



ugr

Universidad
de Granada

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL

MENCIÓN: SALUD

ALUMNA: MACLOVIA XIMENA PERES ARENAS

TUTORA: Dra. MARIA NIEVES PÉREZ MARFIL

**HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES
INSTITUCIONALIZADAS PARA EL AFRONTAMIENTO A SU
ENTORNO INMEDIATO**

2008

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Maclovia Ximena Peres Arenas
D.L.: GR.2894-2008
ISBN: 978-84-691-8336-6

DEDICATORIA

A Jesús que es mi guía y apoyo constante quien me permite vivir en sencillez y humildad.

A alguien que me impulso en este trabajo y estaría muy contenta, mi madre.

A José Luis, mi pareja, que siempre esta a mi lado, con el amor y apoyo incondicional fortaleciendo mi caminar.

A mis hijos por el gran motivo de vida que me dan y por haber entendido el tiempo que les robe.

A mis hermanos, colegas y amigos que de alguna manera contribuyeron con la realización de este éxito.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. M^a Nieves Pérez Marfil, por su amistad incondicional, por el acompañamiento continuo, por su gran aporte académico, su apoyo profesional y humano.

A la Hermana Rosario Arnao del “Hogar Carlos de Villegas”, por su calidad humana, quien me abrió las puertas, confiando en mi persona.

A la Hermana Providencia Vara que en paz descansa, quien creyó en mí y en mis ideales para realizar dicho trabajo.

A las niñas adolescentes del “Hogar Carlos de Villegas” con quienes logramos este sueño compartiendo sus vidas permitiéndome enriquecerme de ellas.

Al Rector de la Universidad Católica Boliviana Dr. Hans van den Berg, por el impulso al trabajo de esta investigación.

Al Dr. Erick Roth, por el apoyo constante y por creer en mí.

A la Lic. Elizabeth Álvarez por su constante apoyo y aliento.

Al Padre Ricardo Zeballos por compartir mis anhelos en la vida.

AUTORIZACIÓN

M^a NIEVES PÉREZ MARFIL, Directora de la Tesis Doctoral presentada por Dña. MACLOVIA XIMENA PERES ARENAS titulada “Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento a su entorno inmediato”,

CERTIFICA

Que la mencionada Tesis se ha realizado bajo mi dirección y que reúne los requisitos de originalidad y calidad científica y que, en consecuencia, cuenta con mi autorización para ser presentada y defendida públicamente.

Granada, 21 de octubre de 2008

Fdo.: M^a Nieves Pérez Marfil

INDICE

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN.....	1
El problema del estudio.....	2
Situación familiar.....	9
Salud.....	11
Maltrato infantil.....	11
Justificación.....	12
Realidad concreta del niño adolescente sin familia.....	15
Causas del abandono.....	15
Instituciones y organismos que trabajan con jóvenes.....	17
Distribución institucional por departamentos.....	18
Instituciones que se ocupan del menor y el adolescente institucionalizado.....	19
Tipos de instituciones que albergan a los niños y adolescentes denominados estables en Bolivia.....	20
Existencia de instituciones privadas y públicas en la ciudad de La Paz.....	21

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO.....	24
Adolescencia e institucionalización.....	25
Perspectiva teórica de las habilidades sociales.....	36
Orígenes y definición.....	36
Niveles de análisis y dimensiones de las habilidades sociales.....	41
Componentes de la habilidad social.....	42
Componentes no verbales.....	43
Componentes paralingüísticos.....	46
Componentes verbales la conversación.....	48
Ámbitos de aplicación.....	49
Factores etiológicos.....	52
Modelo del aprendizaje social.....	55
Modelo de la psicología social.....	56
Modelo cognitivo El modelo de la psicología clínica.....	57
Procedimientos de aplicación en el entrenamiento en habilidades sociales.....	58
Entrenamiento en habilidades.....	58
Técnica para la disminución de la ansiedad.....	59
Entrenamiento en solución de problemas.....	59
Técnica de reestructuración cognitiva.....	60
Evaluación de las habilidades sociales. Objetivos y procedimientos.....	63

Medidas de autoinforme.....	65
Autoregistro.....	66
Entrevista.....	66
Medidas conductuales.....	67
Ensayo de conducta.....	67
Registros psicofisiológicos.....	68
Afrontamiento.....	69
Funciones del afrontamiento.....	72
Procesos y estrategias de afrontamiento.....	76
La evaluación del afrontamiento.....	85
Habilidades sociales y estrategias de afrontamiento.....	87
Propuesta de este estudio.....	90
CAPÍTULO III	
OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	96
Objetivos.....	97
Objetivo general.....	97
Objetivos específicos.....	97
Hipótesis.....	98
CAPÍTULO IV	
MÉTODO.....	99
Participantes.....	100
Diseño.....	102
Descripción del programa de entrenamiento en habilidades sociales.....	103
Variables dependientes medidas de autoinforme y registros.....	108
Escala de habilidades sociales de Elena Gismero González.....	108
Escala de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis.....	111
Registros.....	114
Procedimiento.....	115
CAPÍTULO V	
RESULTADOS.....	119
Análisis estadísticos.....	120
Características de la muestra.....	120
Diferencias entre los grupos en los factores de la escala de habilidades sociales..	125
Diferencia entre los grupos en los factores de la escala de afrontamiento.....	133

CAPITULO VI	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	144
Discusión.....	145
Conclusión.....	154
Alcances.....	160
Limitaciones.....	162
Recomendaciones.....	163

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO I

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES

ANEXO II

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

ANEXO III

ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES

ANEXO IV

REGISTRO DEL ENTRENAMIENTO DE UNA HABILIDAD

ANEXO V

FOTOGRAFIAS

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I.1.- EL PROBLEMA DEL ESTUDIO

La crítica situación en la que se encuentra la infancia y la adolescencia en el ámbito mundial resulta sumamente compleja, siendo especialmente delicada las circunstancias de la marginación del menor y las consecuencias que conlleva. Se entiende por marginación todo tipo de maltrato, abuso, rechazo, menosprecio, postergación y daño, que llevan a condiciones de sufrimiento, de manera que el maltratado por su estado de indefensión y dependencia biológica, cultural y económica, se encuentra a merced del que tiene poder sobre ellos (padres, tutores, maestros, autoridades, y adultos en general).

El maltrato se debe a causas múltiples siendo la más común la pobreza. La pobreza se encuentra asociada a cuestiones de riesgo o vulnerabilidad humana, en tal sentido el dinamismo de la paridad pobreza – vulnerabilidad depende no sólo del sujeto denominado pobre, sino del juego de interfuerzas entre sus potencialidades, sus capacidades subjetivas bio-psico-socioculturales y sus condiciones socioeconómicas (Boltvinik, 2000).

En la ciudad de La Paz existen variaciones significativas, del año 1976 al 1992, el nivel de pobreza ubicado en 83% disminuyó a 71%, y en el período de 1992 a 2001, el nivel de pobreza disminuyó de 71 a 66%. Estos resultados nos indican que las necesidades básicas se han logrado satisfacer en porcentajes mínimos, esto significa que erradicar la pobreza es estructural y sumamente complejo, a la vez que resulta necesario para la gran mayoría (INE,2002).

La pobreza no solamente consiste en la carencia de recursos y oportunidades para satisfacer un determinado sistema de necesidades, sino también en una afectación de ese sistema que tiende a reducir y redefinir de manera decreciente las condiciones de la reproducción y supervivencia en términos cuantitativos y cualitativos. La pobreza produce

una redefinición del sistema en torno a menos satisfactores, reduciendo la calidad y horizonte de vida (PNUD, 2000).

Una buena calidad de vida incluye bienestar material .El malestar que produce la pobreza se traduce en pesadumbre e inquietud interior, por ello, los estudios realizados al respecto indican que las descripciones del malestar son también multidimensionales y entrelazadas (Narayan 2001).

De este modo, las experiencias de malestar, hambre, escasez, carencias, que implican falencias en cuanto vivienda, medios de vida, comida y otras, producen inseguridad, sentimientos de desesperación, aspecto que desfavorece a las familias, teniendo éstas en muchas ocasiones que optar por dejar a sus hijos en instituciones para que, por lo menos, sacien sus necesidades básicas. Es una realidad difícil de aceptar, pero es un medio para la clase empobrecida.

Ante esta situación en muchos países, entre los que se incluye el nuestro, existen instancias específicas, gubernamentales y no gubernamentales, entre estas últimas UNICEF, que se ocupan de la protección del menor y el adolescente, cada una con sus diversos programas especiales. Lo cierto es que estos organismos sólo llevan a cabo tareas de asistencia social como paliativo, para encubrir un grave problema socioeconómico. Habrá que agregar que la asistencia mencionada no cubre todos los requerimientos de ayuda necesarios, solamente un porcentaje mínimo, ni tampoco llegan a todos los rincones de un país, por lo que esta ayuda no resuelve las necesidades del menor para poder desarrollarse como ser humano integral.

Bolivia es una nación compleja, plural y diversa, y solamente sobre su pluralidad y su diversidad podrá construirse con sentido. No se puede hoy mirar a Bolivia sino se mira a

quienes, durante siglos, han estado excluidos y a quienes exigen una legítima demanda y un legítimo derecho de ser de verdad ciudadanos de primera en un País entre iguales. Y Bolivia no es todavía un país entre iguales (De Meza, 2003).

Se debe entender al País a partir de etnias como los quechuas, los aymaras, los guaraníes y todas las etnias en el conjunto del territorio nacional, que han construido con su sangre una historia de desigualdad que los gobiernos de turno están obligados a reparar, diseñando una nación que dé cobijo con mayor equidad, con mayor justicia, con un reconocimiento de aquello que no se ha hecho a lo largo de los siglos por compatriotas excluidos, pero que se puede hacer desde el escenario en que cada individuo esté (De Meza, 2003).

Este problema de desigualdad influyó negativamente en los últimos años en el país agudizando su problemática social, siendo la pobreza un fenómeno estructural que impacta en la calidad de vida del ciudadano. Y la situación del niño y adolescente no escapa de esta variable, sumándose a esto el abandono, una de las causas más frecuentes que preceden a la institucionalización, además del maltrato físico y psicológico.

Las preocupaciones tienen que trascender a la construcción de una sociedad con justicia, solidaridad, equidad social, económica, política y cultural. En todo ello dos elementos deben marcar este proceso de construcción: la participación social, expresada en la intervención, y la toma de decisiones en la definición, seguimiento y ejecución de políticas públicas en educación y el desarrollo de valores humanos, que constituyan una cultura democrática y una sociedad sin discriminaciones (Aguirre, 2003).

La situación económica y social del País influye negativamente en la dinámica familiar agudizando las características negativas de la socialización, evidenciando violencia

familiar de la que son objeto los menores y adolescentes, generando procesos de desintegración, e incrementándose la situación de abandono y la institucionalización. Todos estos factores tienen como consecuencia problemas emocionales y conductuales, al igual que favorecen la aparición de problemas que se producen en el desarrollo y aprendizaje de los menores institucionalizados por la ausencia parcial de estímulos, e interfieren en el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas.

La pobreza es una violencia estructural que se encuentra estigmatizada, porque la sociedad en general contempla como una vergüenza el ser pobre. De ello deviene una forma de control social criminalizar la pobreza. La sociedad tiende a criminalizar la pobreza porque asume que los pobres son portadores de antivalores sociales. De esta manera, se victimiza a los pobres, porque se asume que la pobreza genera delincuencia, prostitución, enfermedades y todos los males sociales. La pobreza es considerada como un peligro social potencial y latente, la sociedad se avergüenza de ella y genera el estigma de “pobre” como forma de control social (Aillón 2000).

Bolivia ubicada en el corazón de América del Sur, abarca una superficie territorial de 1.098.581 km². De acuerdo a los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001 su población bordea los 8 millones 300 mil habitantes y, peculiarmente, es por encima de Haití uno de los países más pobres del continente americano. Este factor incide desfavorablemente en la calidad de vida de una elevada proporción de sus habitantes. En 2002, la incidencia de pobreza alcanzaba al 59 por ciento de la población, dato que muestra tan sólo una reducción de 4 puntos respecto de los indicadores de 1977 (INE, 2001).

Un universo empadronado de 709.817 personas mayores de 15 años identifica su pertenencia e identidad cultural étnica. 195.561 personas se identifican como quechuas;

155.167 como aymaras; 9.584 como guaraní, 16.012 como chiquitanos; 5.603 como mojeños; 10.430 como otros y 317.460 no se identifican (INE,2001).

Las dificultades para generar ingresos apropiados y el reducido acceso a servicios básicos no lograron asegurar condiciones de vida adecuadas para gran parte de la población, condición que viene limitando la vigencia de sus derechos económicos y sociales básicos. Ello afecta de forma especial a los grupos más vulnerables entre los que se encuentran niños, niñas y adolescentes.

De un total de 8.274.325 habitantes se estima que la población menor de 18 años, es decir niños, niñas y adolescentes suma cerca de cuatro millones (3.908.462), cifra que representa el 49.24 por ciento. De esta casi mitad de la población, de donde el 61 por ciento habita en el área urbana y el restante el área rural, 1.998.649 son hombres y 1.909.813, mujeres. Los niños y niñas menores de 6 años representan el 19.2 %, los de 7 a 12 años alcanzan a un 16.3 % seguidos por un 13.7 por ciento de adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y 18 años (INE, 2001).

Es a partir de la Convención de los Derechos del Niño que se define como niño a todo ser humano menor de dieciocho años. En Bolivia, el Código del Niño, Niña y Adolescente considera niño o niña a todo ser humano, desde su concepción, hasta cumplir los doce años, y adolescentes, desde los 12 a los 18 años de edad cumplidos.

El Código del Niño, Niña y Adolescente establece y regula el régimen de prevención, protección y atención integral, y garantiza su aplicación a todo niño, niña y adolescente que se encuentre en territorio nacional, sin ninguna forma de distinción.

De esta forma, el Código establece los principios del interés superior del niño, la no discriminación, la participación de la comunidad y la evolución de las facultades que reconoce a la niñez y adolescencia su proceso de desarrollo y formación de su personalidad.

Es así que en Bolivia, tanto el Estado, como instituciones privadas, han visto necesaria la creación de diversos hogares de acogida de niños y niñas de cero a dieciocho años de edad que den albergue alternativo ante la situación del abandono y orfandad.

Cuando se habla de una institución de albergue se piensa sin duda en un lugar de acogida que proporciona vivienda y posibilita que el niño/a, adolescente pueda estudiar, es el lugar dónde un determinado número de individuos en situación de abandono o necesidad residen por un periodo de tiempo determinado, según la ley de cada país, y donde se garantizan los derechos a la salud y a la educación, por lo que este tipo de instituciones, hogares o albergues cumplen básicamente la función de acogida y de reinserción social.

Estas instituciones se caracterizan por albergar niños y adolescentes precautelando por sobre todo la salud mental y física de su población. Para tal efecto, se pone a disposición: vivienda, alimentación, vestimenta y paralelamente se ofrecen servicios psicológicos, de fisioterapia, médicos y dentales. Todo esto con el afán de servir a su población de manera integral y participar en la formación de individuos sanos de mente y de cuerpo.

Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados por las instituciones se nota que, si bien, cuentan con la satisfacción de sus necesidades básicas, por razones de atención afectiva personalizada, las adolescentes institucionalizadas no tienen facilidad para desarrollar habilidades sociales que les permitan fomentar el afrontamiento con su entorno,

experimentando una inseguridad en sí mismas, falta de conocimientos respecto a sus capacidades, y otros.

