comportamental-valórico.

- Desarrollo del apego con la escuela, y la actitud disciplinada: el desarrollo de habilidades sociales y emocionales aumentan la sensación de comunidad escolar entre los estudiantes y el compromiso hacia la escuela, también se muestra un mejoramiento de la asistencia a clases, del rendimiento académico general, la disminución de comportamientos de alto riesgo la presencia de niveles más bajos de distress emocional

Por otra parte, un meta análisis reciente de estudios que evaluaron cerca de 70 programas de desarrollo de estas habilidades (en niños de todos los niveles de la educación escolar), mostró una disminución de un 44% de suspensiones, y de un 27% con respecto a otras acciones relacionadas con disciplina. Los autores señalaron que esto se debía a que los niños desarrollaban mayor apego hacia la escuela, al mismo tiempo que desarrollaban habilidades básicas para tomar opciones saludables y éticas, resistir las influencias sociales negativas y manejar sus emociones productivamente (Durlak, Weissberg y CASEL, 2007).

Apoyando este hallazgo, Twemlow y su equipo (2001 en CASEL a, 2007) también encontraron una reducción significativa de los índices de problemas de disciplina tras una experiencia en que se integró el desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en el

currículo académico. Naturalmente, también mejoraron las calificaciones de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Así también Dymnicki (2006 en CASEL b, 2007), en su estudio de 43 escuelas con programas de desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas, mostró que se produjo una disminución significativa de suspensiones y expulsiones, un aumento de la asistencia, y un mejoramiento de la actitud de los alumnos hacia la escuela.

- Salud mental y conductas de riesgo: estos estudios muestran que el desarrollo de competencias emocionales, sociales y de bienestar personal pueden reducir, en los jóvenes y en sus profesores, problemas de salud mental, tales como depresión, ansiedad, suicidio, desórdenes de la alimentación, estrés. Además muestra cómo la generación de un clima escolar de cercanía, se correlaciona con una disminución de los niveles de distress emocional, pensamientos y comportamientos suicidas, violencia, abuso de sustancias y actividad sexual temprana, en los adolescentes evaluados.

También los autores se refieren a que el desarrollo de habilidades socio afectivas ha demostrado tener un impacto estadísticamente significativo sobre las conductas de riesgo más relevantes que se detectan en los establecimientos educacionales, es decir, aquellas que impactan directamente el aprovechamiento de la escuela. Ellas refieren, en primer lugar, a la inasistencia y la deserción, y un poco más indirectamente, al consumo indebido de alcohol y drogas, la conducta sexual temprana, el embarazo, comportamientos antisociales y delincuencia.

Los desafíos que plantean los autores de este estudio meta analítico, hacen referencia al desafío de desarrollar en Chile y Latinoamérica un estudio que permita evaluar en esta región las interacciones escolares que integran el desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas a lo académico para evaluar los efectos que, sobre nuestra realidad y cultura, tienen estas acciones.

A modo de conclusión de los datos empíricos se puede confirmar la importancia de las habilidades sociales en un sin número de áreas que le permiten tener al adolescentes herramientas tremendamente significativas para desarrollarse como una persona mental y emocionalmente sana y por otro lado socialmente integrada. La escuela cumple un rol clave, es necesario entonces comprender la importancia de los ambientes que fomenten relaciones interpersonales saludables y el gran impacto que este genera con el rendimiento académico. El énfasis tendrá que estar puesto no solo en aprender las materias tradicionales

si no que también en aprender a relacionarnos sana y afectivamente, como modo de prevención de conductas de riesgo. La revisión empírica muestra la versatilidad del constructo de habilidades sociales como una real herramienta de intervención en los jóvenes y también en las escuelas y su organización, por último y a la luz de los antecedentes, el mayor impacto y eficacia de este tipo de intervenciones está dado por una acción integrada en el contexto escolar y no solamente por algún programa aislado que pretenda intervenir algún aspecto puntual. Es por esto que el efectivo desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes y sus positivos resultados, será a través de la participación de todos los actores que conforman la comunidad escolar a través de un currículum o programa que este diseñado para que se implemente en todo el quehacer escolar.

