

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES TEMPRANOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MEDIANTE UN DISEÑO INSTRUCCIONAL¹¹

Morales Córdova, Hugo¹²

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMEN

Se aborda el estudio de los procedimientos a seguir para ejecutar y validar un diseño instruccional para el desarrollo de habilidades sociales en un grupo de adolescentes limeños de ambos sexos entre 14 y 15 años de edad, de cuarto grado de educación secundaria. El programa se ejecutó a través de la aplicación de 4 talleres de trabajo sistematizados en un diseño instruccional. Se trata de un estudio de tipo cuasi-experimental, con observaciones pre-test post-test y administración de la variable independiente de tratamiento (talleres), empleando grupos control y experimental equivalentes. No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos a través del programa, por lo cual no pudo validarse el diseño instruccional, sin embargo se señalan los procedimientos pertinentes a seguir para estudios semejantes.

Palabras clave: Adolescencia, diseño instruccional, habilidades sociales y validación.

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN EARLY ADOLESCENTS OF SECONDARY EDUCATION BY MEANS OF AN INSTRUCCIONAL DESIGN ABSTRACT

The study about the procedures to be followed in under to carry out and validate an instructional design for the development of social skills in a group of teenagers from Lima has been approached. They were both males and females between 14 and 15 years of age in fourth year of Secondary School. The program was carried out through four systematized workshops in an instructional design. It is a study of a quasi – experimental type with pre and post-test observations and the administration of the independent variable of treatment (workshops) using control and experimental groups. Significant Statistical differences between both groups were not found throughout the program. This is the reason why the instructional design could not be validate. Never thelesi, the pertinent procedures to be followed were pointed out for similar studies.

Key words: adolescence, instructional design, social skills and validation.

¹¹ El autor agradece especialmente la valiosa colaboración de la Mag. Elisa Yanac Reynoso, Coordinadora del Departamento Académico de Psicología de la UNMSM, en la realización del presente estudio.

¹² Psicólogo Social por la PUCP, Licenciado en Educación Secundaria por la UNMSM, Magíster en Neurociencias por la UNMSM y en Políticas Educativas por la PUCP. Correo electrónico: hmorales@pucp.edu.pe

ENTWICKLUNG VON SOZIALE FÄHIGKEITEN IN DEN FRÜHEN JUGENDLICHEN DER SEKUNDÄRAUSBILDUNG MITTELS EINES ERZIEHRISCHEN DESIGNS

ZUSAMMENFASSUNG

Die Studie der Verfahren wird genähert, um zu folgen, um ein erziehrisches Design durchzuführen und zu validieren, um die sozialen Fähigkeiten in einer Gruppe von Jugendlichen beider Geschlechtern zwischen 14 und 15 Jahre alt der vierten Klasse der Sekudärausbildung aus Lima zu entwickeln. Das Programm wurde durch die Anwendung von 4 Arbeitsseminären über erziehrisches Design durchgeführt. Es handelt sich über ein Quasiexperimentelles Studium mit Vortest und post-Test sowie mit der Steuerung der unabhängigen Variable (Seminären) bei Verwendung von equivalenten Kontroll- und Experimentell-Gruppen. Statistisch wurden bedeutende Unterschiede zwischen beiden Gruppen durch das Programm nicht erreicht, so konnte das Design nicht validiert werden, dennoch werden die passenden Verfahren angezeigt, um für ähnliche Studien zu folgen.

El término adolescencia proviene de “adoleceré”, palabra latina que significa crecimiento. El crecimiento es una condición de todo ser humano y se vuelve más complejo porque aparecen nuevas funciones en el organismo, de manera que éste entra en su mayor actividad en esta etapa. Pero los cambios no son únicamente fisiológicos sino también mentales y afectivos debido a la profunda unión que existe entre lo psíquico y lo somático (Coleman, 1994). Según la Organización Mundial de la Salud, se puede definir como el periodo durante el cual el individuo progresa desde el punto de vista de la aparición de las características sexuales hasta la madurez sexual, donde los procesos psicológicos del individuo y los puntos de identificación se desarrollan, de los niños a los adultos, así como también se realiza una transición de un estado de dependencia económica total a una relativa independencia (González, 1994).