La consecuencia de vivir institucionalizado origina en la mayoría de los individuos una dificultad en las relaciones interpersonales generando conflicto entre ellas y creando sentimientos negativos que se manifiestan desvalorizando a sus pares. Esta colectivización les suele afectar igualmente en la toma de decisiones, son adolescentes muy inseguras y temerosas de asumir mayores responsabilidades, evaden responsabilidad para no afrontar frustraciones, viven angustiadas y constantemente cuestionadas sobre la posibilidad de no poder hacer frente a los problemas que vayan a surgir en su vida futura, una vez se encuentren lejos de la institución (Hogar Villegas, 2005).

Acompañando a todo esto encontramos que con la institucionalización se hace una solución parcial, que de alguna manera se sale del contexto de la pobreza para incursionar en la propiedad del otro o de todos, es decir, el compartir para así lograr las necesidades básicas que paralelamente no dan ni la seguridad, ni el bienestar emocional.

Los testimonios de las adolescentes institucionalizadas refieren que el 10 % tienen alguna referencia familiar, el 40 % de los progenitores de las adolescentes institucionalizadas han sido abandonados, el 20 % ha fallecido, el otro 20% se trata de padres ausentes y, el 10 % son por problemas socioeconómicos con visitas esporádicas a las mismas (Hogar Villegas 2006).

La experiencia real de las instituciones encargadas del menor muestran que, difícilmente, se llega a una reinserción familiar, más aún tratándose de una población de adolescentes, entonces la institucionalización se convierte en un sistema que no es lo más óptimo, ya que no existe una estructuración familiar, sobre todo sanguínea.

Saberse niña adolescente de la calle o institucionalizada, en algunas ocasiones, muestra y personifica una imagen de oposición a la norma social del conformismo y la obediencia, una imagen que se zafa de la mujer frágil, por lo que también son censuradas y reprochadas permanentemente de que lo que tienen no les pertenece, y que más bien hay que agradecer.

Por todo lo mencionado anteriormente, se genera en estas mujeres institucionalizadas los sentimientos de culpa, rompiendo de alguna manera el sentimiento de individuos valiosas de sí mismas (Aillón, 2000)

Los datos señalados por la Fundación San Gabriel (1990), en relación a la estructura familiar de los menores institucionalizados, indican que, el 20.76 % provienen de familias integradas y el 79.24 % provienen de familias desintegradas, pero se debe tener en cuenta que un 64.25 % tiene a uno o ambos padres y, el 35.75% se encuentra en orfandad o abandono total.

Es importante saber los indicadores que están en relación con la institucionalización:

A) Situación Familiar

En Bolivia, según estudios de Defensa de los niños Internacional de Bolivia, la familia modal tiene 5 miembros. Oficial y culturalmente predomina la familia nuclear formada por el padre, la madre y los hijos, aunque este tipo de familia va disminuyendo por la disolución de matrimonios, el índice de divorcios y los concubinatos.

Además de los diferentes problemas sociales y afectivos, se encuentra la difícil situación económica que afecta directamente a las familias, creando condiciones adversas a la estabilidad económica y a las relaciones intrafamiliares, lo que favorece la falta de responsabilidad y compromiso de los padres hacia sus hijos, e impulsa al abandono y a recurrir a la institucionalización.

En la familia rural, obligados por las miserables condiciones de vida, los jefes de familia migran a las ciudades o al exterior (Argentina o España) para nivelar su situación económica, pero esta ausencia prolongada va cambiando los roles de los miembros de la familia y desestabilizando el hogar.

La situación de la familia urbana es parecida, donde las disoluciones matrimoniales son frecuentes debido a que el concubinato es una forma de convivencia común, y las personas se vuelven a unir o casar. De esta manera, coexisten hijos e hijastros en una misma familia, y los hijos no son siempre aceptados, situación que se convierte en uno de los motivos principales de abandono, donde otros parientes se hacen cargo de los menores o en muchos casos terminan internados en alguna institución.

Las deplorables condiciones de vida, combinadas con la falta de un sentido de responsabilidad de los padres, llevan a nuevos problemas como son el alcoholismo y la violencia, de los cuales los niños y adolescentes son las principales víctimas. Estas circunstancias impulsan a algunos niños a abandonar voluntariamente su hogar y buscar mejor suerte en la calle, donde pueden llegar a vincularse con la drogadicción y prostitución o tener problemas legales (Defensa de Niños Internacional, 1990).

B) Salud

Como consecuencia de la pobreza que sé esta viviendo, la desnutrición es problema general que afecta especialmente a los niños de corta edad. En las ciudades, un 45% de niños se ven afectados por la desnutrición, 30 % en forma leve y un 15 % en forma grave (INE, 1998). Este aspecto influye en el desarrollo y crecimiento del niño, consecuencias negativas que se dan a conocer en la adolescencia.

C) Maltrato Infantil

El maltrato infantil incluye una serie de ofensas que van desde los extremos de la violación y el asesinato, hasta la más sutil e insidiosa negación del amor, ocasionando graves efectos en el desequilibrio emocional de los menores, por lo que el mundo de los niños marginados es muy tenso y angustiante.

El maltrato según Genovard (1987), pueden clasificarse en cuatro tipos o formas:

- a) Daños ocasionados por la violencia física que se producen por golpes con las manos y con objetos contundentes. Los niños maltratados soportan estas situaciones dolorosas con sentimientos de rebeldía o de culpabilidad.
- b) Daño por abandono de los padres privándolos de atención alimentaria y de suministro de amor.
- c) Daños producidos por maltrato de tipo verbal, mediante burlas, insultos, amenazas, aceptando gran parte de los insultos como verdaderos o merecidos. Sus consecuencias posiblemente tardarán algún tiempo en manifestarse.

- d) Daños ocasionados por abuso de tipo sexual. Se considera que un niño o adolescente es maltratado sexualmente cuando, siendo dependiente, participa en actividades sexuales que no comprende totalmente y no puede dar un consentimiento responsable.

El niño maltratado, difícilmente podrá expresar sus pensamientos y sentimientos, aunque se encuentre en una situación altamente estresante, por tanto, las consecuencias hacen que en la adolescencia sea muy probable que se manifiesten conductas poco adaptativas.

Los golpes, el descuido, la falta de atención y toda manifestación de daño al menor y al adolescente son modos de maltrato profundo y sus efectos en la estabilidad emocional se manifiestan de diversas maneras, tales como inseguridad, miedo, soledad, o necesidad extrema de cariño. Estas carencias emocionales conducen frecuentemente a una incapacidad de relacionarse, problemas de aprendizaje, a una deteriorada capacidad para el placer, a un pobre sentido de identidad, a comportamientos autodestructivos que, además, pueden provocar que el adolescente incurra en el alcoholismo, o se constituya en pandillas.

Por todo lo mencionado anteriormente cabe preguntarse: ¿elaborar programas de habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas ayudarán a un mejor afrontamiento con su entorno?, ¿el afrontamiento permitirá mejores relaciones tanto con sus pares como con adultos de su entorno?

I. 2.- JUSTIFICACIÓN

En relación con los adolescentes se observa que, sobre las desventajas acumuladas en las etapas anteriores, se agregan la fragilidad propia de este momento de la vida y la falta

de estímulos sociales, culturales, económicos y educativos que le permitan al joven la construcción de un proyecto de vida y su inserción activa como ciudadano.

La privación de cariño, el maltrato, las condiciones de pobreza y la desestructuración familiar que obligan a la institucionalización del niño y adolescente, coinciden con un desarrollo con privación de habilidades sociales, que impide la interacción con sus pares y adultos con eficiencia.

En este medio, el desarrollo del adolescente es el resultado final de un conjunto de procesos que tienen que ver con los factores antes analizados y que se pueden categorizar en: factores ambientales, como la situación económica; condiciones de vida y factores internos, como la estructuración familiar, y el lugar que ocupa el adolescente en esta dinámica en el maltrato y abandono, lo que dificulta la evolución y desarrollo del adolescente.

Según el Despacho de la Primera Dama (1987), en el país, seis de cada diez niños sufren maltrato físico o psicológico de parte de sus padres, familiares o tutores, a lo cual se suma el abandono o la institucionalización.

La ley Bolivia 1403, en su artículo 58, admite que el abandono de niños y adolescentes es una de las causas más frecuentes de la institucionalización y está dado por cuatro razones: el desconocimiento de la afiliación del menor, la orfandad, conductas inadecuadas de los padres y carencia de medios económicos en la familia. La ley, en su artículo 40, declara que la institucionalización debe considerarse el último recurso después de toda alternativa de reinserción familiar y social del menor (Código del menor, 1992), aspecto vigente en el nuevo código (2006).

La institucionalización se convierte en una solución parcial para cubrir, sobre todo, un control social y alimenticio, generando otro tipo de problemas como falencia en la integración social, debido a la privación de modelos y de figuras que otorgan amor y seguridad. Estas dimensiones emocionales, al no estar adecuadamente desarrolladas en el adolescente hacen que le cueste expresar sus sentimientos y pensamientos, y le impiden desarrollar esquemas de acción con responsabilidad y compromiso, dejando de lado el protagonismo.

Por ello, es muy probable que se evidencien en las adolescentes institucionalizadas conductas de apatía e indiferencia, canalizando muchas veces esta problemática en rebeldía o tal vez en agresividad pasiva. La barrera entre el mundo exterior, la ruptura con su pasado, su familia, el alejamiento de su núcleo afectan directamente al sentido de pertenencia de ella y su espacio, lo que nos hace ver que el fenómeno de institucionalización plantea solo áreas específicas de alternativas de solución, dando importancia parcial a la salud y educación, y dejando de lado el aspecto de afectividad.

Por todo lo que aporta el análisis anterior, este estudio considera al fenómeno de la institucionalización una alternativa que debe, además de otorgar las necesidades básicas, dar soluciones reales que permitan, por ejemplo, que el adolescente desarrolle mayores habilidades sociales. Dichas habilidades harán posible que pueda manejar mejor sus esquemas de acción y generar situaciones de comunicación con los demás, respetando opiniones sin resentimientos, expresando lo que sienten, piensan y quieren de forma adecuada a la situación y al momento.

I.3.- LA REALIDAD CONCRETA DEL NIÑO / ADOLESCENTE SIN FAMILIA

La normal evolución de la vida infantil y de la adolescencia queda a veces trastornada o alterada por un acontecimiento dramático o fortuito como, por ejemplo, puede ser la irregularidad o carencia de una familia. Se han planteado soluciones, a veces un tanto radicales, para sustituir artificialmente el ambiente familiar, procurando reducir al mínimo el riesgo de inadaptación o desequilibrio, labor que ha sido asignada a la sociedad a partir de instituciones quienes procuran suplir esta falta (Pereira de Gómez, 1981).

En el niño y en el adolescente privado de vida familiar pueden apreciarse dos grandes grupos:

- a) Aquellos cuyo vínculo familiar se encuentra temporalmente roto, simplemente resquebrajado y amenazado.
- b) Aquellos cuyo nexos familiar no existe o se encuentra total y definitivamente roto.

Los niños institucionalizados entran dentro de la caracterización de ambos grupos que son, en algunos casos huérfanos y, en otros, con problemas de desestructuración familiar y problemas socioeconómicos.

I.3.1.- CAUSAS DEL ABANDONO

Se entiende por abandono la falta de asistencia a un niño. Por otra parte, existe el abandono moral y abandono material. El moral se refiere a la falta de acción educadora e

incluye la formación intelectual y de la personalidad, así como la vigilancia y corrección de su conducta. Se entiende como abandono y peligro moral los niños descuidados explotados y maltratados, así como los que no tienen domicilio fijo, hogar, conocido, etc. El abandono material afecta a la asistencia alimentaria, que incluye el vestido, la vivienda, etc. Es lo más frecuente en nuestro medio, y suele darse como consecuencia de la muerte, desaparición o abandono de los padres. Aquí se encuentran los huérfanos y desamparados. (Brondi. M, 1987).

En resumen, las causas principales del abandono son:

- 1) Irresponsabilidad, inmadurez de los padres.
- 2) Problemas económicos, se rechazan a los hijos porque se convierten en una carga para la familia.
- 3) Orfandad, muerte de la madre y del padre o de uno de ellos.
- 4) Ilegalidad de los hijos, niños abandonados, de padres desconocidos.
- 5) Niños de madres solteras que se desentienden de ellos.

I.3.2.- INSTITUCIONES Y ORGANISMOS QUE TRABAJAN CON JÓVENES

Los Servicios Departamentales de Gestión Social (SEDEGES) dependientes de las prefecturas son instancias encargadas de la administración de centros y hogares de acogida para niños, niñas y adolescentes. A la fecha, funcionan en Bolivia 82 centros y hogares, de los cuales 50 se hallan bajo Administración Delegada, 27 son administrados directamente y 4 por convenio. Al 31 de enero de 2003 estos centros y hogares albergaban a un total de 16.291 niños, niñas y adolescentes: 13.855 dependían de administraciones delegadas (62,5 %) y sólo el 37 por ciento (2.436) se hallaba bajo administración directa. En cuanto al sexo, del total de niños, niñas y adolescentes institucionalizados, un 64,2 por ciento son hombres y el restante 35.8 son mujeres (Defensoría del Pueblo, 2002).

El 100% de los ítems en todos los hogares es otorgado por el Estado. Sólo el 35.7% de los hogares dispone de un equipo interdisciplinario (trabajadora social, psicólogo o pedagogo y personal de salud o nutrición) lo que no permite abordar de manera integral la demanda bio-psicosocial de la población atendida. El 53% de los hogares carece de información suficiente sobre el estado de salud de niños niñas y adolescentes internos; el 31% de los hogares no tienen dato sobre el peso y talla de los internos. La información muestra que la mayoría de los hogares tiene una población heterogénea y ello incide en que no se realiza procesos educativos y tipos de intervención que tomen en cuenta la problemática que determinó su internación. Sólo el 22% de los centros y hogares realizó evaluación del desarrollo socio-afectivo de los niños niñas y adolescentes albergados. El 44% de los hogares realizó pruebas psicométricas para verificar el desarrollo intelectual de su población dependiente (Defensoría del Pueblo, 2002).

El 70% de niños, niñas y adolescentes internos se halla de manera permanente y el 29.4% de manera provisional; pero solamente el 15.4% de ellos cuentan con resolución de los jueces de la Niñez y Adolescencia, hecho que implica un incumplimiento de la ley (Defensoría del Pueblo, 2002).

Es a nivel de las instituciones no estatales que existe una variada gama de entidades que trabajan con jóvenes de manera especializada.

La Iglesia Católica, que comprende a más del 85% de la población boliviana, cuenta con Pastoral juvenil, que es un organismo nacional estructurado en base a oficinas departamentales.

Así mismo, cuenta con 62 instituciones distribuidas por todo el País que atiende a niños y adolescentes con diversas problemáticas, con la ayuda de grupos de jóvenes.

Estos grupos de instituciones a su vez pertenecen a la Coordinadora Nacional de Organizaciones que trabajan con niños y jóvenes en Bolivia, donde se articulan los esfuerzos que desarrollan el Estado, las iglesias y otros organismos no gubernamentales hacia niños y adolescentes que enfrentan condiciones difíciles.