Capítulo III.

Discusión

La detección de necesidades de los alumnos pertenecientes al Instituto Superior de Comercio se formalizó mediante tres fases, las cuales son; una observación participante, una encuesta a profesores y la información estadística entregada por el departamento de orientación. Con estos datos se analizaron las principales demandas y problemáticas que surgen a través de las exigencias de atención de los adolescentes. Después de este análisis, se decidió aplicar un entrenamiento de habilidades sociales, el que se enfocó principalmente en adolescentes con problemas de comportamiento, ya que, en términos generales, se pudo comprobar que los problemas que causan más perturbaciones en el quehacer escolar son los de conducta o de indisciplina.

Ahora bien, la importancia de desarrollar un entrenamiento para formar competencias sociales en los adolescentes es un área que aún está en desarrollo y que presenta, según mi experiencia, resistencia para ser debidamente aplicadas, principalmente por el desconocimiento que aún existe sobre este constructo y su importancia en la salud emocional y mental de la juventud. De hecho, en la actualidad el adolescente se enfrenta a un deterioro e incluso a un estancamiento de un desarrollo evolutivo normal producto de

los constantes cambios a los que está expuesto, donde las materias de conocimientos duros tienen gran importancia, la tecnología tiene gran impacto y los espacios tradicionales de formación y socialización del adolescente se han ido transformando. Ejemplo de estos cambios es la familia, principal institución formadora de valores, principios y sentido de la vida;

No se puede desconocer que la adolescencia es una etapa de cambios y de maduración del yo, de conceptos de sí mismo y el mundo que le rodea, de la búsqueda del sentido de la vida, de la independencia, del despertar sexual, del desarrollo de la autoimagen y del autoconcepto, expansión del desarrollo intelectual, del experimentar nuevas sensaciones y poner a prueba distintas hipótesis. Estos cambios no se pueden dejar al azar, ya que cada vivencia será un factor estabilizador o problematizador que llevará a cada joven a tener adolescencias cargadas de estímulos que le permitan avanzar hacia la adultez con éxito o experimentar desviaciones y conflictos con él mismo y su entorno. Es así como el contexto social brinda al joven una especie de campo de entrenamiento que tiene gran importancia para el desarrollo e incorporación de destrezas y habilidades, como por ejemplo, resolución de problemas y la capacidad de generar buenas relaciones interpersonales, contexto por el cual el joven pone a prueba sus nuevas habilidades. Por el contrario, si el ambiente social se ve deteriorado, el adolescente experimentará en alguna medida un déficit del desarrollo de sus destrezas, sean cognitivas, emocionales, lingüística, comportamentales y, por lo tanto, se auto percibirá de manera negativa, lo que fomentará una distorsión entre lo que él piensa de sí mismo, cómo los demás lo evalúan y las expectativas que se generan sobre él, lo que producirá una injerencia directa en su bienestar psicológico. En este sentido, el acceso al mundo social del joven tendría que posibilitar un desarrollo moral adecuado, de tal manera que el adolescente, en la medida que aprenda a entender los sentimientos, modos de pensar y comportamientos de los demás, tendrá mayores recursos sociales, lo que redundará en una satisfacción personal y, sin lugar a dudas, mayores posibilidades de tener éxito en lo académico y en lo social.

Es así como los jóvenes aprenden imitando, copiando e incorporando conductas que son más o menos adaptativas para su desarrollo. Hacernos cargo de esta realidad es trascendental para comprender que gran parte de las conductas desadaptativas en los

jóvenes es, en definitiva, ausencia de un ambiente que le otorga las herramientas para acceder a un repertorio personal que le permita un desenvolvimiento socialmente adecuado.

La práctica profesional permitió corroborar la gran angustia que sienten los jóvenes que están con problemas de conductas, ya que ven entorpecidas sus relaciones sociales y académicas. En este sentido, el sistema ofrece pocas posibilidades de cambio, por lo que el joven se enfrenta día a día con la frustración a consecuencia de su comportamiento, lo que se traduce en una autoevaluación negativa y, por ende, a posibles conductas de riesgo, como son abuso de drogas, deserción escolar, violencia, entre otras. Para amortizar los efectos de la ansiedad social que en mayor o menor grado todos los jóvenes experimentan, debiera estar el apoyo social tanto de la familia, como de la escuela cumpliendo, principalmente, la función de contención de los efectos negativos de las experiencias estresantes.