Coleman (1994) hace énfasis en referirse a la adolescencia como un proceso de transición donde existen variaciones individuales en los jóvenes, los cuales van a recibir presiones internas (fisiológicas y emocionales) y externas (sociedad y personas que lo rodean). Desde el punto de vista de la teoría psicoanalítica, la adolescencia se caracteriza por una acentuada vulnerabilidad de la personalidad, se presenta como el brote de pulsiones resultado de la pubertad. De esta manera, la vida pulsional altera el equilibrio psíquico que se alcanzó en la infancia (Freud, 1937). Esto es debido al despertar de la sexualidad, que consiste en la búsqueda de objetos amorosos y el rompimiento de los lazos familiares; a la vulnerabilidad que consiste en el empleo de defensas psicológicas para enfrentar pulsiones y ansiedad obstaculizadoras de la adaptación (Papalia, 1997). Al respecto Blois (1970, 1975), nos habla de un segundo proceso de individuación, es decir de la búsqueda del objeto amoroso fuera de la

familia, de la renuncia a la dependencia y ruptura de vinculaciones de las cuales hace referencia Coleman. Pero además, subraya los modos ambivalentes de relacionarse que se presentan en la adolescencia que son directo reflejo del conflicto amor y odio, ya que por ejemplo, existe una ruptura de vinculación mencionada antes frente a la reanimación de fijaciones y patrones de comportamiento infantil. También se menciona a la adolescencia como el problema de comportamiento mal adaptado debido a una inadecuación de defensas psicológicas por conflictos y tensiones internas y al proceso de desvinculación como la necesidad de experiencia de separación y pérdida (ruptura de vínculos). Por otro lado, desde el punto de vista de la teoría sociológica se plantea a la adolescencia como producto de la socialización y adopción de papeles mucho más problemáticos en esta etapa. De esta manera, la independencia es un factor que se presenta para los adolescentes como signo de autoridad, de afiliación a grupos, además de la presencia o no de sensibilidad frente a la evaluación de los demás. El cambio o incertidumbre interior aumenta la dependencia con respecto a los demás, dándose la necesidad de confirmación y apoyo a sí mismo. Las variaciones ambientales también jugarían un rol importante desde esta perspectiva. (Coleman, 1994).

La adolescencia en términos cronológicos representa la etapa que transcurre aproximadamente desde los 11 hasta los 19 años, edad en la que se espera que todos los individuos lleguen al estadio adulto (González, 1994). Es preciso mencionar también la clasificación que hace González (1994) al dividir a la adolescencia en adolescencia temprana, de 11 a 15 años y adolescencia tardía, de 16 a 19 años. La clasificación de este autor fue empleada en el presente estudio. Desde el punto de vista fisiológico, se podría equiparar al estadio fetal y los 2

primeros años de vida en cuanto al apresurado ritmo de los cambios biológicos. Sin embargo, se diferencia en que los adolescentes tienen el dolor y el placer de observar todos los cambios que se producen en sus cuerpos, así como en sus sentimientos y pensamientos. Los notorios cambios biológicos de la adolescencia son muestra de la aceleración en el ritmo del crecimiento, un rápido desarrollo de los órganos reproductivos y la aparición de características sexuales secundarias como el vello corporal, el incremento de grasa en el cuerpo y la masa muscular, así como el crecimiento y maduración de los órganos sexuales. Estos cambios son específicos de acuerdo al sexo (Craig, 1997). Los sexos se desarrollan a distintos ritmos. En promedio, las niñas dan el estirón y atraviesan por otros cambios biológicos uno o dos años antes que los niños. Sin embargo, existen diferencias individuales al interior del proceso de maduración, por lo que algunos adolescentes pueden parecer mucho menores a otros niños o niñas de su misma edad (Conger, 1996).

Durante la adolescencia ocurre un incremento de la capacidad y el modo de pensar que amplía la conciencia, la imaginación, el juicio y el discernimiento. Por lo que esto conlleva a una rápida acumulación de conocimiento que enriquece la vida de los adolescentes (Conger, 1994). Existen tres características fundamentales del pensamiento adolescente según Gallagher (1992):

- 1) Capacidad de combinar todas las variables y hallar una solución al problema
- 2) Habilidad para conjeturar el efecto de una variable en otra
- 3) Destreza para combinar y separar variables según la fórmula hipotético deductiva (si X está presente entonces Y ocurrirá).

Estas características son las más representativas del Pensamiento operacional formal que planteó Piaget. Sin embargo fueron criticados en el sentido que podía tratarse de la extensión de las Operaciones concretas, ya que no todos los seres humanos alcanzan este nivel de pensamiento. Sternberg (1984) dividió la inteligencia en tres componentes de procesamiento de información que pueden ser medidos por separado y que poseen distintas funciones:

- 1) Metacomponentes: Procesos de control de orden superior para planear y tomar decisiones.
- 2) Componentes de ejecución: Procesos de solución utilizados para que se dé la solución de problemas.
- 3) Componentes para la adquisición de conocimiento: Procesos para aprender conocimientos nuevos.