A) Distribución Institucional por departamentos

Existen un total de 227 instituciones, el 85% son de carácter urbano y el 15% de carácter rural. En cuanto a su naturaleza institucional, el 32.71 % es gubernamental, el 34.58% no gubernamental, el 21.49 % confesional y el 11.22 % privado.

En esta red están incluidas, sin que siempre sea posible distinguir, organizaciones que atienden adolescentes de la calle, trabajadores y jóvenes en general.

B) Instituciones que se ocupan del menor y el adolescente institucionalizado: Las Instituciones Privadas

Una institución privada se la considera como un primer modelo de servicios donde se asisten a las familias indigentes, reduciendo con sus programas las condiciones que impulsan a los menores a la situación de abandono o semi-abandono y el trabajo callejero. Realizan el abordaje del niño en calidad de externos. Exigen de los familiares ciertos requisitos, así como frecuentar las reuniones de padres y otras obligaciones. Dentro de estas instituciones también está presente el niño abandonado totalmente. Estas instituciones dependen de religiosas o voluntarias.

Las instituciones estatales son dependientes de la Junta Nacional de Solidaridad y Desarrollo social, y entre muchos de sus objetivos se mencionan los siguientes:

- Planifican y ejecutan los programas de protección integral al menor y adolescente institucionalizados.
- Precautelan la vigencia de los derechos del menor desde el momento de su concepción, pudiendo tomar su representación ante cualquier autoridad u organismo legalmente establecido en el país.

C) Tipos de instituciones que albergan a los niños y adolescentes denominados “estables” en Bolivia

Según un estudio realizado en 1990 por la Defensa de los Niños y adolescentes en Bolivia, los hogares a cargo de la junta Nacional de Solidaridad y Desarrollo Social teóricamente son cuatro:

1) Establecimientos de tipo transitorio, que reciben a niños y adolescentes con problemas sociales, delictivos y de conducta, y al final de una etapa establecida se realiza una evaluación para determinar su ubicación definitiva.

2) Establecimientos estatales destinados a la internación de menores de edad con problemas de abandono y orfandad, cuya finalidad es la asistencia y educación de los menores sin tiempo limitado de pertenencia, que tienen la opción de ser adoptados.

3) Establecimientos privados, principalmente dependiendo de comunidades religiosas y de organizaciones internacionales de caridad, reciben a menores de edad abandonados, huérfanos y de familias de escasos recursos.

4) Establecimientos de educación especial, destinados a la rehabilitación de menores con deficiencias físicas, psíquicas y/ o sensoriales.

La investigación se realizará en un establecimiento privado, que alberga a adolescentes con problemas de abandono.

Es importante distinguir entre dos tipos de internos:

- a) El menor huérfano o abandonado que, por lo general, llega a la institución en sus primeros años y continúa su niñez entera en ésta.
- b) El menor abandonado parcialmente que, generalmente, cuenta con una familia disintegrada, muerte de los progenitores o lo más común por problemas económicos.

Las causas de ingreso de los menores en los hogares permanentes son: 16% orfandad, 12% abandono, 7% conducta irregular de padres, 7% conducta irregular menor y 58 % razones diversas, como problemas socio económico. (Junta Nacional de Solidaridad y desarrollo social, 1990 La Paz).

D) Existencia de instituciones privadas y públicas en la ciudad de La Paz.

En nuestro País existen las siguientes instituciones:

- Aldeas Infantiles S.O.S. El trabajo de S.O.S Kinderdorf Internacional en Bolivia se inició en 1965. La primera Aldea Infantil SOS fue la de Jordán en 1968, a la que le siguieron la Aldea Infantil SOS de Mallasa en el año 1983. La aldea infantil se encuentra en el barrio periférico de Mallasa, al sur de la ciudad, tiene un marcado carácter rural.

- CEMSE. Es una institución que facilita el establecimiento de la Asociación de Padres de niños, apoyando a la formación de jóvenes y niños con el objetivo de crear una familia que pueda proyectarse.

- ONAMFA: Es un organismo descentralizado del poder ejecutivo pero cuya función es ejercida por el Ministerio de Desarrollo Humano. Esta repartición atiende al joven, y juntamente al niño, la mujer y la familia. La ayuda se realiza con el apoyo de instituciones, especialmente de los países de Holanda y Dinamarca.

- Hogar Virgen de Fátima. El hogar alberga a niños de ambos sexos entre las edades de 0 a 6 años, sin embargo existen niños de 7 a 12 años de edad debido a que sus situaciones no son solucionadas o que sus trasposos a otros hogares, se demoran por falta de espacio en los mismos. El objetivo de la institución es el de brindar al menor asistencia, protección, educación, capacitación, condiciones de integración a la sociedad. Se trata de un hogar de tipo transitorio y estable. Considerado estable porque existen niños que se quedan por un tiempo prolongado debido a las características de ingreso que son abandono u orfandad. Es transitorio puesto que existen niños que están internados por extravío o por maltrato, estos se quedan en el hogar por un tiempo relativamente corto, es decir, hasta que sus padres definan su situación.

- Sociedad Protectora de la Infancia Hogar "Carlos de Villegas". Es una institución privada que tiene como marco general de referencia el pensamiento humanista solidario de la Iglesia Católica concretado en una espiritualidad Useriana. Es una institución de tipo privada que alberga a niños recién nacidos hasta los 6 y 7 años de ambos sexos, y adolescentes mujeres hasta los 19 años. El objetivo de dicha institución es lograr la formación integral de niño/a, joven, de modo que a pesar de ser niños y jóvenes en estado de abandono de alto riesgo, se realicen como personas, formándose en libertad, autonomía, con decisión y responsabilidad, con principios y valores cristianos, de manera que contribuyan con su ávida hacer, a mejorar la sociedad.

Es la institución donde se llevó a cabo la investigación. Su creación fue el año 1909, y la labor fundamental es brindar a los niños, niñas y adolescentes, en situación de alto riesgo y de abandono, un futuro positivo y esperanzador para sus vidas y las de sus familias.

La realidad que viven estas instituciones ante la problemática del abandono infantil y en situación de alto riesgo es muy cruda. Los niños o niñas llegan de diferente manera, mediante el turno o son remitidos por las Defensorías. Los lugares donde son encontrados son diversos como, por ejemplo, basurales, ríos, puertas de casas, cajones de galletas, zonas de bosque, en la calle, en los hospitales... algunos o la mayoría con escasas horas de vida o a los 3 – 4 días de existencia. (Hogar Carlos de Villegas, 2006).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II.1.- ADOLESCENCIA E INSTITUCIONALIZACIÓN

Las primeras disposiciones legales sobre la institucionalización datan de los años 30 y con la posterior guerra del Chaco, período en el que se crea el “Patrimonio Nacional de Huérfanos de Guerra” (Archivo institucional, 1977). Fruto de esta creación surgen varias instituciones que albergan niños huérfanos y/ o en estado de abandono. La crisis acentuada y prolongada por la guerra determinó lo que viene a denominarse “el mundo de los menores”, dando como resultado el fenómeno de la institucionalización.

La variable institucional se constituyó históricamente en el eje de la oferta gubernamental y no gubernamental de “protección” a la infancia en pobreza. La proliferación de macro hogares, y su expresión más moderna de instituciones pequeñas, ha resultado en el aislamiento del niño y adolescente de sus condiciones familiares, sociales y comunitarias, aspecto que desfavoreció el desarrollo normal de crecimiento y aprendizaje.

Los primeros patronatos fueron fundados por instancias dependientes de la Iglesia Católica, como el hogar Carlos de Villegas de La Paz, fundado en 1910 (Defensa del niño Internacional, 1990).

Las instituciones constituyen, en sus niveles normativos y de organización, los espacios intermediarios entre el individuo y la sociedad. La institución, en su afán de suplir en lo posible, la carencia de hogar clásico de padres y hermanos, trata de cubrir la función educativa, socializadora, afectiva y económica

Si bien las pretensiones son positivas, los medios son limitados, por ejemplo, en la función socializadora, al permanecer en un medio ambiente muy cerrado, los adolescentes adquieren una percepción falsa del mundo circundante y tendencia a la segregación social

(Urioste, R, 1989). Además, en el marco de la función afectiva, el continuo cambio del personal encargado a implantar y ejecutar el sistema institucional, no facilita un acercamiento ni establecimiento de vínculos afectivos.

Cuando un niño ingresa en una institución es despojado de su cultura de presentación, en muchas ocasiones debe renunciar a su historia, su estilo de hablar, su cultura, en definitiva, es despojado de sí mismo (Goffman, 1984, citado por fundación San Gabriel, 1991).

Para determinar las características del adolescente institucionalizado, necesariamente se debe hacer referencia a algunas investigaciones que se han centrado en examinar el efecto de la privación de amor materno, como la de J. Bowlby (1967), en su libro “Cuidado Maternal y Amor”. Al hacer referencia a la privación del cuidado materno informa que los niños y adolescentes institucionalizados casi siempre poseen retraso en el área intelectual y social. Destaca una desvalorización que se refiere al concepto de sí mismo, debido a las angustias desde la infancia, a errores y fracasos, y al temor a la responsabilidad, ya que ésta exige compromiso y supone para él un lazo afectivo positivo o negativo. No arriesga lo que supondría crear este lazo, por temor a la frustración y el temor al abandono.

Como se dijo antes, se entiende por abandono la falta injustificada de asistencia, ya sea moral o material. La moral se refiere a la falta de acción educadora, e incluye la formación intelectual y de la personalidad, así como la vigilancia y corrección de su conducta. Se entiende como abandono y peligro moral, los niños descuidados explotados y maltratados, así como los que no tienen domicilio fijo, hogar conocido. El abandono material afecta a la asistencia alimentaria que incluye la vivienda, el vestido y otros, que puede producirse por muerte, desaparición o abandono de los padres, aquí están

contemplados los niños huérfanos y desamparados además de los niños nacidos generalmente fuera del matrimonio y expuestos en la vía pública.

A todo esto influye la edad en la que se encuentran, adolescencia, que entraña riesgos para un desarrollo saludable para el crecimiento físico, cognitivo y psicosocial, por la carencia de afectos tanto paternos como maternos que establecen seguridad.

Durante la adolescencia se amplía el ambiente social, donde surgen oportunidades de interacción, la interacción de estos factores tienen como consecuencia la maduración de las estructuras cognitivas y sociales (Papalia, 1990). Esta etapa supone varios desafíos que el adolescente debe superar conforme vayan presentándose, los cuales se dan a nivel del desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social (Rice, 1995).

El crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, habilidades motrices y la salud, hacen parte del desarrollo físico y pueden influenciar otros aspectos del desarrollo. El cambio y la estabilidad de las capacidades mentales, como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento moral y la creatividad, constituyen el desarrollo cognitivo. Estas están estrechamente relacionadas con el crecimiento físico y emocional. La capacidad para hablar depende del desarrollo físico de la boca y del cerebro. El cambio de estabilidad de la personalidad y las relaciones sociales en conjunto constituyen el desarrollo psicosocial, el cual puede afectar la función cognitiva y física. El desarrollo es un proceso unificado (Papalia Wenkos y Duskin, 2001).

Por los cambios que experimenta el adolescente, tanto en el ámbito biológico, como psicológico y social, esta etapa se convierte en un período de inestabilidad general. Al querer crear su propio medio social busca apoyo en sus amigos, y entonces, se produce un proceso de identificación existiendo una fluctuación en la conducta del individuo. Las

manifestaciones más claras son la inseguridad, la agresividad, la ansiedad, y el temor a iniciar nuevas relaciones sociales, lo cual se expresa con timidez o la dificultad de hacer amigos, siendo inevitable el acondicionamiento social que experimenta de su propio medio ambiente.

Entre los factores de la institucionalización que contribuyen a la estructuración de personalidad e identidad del adolescente se encuentra presente la formación de la autoestima. El sufrimiento de la carencia desencadena en lo siguiente (UNICEF, 2000)

1) Falta de seguridad. En un ambiente de inseguridad el niño y adolescente experimentan vivencias y sensaciones negativas contra las cuales no puede defenderse. La falta de afecto y otros sentimientos, como de soledad o la culpabilidad, de conductas agresivas, se traducen en una baja autoestima.

2) Falta de reconocimiento de la propia identidad. Los niños y adolescentes carentes de modelos válidos de identificación y falta de pautas de conductas críticas y valorativas eficaces, llegan a la adolescencia llenos de dudas y temores, o bien reaccionan así ante situaciones que suponen el más mínimo fracaso en sus relaciones con los demás.

3) Falta de derecho, respeto y comprensión. Los temores ridiculizados, las penas consideradas sin motivo, gustos que molestan, cóleras reprimidas, son algunas de las situaciones en las que se puede notar la ausencia de respeto y comprensión al adolescente. También puede ocurrir que les confíen responsabilidades demasiado grandes, sobrevaloren sus dones, habilidades y su valor como persona, carencias, todas ellas, que producen sufrimiento y pérdida de equilibrio emocional.

4) Falta de confianza en sí mismo que le impide desarrollar su potencial, la inseguridad disminuye el protagonismo.

Cuando el niño y el adolescente sienten estas carencias afectivas, su principal mecanismo de defensa pone en marcha las emociones dolorosas, con el objeto de poder protegerse y defenderse adecuadamente de los posibles ataques de las personas o de las situaciones de su entorno. El desarrollo favorable de la autoestima que beneficia al adolescente se produce cuando a partir de su desarrollo posee las siguientes características: aprecio, aceptación, afecto y atención (Bonet, 1994).

En síntesis, estas consideraciones nos hacen observar características psicológicas propias de los niños y adolescentes institucionalizados (UNICEF, 1983):

- Desvalorización de sí mismo debido a las angustias vividas desde la infancia a los errores y fracasos.
- Temor a la responsabilidad, ya que ésta exige compromiso.
- Miedo de amar y ser amado, un temor a la decepción que puede vincularse afectivamente a las personas que lo rodean, temor a la repetición de amargas experiencias, agresividad. Todas estas son características esenciales que surgen a partir de la privación de afecto y se desarrollan como una fuerza de supervivencia por la privación afectiva a la que han sido sometidos.

Requena (1994), sostiene que la construcción social de la realidad es importante y se encuentra determinada por el espacio personal y el entorno social inmediato. Esta

construcción se ha conseguido cuando se admite que lo social no se opone a lo individual y da paso a la socialización, tan importante para el adolescente.

En el caso de los adolescentes institucionalizados podemos observar que esta interacción no es adecuada por la presencia de modelos ambiguos, normas internas que, por lo general, son rígidas, y reducidas posibilidades de experimentación y contacto con la sociedad. Estos factores representan falencias del ámbito interactivo que limitan no sólo los procesos interaccionales entre personas y grupos, sino que también afectan al protagonismo, inhibiendo expectativas, motivaciones y el desarrollo personal en sí.

La falta de comunicación entre los menores institucionalizados y el personal aumenta el grado de desventaja para la adaptación adecuada a la sociedad, provocando inmadurez social por el poco contacto, produciendo indicadores de alteración emocional. Los adolescentes institucionalizados presentan alteraciones emocionales a partir del afrontamiento deficitario ante situaciones estresantes, observándose reacciones desadaptativas.

Conductas sociales preponderantes en el adolescente son, por ejemplo, el retraimiento social, comportamiento pasivo quebrantando los propios derechos del sujeto y, el fracaso en la expresión de sus propios sentimientos, necesidades y opiniones. A éstos, habría que añadir también el déficit social donde se encuentra el comportamiento agresivo que hace uso de la fuerza física, psicológica o emocional que conduce a la violación de los derechos y sentimientos de los demás (Brusko, 1987; Hurtado, 1997).