El catalogar a un joven como “problema” no viene si no a reforzar el comportamiento anormal, ya que tendrá una opinión de sí mismo distorsionada, asumiendo un rol erróneo más en la línea de las bajas expectativas de sí mismo, de los demás y de las posibilidades que tiene para enfrentar el futuro. Es así como se tiende a controlar con medidas coercitivas las conductas inadaptadas, sin considerar el contexto en el cual se desarrolla el joven, ni una metodología que tienda a prevenir y reparar esta tipo de conductas, invirtiendo tiempo y recursos para que los niños, a pesar de no contar con recursos y destrezas sociales, puedan adquirirlas en una acción decidida de los establecimientos educacionales. Este rol que, según mi opinión, debieran cumplir todos aquellos actores de la educación, apunta en la línea de aumentar lo más posible los factores protectores del adolescente y que, si no ha sido reforzado en alguna área dentro de su círculo íntimo, podrá aprender, incorporar y reforzar un funcionamiento más adaptativo en otro espacio social, como es la escuela. Es por esto que la escuela es uno de los factores protectores por excelencia y su contribución en la formación de ciudadanos íntegros y felices es clave. Para esto los centros debieran explícitamente contar con programas de intervención y reparación de la conducta desadaptativa. Que un colegio aspire a tener rendimientos educacionales óptimos de su alumnado es siempre deseable, pero en ese afán resulta contradictorio lograr esos objetivos presionando a los padres para que cambien de

establecimiento o cancelando la matrícula del alumno “problema”, entre otras razones, porque el joven no cumple con el perfil del colegio.

En este contexto, los establecimientos educacionales pueden asumir un papel más activo en el apoyo de este tipo de alumnos, brindando un ambiente de soporte y ayuda a la resolución de tareas evolutivas, ofreciendo un verdadero campo de enseñanza y entrenamiento de las habilidades sociales, apuntando a que el joven a pesar de tener una historia de adquisición, de competencias desfavorables pueda encontrar un lugar armónico, tolerante, impulsor del entendimiento, de la comunicación, de la afectividad, de la creatividad, del pensamiento y de la disciplina, en un espacio educacional coherente con lo que se piensa, se dice y se hace. Es más probable que el alumno, en este tipo de contextos académicos, aprenda respuestas adecuadas y a relacionarse competentemente.

Por ende, los problemas conductuales no son meros comportamiento individuales susceptibles de recibir justo castigo, sino más bien, es una realidad colectiva. Eses decir, es un problema que deben enfrentar de manera conjunta todos los actores que forman parte de la educación y entender que el deterioro del desarrollo de las capacidades personales y sociales del adolescente es responsabilidad de todos.

En definitiva, los centros educativos deben aumentar el registro conductual de los adolescentes con el fin de permitir que adquieran una conducta social a través de un entrenamiento sistemático, explícito y constante en el tiempo, para lograr que el alumno pueda hacer una interpretación correcta del mundo social que le rodea y pueda, en ese proceso de aprendizaje de nuevas destrezas sociales, depurar, extinguir, mantener, reforzar e identificar las conductas que son más adaptativas y las que no lo son. De ahí que ser socialmente habilidoso es un aprendizaje constante. Por el contrario, los establecimientos educacionales que tengan como paradigma solamente la disciplina pueden estar reforzando una conducta más disruptiva por provocar en los jóvenes perturbaciones cognitivas y afectivas. La enseñanza y formación de las habilidades sociales no sólo abarca el área de mejorar la conducta, sino que también es un factor trascendental para mejorar la calidad de vida de las personas, la salud mental (ansiedad, depresión, timidez, fobias, agresividad, trastornos, etc.), los resultados académicos, las relaciones familiares, interpersonales, intrapersonales, prevenir el consumo de drogas y conducta de riesgo en general. Preparar a los alumnos para la vida es, sin duda, el slogan de todo colegio, pero en la práctica