Se piensa que estos procesos se desarrollan a lo largo de la niñez y la adolescencia, y es en esta última etapa cuando se establece y permite el desarrollo en la vida adulta. El desarrollo cognoscitivo y el crecimiento de la inteligencia implican la acumulación de conocimiento y el aumento de componentes del procesamiento de información. Ambos están en definitiva relacionados. Esto permite que los adolescentes sean más eficientes para solucionar problemas y hacer inferencias, ellos preparan guiones más complicados que los escolares para circunstancias especiales como por ejemplo un partido de fútbol o procedimientos como elegir a un presidente. Los conocimientos y habilidades académicas fundamentales como la comprensión de lectura o memorización a menudo alcanzan niveles óptimos o casi óptimos del funcionamiento durante la adolescencia. Dado el gran mejoramiento de las Habilidades cognoscitivas y el descubrimiento del pensamiento abstracto, el adolescente

De acuerdo con la mayoría de investigadores en el campo del desarrollo adolescente, los adolescentes deben enfrentar dos objetivos principalmente:

- 1) Lograr un grado de autonomía e independencia de los padres.
- 2) Formar una identidad (Coleman, 1994).

Por ello es importante observar su comportamiento dentro de los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven. Las redes sociales y los compañeros son esenciales para el desarrollo de las habilidades sociales de los adolescentes. Aprenden de sus pares las conductas que la sociedad recompensa y los papeles que mejor van consigo mismos (Craig, 1997). Entre los 12 y 17 años, los adolescentes desarrollan la capacidad de establecer amistades más cercanas e íntimas. Tienden a elegir un amigo basándose en actividades y gustos comunes. Desean amigos leales, dignos de confianza y que constituyan una fuente de apoyo en cualquier crisis emocional (Conger, 1996). De este modo, los amigos pueden significar una influencia positiva en el desarrollo del adolescente, pero también pueden influir de manera negativa, incitando el ejercicio de conductas delincuenciales, abuso de sustancias, promiscuidad sexual, etc.

Particularmente durante los primeros años de la adolescencia, los conflictos con los padres resultan naturales y lógicos. Los adolescentes, a medida que sus horizontes se amplían, empiezan a darse cuenta que sus valores y formas de vida familiares no son los únicos posibles (Conger, 1996). Por otra parte, los conflictos que el adolescente está viviendo entre las necesidades de dependencia e independencia pueden llevar a cambios repentinos e impredecibles en sus actitudes y comportamientos, y por consecuencia con los miembros de su familia. Cabe mencionar también que la brecha generacional que existe entre los

adolescentes y sus padres puede incrementar la presencia de conflictos. Sin embargo, la opinión de los padres es muy importante, así como los cambios en sus familias, tales como divorcios, van a afectarlos más de lo que se piensa (Conger, 1994).

En el caso de los recursos psicológicos para el desarrollo adolescente, una de las variables más destacadas es la habilidad social. Existen diferentes definiciones de las habilidades sociales (Morrison, 1990; en Nicasio, 1998). Sin embargo, varias investigaciones se centran en la interacción social, resaltando la habilidad para relacionarse con otros, expresando emociones, sentimientos, pensamientos, etc., de tal manera que logren obtener reforzamientos sociales. Nicasio (1998) sostiene que son muchos los factores que intervienen al momento de emitirse una conducta social y variados los elementos que se toman en cuenta al considerar una conducta social como hábil. Esto se debe a que las habilidades sociales varían de acuerdo a las diferentes culturas; e incluso dentro de las mismas, dependen de factores tales como la clase social, el sexo, la edad, la educación, las actitudes, las creencias, etc. De modo que no puede existir una forma “correcta” de comportarse socialmente que sea universal (Caballo, 1986).

En la presente investigación, tomaremos la definición de Caballo (1986), quien define a la conducta socialmente habilidosa como “el conjunto de conductas emitidas por individuos en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que normalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. Caballo además sostiene que una adecuada conceptualización de las habilidades

sociales implica tres componentes:

Dimensión conductual: Caballo (1996) establece que las dimensiones conductuales más aceptadas son: hacer cumplidos; aceptar cumplidos; hacer peticiones; rechazar peticiones; iniciar y mantener una conversación; defender los propios derechos; expresar amor, agrado y afecto; expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo; expresión justificada de molestia, desagrado o enfado; petición de cambio de conducta del otro; disculparse o admitir ignorancia; afrontar críticas; y hablar en público (Nicasio, 1998).

Dimensión situacional: Esta dimensión se refiere a los distintos roles personales que determinan ciertas conductas sociales y al ambiente físico y contextual en el que se da la interacción. Caballo incluye a los siguientes tipos de personas: amigos del mismo sexo; amigos del sexo opuesto; relaciones íntimas (parejas, padres); familiares; personas con autoridad del mismo sexo; personas con autoridad del sexo opuesto; compañeros de trabajo del mismo sexo; compañeros de trabajo del sexo opuesto; contactos de consumidor (vendedores, camareros); profesionales del mismo sexo; profesionales del sexo opuesto; y niños.

Dimensión personal: En este caso se refieren a los aspectos encubiertos o cognitivos que las personas activan antes o durante el proceso de la interacción social.