A todo esto sabemos que, durante la adolescencia, existen cambios a nivel afectivo y de interacción social que el adolescente supera y afronta cuando logra cierta independencia de sus padres, lo que permite la formación de una identidad. Esto no sucede

en el adolescente institucionalizado, ya que no tiene referencia paternal individualizada, sino en forma de comunidad, que adquieren de un sentimiento colectivo de las madres, en este caso sustitutas (niñeras). Todo esto dificulta a la adolescente institucionalizada elaborar por medio de las abstracciones las construcciones de seguridad en relación a lo afectivo, y ello puede caracterizarse por una distorsión en relación al pensamiento y la imposición de esquemas, que han sido construidos lejos de la realidad y son asumidos como verdaderos lo que genera conflictos interpersonales con los de su contexto, producto de sentimientos de frustración que afectan directamente en la esfera afectiva (Brusko, 1987; Hurtado, 1997).

Por lo observado, se puede decir que la adolescente institucionalizada se siente en ocasiones resentida con la esfera familiar y social por el fuerte sentimiento de abandono que tiene, aspecto que dificulta en las habilidades sociales. Los sistemas de trabajo con los compañeros de la misma edad son, de alguna manera, esenciales para el desarrollo de las destrezas sociales de los adolescentes. La igualdad recíproca, que caracteriza las relaciones de los adolescentes, también contribuye a desarrollar respuestas positivas a la crisis con la que los jóvenes se enfrentan. Los adolescentes aprenden de sus amigos y de sus compañeros de la misma edad los tipos de conducta que serán recompensados socialmente, así como los papeles que más les convienen. La competencia social es un elemento importante en la capacidad de los adolescentes para hacer nuevos amigos y conservar los viejos (Craig, 1989).

Este aspecto en las adolescentes institucionalizadas es crucial porque, además de tener un reforzamiento de su propia ejecución, logran entender que hay otras que pasan por lo mismo, y que tienen vidas similares, pero sigue en ellas, por lo general, la inseguridad por no tener patrones de referencia sólidos o referentes propios de madre y/o padre. Si bien existe la tutela de los adultos, las adolescentes no logran tener pautas de identificación por el sentimiento de impropiedad.

Al mismo tiempo que se incrementa la amistad e intimidad con un grupo de pares del mismo sexo, lo normal es que empieza a surgir la amistad con personas del sexo opuesto, las adolescentes empiezan a reportar amistad con personas del sexo opuesto a más temprana edad que los adolescentes varones (Craig, 1989). En relación a nuestras adolescentes estudiadas esto no se da, debido a que viven entre mujeres y van al colegio de mujeres, por lo que no hay una relación sana con el sexo opuesto, atrasando de este modo la interacción con el varón, perjudicándola incluso, en muchas ocasiones, en sus relaciones amorosas de descubrimiento de sensaciones. Cuando la adolescente se encuentra en medio de personas del sexo opuesto no tiene las habilidades necesarias para el acercamiento, la comunicación y otros, lo que provoca consecuencias negativas y da paso a los estresores que no permiten el éxito interpersonal.

La concepción lógica de que la atención institucionalizada sea un ambiente cerrado, en cierta forma, no puede ser el medio normal y más adecuado para el desarrollo físico, mental y afectivo del niño adolescente institucionalizado.

Por lo expuesto el adolescente en este tipo de centros, no tienen los elementos básicos de socialización, a partir de los cuales, logre una identidad como persona y como miembro de una sociedad cada vez más exigente, teniendo un modelo indiferenciado por haber sido atendido en forma completamente impersonal. Al estar las adolescentes institucionalizadas a una disciplina no individualizada, se esconde en el anonimato, sin que nadie, en muchas ocasiones, la salve de la colectividad.

En las adolescentes existen problemas de soledad e incertidumbre pensando en qué deparara el futuro para ellas, logrando de esta manera un comportamiento ambivalente y esto se encuentra sustentando cuando citamos a Aberastury y Knobel, (1977 pág.75). “En la

medida en que el adolescente no encuentre el camino adecuado para su expresión vital y la aceptación de una posibilidad de realización, no podrá nunca ser un adulto satisfecho”.

El niño o la niña institucionalizada cuando llega a ser adolescente, por lo general, presenta problemas que se registran en su falta de satisfacción con gran demanda de atención y afectividad, indicadores importantísimos para el desarrollo personal (Gómez, M., pp.35. 1997).

El rasgo esencial es una gran desconfianza injustificada con relación a los demás, poco sentido de humor, con déficits en las habilidades sociales y, además, son muy poco emotivos. (Pereyra de Gómez, 1997). Todo esto naturalmente produce en el adolescente formas primitivas en las relaciones e interacciones con su contexto.

Por todo lo mencionado anteriormente es importante generar competencia social en el adolescente institucionalizado, constituyendo una urgente necesidad para cubrir la carencia de destrezas sociales, y así dotar al individuo de los medios adecuados para hacer frente a las circunstancias como producto de su interacción con el medio ambiente, que se vislumbra adverso a sus expectativas.

Por lo tanto, el abandono y, por ende, la institucionalización en el menor y los adolescentes es manejado conceptualmente en un marco de relaciones y carencias, sobre todo afectivas, que influyen directamente en el niño y adolescente y que, generalmente, deriva en una de las tres alternativas que se señalan a continuación:

Que el niño adolescente se constituya en un ambiente anónimo, que es la calle, donde sus relaciones y niveles de interacción social tienen una determinada carencia de relaciones personales.

Que el niño y adolescente tenga una colocación familiar, es decir que sea sometido a la adopción o que ingrese en una institución.

Todo esto en muchas ocasiones desencadena en estados de depresión que se caracterizan por la inaccesibilidad del individuo a la estimulación general, y alguna en particular, y por producir iniciativa baja, desánimo y pensamientos negativos de auto desprecio.

Una perturbación significativa en el estado de ánimo desemboca en una imagen negativa que uno tiene de sí mismo. Es decir, los niños, adolescentes se describen por lo general de manera inadecuada temiendo a fracasar o sufrir una acción injusta por parte de los demás, tiene sentimientos de autocrítica inadecuados, provocando distorsiones en su autoconcepto.

La inseguridad es otra característica que acompaña al adolescente institucionalizado, entendida como una forma de miedo acompañada por una situación indefinida de sentimientos de angustia, ansiedad. La causa principal de las experiencias de inseguridad es el rechazo por parte de los padres o sustitutos, que incluye en diferentes grados una cierta falta de afecto, provocando en los adolescentes ese sentimiento de inseguridad.

La carencia afectiva es la que más destaca el adolescente institucionalizado, lo que afecta en gran medida el desarrollo integral del niño y, en especial, el desarrollo de las habilidades sociales.

El adolescente necesita de un clima afectivo favorable para poder desarrollarse íntegra y adecuadamente desde un principio. Necesita todo el afecto de un adulto para

satisfacer hasta la más mínima necesidad, ya que es totalmente dependiente y, poco a poco, conforme vaya creciendo, va a poder distinguirse como alguien independiente y constituirse como una persona autónoma. Pero este proceso sólo podrá seguir su curso adecuado sobre la base de una buena relación afectiva, la cual haya brindado la seguridad necesaria para desenvolverse.

Otro aspecto que marca en la formación del adolescente es la condición socioeconómica, que se refiere al ingreso, educación y ocupación por lo que está a menudo relacionado con los procesos y resultados del desarrollo a través de los factores como la calidad del entorno del hogar, la comunidad, de la atención médica y la escolaridad. La presencia de múltiples factores de riesgo aumenta la probabilidad de resultados deficientes (Wendkos y Duskin, 2001).

El riesgo más fuerte en el adolescente institucionalizado es la carencia económica que de alguna manera afecta en las demandas de las necesidades para su autorrealización personal, más aún cuando en la adolescencia las necesidades aumentan.

Las habilidades sociales constituyen un importante recurso de afrontamiento debido al importante papel de actividad social en la adaptación humana. Estas habilidades se refieren a la capacidad de comunicarse y de actuar con los demás en una forma socialmente adecuada y efectiva. Este tipo de habilidades facilitan la resolución de los problemas en coordinación con otras personas, aumentan la capacidad para atraer su cooperación o apoyo y en general, aportan al individuo un control más amplio sobre las interacciones sociales (Lazarus y Folkman, 1986).

Para desempeñarse efectivamente en el mundo social es necesario aprender a reconocer, interpretar y responder de manera apropiada a las situaciones sociales. Se debe juzgar la forma de conciliar las necesidades y expectativas propias con la de los demás (Shapiro, 1997)

II.2.- PERSPECTIVA TEÓRICA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

II. 2.1.- ORÍGENES Y DEFINICIÓN

La habilidad es la capacidad o elemento psicológico disposicional que permite entender la variabilidad de respuestas que se observa ante una misma situación por parte de personas distintas. La habilidad, como tal, no es directamente observable, la unión entre la respuesta concreta y la habilidad exige una inferencia lógica, por ello, la habilidad es un constructo psicológico que daría razón de la respuesta observable, sin identificarse con ella. La puesta de acción de una respuesta hábil exige no solamente la posesión de esa habilidad, sino también la presencia de una serie de condiciones que no inhiban esa respuesta en acción (Pelechano, 1996).

Usualmente la habilidad representa una unidad de análisis en la que se integran dos o más hábitos de respuesta. En este sentido, se proponen tres grandes tipos de habilidad: las relacionadas con la motricidad, las que se refieren a los lenguajes y, las que se refieren al mundo social- interpersonal. En cada uno de estos dominios se encuentran posteriores subdivisiones y en el caso de las habilidades interpersonales o sociales, éstas son las disposiciones cognitivas que promueven una comprensión hacia los problemas de los demás, se plasman en la solución de los problemas interpersonales propios y ajenos, y permiten

considerar a los seres humanos como personas, y no como objetos o elementos instrumentales, que se utilizan para el propio provecho (Pelechano, 1996).

Empatía, altruismo, previsión de consecuencias de acciones propias y ajenas, atribución de causas de las acciones de uno mismo y de los demás y, la utilización de medios social y éticamente permitidos para el logro de fines, son elementos conceptuales que deberían ser tomados en consideración a la hora de la dimensionalización empírica de las habilidades sociales (HHSS). Claro que los correlatos operativos y formas correctas de expresión de estas habilidades dependen del contexto sociocultural y grupo de referencia dentro del cual se presentan (Pelechano, 1996).

Desde esa fecha a la actualidad han surgido disimiles criterios que distan más o menos del primero, sin embargo, se mantiene la esencia donde se encuentran exponentes como Wolpe (1958), Albert y Emmens (1978), Linehan (1984), Phillips (1985), Curran (1985), Argyle y Kedon (1987) y finalmente Caballo, quien en 1987 emite un criterio con la cual la mayor parte de los investigadores trabajan en la actualidad.

Hubo 3 fuentes importantes. La primera, reconocida como la más importante que se apoya en el temprano trabajo de Salter (1949) denominado “Conditioned Reflex Therapy” (Terapia de Reflejos Condicionados), a su vez influido por los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior. El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe (1958), que fue el primer autor en emplear el término “asertivo”, y más tarde por Lazarus (1966) y Wolpe (1966) y Wolpe y Lazarus (1966). Albert y Emmons (1970), dieron nuevos impulsos a la investigación de habilidades sociales. Una segunda fuente la constituyen los trabajos de Zigler y Phillips (1969, 1961), sobre la “competencia social“. Esta área de investigación con adultos institucionalizados mostró que, cuanto mayor es la competencia social previa de los pacientes que son internados en el hospital, menor es la duración de su estancia en él y más baja su tasa

de recaídas. El nivel de competencia social anterior a la hospitalización demostró ser mejor predictor del ajuste posterior a la hospitalización, que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo de tratamiento recibido en el hospital.

El movimiento de las habilidades sociales tuvo parte de sus raíces históricas en el concepto de habilidad, aplicado a las interacciones hombre-máquina, donde la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisorias, motoras y otras relativas al procesamiento de la información (Caballo, 2002).

Se dio una serie de evoluciones de diferentes términos hasta llegar al de habilidades sociales. Primero Salter (1949) empleó la expresión “personalidad excitatoria”, que más tarde Wolpe (1958) sustituirá por la “conducta asertiva”. Posteriormente, algunos autores propusieron cambiar el término de Salter por otros nuevos, “libertad emocional” (Lazarus, 1971), “efectividad personal” (Lieberman y cols, 1975) o “competencia personal”, entre otros. A mediados de los años setenta se emplea el término de habilidades sociales debido a su mayor implantación, y a que muchos autores, consideran que el constructo de la aserción debiera ser eliminado (Caballo, 2002).

El término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es rasgo de personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos que incluyen comportamientos verbales y no verbales, suponiendo iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas, acrecentando el reforzamiento social, es decir (Bonet, 2000):

1.- Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información).

2.- Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.

3.- Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.

4.- Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo, las respuestas positivas del propio medio social).

5.- Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo, la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos).

6.- La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores como son: la edad, el sexo y el estatus del receptor, afectan la conducta social del sujeto.

7.- Los déficit y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Tanto Michelson (1983) como Caballo (2002), concuerdan con la definición de Habilidades Sociales. Por tanto, fusionando ambas definiciones tendremos que, las Habilidades Sociales son un conjunto de comportamientos aprendidos realizados por un individuo en un contexto interpersonal, expresando comportamientos verbales y no verbales, sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, derechos, suponiendo así iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas a la situación acrecentando de este modo el reforzamiento social, pero a la vez, resolviendo los problemas inmediatos de la situación mientras se reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas.

Dentro de esta definición hay que considerar 3 elementos:

1 - Manifestación de conductas en situaciones interpersonales. Es necesario, por tanto, describir en qué consiste la situación, contexto, qué personas.

2 - Conductas que se realizan de un modo adecuado a la situación. Necesidad de describir cuál es la manifestación adecuada de esa conducta de forma objetiva. Conductas verbales y no verbales (mirada, expresión de la cara, tono de voz, expresión corporal), conductas molares y moleculares.

3 - Normalmente resuelve los problemas. La conducta habilidosa se entiende en términos de su posibilidad de llevar hacia la consecución de objetivos, de consecuencias reforzantes. Hay que preguntarse, por tanto, qué quiero conseguir yo en esa situación determinada. Puede querer conseguir:

- Un objetivo material determinado (cambiar mercancía defectuosa). "Efectividad de los objetivos".
- Mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción. "Efectividad en la relación".
- Mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa. "Efectividad en el respeto a uno mismo".

II.2.2.- NIVELES DE ANÁLISIS Y DIMENSIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales son comportamientos complejos donde se dan cita componentes de diversa índole. Es por ello que el enfoque de las habilidades sociales utiliza distintos niveles de análisis, así como distintas dimensiones. Dentro de los primeros podemos destacar los siguientes (Ballester y Gil, 2002; Caballo, 1998, 2002; Gil y León, 1998):

- El nivel molecular toma como punto de referencia componentes conductuales específicos y observables de las HHSS (por ejemplo, el número de cambios de postura, el número de movimientos de las piernas, el número de palabras dichas, et), preocupándose por su medición objetiva, para así lograr evaluaciones válidas y fiables. En este nivel, los elementos de las HHSS suelen ser medidos como variables continuas o como categorías discretas de conducta.
- El nivel molar, que considera a dos o más elementos componentes de las HHSS y a sus interacciones a la hora de configurar la capacidad de actuar con efectividad en una clase de situaciones, como por ejemplo, en las entrevistas laborales o en la defensa de nuestros derechos frente a la presión del grupo. En este caso las evaluaciones de las HHSS suelen ser generales y subjetivas, empleándose típicamente escalas sobre el impacto del comportamiento de los sujetos en los demás.
- En último lugar, el nivel intermedio, que se centra en la interacción de los juicios globales y de las medidas moleculares, es decir, en la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta y en la especificidad metodológica de su evaluación.