profesional se comprobó que existen todo tipo de inconvenientes para que este propósito pueda plasmarse en un programa metodológicamente efectivo, que pueda dar cumplimiento a la formación de alumnos ampliamente, dotados de recursos sociales. Los programas que contemplan el entrenamiento de habilidades sociales implementados en los colegios han demostrado su eficacia, en relación a que los jóvenes que entran en este tipo de programas tiene una mayor capacidad de llevarse bien con sus iguales, obedecen más las normas y reglas sociales, tienen un mejor rendimiento académico, han mejorado sus relaciones sociales, son más populares, tiene una mayor sensibilidad social, incrementa la autoeficacia, mejora el manejo de las emociones y el estrés, son menos violentos, aprenden a resolver conflictos, mejora el ambiente de aprendizaje en el aula, desarrollo del apego en la escuela, mejora la salud mental y su impacto de las conductas de riesgo. Por el contrario, contextos que promueven emociones desagradables como la tristeza, rabia, ansiedad y estrés, pueden bloquear el aprendizaje y contribuir a la emancipación de comportamientos que perjudican el aprendizaje, aumenten la agresividad y la desesperanza de los jóvenes.

Para concluir, se tiene la convicción de la importancia de desarrollar una metodología de intervención y entrenamiento de habilidades sociales a través de programas transversales dentro del currículum escolar, implícito y explícito, si no se realiza se está con una alta probabilidad de que la conducta de los jóvenes, lejos de mejorar, empeore o se mantenga en un nivel bajo de recursos asertivos a lo largo del desarrollo vital, y muy probablemente tiendan a adquirir actitudes negativas hacia la escuela, con las figuras de autoridad y en definitiva, relaciones sociales empobrecidas. En definitiva, los adolescentes que tienen problemas de conducta, adaptación y que no siguen un programa que les ayude a mejorar y desarrollar conductas sociales, en el devenir del contexto escolar adquirirán conductas más hostiles, serán más desafiantes y tenderán a tener mayores frustraciones sociales y académicas, con el impacto que se les genera en su bienestar psicológico.

En este sentido, se propuso al Departamento de Orientación realizar un taller de habilidades sociales a los alumnos con problemas conductuales. Desde la necesidad sentida del establecimiento, se consensuó realizar la intervención en los segundos medios, en específico con aquellos alumnos con mayores dificultades conductuales. Para este fin, se dispuso convocar a los jóvenes que están en una situación de condicionalidad extrema y por consiguiente, con altas probabilidades de cancelación de la matrícula y reubicación en otro

establecimiento de la corporación municipal. A la vez, estos jóvenes poseen un riesgo siempre latente de abandono del sistema educativo, lo que se infiere de las preocupantes cifras de la deserción escolar que están en torno al 6,09%.

El taller propiamente tal, fue de ocho sesiones, realizados entre los meses de junio y julio, con un total de 14 adolescentes en edades de 15 a 16 años. Cabe destacar el 75% de asistencia y, además, se implementó una encuesta de satisfacción post sesión, la que estuvo entorno al 89%.

Todo lo anterior, no hace más que reafirmar la necesidad de trabajar con alumnos con posibles trastornos de exteriorización, las que les dificulta el manejo de su conducta para mantener relaciones interpersonales saludables. Es por esto, que el taller de habilidades sociales ayudó a los alumnos a fortalecer y comprender sus propias emociones para desenvolverse de manera asertiva y sortear los conflictos cotidianos en los distintos ámbitos de acción. A su vez, la dinámica del taller permite poner en práctica de manera de entrenamiento las conductas asertivas, de manera que se desarrolla una comprensión del comportamiento, de la expresión emocional, de un ajustado procesamiento cognitivo, en una continua participación de los demás jóvenes.

Por esta razón, se hace imprescindible el entrenamiento sistemático de habilidades, ya que enseña a los adolescentes a que se conozcan interiormente, desarrollen la capacidad para comprender a los demás, fortaleciendo un repertorio interno que conlleva a un autocontrol de la ansiedad y la impulsividad, dando una respuesta conductual equilibrada ante los estímulos del ambiente.