Asimismo, Caballo (1996) establece los siguientes componentes de las habilidades sociales:

Componentes conductuales: Se refieren a la conducta abierta, considerando los aspectos no verbales, paralingüísticos, verbales, así como los componentes mixtos.

Componentes cognitivos: Se refieren a los elementos encubiertos que se dan durante el proceso de interacción social.

Componentes emocionales: Se refieren a los sentimientos y emociones que acompañan al componente cognitivo. Esto

brindará un carácter motivacional ya que las situaciones son evaluadas o valoradas como placenteras o displacenteras.

Componentes fisiológicos: Se refiere a los cambios en la presión sanguínea, flujo sanguíneo, tasa cardiaca, respuestas electrodermales, respuesta electromiográfica, que se presentan durante la interacción social.

En el Perú existen pocas investigaciones sobre las habilidades sociales y una ausencia de estudios psicométricos que desde una aproximación multidimensional provean de instrumentos para la medición del constructo.

Vásquez de Velazco (1983) evaluó bajo condiciones específicas de control experimental los efectos del programa de aprendizaje, elaborado por Goldstein (1980). La aplicación se llevó a cabo en un grupo compuesto por 14 adolescentes con déficit en habilidades sociales, de cuarto año de secundaria de un colegio particular limeño, encontrándose la existencia de un efecto significativo del programa de entrenamiento respecto al grupo de control.

Varona (1991) investigó los efectos del programa de Goldstein (1987) adaptado por Varona (1989), para la sustitución de la agresión mediante el desarrollo de habilidades sociales y el autocontrol. La aplicación se realizó a un grupo de 24 adolescentes institucionalizados entre 11 y 15 años de edad, de condición socioeconómica baja, que presentaban comportamientos agresivos. La aplicación del programa logró la sustitución de las conductas agresivas por Habilidades Sociales y un mayor nivel de autocontrol, a diferencia del grupo control.

Pecho (1995) evaluó y comparó los niveles de autoestima, habilidades sociales y el grado de autoritarismo paterno percibido, así como su relación con el periodo de edad y el sexo en una muestra de 283 niños y adolescentes de condición socioeconómica baja. Con relación a las habilidades sociales no se encontraron

diferencias por sexos, mientras que si hubo diferencias significativas al comparar los grupos por edades, presentando los adolescentes un mayor nivel de desarrollo de habilidades sociales, lo cual es explicado por la presencia de mayores niveles de agresividad en los niños ante situaciones de hacer y responder peticiones. De otro lado, si bien el nivel de Habilidades Sociales tendía a incrementarse conforme el individuo avanzaba en edad, esa tendencia cambiaba y más bien, disminuía en el grupo de 17 años.

Planteamiento del problema y definición de variables

Como se ha mencionado, la adolescencia es una etapa caracterizada por una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales. Muchas veces los adolescentes no son conscientes de los cambios que les suceden y de los comportamientos de riesgo a los que pueden verse expuestos. En el presente estudio se focalizan esfuerzos para el desarrollo de un recurso específico dentro de la gama de recursos que pueden contar los adolescentes, para enfrentarse a estos diversos cambios, conocido como competencias o habilidades sociales. El desarrollo de este recurso se realizará a través de la implementación de un taller orientado a la optimización de las habilidades sociales entre los adolescentes. De esta manera se apunta a atender las necesidades psicológicas relacionadas con los comportamientos de riesgo, proporcionándoles recursos que permitan poner en práctica sus habilidades y contribuir de manera significativa en los esfuerzos preventivos. En este sentido el recurso habilidades sociales como recurso de afrontamiento es un mediador estratégico en tanto fortifique la capacidad de afronte adaptativo y proporcione a los adolescentes, herramientas eficaces al enfrentarse a diversas situaciones de la vida. Por otro lado, se pretende validar un diseño instruccional que sistematice el tratamiento

de la variable independiente (Taller de HH.SS.) para posteriores proyectos de entrenamiento y desarrollo de las HH.SS.

Pregunta de investigación

¿El nivel de habilidades sociales que presentan los adolescentes pueden optimizarse a través de la aplicación de un diseño instruccional para el desarrollo de habilidades sociales?

Presentación de los objetivos de la Investigación

Objetivo General:

- Desarrollar el nivel de habilidades sociales en los adolescentes y validar un diseño instruccional que sistematice un programa educativo para este fin.

Objetivos Específicos:

- Identificar el estado actual (nivel, a través de una línea basal) de las habilidades sociales entre los adolescentes (en grupo experimental y de control).
- Aplicar un diseño instruccional para el desarrollo de la habilidades sociales dirigido a los adolescentes de la muestra (grupo experimental).
- Validar el diseño instruccional a partir de los resultados obtenidos.
- Identificar el estado de las habilidades sociales posterior a la ejecución del Diseño instruccional para el desarrollo de habilidades sociales en la muestra en estudio (tanto a los adolescentes del grupo experimental como de control).