La conducta habilidosa es, por tanto, situacionalmente específica. Aunque se dé cierta consistencia situacional, una persona puede ser habilidosa, o no, dependiendo de la situación. Así, en la evaluación y tratamiento de las habilidades sociales es necesario tener en cuenta tres dimensiones:

- Dimensión conductual: Qué habilidad social tiene que aprender esa persona (iniciar y mantener conversaciones, expresar sentimientos de aceptación, rechazar peticiones, etc.).
- Dimensión interpersonal: Con qué personas presenta mayores dificultades en el uso de esa habilidad (personas mayores, mismo sexo, distinto, autoridad, etc.).
- Dimensión situacional: En qué situaciones (individualmente, grupo, casa, trabajo, lugares públicos, etc.).

II.2.3.- COMPONENTES DE LA HABILIDAD SOCIAL

En general, se consideran 3 componentes de la habilidad social: conductual, cognitivo y fisiológico. La mayor parte de la literatura de las habilidades sociales se ha orientado a los elementos conductuales, aunque se está produciendo un auge progresivo en el estudio de la conducta encubierta, como pensamientos, creencias, etc. (Caballo, 2002), no obstante, dichos componentes están aún sin establecer. Finalmente, la información sobre los elementos fisiológicos es prácticamente inexistente, y la mayoría de los investigadores en este ámbito reclaman una mayor ampliación de esta línea de trabajo.

A continuación, haremos un breve repaso a los componentes, centrándonos básicamente en los componentes conductuales.

1. COMPONENTES NO VERBALES

Se trata de uno de los componentes más importantes dada la dificultad que supone su control. Está claro que podemos decidir qué decimos y qué no, pero aunque optemos por no hablar, seguimos emitiendo mensajes y, en esa medida, aportando información sobre nosotros. Por lo tanto, se trata de un factor inevitable y que cuenta con un poder extraordinario. La comunicación verbal tiene diversas funciones. A veces nos permite enfatizar un aspecto de nuestro discurso, otras, nos permite sustituir las palabras. Pero también a veces puede contradecir lo que estamos diciendo (Caballo, 1998, 2002):

- a) **MIRADA.** Se define como el mirar a otra persona a los ojos, o de forma más general, a la mitad superior de la cara. La mirada mutua implica que se ha establecido “contacto ocular” con otra persona. Una gran parte de las interacciones de los seres humanos dependen de miradas recíprocas. Los significados y funciones de las pautas de miradas son múltiples. Se utiliza generalmente para abrir y cerrar los canales de comunicación y es especialmente importante para regular y manejar turnos de palabra. Se considera que la función de la mirada es sincronizar, acompañar o comentar la palabra hablada. Si la persona que escucha mira más, produce más respuesta del hablante, y si el que habla mira más, se percibe como más persuasivo y seguro. Por otro lado, algunos patrones extremos de la mirada como, por ejemplo, duración o desviación excesiva de la mirada, pueden ser conductas desadaptativas en la comunicación.

- b) **EXPRESIÓN FACIAL.** La cara es el principal sistema de señales para mostrar las emociones. Hay seis emociones principales y 3 áreas de la cara responsables de su expresión. Las emociones son: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y asco/desprecio. Las tres regiones fáciles implicadas son la frente-cejas, los ojos-parpados y la parte inferior de la cara. Una conducta socialmente habilidosa requiere una expresión facial que esté de acuerdo con el mensaje. Por ejemplo, si una persona muestra una expresión facial de miedo o de enfado mientras intenta iniciar una conversación con alguien es probable que no tenga éxito.
- c) **SONRISA.** Es un componente importante de la comunicación social y puede tener diferentes funciones. Puede utilizarse como sonrisa defensiva, para ocultar otra emoción, como gesto de pacificación o para expresar una actitud favorable creando un buen clima. Aunque algunos de los tipos de sonrisa suponen una intención oculta para la persona que la recibe, en general, sus funciones son más positivas que negativas: puede servir para transmitir el hecho de que a una persona le gusta otra, puede suavizar un rechazo, comunicar una actitud amigable y animar a los demás a que le devuelvan a uno una sonrisa (Abascal, 1999). A pesar de que existen pocos datos al respecto y algunos datos contradictorios, la mayoría de la literatura coincide en señalar que la sonrisa es un componente que correlaciona positivamente con la habilidad social.
- d) **GESTOS.** Un gesto es cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador. Los gestos se constituyen en un segundo canal de comunicación, aquellos que sean apropiados a las palabras que se dicen servirán para acentuar el mensaje añadiendo también franqueza, confianza en uno mismo y espontaneidad por parte del que habla. Los elementos más importantes en los gestos son las manos, aunque también pueden contribuir la cabeza y los pies. La cultura

constituye un elemento central para poder interpretar de manera adecuada el significado de la mayoría de los gestos.

- e) **POSTURA.** Se refiere a la posición del cuerpo y de los miembros, la forma en que la persona refleja sus actitudes y sentimientos sobre sí misma y su relación con los otros. Las dos principales dimensiones de la postura en contextos sociales son el acercamiento (inclinación hacia delante, proximidad física, orientación directa) y la relajación-tensión que sirve para comunicar actitudes (dominancia, sumisión). Las posiciones de la postura transmiten actitudes (determinación, calidez, sorpresa...) y emociones específicas (indiferencia, ira...). También se han diferenciado cuatro categorías posturales (Mehrabain, 1968 en Caballo, 2002):

- Acercamiento: Postura atenta comunicada por una inclinación hacia delante del cuerpo.
- Retirada: Postura negativa, de rechazo o de repulsa, que se expresa retrocediendo o volviéndose hacia otro lado.
- Expansión: Postura arrogante o despreciativa que se refleja en la expansión del pecho, el tronco recto o inclinado hacia atrás, la cabeza erguida y los hombros elevados.
- Contracción: Postura cabizbaja o de abatimiento que se caracteriza por un tronco inclinado hacia adelante, una cabeza hundida, los hombros que cuelgan y el pecho hundido.

- f) **PROXIMIDAD:** Podemos señalar que el tipo de orientación espacial denota el grado de intimidad/formalidad de la relación. Cuando más cara a cara es la orientación, más íntima es la relación y viceversa. El grado de proximidad expresa claramente la naturaleza de cualquier interacción y varía con el contexto social.

Dentro del contacto corporal, existen diferentes grados de presión y distintos puntos de contacto que pueden señalar estados emocionales, como miedo, actitudes interpersonales o un deseo de intimidad.

- g) **APARIENCIA PERSONAL.** La cara, el pelo, las manos y la ropa son los aspectos fundamentales en los que basamos los juicios sobre el atractivo físico. Si bien estos elementos son importantes en un primer momento, van perdiendo importancia según la relación va avanzando.

Los déficit o errores en los componentes no verbales provocan un impacto emocional negativo en el interlocutor y puede generar un juicio sobre cómo somos. Es cierto que en la mayor parte de las ocasiones no somos conscientes de ello y, por ello, atribuimos nuestros fracasos a otros componentes de los que sí tenemos registro.

2. COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS

Nos referimos a una serie de aspectos que acompañan al habla y que contribuyen a modular el mensaje.

- a) **VOLUMEN DE LA VOZ.** La función más básica del volumen consiste en hacer que un mensaje llegue hasta un oyente potencial. El volumen alto puede indicar seguridad y dominio. Sin embargo, hablar demasiado alto que sugiere agresividad ira o tosquedad o el volumen muy bajo que pueden señalar actitud temerosa, pueden tener también consecuencias negativas. Los cambios en el volumen de voz pueden emplearse en una conversación para enfatizar puntos.

- b) **TONO.** Un mismo contenido puede contener diferentes mensajes según la entonación con que se pronuncie, por lo que se trata de un componente fundamental. La entonación sirve para comunicar sentimientos y emociones. Unas palabras pueden expresar esperanza, afecto, sarcasmo, ira, excitación o desinterés, dependiendo de la variación de la entonación del que habla. Una escasa entonación con un volumen bajo indica aburrimiento o tristeza. Un tono que no varía puede ser aburrido o monótono. Se percibe a las personas como más dinámicas y extrovertidas cuando cambian la entonación de sus voces a menudo durante una conversación. Las variaciones en la entonación pueden servir también para ceder la palabra. En general una entonación que sube es evaluada positivamente (es decir como alegría), una entonación que decae, negativamente (como tristeza, una nota fija, como neutral). Muchas veces la entonación que se da a las palabras es más importante que el mensaje verbal que se quiere transmitir.
- c) **FLUIDEZ.** La claridad a la hora de hablar es importante. Si se habla arrastrando las palabras o borbotones, con un acento o vocalización uno se puede hacer más pesado a los demás. El habla entrecortada por dudas o vacilaciones, a pesar de ser bastante frecuente, puede dar la impresión de inseguridad. Otro aspecto relacionado con la fluidez es el uso que se haga de los silencios. Resulta igualmente inadecuado abusar de ellos, porque pueden producir aburrimiento, como utilizar el tiempo con expresiones de relleno, que pueden denotar ansiedad.
- d) **VELOCIDAD.** Está directamente relacionada con los silencios. Cuando se habla muy rápido puede entorpecerse la comprensión del mensaje y puede interpretarse como ansiedad en unos casos o vehemencia en la defensa de lo que se está explicando a otros, mientras que hablar muy despacio puede hacer que se pierda el sentido de lo que se está diciendo.

3. COMPONENTES VERBALES: LA CONVERSACIÓN

La conversación es la principal herramienta que utilizamos para interactuar con los demás. También debemos tener en cuenta que las conversaciones pueden tener diferentes objetivos, que son los que van a determinar la idoneidad de los componentes que se describen a continuación. Podemos diferenciar una serie de elementos que son centrales en desarrollo de las conversaciones:

- a) **CONTENIDO.** El hablar se emplea para una variedad de propósitos como, por ejemplo, comunicar ideas, describir sentimientos, razonar y argumentar. Las palabras dependerán de la situación en que se encuentre una persona, su papel en esa situación y lo que está intentando lograr. El tema o contenido del habla puede variar en gran medida. Puede ser íntimo o interpersonal, sencillo o abstracto, informal o técnico. Algunos elementos verbales que se han encontrado importantes en la conducta socialmente habilidosa han sido por ejemplo, las expresiones de atención personal, los comentarios positivos, el hacer preguntas, los refuerzos verbales, el empleo del humor, la variedad de los temas, las expresiones en primera persona, etc. (Abascal, 1999).

- b) **DURACIÓN DEL HABLA.** Se considera socialmente competentes a las personas que hablan más del 50% del tiempo (Ballester y Gil, 2002). Los que hablan más del 80% pueden ser considerados dominantes o descorteses, mientras que los que sólo hablan un 20% del tiempo de la conversación pueden ser interpretados como fríos y poco atentos. Es decir, debe establecerse un ritmo de intercambio en el que se asuma aproximadamente el 50% de la conversación.

- c) **RETROALIMENTACIÓN.** Al hablar necesitamos información de forma intermitente, pero regular, para adecuar nuestro discurso al interlocutor y conocer si estamos aburriendo, nos hacemos entender... la retroalimentación puede ofrecerse con la mirada y, en general, con la actitud. Es poco frecuente que se ofrezca una adecuada retroalimentación, en ocasiones, podemos ofrecerla en momentos inoportunos, interrumpiendo sin esperar una pausa apropiada, lo que genera sensación de que se desea es ser escuchado y no tanto escuchar.
- d) **PREGUNTAS.** Aunque lo común es que se utilicen para obtener información, tienen también otros cometidos, como expresar interés, facilitar el inicio de una conversación y, más adelante, prolongarla o acortarla. Las preguntas abiertas amplían las posibilidades de expresión del interlocutor, por el contrario, las cerradas las reducen.

II.2.4.- ÁMBITOS DE APLICACIÓN

Existe un cierto consenso en que las habilidades sociales básicas son las siguientes (Caballo, 1998, 2002; Gil y León, 1998; Merino, 2000):

- **HACER CUMPLIDOS Y ACEPTAR CUMPLIDOS.** Se refiere a saber reforzar y aceptar refuerzos sociales. Los cumplidos, equivalen al reforzamiento y, en la medida en que sean sinceros y se emitan en el momento apropiado, predisponen de manera positiva a la otra persona en nuestro favor, facilitan el acercamiento y pueden servir para moldear a la otra persona. Si alabamos aquellos aspectos del comportamiento de la otra persona que nos gusta, le estamos comunicando lo que es lo correcto o

apropiado. Por otra parte, también es importante saber recibirlos, negarse a aceptar un cumplido puede considerarse una desconsideración porque puede interpretarse como una falta de interés por la opinión de la otra persona.

- **HACER PETICIONES Y RECHAZAR PETICIONES.** Es una habilidad de una gran importancia. Verbalizar los deseos y/o las necesidades con claridad y de forma adecuada favorece que podamos conseguir lo que nos interesa. Por otra parte, saber decir “no” de la manera correcta genera una sensación de control sobre las interacciones sociales lo que, a su vez, puede repercutir de manera positiva en nuestra autoestima. Además, se reduce la evitación de situaciones sociales porque disminuye el miedo a que en dichas situaciones se puedan presentar demandas por parte de otras personas que no se quieran atender, ya que si ocurren, la persona va a sentirse preparada para hacerles frente de manera adecuada. Al negarnos a hacer algo que consideramos inapropiado o no oportuno, no sólo obtenemos beneficios propios, también informamos al otro de que puede estar haciendo peticiones excesivas, aspecto del que quizás no era consciente.

- **EXPRESAR DESAGRADO O DISGUSTO JUSTIFICADO Y ACEPTAR LAS QUEJAS O CRÍTICAS DE LOS DEMÁS.** Si somos capaces de formular quejas de manera adecuada prevenimos manifestaciones de rabia o frustración. Una estrategia adecuada debe tener en cuenta cuál es el momento más adecuado para hacerlo y cuál es la forma de hacerlo en la que se reducen las posibilidades de ofender a la otra persona. Si no expresamos el desagrado no ofrecemos la oportunidad a la otra persona de conocer cuáles es nuestra posición y favorece que el otro persista en dicha conducta. Por otro lado, ser capaz de aceptar quejas, refleja una adecuada apertura a los demás y nos hace más flexibles.

- INICIAR Y MANTENER Y FINALIZAR CONVERSACIONES. Las conversaciones son la herramienta fundamental en nuestras interacciones con los demás. En primer lugar, saber cómo saludar o presentarse puede ser la vía para facilitar un intercambio agradable o, por el contrario, puede dar una imagen negativa de nosotros, generando rechazo. Una vez que la conversación se ha iniciado, es fundamental saber manejar las pausas, controlar la duración de nuestras intervenciones y otra serie de habilidades, proporcionan la oportunidad de controlar, en buena medida, el flujo, duración y el discurrir de la conversación. Además, estas mismas habilidades permiten finalizar cuando creamos adecuado o captar las señales que indican que la otra persona quiere terminar.