Catalogar a los alumnos como problemáticos, rebeldes, inadaptados, entre otros apelativos, no hace más que perpetuar su condición que por múltiples situaciones de vida, no han podido desarrollar una competencia social hábil, influyendo en tener todo tipo de dificultades para relacionarse con su entorno social, adquirir conductas de riesgo y en el contexto escolar obtener malas calificaciones y ser objeto de continuas medidas disciplinarias, lo que genera una sensación de continuo fracaso personal, social y un deterioro e inhibición de los esfuerzos del joven por permanecer en el colegio.

Por lo tanto, no basta y es totalmente insuficiente que el instituto educacional tenga como visión y misión formar a los alumnos en valores tales como “la honradez, responsabilidad, perseverancia y solidaridad, que permitan su desarrollo personal”, y

además “recibir una educación integral” si no se promueve abierta e intencionalmente en el currículum escolar, en el diseño estructural del colegio, en las prácticas conductuales entre los actores de la educación y para con los jóvenes. Al integrar estas medidas hace que el colegio sea un todo coherente y reforzador de relaciones sociales de manera significativa. Sin embargo, los jóvenes que presentan alteraciones en su conducta emocional y académica, necesitarán que el colegio contemple en su diseño curricular un programa explícito y focalizado de enseñanza en competencia social. Los jóvenes que asisten al instituto posiblemente están sometidos a grandes presiones sociales, como también a una gran exposición a situaciones de riesgo, lo que hace indispensable masificar este tipo de entrenamientos para hacer del lugar donde pasan la mayor parte del día, un espacio que acoja, enseñe y forme a los alumnos para la realidad social cada vez más compleja.

Al respecto, en el desarrollo de la práctica profesional se pudo pesquisar tres grandes problemas que están concadenados unos con los otros. El primero al cual ya se hizo referencia, están los jóvenes con serios problemas conductuales y la manera que tiene el colegio para resolver las indisciplinas y controlar a los jóvenes, medidas que son claramente insuficientes y más bien perturbadoras para generar un cambio comportamental, actitudinal y emocional. Como segundo problema están las disonancias cognitivas a las cuales están sometidos cada uno de las personas que conforman la comunidad escolar, en especial los estudiantes. Por último, está el bajo nivel de integración de los distintos estamentos del colegio, es decir, cada departamento (orientación, docentes, UTP, inspectorías, entre otros) piensa, resuelve, trabaja y dentro de su área profesional proyecta su quehacer diario de manera que cada uno cuida su “parcela” existiendo escasa coordinación y colaboración de trabajo, lo que genera creencias, supuestos, juicios y prejuicios por el desconocimiento que se tiene de la labor de los otros actores.

Con el afán de intervenir de alguna manera en la detección de los problemas señalados con anterioridad y que supone una inversión de tiempo, recursos, competencias, horarios y un sin número de variables más, y, reconociendo que el psicólogo practicante no cuenta con la capacidad de asumir tamaña tarea, se propuso realizar un entrenamiento a todos los estamentos del colegio con el firme propósito de que la intervención realizada con los jóvenes, los cuales están sometidos a grandes disonancias y contradicciones en su relación con la institución, tengan alguna probabilidad de que las habilidades desarrolladas

no se extingan por el exiguo reforzamiento que entrega el colegio. En definitiva, en el taller participaron paradocentes, auxiliares y secretarias con una asistencia del 99%. La experiencia fue tremendamente significativa y positiva en relación a que se pudo en alguna medida intervenir y establecer con claridad la importancia de su labor y la responsabilidad personal y grupal en el bienestar psicológico del estudiante y de toda la institución.