Hipótesis

El nivel de habilidades sociales que presentan los adolescentes pueden optimizarse a través de la aplicación de un diseño instruccional para el desarrollo de las habilidades sociales.

Definición de las variables en estudio

Definiciones Conceptuales

Habilidades Sociales (Variable dependiente): Son las habilidades personales con las cuales las personas pueden ejecutar una rutina social, lo cual implica saber qué y cómo hacerlo cuando la situación lo requiera (Caballo, 1996; Paulhus y Martín, 1987; Clark y Hovanikz, 1989; en Valdez, 1998).

Diseño instruccional (Variable independiente): Se define como el conjunto de procedimientos técnicos y pedagógicos sistematizados, a través del cual se diseñan objetivos, actividades y criterios de logro de aprendizaje de comportamientos abiertos y encubiertos con una intencionalidad educativa (Wolfcott, 1999). En este caso, el aprendizaje de Habilidades Sociales motoras.

Definiciones operacionales de medida

Habilidades sociales: Se define como el puntaje bruto obtenido tras la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales de Caballo, adaptada por Chaparro (1999) EMES-M.

Experimental

Diseño instruccional: Conjunto de procedimientos técnicos conducentes a la aplicación de un taller para el desarrollo de habilidades sociales, planificados pedagógicamente con criterios de evaluación de los resultados que permitan la validez del diseño.

Variables extrañas

Controladas: Ambiente familiar (el mismo salón de clases).

Hora de aplicación del pre-test y post-test en ambos grupos.

Hora de realización del taller.

Presencia de la maestra de aula.

No controladas: Diferencias culturales. Ruido en el ambiente exterior.

Presencia del profesor de aula en la primera sesión.

METODO

Nivel y tipo de investigación: Según Duverger (1978), el nivel de investigación es explicativo, debido a que se pretende dar cuenta si existe una relación de causalidad entre las variables, es decir si la aplicación del diseño instruccional (variable independiente) incrementa las habilidades sociales (variable dependiente).

Tipo de investigación: De acuerdo a Kerlinger (1989), es experimental en tanto se manipulan variables independientes (en este caso el tratamiento de la variable taller de habilidades sociales) de manera que tengan algún efecto sobre la variable dependiente.

Tipo de diseño: Según Craig & Metzger (1982), se trata de un diseño cuasi-experimental, debido a que no se ejerce el control experimental suficiente sobre todas las variables (como en experimentos), ni se pudo asignar aleatoriamente a los sujetos en cada grupo.

Participantes

Dos secciones de 25 alumnos cada una, entre mujeres y varones con una edad promedio de 15 años. Todos estudiantes del cuarto año de educación secundaria en un colegio particular de Lima. Se designó a una sección como grupo control y a otra como grupo experimental de manera aleatoria.

Muestreo: Según Hernández, Fernández & Baptista (1991) el muestreo correspondió al tipo no probabilístico intencional.

Instrumento

Escala Multidimensional de Expresión Social-versión Motora (EMES-M: Caballo, 1993) adaptada por Chaparro Lynch (1999) en una muestra de adolescentes tardíos de Lima. Se trata de una escala de autoinforme tipo Likert compuesta por 64 ítems.

Validez de la EMES-M: Teniendo en cuenta los análisis iniciales de Chaparro, los cuales

mostraron que la estructura factorial de los ítems no coincidía plenamente con la obtenida por Caballo (1993), se procedió a estudiar la validez de constructo de la escala, utilizando los resultados del análisis factorial exploratorio. Todos los ítems cumplieron con el criterio de Stevens (1986) empleado por Caballo, por el cual un ítem saturaba significativamente en un factor si su peso (carga factorial) era por lo menos .40.

En un análisis de contenido preliminar de los factores (o dimensiones) encontrados en el análisis factorial en la muestra de Chaparro (1998), se observó la existencia de 14 factores o dimensiones de las habilidades sociales (HH.SS.) conceptualmente significativas, en las cuales predominaba teóricamente el peso de algún factor de los encontrados por Caballo. Con relación a los 3 factores restantes, los factores 12 (un ítem), 15 (dos ítems) y 16 (un ítem), estuvieron conformados por ítems que evaluaban diferentes dimensiones de las HH.SS. sin constituir factores teóricamente significativos, además del hecho de estar compuestos por uno o dos ítems cada uno. Debido a esto, fueron eliminados por la estructura factorial. De otro lado, entre los 14 factores significativos se constató que algunos factores evaluaban un mismo aspecto o dimensión de las HH.SS. Debido a esto se optó por integrar tales factores, en factores únicos sobre la base de su similitud teórica. Así, parte significativa del factor 4 y 6 de Caballo y otros ítems del mismo contenido conceptual, se encontraban separados en los factores 4, 8 y 14 del análisis factorial de la prueba del estudio de Chaparro, mientras que parte significativa del factor 5 de Caballo, se encontraba separado en los factores 3 y 13. Además, algunos factores se integraron en un solo factor. Estos dos grupos de ítems evaluaban un mismo aspecto o dimensión de las HH.SS., que además correspondía a los