- EXPRESAR OPINIONES PERSONALES Y/O DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS. Conocer cómo afirmarse en situaciones en las que se tiene un punto de vista diferente del que tiene el resto del grupo o en las que se han violado nuestros derechos constituye una habilidad fundamental. Son aspectos relacionados con el nivel de desarrollo y la madurez cognitiva de la persona, así como de su capacidad de analizar la situación, sopesar las diferentes opciones y, cuando se haya encontrado la más adecuada, expresarla de un modo correcto.

- DISCULPARSE O ADMITIR IGNORANCIA. Algunas veces, podemos herir a los demás con nuestros mensajes o comportamientos sin pretenderlo, esto es normal y comprensible. Si respondemos de manera rápida y sincera a su molestia, no sólo contribuimos a mejorar la visión que se haya hecho de nosotros, sino que además podemos recuperar una relación que acaba de entrar en crisis. Otra situación que puede tornarse desagradable ocurre cuando queda patente que desconocemos una información que se da por sabida. Pretender ocultar esta situación puede ofrecer una imagen de nosotros mismos bastante negativa, por el contrario, admitir abiertamente

que no conocemos esa información refuerza una imagen de honestidad, franqueza y seguridad que minimiza la falta.

II.2.5.- FACTORES ETIOLÓGICOS

No existen resultados concluyentes sobre cómo y cuándo se adquieren las habilidades sociales, lo que sí parece demostrado es que la infancia es un momento crítico (Caballo, 2002).

Por una parte, se ha planteado que los niños pueden nacer con un sesgo temperamental, que podría ordenarse a lo largo de un continuo, siendo un extremo la inhibición, y el otro la espontaneidad. Así, las primeras experiencias de aprendizaje podrían interactuar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social en algunos jóvenes, en algún momento importante de su infancia. Buck (1991, en Caballo, 2002) defiende que el temperamento determina la naturaleza del ambiente socioemocional interpersonal en muchos aspectos y, de este modo, condiciona también la facilidad para el aprendizaje. El individuo emocionalmente expresivo tendería a crear un ambiente social y emocionalmente más rico. El temperamento determinaría la expresividad general del individuo, al menos inicialmente, y este nivel de expresividad tendría importantes implicaciones sociales y emocionales.

Dicho de otro modo, los niños más inhibidos van a disponer de menos oportunidades de aprender y practicar conductas sociales, y probablemente reciban menos refuerzos sociales por parte de las personas de su entorno. Por el contrario, a los niños desinhibidos puede ocurrirles lo contrario, ya que son expuestos a interacciones sociales en las que el comportamiento de los demás va a ser más agradable y recompensado y más expresivo ante la conducta que manifiestan.

No obstante, a pesar de que las predisposiciones biológicas pueden desempeñar un papel como determinante de la conducta en casos extremos, sobre todo en las primeras experiencias sociales, lo más probable, es que en la mayoría de las personas, el desarrollo de las habilidades sociales depende fundamentalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje.

La explicación más aceptable para el aprendizaje temprano de la conducta social la proporciona la teoría del aprendizaje social. El factor crucial parece ser el modelado. Tanto las conductas verbales, como las no verbales, pueden aprenderse de este modo. Además, la enseñanza directa es otra herramienta clave para el aprendizaje. También las respuestas sociales pueden ser reforzadas o castigadas, lo que haría que unas conductas aumenten y se perfeccionen, mientras que otras tenderían a disminuir o desaparecer. Finalmente, la oportunidad para practicar la conducta en situaciones y el desarrollo de las capacidades cognitivas son otros de los procedimientos que parecen vinculados al aprendizaje de las habilidades sociales.

Después de lo señalado anteriormente, las dificultades de interacción social que manifiestan los individuos en diversas situaciones y/o momentos de su vida pueden deberse a diferentes causas. En primer lugar, es probable que el individuo carezca de las habilidades necesarias, es decir, no tiene en su repertorio las habilidades necesarias para desenvolverse en la situación social concreta. Esta falta de habilidades puede deberse a que nunca se han desarrollado esas habilidades o puede que las tenga, pero no sepa utilizarlas apropiadamente. También puede ocurrir que exista un déficit motivacional, es decir, la persona conoce la conducta apropiada, pero por algún motivo no la lleva a cabo. Finalmente, también puede ocurrir un déficit en discriminación. En este caso, la habilidad está en el repertorio de la persona, pero no sabe cuándo debe exhibir la conducta apropiada. Dicho de otro modo,

podemos diferenciar entre las siguientes circunstancias responsables de los problemas de habilidades sociales:

- No ha tenido modelos apropiados de los que aprender esas habilidades (no están en su repertorio de conducta).

- No ha recibido un aprendizaje directo de ellas (no están en su repertorio de conducta).

- No ha recibido refuerzo por la emisión de respuestas adecuadas pudiendo éstas haber sido incluso castigadas (están, pero no se han desarrollado).

- No ha tenido las suficientes oportunidades para practicar dichas habilidades (están, pero no se han desarrollado).

- Tiene las conductas inhibidas por la ansiedad que le produce el miedo al fracaso social y a la evaluación negativa de los demás (ansiedad condicionada por castigo o ansiedad por autoevaluación negativa, muy unido a desconocimiento de derechos asertivos básicos).

- Problema de discriminación. Es decir, no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que una respuesta determinada será efectiva.

Debido a los factores anteriores se establece un círculo vicioso, en el que el primer elemento es la falta de habilidades sociales que provoca ansiedad por la actuación, ya que la persona se percibe poco habilidosa. Esto, a su vez, lleva a la persona a evitar situaciones

sociales, lo que termina cerrando el círculo con falta de habilidades sociales al no favorecer oportunidades en las que aprender y practicar dichas habilidades.

Lo anteriormente señalado es una breve reseña de algunas de las causas que pueden estar detrás de las dificultades que presentan algunas personas en sus interacciones sociales. Una respuesta socialmente habilidosa será el resultado de un cadena de conductas que empieza con una recepción adecuada de estímulos interpersonales relevantes, sigue con el procesamiento flexible de los estímulos para generar y evaluar posibles opciones de respuesta, de las cuales, debe elegirse la mejor, y terminaría con la expresión manifiesta de la opción escogida. En resumen, la conducta socialmente habilidosa es el resultado de un proceso complejo que presupone muchos elementos y habilidades previas, muchos de los cuales requieren un aprendizaje y, la oportunidad de interacción en situaciones de diversa índole.

Debemos señalar también que existen tres modelos que han tratado de ofrecer una explicación del cómo se adquieren las habilidades sociales y por qué existen déficit en las mismas.

1) MODELO DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Uno de los supuestos en los que se basa el enfoque de las habilidades sociales estriba en la Teoría del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1963; 1976 y 1986). Apunta a un modelo de reciprocidad en el que la conducta, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúen entre sí como determinantes interactivos (Bandura, 1986).

Bandura, (1986), sustenta que “las cogniciones no se producen en el vacío ni como causas autónomas de la conducta sino que las concepciones que el individuo tiene de sí mismo y de la naturaleza de las cosas se desarrolla y verifica por medio de cuatro procesos distintos: experiencia directa obtenida a partir de los efectos producidos por sus actos, experiencia vicaria de los efectos producidos por las conductas de otras personas, juicios manifestados por los demás y deducciones a partir de los conocimientos previos por medio de la inferencia”.

Las habilidades sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos del aprendizaje. Entre estos mecanismos se incluyen: reforzamientos positivos directos de las habilidades, experiencias de aprendizaje vicario u observacional, retroalimentación personal, y desarrollo de las expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales (Kelly, 1987).

2) MODELO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

En este modelo se utiliza el término de “Script”, para referirse a un estereotipo fijado en la memoria, lo que supone roles, condiciones, objetos secuencia de acciones y resultados o consecuencias de ejecutar acciones de una u otra manera (Caballo, 1993).

Fernández y Carrobes (1981; en Hidalgo y Abarca, 1994) definen las habilidades sociales como la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales, principalmente los que provienen de comportamientos. Sustenta la psicología social que el aprendizaje de competencias sociales en el ambiente natural viene determinado por factores tales como la historia, el reforzamiento directo, la

historia de aprendizaje observacional el feedback y el moldeamiento o perfeccionamiento de las habilidades.

3) MODELO COGNITIVO, EL MODELO DE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA

Según Ladd y Mize (1983; en Hidalgo y Abarca 1994), las habilidades sociales sirven para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas. Plantean que para un funcionamiento social efectivo son necesarios tres elementos:

Conocer la meta apropiada para la interacción social,

Conocer las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo social y

Conocer el contexto en el cual una estrategia específica puede ser apropiadamente aplicada.

Spivack y Shure (1974, en Hidalgo y Abarca 1994), plantean que las habilidades sociales están mediadas por procesos cognitivos internos que se denominan habilidades socio cognitivas dentro de estas las más estudiadas son las habilidades de resolución de problemas.

Para hacer referencia a las habilidades sociales se ha usado el concepto de asertividad (Wolpe, 1958) y libertad emocional (Lazarus, 1971), apuntando a la capacidad social de expresar de lo que se piensa, siente y de las creencias. La habilidad social es un concepto que versa sobre la ayuda que proporciona al que practica y a cuanto le rodean. Sus ventajas emergen en la comunión de lo sociable y socializado del ser humano, de las conductas de comportamientos de dicha comunión. Es procedente que la superación inicial

del conflicto nazca de la aceptación, tanto de uno mismo, como del otro. La aceptación no significaría necesariamente conformismo, se trata de un estado de inicio o de reconocimiento.

II.2.7.- PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

La competencia social no es una disposición, sino una capacidad que se aprende. Cuando sucede en el ambiente natural es el resultado de la historia de reforzamiento del individuo, los modelos a los que ha tenido acceso, la retroalimentación que ha recibido de su conducta para moldearla hacia los comportamientos deseables, las oportunidades de practicar las habilidades aprendidas y el desarrollo de expectativas de ejecución más o menos apropiadas (Ballester y Gil, 2002). El entrenamiento de habilidades sociales sirve para mejorar la calidad de vida de las personas facilitando problemas más complejos. El proceso de entrenamiento de las habilidades sociales debe implicar en su desarrollo completo cuatro elementos de forma estructurada (Ballester y Gil, 2002; Caballo, 2002; Vera y Roldán, 2006):

1) ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES

Esto es, aprendizaje de conductas interpersonales verbales y no verbales apropiadas, su práctica y la incorporación dentro del repertorio del paciente. Debido a que la adquisición de las habilidades sociales depende de un conjunto de factores que describe la teoría del aprendizaje social, el entrenamiento en habilidades sociales incluye muchos de estos procedimientos en su aplicación. En concreto, se emplean procedimientos como las

instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación y el reforzamiento. El entrenamiento en habilidades es el elemento fundamental y más específico del entrenamiento en habilidades sociales.

2) TÉCNICAS PARA LA DISMINUCIÓN DE LA ANSIEDAD

Fundamentalmente, hace referencia a situaciones sociales problemáticas. En general, esta reducción de la ansiedad se hace indirectamente, llevando a cabo la nueva conducta más adaptativa, que en teoría es incompatible con la respuesta de ansiedad. Se pueden incluir procedimientos para reducir las manifestaciones fisiológicas, como relajación o entrenamiento en respiración; manifestaciones cognitivas, como la reestructuración cognitiva; o manifestaciones conductuales, como la inundación, la desensibilización sistemática, o la intención paradójica.

3) ENTRENAMIENTO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

En este caso, se plantea la situación social que provoca dificultades, como un problema ante el que debe mantenerse una actitud positiva, analizar la información de la situación y de su historia personal, generar alternativas de respuesta, analizar ventajas e inconvenientes, decidir opciones y llevar a cabo la mejor estrategia para maximizar las posibilidades de éxito con la actuación social.

4) TÉCNICAS DE REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA

Tienen como objetivo analizar y contrarrestar las creencias irracionales del sujeto sobre los demás y sobre sí mismo, racionalizar sus expectativas y fomentar autoinstrucciones facilitadoras de la ejecución social. Generalmente, la reestructuración cognitiva ocurre indirectamente. Es decir, la adquisición de nuevas conductas modifica, más a largo plazo, las cogniciones de la persona.

Se entiende que un programa completo de entrenamiento en habilidades sociales debe tener en cuenta un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales, verbales y no verbales. Además, los programas deberían tratar diferentes tipos de respuestas habilidosas y reconocer que el impacto social de una conducta es específico a la clase de respuesta habilidosa que defina esa conducta.

Lange (1981; en Caballo, 2002) diferencia 4 etapas del entrenamiento en habilidades sociales:

1. El desarrollo de un sistema de creencias que mantenga un gran respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás.
2. La distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas.
3. La reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas.
4. El ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas.

Estas etapas no necesariamente son sucesivas y pueden entremezclarse y, de hecho, se pueden readaptar de acuerdo a las necesidades de cada sujeto.

Por otra parte, son numerosas las estrategias que pueden utilizarse para entrenar las Habilidades Sociales (Caballo, 1993; Vera y Roldán, 2006). Estas técnicas pueden aplicarse bien individualmente o de manera combinada.

- a) **TÉCNICAS CONDUCTUALES.** Estas técnicas son apropiadas cuando la persona no tiene una o varias habilidades en su repertorio. A través de estas técnicas, la persona puede adquirir las destrezas requeridas inicialmente en contextos muy controlados y estructurados para posteriormente generalizarlos a otros entornos y situaciones. Normalmente estas técnicas resultan asequibles para cualquier educador, no implican materiales excesivamente sofisticados y sus resultados pueden ser altamente exitosos. La clave está en su aplicación sistemática e intencionada.
- b) **MODELADO E IMITACIÓN.** Consiste en el aprendizaje por medio de la observación. Se trata de exponer al sujeto, en un primer momento, a modelos que muestran correctamente la habilidad o conducta objetivo de entrenamiento. Posteriormente, el joven debe practicar la conducta observada en el modelo. Por ejemplo, si queremos entrenar la habilidad “pedir turno en la tienda”, el modelo realizará esta conducta en diferentes comercios invitando finalmente a la persona a que lo haga ella, al principio acompañada del modelo posteriormente de manera totalmente autónoma.
- c) **ROLE PLAYING O REPRESENTACIÓN DE PAPELES.** Se ha definido como una situación en la que a un individuo se le pide que desempeñe un papel, es decir, se

comporte de determinada manera. El éxito será más probable si la persona que representa el papel cuenta con la suficiente información sobre el contenido del papel a desempeñar y si ha prestado la atención necesaria a lo que podríamos llamar potenciadores. Estos últimos incluyen: acuerdo por parte del sujeto a participar, compromiso con la conducta u opinión que va a simular, improvisación y recompensa, aprobación o reforzamiento por llevar a cabo la representación de las conductas.

Para incorporar las habilidades entrenados a su repertorio y ponerlas en práctica en situaciones simuladas. Esta técnica tiene como objetivo aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, remplazándolas por nuevas respuestas, el ensayo de conducta se centra en el cambio o modificación de conducta como un fin en sí mismo y no como una técnica para identificar o expresar supuestos conflictos. Esta técnica es la principal para la adquisición y / o reforzamiento de conductas sociales, además sirve como herramienta de diagnóstico y evaluación (Riso, 1998 en Hidalgo y Abarca, 1994).