En el desarrollo de la práctica profesional, el taller de las habilidades sociales y las necesidades detectadas propiciaron que los alcances fueran más allá de realizar un intervención puntual con adolescentes “problema”, por esta razón es que se buscó en esta fase de la práctica no obtener resultados como un fin en sí mismo, sino más bien marcar un precedente en relación a la importancia de contar con una metodología de entrenamiento de habilidades sociales para toda la institución escolar y por lo tanto, se buscó como estrategia incidir por medio de la realización de los talleres en el reforzamiento de la conducta asertiva por medio del currículum oculto que son aquellos valores, destrezas y actitudes que se adquieren mediante las interacciones que se producen día a día en los colegios.

A modo de conclusión, se establece que las habilidades sociales son una herramienta útil, versátil y adaptable para ocuparla en distintos ambientes y segmentos de la población, siendo clave para la salud mental y emocional de los jóvenes y de las personas relacionadas con la educación. Es así como la escuela se debe comprometer en la formación de individuos que puedan vivir juntos, realizando dinámicas de interacción que aporten a la prevención y a la intervención de conductas de riesgo, por lo tanto un lugar que abra nuevos ambientes de entendimiento que propicie el cambio de las personas. Por ende, la institución debe contar con un proyecto educativo que decididamente implemente una metodología o programa en entrenamiento de estas habilidades y se entrenen de manera objetiva y sistemática, de manera que la escuela sea un lugar que inspire un sentido de vida social y personal en base a sanas relaciones interpersonales.

Se sugiere para futuras investigaciones se pueda realizar una evaluación de los resultados de la intervención en habilidades sociales con alumnos con problemas de conducta. En este sentido será necesario:

- Realizar un pre y post test inmediatamente terminado el taller y, pasado un tiempo, verificar la permanencia de las habilidades aprendidas.

- Extender este tipo de taller y evaluación por medio de una metodología que incorpore a toda la comunidad escolar.
- Verificar la correlación que existe en implementar un programa de entrenamiento de habilidades sociales y la mejora del clima escolar.
- Determinar en qué medida afecta a la cultura organizacional del establecimiento.

Desde un punto de vista clínico se sugiere que se pueda evaluar la eficacia de este tipo de intervención en la salud mental del alumnado.

Otra arista de investigación está en el área del currículum explícito, tanto transversal como vertical, para que la enseñanza de las habilidades sociales sea parte de la formación prioritaria del establecimiento.

Referencias Bibliográficas.

- Arnau, J., Gómez, J., Anguera, M. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Editorial Editum.
- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. Editorial Marcombo.
- Ayerbe, P. (2000). *Concepto de inadaptación social*. En P. Amorós y otros (Eds.), *Intervención Educativa en Inadaptación Social*. Madrid, Síntesis Educación.
- Armas, C. M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta: Estrategias para centros educativos y familias*. Editor, WK Educación, 2007.
- Amau, J., Anguera, T., Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación de ciencias del comportamiento*. Editor: EDITUM
- Ballester, R., Gil Llario, M. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Editorial Alianza Madrid.
- Buelga, M., Cava, M., Lila, M. (2001). *Familia y adolescencia, un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Gonzalo Editorial Síntesis.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Editor Siglo XXI España
- Domenech E., Baños, I. (2005). *Actualizaciones en psicología y psicopatía de la adolescencia*. Editor: Univ Autónoma de Barcelona
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Editorial Paidós. B. Aires
- García, M., Fierro, A., Martí, E., Onrubia, J. (1997). *Psicología Del Desarrollo: El Mundo del adolescente*. Editor, Universitat.
- Gonzales, A., García, C. (2000). *Tratado de pediatría social*. Ediciones Díaz de Santos
- Guerra, M. (1994). *Entre bastidores: el lado oscuro de organización escolar*. Ediciones Aljibe.
- Monjas, I. (1997). *Programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid: Cedpe, SL.
- Moreno, A. (2007). *La primera infancia y la adolescencia*. Editorial UOC

Méndez, X., Olivares, J. (2001). *Psicología Social y Trabajo Social: Técnicas de modificación de conducta*. Editorial Biblioteca Nueva S.L Madrid. Tercera Edición.

Monroy, A. (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud*. Editorial Pax México

Navarro M. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Editorial Procompal

Philip, F. (2000). *Adolescencia Desarrollo, relaciones y cultura*. Novena edición

Pecina, J. (2001). *Introducción a la psicología*. Editor: Pearson Educación

Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009) *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* Undécima Edición.