factores o dimensiones encontradas por el autor. El análisis de contenido de los ítems que figuran como aislados, ya que no formaron parte de ningún factor de Caballo, reveló que todos ellos evaluaban la dimensión teórica 4 del autor. Adicionalmente se observó que el factor 5 de Caballo se encontraba desagregado en los factores 2 y 7 de la estructura factorial de la muestra, sin embargo, esto no se modificó debido a que cada uno de estos factores agrupaba ítems de contenido conceptual claramente diferente. Así mismo, el factor 17 estuvo compuesto por un solo ítem, sin embargo se mantuvo debido a que fue similar al factor 12 encontrado por Caballo. Finalmente, luego de estos análisis, se obtuvieron 11 factores o dimensiones de las HH.SS., que conformarán la escala que Chaparro denominó "EMES-M Reorganizada" (1998). Sin embargo, Chaparro concluye la adaptación de la prueba con 9 factores:

1. Dimensión 1: Iniciativa de Interacciones/ Expresión de sentimientos positivos.
Ítem: 23, 43, 36, 63, 47, 60, 31, 11, 59, 4, 61, 40, 17 (conf. = 0.87).
2. Dimensión 2: Hablar en público.
Ítem: 18, 53, 20, 27, 34 (conf. = 0.78).
3. Dimensión 3: Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.
Ítem: 45, 48, 32, 61, 54 (conf. = 0.67).
4. Dimensión 4: Expresión de sentimientos negativos.
Ítem: 49, 33, 64, 24, 35, 57, 14 (conf. = 0.66)
5. Dimensión 5: Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto.
Ítem: 5, 13, 19 (conf. = 0.59)
6. Dimensión 6: Defensa de los propios derechos.
Ítem: 30, 58, 12, 44, 28 (conf. = 0.61)
7. Dimensión 7: Enfrentarse con superiores.
Ítem: 37, 38, 22 (conf. = 0.60)

8. Dimensión 8: Rechazo de peticiones.
Ítems: 2,3,4 (conf. = 0.59)
9. Dimensión 9: Expresión de cariño hacia padres: Ítem: 25

Con relación al factor 9, éste no fue incluido en el análisis de factores de la prueba de Chaparro debido a estar conformado por un solo ítem, al igual que el factor 12 encontrado por Caballo (1993) en la muestra española. De otro lado, si bien los ítems se agruparon de una forma particular en cada uno de los factores encontrados, el contenido conceptual de tales factores es similar a los factores o dimensiones encontradas por Caballo (1993) en la muestra de estudiantes españoles.

En la presente investigación, se realizó un análisis de confiabilidad por el método de consistencia interna α de Cronbach, y de discriminación de ítems a través de las correlaciones (validez) ítem-test de la EMES-M. Luego de eliminar los ítems que no discriminaban suficientemente (por encima de 0.3), se obtuvo un índice de covariación conjunta sobre toda la prueba (con los ítems restantes), igual a 0.89. En este sentido, se entendió el constructo habilidad social como un constructo unidimensional y no multidimensional como inicialmente se había entendido (tanto en las investigaciones de Caballo y de Chaparro). Para ello, se consultó a especialistas (psicólogos con experiencia en el constructo) sobre la naturaleza y la comprensión del constructo, es decir, si teóricamente pudiese entenderse como unidimensional, tanto como multidimensional, estando de acuerdo con este planteamiento.

RESULTADOS

Las puntuaciones de los resultados del pre y post test no siguieron una distribución normal, por lo que la media no se ha interpretado como un estadístico representativo de los resultados en ambos

grupos, empleándose la mediana como estadístico representativo en todos los casos, especialmente para el contraste de hipótesis. Se aplicó la prueba estadística de diferencia de medianas U de Mann-Whitney, para el contraste de hipótesis. Los resultados fueron los siguientes:

La probabilidad de cambios o diferencias significativas en el grupo experimental previo y posterior al tratamiento son las mismas, es decir, no se encontraron diferencias significativas que puedan atribuirse a la aplicación del tratamiento (se obtuvo un error $\alpha = ,69$ como resultado, frente a un mínimo de error α requerido menor a $,05$) en el grupo experimental. Por lo tanto, la hipótesis de investigación no se cumplió, en tanto no existe evidencia estadística suficiente para afirmar que el nivel de habilidad social entre los participantes pueda optimizarse a través de la aplicación de este diseño instruccional para el desarrollo de las habilidades sociales en adolescentes tempranos. A nivel de contraste de hipótesis, los objetivos de investigación se alcanzaron parcialmente, mientras que a nivel de estimación puntual si se encontraron diferencias entre las puntuaciones del grupo control y experimental (mayores) en el post-test.