- d) **RETROALIMENTACIÓN (feedback)**. Implica retroalimentación audio – video, retroalimentación verbal, retroalimentación no verbal, retroalimentación por fichas y reforzamiento que implica el reforzamiento encubierto, reforzamiento externo y auto reforzamiento. La retroalimentación se refiere a toda aquella información que recibe del grupo acerca de su propio desempeño, así la persona a partir de la información puede hacer los cambios o modificaciones necesarias para lograr un adecuado desenvolvimiento. La retroalimentación va acompañada de refuerzo social positivo de manera de mejorar la ejecución del sujeto, lo que daría más tarde paso a un autoreforzamiento del propio sujeto (Sánchez, 1992: Caballo, 1993).

- e) **INSTRUCCIONES.** Consiste en toda la información verbal o no verbal que reciben los sujetos acerca de la conducta social adecuada. Esta técnica implica también proporcionar al sujeto información explícita sobre la naturaleza y el grado de discrepancia entre su actuación y el grado establecido.
- f) **TAREAS.** Por ejemplo, puede ser el de otorgar responsabilidad a las personas en el cambio de su comportamiento, estimular la autoobservación y clarificación de su comportamiento, reducir la creencia de que el cambio es imposible, facilitar la generalización de las conductas aprendidas al contexto donde se desenvuelve el sujeto o, llevar un diario (Kanfer y Phillips, 1980, en Hidalgo y Abarca, 1994).

II.2.7.- EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES: OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS

Existe un amplio consenso en la dificultad que entraña la evaluación de las habilidades sociales. Por una parte, se pueden considerar los mismos problemas que se señalan en otros ámbitos de la evaluación psicológica, y de manera específica, la conducta social es bastante compleja y, además, el concepto de habilidad social se ha definido y empleado de maneras muy diversas.

Si existe acuerdo sobre la necesidad de realizar la evaluación siguiendo el esquema del análisis funcional de conducta, es decir, teniendo en cuenta, antecedentes, respuesta y consecuentes.

En cuanto a los ANTECEDENTES habría que diferenciar entre los externos, es decir las situaciones concretas y las personas que pueden estar interactuando, ya que las habilidades sociales son situacionalmente específicas y los antecedentes internos, como por ejemplo,

podrían ser la ansiedad anticipatoria unida a pensamientos o imágenes anticipatorias de fracaso.

Como ya se ha comentado anteriormente sobre el nivel de RESPUESTA, habría que diferenciar tres objetivos dentro de la evaluación: componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos de la conducta. En este caso, además, de la dificultad para poder determinar en muchos casos, cuándo una conducta puede considerarse socialmente habilidosa, habrá que considerar el tipo de definición, molar y molecular, que puedan resultar más interesantes en cada situación. Las definiciones molares describen tipos de habilidad general y, generalmente, se realizan siguiendo metodología cualitativa. Esto es, son realizadas por jueces utilizando escalas subjetivas de 5, 7, 9 y 11 puntos. Este tipo de evaluación tiene elevada validez o correlaciona con criterios externos y por tanto, mayor relevancia clínica, pero baja fiabilidad que las definiciones moleculares. Por otra parte, las definiciones moleculares hacen referencia a conductas concretas que forman esas habilidades generales (como, por ejemplo, expresión facial) y puede realizarse cualitativa y cuantitativamente. Este tipo de medida puede arrojar datos de alta fiabilidad, pero con menor valor clínico (por ejemplo, ¿qué número de sonrisas son apropiadas?).

La importancia de la relación entre la conducta y sus CONSECUENCIAS y los patrones específicos que pueden venir de determinadas clases de respuesta, hacen necesario que se realice una búsqueda cuidadosa de las consecuencias que mantienen conductas no deseables, así como de las conductas deseables que podrían ser reforzadas. Si una conducta deseada no aparece en una situación concreta, podemos pensar en varias explicaciones, como el reforzamiento poco frecuente, el castigo de la conducta, o un fracaso para desarrollar la conducta. Las consecuencias pueden tener una serie de fuentes, incluyendo las reacciones sociales, las emociones, los acontecimientos ambientales, los factores fisiológicos y las cogniciones.

Por otra parte, existen variados PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN. A pesar de no poseer un instrumento adecuadamente validado (Conger y Conger, 1986, Curran, 1982 en Caballo, 1996), las técnicas empleadas en la evaluación de las habilidades sociales se han utilizado ampliamente en otras áreas de la terapia de conducta. Los más comunes son los siguientes:

1) MEDIDAS DE AUTOINFORME

Las escalas de autoinforme constituyen, probablemente, la estrategia de evaluación utilizadas con mayor frecuencia en la investigación de habilidades sociales. La utilización de cuestionarios, inventarios o escalas pueden sernos de gran ayuda tanto en la investigación como en la práctica clínica. En la investigación nos permite evaluar una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve, en una importante economía de tiempo y energía. Permite también explorar un amplio rango de conductas, muchas de ellas difícilmente accesibles a una observación directa y esos instrumentos pueden rellenarse con gran facilidad. En la práctica clínica, es útil para obtener una amplia visión de las dificultades del paciente, sobre las que poder indagar, posteriormente. Puede servirnos, igualmente, como una sencilla medida objetiva pre – post- tratamiento y como un medio de llegar a una descripción objetiva de la subjetividad de un individuo.

Entre los más utilizados destacan (en Caballo, 2002): el Inventario de Asertividad de Rathus (RAS, Rathus, 1973), la Escala de Autoexpresión Universitaria (CSES, Galassi, Delo, Galassi y Bastien, 1974 y el Inventario de Aserción, (AI, Gambrill y Richey, 1975).

2) AUTOREGISTRO

Cuando el observador y el observado son una y la misma persona, el procedimiento se denomina generalmente autoobservación o autoregistro, el observador escribe en un diario, marca una tarjeta, al mismo tiempo que ocurre la conducta.

El autoregistro es un método para observar y registrar la conducta tanto manifiesta (pública) como encubierta (cogniciones). Se puede pedir a los pacientes que registren los antecedentes y o los consecuentes, manifiestos y encubiertos que acompañan a la conducta de interés. En algunos aspectos, es posible que sea la medida más significativa que se puede obtener de la efectividad del tratamiento, puesto que proporciona datos conductuales relativamente específicos del ambiente natural y excepto en los casos en que sea posible observar directamente la conducta social del paciente fuera del lugar del entrenamiento, puede ser la mejor fuente de información disponible sobre el cambio de la conducta en vivo (Kelly, 1982 en Caballo, 1996).

3) ENTREVISTA

La entrevista es la estrategia más adecuada para extraer información sobre la historia interpersonal y datos observacionales informales. Además, permite obtener datos sobre situaciones sociales específicas problemáticas para el paciente, las habilidades necesarias para la actuación apropiada en cada situación, los antecedentes y consecuentes de las conductas sociales poco habilidosas, o conocer la evaluación subjetiva del paciente sobre su actuación social, entre otros objetivos. Si bien, resulta frecuente su uso en la clínica, es mucho menos utilizada a nivel de investigación por la dificultad en la sistematización de los datos y las amenazas a la validez.

4) MEDIDAS CONDUCTUALES

La evaluación conductual se ha empleado en una gran parte de los trabajos sobre habilidades sociales, tanto de investigación como clínicos. En las situaciones simuladas, las respuestas son generalmente grabadas en video, lo que permitirá posteriormente evaluar las conductas verbales y no verbales, así como la ansiedad y habilidades globales manifestadas en esas situaciones (por ejemplo. Caballo y Buela, 1988).

Otro aspecto importante es cuando se pide a una serie de jueces que mida el número de veces que ocurre una respuesta, el tiempo que dura un comportamiento específico, etc., se tiene que entrenar a estos jueces en la observación y cuantificación correcta de tales acontecimientos. Sin embargo, lo que todavía no está claro es la necesidad de entrenamiento cuando la característica a medir es la adecuación de la conducta objetivo. Los jueces deberían evaluar muestras de conductas bien en vivo o bien grabadas en video y los juicios deberían ser evaluaciones de la efectividad.

5) ENSAYO DE CONDUCTA

En él, el paciente representa cortas escenas que simulan situaciones de la vida real. Se le pide al actor principal que describa brevemente la situación problema real. Las preguntas qué, quién, cómo, cuándo y dónde son útiles para enmarcar la escena, así como para determinar la manera específica en que el sujeto quiere actuar (Caballo, 1996). Dentro de esta categoría podemos diferenciar entre pruebas estructuradas de interacción breve, semiextensa o extensa (o pruebas de representación de papeles), según la duración de las interacciones.

6) REGISTROS PSICOFISIOLÓGICOS

Han sido poco utilizados en la evaluación de las habilidades sociales, a pesar de que conocemos que las dificultades pueden aparecer en cualquiera de los tres sistemas de respuesta que configuran la conducta habilidosa (fisiológico, motor o cognitivo). Entre las variables más utilizadas destacan la tasa cardíaca y la respuesta electrodermal.

En resumen, las diversas técnicas aportan información útil tanto para la planificación del tratamiento como para evaluar su efectividad. Como en otros ámbitos, diferentes instrumentos pueden proporcionar datos distintos y, todos ellos necesarios, para conocer las necesidades concretas de una persona de cara a planificar un programa de intervención. Se considera que una de las líneas de investigación que necesita más trabajo en el campo de las habilidades sociales es, precisamente, aquella que permita planificar una evaluación basada en los tres sistemas de respuesta, que resulte, además, comprensiva, válida y fiable (Caballo, 2002).

II.3.- AFRONTAMIENTO

El término afrontamiento, puede entenderse desde dos dimensiones, tanto un tema científico como coloquial, existe todavía falta de coherencia en las teorías que hablan del afrontamiento y de su importancia en la adaptación social (Lazarus y Folkman, 1986).

El concepto de afrontamiento tiene una de sus vertientes en la experimentación tradicional con animales, según la cual la supervivencia del animal depende de sus habilidades y estrategias para descubrir lo que es predecible y controlable en el entorno y así, poder de forma adecuada vencer a los afectos nocivos del medio circundante. Es decir, el afrontamiento es definido en un principio como todos aquellos actos que controlan las condiciones adversas del entorno, disminuyendo así el grado de perturbación fisiológica del organismo al reducir eventos estresantes (Lazarus y Folkman, 1986).

Se considera que en este contexto la conducta puede ser entendida como un intento adaptativo. El proceso de adaptación se traduce en una especie de compromiso entre las demandas y restricciones del medio, los objetivos y los planes del individuo, y los recursos que dispone para atender a ambas fuentes.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), después de evaluar la situación, y después de comprobar que nos demanda algo que excede o desborda los recursos del individuo, se pone en marcha el proceso de afrontamiento al estrés. Este se define como los esfuerzos tanto cognitivos como conductuales constantemente cambiantes que son desarrollados por el individuo con el objetivo de manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo, así como sus consecuencias emocionales (Robles y Peralta, 2006).

Esta definición se plantea sobre la base de los siguientes supuestos:

- 1) Se identifica al afrontamiento como proceso en lugar de rasgo.
- 2) El concepto que plantean implica una diferenciación entre afrontamiento y conducta adaptativa automatizada.
- 3) Al considerar el afrontamiento como los esfuerzos para manejar demandas, se incluye cualquier conducta o pensamiento del sujeto independiente de los resultados que ellos obtengan.
- 4) Al utilizar la palabra manejar se quiere evitar equiparar el afrontamiento al dominio, donde manejar puede significar minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes, así como intentar dominar el entorno.

Se plantea que los pensamientos y acciones de afrontamiento se hallan siempre dirigidos hacia condiciones particulares. Por lo que para entender y evaluar se entendería conocer aquello que el sujeto afronta, resulta más fácil asociar un determinado pensamiento o acto de afrontamiento con una demanda del entorno, teniendo una definición precisa del contexto. Referirse a un proceso de afrontamiento significa un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose.

Por tanto, el afrontamiento es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar con estrategias para resolver problemas en relación con su entorno.

La dinámica que caracteriza al afrontamiento según Lazarus y Folkman (1986), se da a partir de que los cambios son consecuencia de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo – entorno, las variaciones pueden llegar a ser el resultado de los esfuerzos de afrontamiento dirigidos a cambiar el entorno, modificando el significado de la situación o aumentando su comprensión. Por lo tanto, el proceso de afrontamiento se halla influido por las reevaluaciones cognitivas, que difieren de la evaluación en el hecho de que la siguen y modifican.

Se analiza el concepto de estrés desde una triple perspectiva (Bermúdez, 1996; Pervin, 1998): (a) como experiencia o estímulo, donde se habla de dos tipos de factores estresantes, los sucesos vitales y los sucesos cotidianos, (b) como respuesta, en la que se incluyen manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras y conductuales, y (c) como proceso, o fenómeno relacional entre la persona y su entorno. En el último caso, habría que hablar de tres factores. El primero hace referencia a los procesos cognitivos de valoración -valoración primaria y secundaria-. El segundo, a los procesos de afrontamiento, en donde se definen dos estrategias básicas -centradas en el problema y centradas en la emoción- y se subraya la relación entre procesos valorativos y afrontamiento. Por último, se hace referencia a algunos de los factores personales y ambientales moduladores de este proceso. En todo momento queda clara la importancia de los factores individuales y situacionales y de su percepción para la consideración, las consecuencias y las reacciones ante el fenómeno de estrés (Bermúdez 1996).

Sferra y Wright (1977) afirman lo siguiente: “la respuesta como fruto de un proceso de pensamiento va a determinar la capacidad de adaptarse con igual facilidad a los tipos más variados de situaciones, y saber actuar, de la manera que mejor satisfaga tanto a los demás como a uno mismo, la persona que logre esto habrá conseguido una personalidad eficiente”.

En este caso se denomina al afrontamiento como una forma adecuada en función de la creación de la creación de una personalidad adaptativa.

Otros autores como Drouin y Dubos (1989) se han referido a las estrategias y habilidades de afrontamiento al hablar de un concepto como el de “potencial de éxito”, que dice que todos poseen ciertas habilidades potenciales, sin embargo, éstas no se improvisan, se preparan, se aprenden, y este potencial va a determinar el triunfo, o no, en relación a los retos que presenta el entorno, de cierta forma trata de mostrar estrategias más relacionadas a la planificación de estrategias, aspectos que de cierta forma fueron rebatidos por la inteligencia emocional años más tarde.

Las estrategias de afrontamiento son procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden cambiar según los estímulos que actúen. El afrontamiento sería, entonces, un proceso que pone en marcha el individuo para hacer frente a situaciones estresantes. No siempre la puesta en marcha de este proceso garantiza su éxito. Si al hacerlo el individuo tiene éxito para solucionar la situación problemática presente, repetirá el mismo ante situaciones similares, en caso contrario buscará otro recurso (Della, 2000).

II.3.1.- FUNCIONES DEL AFRONTAMIENTO

La función del afrontamiento tiene que ver con el objetivo buscado en cada una de las estrategias utilizadas, es decir, el resultado del afrontamiento está dirigido al efecto que cada estrategia tiene en función de superar la situación desbordante.

Entonces se puede afirmar que el afrontamiento conlleva en sí, la adaptación a partir de la interacción con la situación y la capacidad del sujeto para responder a las diferentes

demandas que implica el ambiente circundante, enfocadas a solucionar la situación en vez de evitar o escapar.

Diversidad de autores identifican múltiples funciones del afrontamiento trabajando en un marco psicológico de la conciencia, es decir el yo (Bermúdez, 1986; Lazarus y Folkman, 1986), en las cuales citan tres de ellas, descritas a continuación:

- Asegurar la información adecuada del entorno.