Sarason, B., Sarason, I. (2006). *Psicopatología. Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. Undécima Edición

Valverde, J. (1996). *El proceso de inadaptación Social*. Madrid. 4ª Edición.

Tesis de grado, Artículos e informes.

Alamos, F. (1992). *Maltrato infantil en la familia: tratamiento y prevención*. Memoria para optar al Título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Adinolfi, G. (2005). Dimensiones de una ausencia: *Mientrastanto*, 094. Disponible en <http://mientrastanto.org/sites/default/files/mt94.pdf>

Arancibia, G., Pres, X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *Ajayu*, 2, 133-155. Disponible en: <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v5n2/v5n2a1.pdf>

Aron, A.M., y Milicic, N. (1999). *Educación Emocional. Obtenido de Clima Social escolar Y desarrollo personal, un programa de mejoramiento*. Disponible en: <http://educacionemocional.cl/documentos/escuela011.pdf>

Administrador, (2012). Fundación SOL en diario El Ciudadano: “Encuesta Casen mas allá de las cifras. *Fundación Sol*. Disponible en: <http://www.fundacionsol.cl/fundacion-sol-en-el-ciudadano-encuesta-casen-mas-alla-de-las-cifras>

Carrillo, B. (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-10. Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf

Cornelia, U., Osorio, P., Vivanco, M., Zambrano, L. (2004). *Percepción de profesores y alumnos del tercer año medio del liceo Aníbal Pinto de Temuco, acerca de la convivencia escolar antes y después de la implementación de un plan de fortalecimiento de habilidades sociales*. Tesis presentada para optar al Grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica Temuco, Chile

Durán, G. (2011). El trabajo me quita la vida. El mostrador. Disponible en: <http://www.elmostrador.cl/opinion/2011/12/01/el-trabajo-me-quita-la-vida/>

Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 451-465. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672011000200011&script=sci_arttext

Jadue, G. (2002). *Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar: Instituto de Filosofía y Estudios Educativos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile*. Valdivia, Chile. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100012

León,R., Gómez, G., Platas, S. (2008). Conductas alimentarias de riesgo y habilidades sociales en una muestra de adolescentes mexicanas. *Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la fuente. México*, 31, 447-452. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=58212099004>

Mena, M., Romagnoli, C., Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. Instituto de Investigación de Educación. Universidad de Costa Rica, 9, 1-21. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713064006>

Moreno, M. (2011). *Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato*. Tesis elaborada para obtener el grado de Maestro en Orientación y Consejo Educativos. Universidad de Posgrado e Investigación. <http://posgradofeudy.org.mx/wp-content/uploads/2011/09/Moreno-MariaMOCE2011.pdf>

Ministerio de educación, cultura y deporte y secretaría general de Educación y Formación Profesional (1998). *Investigación y Documentación Educativa (CIDE): las habilidades sociales en el currículo*. España: Autores. Disponible en:

<http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/HABILIDADES.pdf>

Murillo, P. (2004). Currículum oculto, Currículum nulo, Currículum explícito. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Disponible en:

http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/murillo_curri_oculto.PDF

Norma, E. (2003). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la psicología positiva. *Psicología, cultura y sociedad*, 9, 1-20. Disponible en:

<http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico9/9Psico%2003.pdf>

Pichardo, M., García, T., Justicia, F., Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *Universidad de Almería. España*, 8, 441-452. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56080315>

Rodríguez, P. (2001). La sociedad del conocimiento y el fin de la escuela: *Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela*, 13, 19-23. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601304.pdf>

SERNAC. (2012). La mitad de los jóvenes chilenos tiene deudas. Disponible en:

<http://www.sernac.cl/noticias/detalle.php?id=2622>

Zuluaga D., (2004). La terapia cognitiva: Una visión general. Perspectivas en psicología. Facultad de psicología. Universidad de *Manizales*, 6, 1-6. Disponible en:

http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/perspectivas_psicologia/html/revistas_contenido/revista6/La%20terapiacognitiva.pdf