Las diferencias encontradas entre el grupo experimental y el grupo control previo al tratamiento no han sido estadísticamente significativas. En este sentido, los grupos son equivalentes o comparables sin necesidad de recurrir a un análisis de regresión estadística para cerciorarse tanto de la equivalencia de grupos, como de sesgo en la interpretación de los resultados por efectos de la presencia de puntajes extremadamente superiores o inferiores a la media o mediana, dentro de la distribución total de puntuaciones en el pre test y en el post test (nivel de significación igual a $\alpha = ,90$, muy por encima de $\alpha = ,05$ mínimamente requerido).

No se realizaron comparaciones por contraste de hipótesis entre grupo control y

experimental posterior al tratamiento, ya que no se mantuvo un seguimiento de los casos individuales respectivos, por ser de interés para el estudio, el cambio grupal esperado tras la aplicación del diseño instruccional; por lo que las comparaciones realizadas hasta el momento obedecen a puntuaciones globales y no por participante, lo cual hace incompatible contrastes de resultados (de medianas) entre grupo control y experimental posteriores al tratamiento (Calderón, 2001).

DISCUSIÓN

La hipótesis de investigación resultó no corroborada por la evidencia estadística resultante de los procedimientos y el análisis de los datos arrojados en los resultados del post test en ambos grupos. Pese a que se aplicó la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney (prueba estadística apropiada entre las no paramétricas, puesto que además de no requerir del supuesto de homogeneidad y normalidad de las puntuaciones, se podía aplicar a muestras independientes mayores a 10 ($n \geq 10$) participantes) para el contraste de medianas (de ambos grupos), las cuales fueron los estadísticos más representativos de las distribuciones asimétricas de las puntuaciones resultantes, la hipótesis no pudo ser confirmada, es decir, a pesar de contar con todas las condiciones técnicas, de procedimientos y análisis favorables, los resultados, tanto a un nivel de estimación puntual como de prueba de hipótesis no fueron los esperados. Por otro lado, las características de los participantes así como la elección de los procedimientos adecuados para la aplicación del diseño instruccional no fueron los más apropiados, tanto en los contenidos elegidos para las sesiones de trabajo, como las técnicas de control empleadas, considerando la elección de los grupos y las condiciones de medición de las observaciones pre y post prueba.

Respecto a las variables orgánicas, encontramos en éstas una explicación posible para comprender la imposibilidad de trabajar aspectos de funcionamiento de la personalidad como las habilidades sociales (o recursos yoicos) independientemente de las características culturales de los adolescentes. Al respecto encontramos como antecedente de estas consideraciones el estudio de Musitu (2000) quien realizó una investigación sobre socialización familiar y valores en el adolescente. El autor encontró que las características de cada cultura marcan diferencias sustanciales en la estructura de valores de los adolescentes y en el tipo de socialización familiar. Las dimensiones trabajadas en cada uno de los tres talleres realizados involucraban el tópico de los valores recurrentemente, así como las costumbres y las conductas habituales moldeadas por los referentes culturales y familiares de cada uno de los participantes de la muestra. Esta condición se antepone poderosamente al momento de fomentar el cambio de comportamientos abiertos (recordemos que tanto los tratamientos como las mediciones se centraban en el componente motor de la habilidad social, o su expresión motora), los cuales no pudieron darse además por las limitaciones del tiempo de duración de cada taller, así como del tiempo de aplicación general del diseño instruccional. La hora de realización de las sesiones de trabajo, si bien coincidían con un nivel de activación o bioritmo favorable, interfería con los intereses particulares de los participantes, quienes deseaban salir fuera del ambiente de clase (al estadio del colegio por ejemplo) o preferían conversar entre ellos, o realizar otro tipo de actividad. Esta variable extraña, así como otras variables extrañas relacionadas con los participantes (preferencias, personalidad, actividades académicas, etc.) no pudieron ser controladas en el estudio. Del mismo modo, la sensibilidad de los participantes del grupo experimental hacia el post test

también fue un elemento de sesgo, dado que la prueba fue la misma y sólo se controló la presentación de los ítems más no el contenido de los mismos para medir el mismo constructo. Esto ocasionó que los participantes no respondieran la prueba lo más sinceramente posible (como se esperaba), afectando los resultados de la prueba.

Respecto a la presencia de puntajes extremos, no se realizó el análisis de regresión a la media, ya que en el contraste de homogeneidad de grupos previo al tratamiento, no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos. Además, la tendencia de las puntuaciones individuales a regresionar hacia la media se mantuvo presente tanto en la medición pre-test como post-test. Cabe resaltar que en esta investigación se realizó un análisis riguroso de la prueba en cuanto a su confiabilidad. La versión final de la prueba sobre la que se han realizado los análisis de resultados, quedó adaptada y conformada por 27 ítems y cuatro dimensiones, de las inicialmente encontradas por Chaparro. Finalmente, respecto a la aplicación del diseño instruccional, si bien no afectó las habilidades sociales en la dimensión motora, creemos que las sesiones de trabajo realizadas iniciaron un cuestionamiento entre los adolescentes, es decir, se les creó una disonancia cognitiva respecto a su comportamiento interpersonal. Sin embargo, esta hipótesis no puede ser verificada por ahora, debido a que no se midió la dimensión cognitiva de las habilidades sociales entre los participantes.

Para una posterior investigación se sugiere se tome en cuenta los factores culturales, en tanto influyen en la conducta y la manera de socializarse de los adolescentes. Del mismo modo, es necesario incrementar el número de talleres del diseño instruccional, los contenidos del mismo así como la duración de cada taller.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1992). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Cayetano Heredia.
- Anguera, M.; Arnau, J.; Ato, M.; Martínez, R.; Pascual, J. y Vallejo, G. (1998) *Métodos de Investigación en psicología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Agille, A. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Arnau, J. (1978). *Psicología experimental*. México: Ed. Trillas.
- Arnau, J. (1981). *Diseños Experimentales en psicología y educación*. Volumen 1. México: Ed. Trillas.
- Arnau, J. (1984) *Diseños experimentales en psicología y educación*. Volumen 2. México: Ed. Trillas.
- American Psychological Association (1994). *Publication Manual* (4°ed.). Washington: APA.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ed. Martínez Roca S.A.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York W.H. Freeman and company.
- Bandura, A. y Walters, R. (1979). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Becker, R. y Heinberg, R. (1993). *Evaluación de las habilidades sociales*. En: A. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Manual práctico de la evaluación de conducta*. Bilbao: Declée de Brouwer.
- Bellack, A. (1983). *Recurrent problems in the behavioral assessment of social skill*. *Behavioral Research and Therapy*, 21 (1), 29-41.
- Blos, P. (1970). *Los Comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Blos, P. (1975). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Caballo, V. (1986). *Evaluación de las habilidades sociales*. En: R. Fernández Ballesteros y J. Carroble (Eds.) *Evaluación conductual: Metodología y aplicación*. Madrid: Pirámide.

- Caballo, V. (1991). *El entrenamiento en habilidades sociales*. En: V. Caballo (Ed.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo veintiuno ed.
- Caballo, V. (1995). *Una aportación española a los aspectos moleculares, a la evaluación y al entrenamiento de las habilidades sociales*. *Revista mexicana de psicología*, 12 (2), 121-151.
- Campbell, J. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Craig, J. y Metzger, L. (1982). *Métodos de la investigación psicológica*. México: Ed. Interamericana.
- Coolican, H. (1994). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual moderno.
- Carvajal, G. (1993). *Adolescer: La Aventura de una Metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*. Bogotá: TIRESIAS.
- Coleman, J. C. (1980). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Chaparro, M. (1998). *Adaptación de una escala para la medición multidimensional de las habilidades sociales en universitarios*. Lima. Tesis para optar la licenciatura. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Mención Psicología Clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú..
- Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. México D.F.: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Conger, J. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ed. Morata, tercera edición.
- Conger, J. (1996). *Adolescencia*. Bogotá: Harper y Row Latinoamericano, S.A.
- Dolto, F. (1996). *La causa de los adolescentes*. Paris: Editions Robert Laffont.
- Dolto, F. y Dolto-Tolitch, C. (1995). *Palabras para adolescentes o el Complejo de la Langosta*. Buenos Aires: Atlántida.
- Duverger, M. (1978). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Erickson, E. (1998). *El ciclo vital completado*. México: Paidós.
- González, G. (1994). *La adolescencia en el Perú*. Lima: Instituto de Investigaciones de la altura, UPCH.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Horrocks, J. (1993). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Kerlinger, F. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Editorial Interamericana.
- Kerlinger, F. (1989). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Krauskopf, D. (1995). *Adolescencia y educación*. San José: EUED.
- Papalia, D. (1997). *Desarrollo humano*. Bogotá: MacGraw-Hill.
- Shaffer, D. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. México: Thompson.
- Varona, M. (1991). *Efectos de un programa para la sustitución de la agresión mediante el desarrollo de habilidades sociales y el autocontrol en menores de 11-15 años en condiciones especialmente difíciles institucionalizados del COMAIN. Tesis para la obtención de maestría. UPCH, Perú*.
- Vásquez de Velasco, R. (1983). *Validación de un programa de aprendizaje estructurado en adolescentes deficientes en habilidades sociales*. Tesis de Bachiller inédita. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Valles, A y Valles, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.
- Verdugo, M. (1997). *Programa de habilidades sociales*. Salamanca: Amarú.
- Tejero, A. (1996). *Los cambios biológicos durante la adolescencia*. En: J. Fernández. Varones y Mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Ediciones Pirámide.