- Mantener condiciones internas satisfactorias tanto para la acción como para el procesamiento de la información.

- Mantener autonomía y libertad de movimiento, es decir, libertad para utilizar el propio repertorio, según el modelo flexible de expresión.

Lazarus y Folkman (1986) en cierta forma parten de una perspectiva psicosocial del concepto de afrontamiento y también logran desarrollar tres funciones que lo caracterizan:

- Afrontar las demandas sociales del entorno.

- Crear el grado de motivación necesario para hacer frente tales demandas.

- Mantener un estado de equilibrio psicológico para poder dirigir las fuerzas y los recursos hacia las demandas ambientales externas.

Trabajos realizados por Mark Greenberg (1983), dan ciertas mejoras en función la respuesta ante situaciones estresantes o desbordantes tales como:

- Mejoras en las actividades cognitivas sociales.
- Mejor dominio y control de sí mismo.
- Mejor eficacia en la resolución de conflictos.
- Climas que positiven las relaciones interpersonales.
- Más reflexión antes de realizar un acto.
- Mejor planificación cognitiva al resolver problemas.

En general, todos los resultados que apoyan al desarrollo de estrategias de afrontamiento están en relación al éxito social, la adaptación y la resolución de problemas, y los principales problemas en relación al fracaso en la adquisición de estas estrategias son los problemas de aislamiento, depresión, delincuencia, agresividad y conducta sociales desadaptativas.

Para desempeñarse efectivamente en el mundo social, es necesario aprender a conocer, interpretar y responder de manera apropiada a las situaciones sociales. Se debe juzgar la forma de conciliar las necesidades y expectativas propias con las de los demás (Shapiro, 1997).

El objetivo del afrontamiento es poder manejar tanto las demandas externas o internas generadoras de estrés como el estado emocional desagradable que suele ir vinculado al mismo (Robles y Peralta, 2006). Los modos de afrontamiento pueden ir dirigidos a la

emoción o al problema, o lo que es lo mismo, el afrontamiento tiene dos funciones: regular la respuesta emocional y manipular o alterar el problema.

Cuando los modos de afrontamiento van dirigidos a la emoción, los procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional incluyen estrategias como la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones positivas y la extracción de valores positivos a los acontecimientos negativos. El propósito de dichas estrategias es que la situación estresante no cause daño psicológico o lo mitigue. Las formas de afrontamiento disminuyen el trastorno emocional, después de lo cual el individuo manifiesta mejoría y modifica la forma en que se experimenta la situación sin cambiarla objetivamente. Este tipo de afrontamiento tiene mayor probabilidad de aparecer cuando existe una evaluación de que no se puede hacer nada para modificar las condiciones lesivas, amenazantes o desafiantes del entorno (Lazarus, 1980).

Por otra parte, si los recursos de afrontamiento van dirigidos al problema de lo que se trata es de intentar realizar cambios respecto del problema según la evaluación, por dos posibles vías: la modificación del entorno y la modificación de los obstáculos. Las estrategias pueden hacer referencia al entorno o al sujeto (Robles y Peralta, 2006). En el primer caso podemos incluir estrategias dirigidas a modificar las presiones ambientales, los obstáculos, los recursos, los procedimientos, entre otras, y en el segundo grupo se incluyen las estrategias encargadas de los cambios motivacionales y cognitivos, como la variación de las aspiraciones, la reducción de la participación del yo, la búsqueda de canales distintos de gratificación, el desarrollo de nuevas pautas de conducta o el aprendizaje de recursos o procedimientos nuevos. Las formas de afrontamiento dirigidas al problema tienden a aparecer cuando tales condiciones resultan evaluadas como susceptibles a cambio.

En un afrontamiento adecuado, las estrategias centradas en el problema y las estrategias centradas en la emoción actúan de forma complementaria, sin interferirse entre sí (Lazarus, 1980).

II.3.2.- PROCESO Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

En este apartado, vamos a conectar el estudio de las emociones con el problema de la adaptación: cómo afrontamos nuestras emociones para colmar las exigencias impuestas por las situaciones y alcanzar sus metas personales. Nos vamos a centrar en el trabajo de Lazarus, desarrollado en su libro *Emoción y Adaptación* (1991).

En sus primeros trabajos, Lazarus estaba interesado en conocer cómo los motivos y esfuerzos de los individuos para enfrentarse a una amenaza influían en el nivel de estrés que experimentaban. Encontró que el estrés experimentado reflejaba tanto el nivel de amenaza percibida como los procesos defensivos utilizados por el sujeto para afrontar la amenaza.

Posteriormente, Lazarus propuso el concepto de apreciación como principal proceso mediador de las reacciones de estrés. Según su teoría, el estrés aparece cuando la persona vive las circunstancias como algo difícil, que excede sus recursos y que amenaza su bienestar (Lazarus, 1966). En este proceso podemos diferenciar dos etapas:

- Apreciación primaria, en la que la persona evalúa qué es lo que están en juego en cada caso, ya sea una amenaza o un peligro.

- **Apreciación secundaria**, en la que la persona evalúa qué es lo que se puede hacer, si es que es posible, para evitar el daño, superarlo o mejorar las perspectivas de obtener beneficios. Es decir, se trata de la valoración de los recursos con los que cuenta la persona.

En resumen, el nivel de estrés que se experimenta es el resultado de dos procesos de apreciación, uno que permite evaluar la amenaza potencial y el otro los recursos potenciales para afrontar esa amenaza. Según Lazarus, estos dos procesos son universales dentro del proceso de afrontamiento, aunque existen distintas formas de afrontar una situación estresante.

Se han encontrado entre otros los siguientes resultados:

- Que las apreciaciones individuales son sensibles a las situaciones, hay pruebas tanto de la estabilidad como de la variabilidad de los métodos utilizados para afrontar las situaciones (reflejo de la personalidad y de las influencias situacionales).

- Cuanto mayor es el nivel de estrés que se experimenta y los esfuerzos para enfrentarlo, peor es la salud física del individuo y mayores las posibilidades de síntomas psicológicos, y a la inversa.

Para entender su modelo, es necesario tener en cuenta:

- Se enfatiza lo que se denomina perspectiva de mediación cognitiva, es decir, lo relevante es el significado o apreciación cognitiva de la situación.

- El estrés se concibe como una relación entre el individuo y el medio. Lo que resulta estresante para un individuo, puede no serlo para otro. El estrés no está en el estímulo y objeto sino en la relación entre la persona y un acontecimiento.

- Tanto el estrés como el afrontamiento se consideran como procesos no como rasgos. No se consideran las estrategias como algo fijo, sino que pueden utilizarse diversos mecanismos dependiendo de la estrategia favorita y de las demandas adaptativas específicas de cada situación.

- El proceso de afrontamiento ocurre a dos niveles, consciente e inconsciente.

Con el paso del tiempo, Lazarus consideró al estrés como una parte integrante del campo más amplio de las emociones. Lazarus desarrolló una teoría de las emociones cognitivo-motivacional-relacional. Es cognitiva porque se enfatizan los procesos de apreciación y las creencias sobre el self y el mundo. Es motivacional por su referencia a los motivos o metas con que la persona se enfrenta al medio. Es relacional por su énfasis en las relaciones entre el individuo y el medio.

Además, Lazarus sugiere que cada emoción tiene un tema relacional nuclear, que delimita el daño o el beneficio asociado a cada emoción. Por ejemplo, el tema relacional del enfado sería una ofensa degradante a mi persona o a los míos, o el de la ansiedad el enfrentarse a la incertidumbre. O por ejemplo, el tema relacional de la ansiedad es enfrentarse a la incertidumbre, a una amenaza existencial. O el tema de la alegría es hacer progresos razonables en la consecución de una meta.

La emoción que experimenta la persona depende de la medida en que las circunstancias sean pertinentes para las metas de la persona y de la medida en que tales circunstancias dificulten o faciliten la consecución de dichas metas.

De este modo, las experiencias negativas aparecen ante la apreciación de que las circunstancias actuales impiden o frustran la consecución de metas importantes, mientras que las positivas aparecen ante la apreciación de que las circunstancias actuales facilitan la consecución de metas importantes.

Para comprender bien su modelo, es útil pensar en la dimensión temporal del proceso.

En el primer paso, podemos imaginar que una persona llega a una situación con motivos o metas específicos sobre su self y sobre el mundo. Después de eso, ocurre algo que posee implicaciones para sus metas y creencias, como parte de la apreciación primaria, la persona evalúa los daños y beneficios potenciales pertinentes para sus metas, es decir, la pertinencia motivacional y las consecuencias. Como parte de la apreciación secundaria, la persona evalúa las causas de lo ocurrido, los recursos para afrontarlo y las implicaciones para el futuro.

El resultado de estas apreciaciones, expresando en el tema relacional nuclear, es la experimentación de una emoción específica y la toma de decisiones sobre el afrontamiento. Es decir, la secuencia sería: motivos, sucesos, apreciaciones primarias y secundarias, emociones y afrontamiento.

La persona está continuamente enfrentándose al medio, realizando apreciaciones, experimentando emociones, poniendo en marcha métodos de afrontamiento y modificando

sus metas. En cada situación, la persona puede experimentar más de una emoción, dependiendo del tema relacional nuclear asociado a cada situación.

Con respecto a la personalidad, la propuesta de Lazarus es tanto nomotética como ideográfica, ya que concede importancia tanto a los elementos comunes a todas las emociones y procesos adaptativos como a los significados exclusivos y a las apreciaciones que hace el individuo. La personalidad interviene en todos los aspectos del proceso: los individuos se diferencian en el tipo de motivos o metas con los que llegan a las situaciones, en el tipo de apreciaciones que tienden a hacer y en sus métodos de afrontamiento preferidos. Y evidentemente, todo ello repercute en las emociones que va a experimentar. Por tanto, es también evidente, que las personas se diferenciarán en el tipo de emociones que experimentarán en situaciones específicas, en las relaciones que establecerán entre emociones y en la intensidad con que experimentarán cada emoción.

En resumen:

- Se reconoce la importancia de los procesos biológicos y psicológicos.
- Se reconoce la importancia de los procesos cognitivos y motivacionales (metas).
- Hace hincapié en las relaciones y procesos individuo-medio, reconociendo tanto la importancia de la personalidad como la de la situación (variables contextuales). Se acepta que las personas son estables y cambiantes en sus respuestas emocionales y en sus estrategias de afrontamiento.

- Se trata de un enfoque nomotético e ideográfico, ya que se enfatizan tanto los principios comunes sobre los esfuerzos de adaptación de todos los individuos como los significados exclusivos que las personas pueden atribuir a los acontecimientos.

Por otra parte, las investigaciones sobre las estrategias utilizadas por los sujetos para afrontar el estrés dieron lugar al desarrollo de la Escala de Estrategias de Afrontamiento (Folkman, Lazarus y cols., 1986), un cuestionario que mide 8 estrategias diferentes:

- Afrontamiento directo: acciones directas para alterar la situación. Ej., Expresé mi enfado a la persona que había causado el problema.

- Distanciamiento: esfuerzos para separarse de la situación tratando de olvidarse del problema o evitando tomarlo en serio. Ej., Me desentendí de la situación y evité preocuparme demasiado.

- Autocontrol: esfuerzos para regular los propios sentimientos y acciones guardando los problemas para sí y tratando de no precipitarse. Ej., Intenté guardarme mis sentimientos para mí mismo.

- Búsqueda de apoyo social: acciones para buscar consejo, información o simpatía y comprensión de alguna persona. Ej., Consulté a alguien para descubrir más cosas sobre la situación.

- Aceptación de la responsabilidad: el reconocimiento de la responsabilidad del problema puede llevar al autorreproche y la culpa. Ej., Me di cuenta de que era yo quien me había buscado el problema.

- Huída-Evitación: supone quedarse parado ante una situación esperando que ocurra un milagro. Ej., Deseé que las cosas fueran de otro modo o que, de alguna forma, ya hubieran pasado.

- Planificación: esfuerzos para alterar la situación que implican una aproximación analítica a la misma. Supone, en general, el desarrollo de un plan de acción que intenta cambiar algo para que las cosas mejoren. Ej., Sabía que tenía que hacer, por lo tanto, multipliqué mis esfuerzos para conseguir que las cosas funcionaran.

- Reevaluación positiva: esfuerzos para crear un significado positivo de la situación centrándose en el desarrollo personal. Ej., Me ayudó a mejorar y crecer como persona.

Como señalan estos autores, no existen estilos de afrontamiento que se puedan considerar buenos o malos. Dependiendo del estresor y de la propia personalidad del individuo será más adecuado utilizar un tipo de estrategias de afrontamiento que otras (Robles y Peralta, 2006). Es decir, el modo de afrontamiento de una persona, viene determinado por los recursos de que dispone, como la salud y la energía física, las creencias existenciales, las creencias generales, los recursos para la resolución de problemas, las habilidades sociales, el apoyo social y los recursos materiales.

No existe unanimidad a la hora de enumerar las estrategias de afrontamiento más habituales, y la clasificación anterior no está libre de críticas. Otra propuesta parte de la descripción de la estructura conceptual de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes y

Estrategias detectadas de Frynberg y Lewis (1997). Estos autores afirman que es posible hacer una distinción entre afrontamiento general y específico, es decir el modo con el que el adolescente encara cualquier situación general y una problemática particular específica. En este trabajo se hará referencia al afrontamiento general.

La estructura conceptual de esta escala para medir el afrontamiento fue desarrollada por Frydenberg y Lewis en 1997, la cual mediante un análisis factorial detectó las 18 subcategorías relacionadas con el afrontamiento dividido en 3 grandes grupos: afrontamiento dirigido a la resolución de problemas, afrontamiento en relación con los demás y afrontamiento improductivo. Cada una de éstas es considerada una estrategia de afrontamiento utilizada ante una situación problema.

Estas 18 subescalas son descritas a continuación:

- Acción social (So): Se refiere al hecho de dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos.
- Autoinculparse (Cu): Incluye conductas que indican que el sujeto se ve como culpable o responsable de su problema o dificultad.
- Buscar apoyo espiritual (Ae): Compuesto por elementos que reflejan una tendencia a rezar y a creer en la ayuda de Dios o de un líder espiritual.
- Buscar apoyo social (As): Incluye elementos que indican una inclinación a compartir el problema con los demás y conseguir ayuda para afrontarlo.

- Buscar ayuda profesional (Ap.): Denota el uso de consejeros profesionales como un maestro o un psicólogo.

- Buscar diversiones relajantes (Dr.): Incluye elementos que describen situaciones de ocio y relajantes tales como la lectura o la pintura.

- Buscar pertenencia (Pe): Indica un interés por las relaciones con los demás en general y, más específicamente, por lo que los otros piensan de uno.

- Concentrarse en resolver el problema (Rp): Es la estrategia que se dirige a abordar el problema sistemáticamente y que tiene en cuenta diferentes puntos de vista u opciones de solución.

- Distracción física (Fi): Consta de elementos que describen la dedicación al deporte, el esfuerzo físico y mantenerse en forma.

- Esforzarse y tener éxito (Es): Se refiere a conductas de trabajo, laboriosidad e implicación personal.

- Falta de afrontamiento (Na): Se compone de elementos que reflejan la incapacidad del sujeto para enfrentarse al problema.

- Fijarse en lo positivo (Po). Se caracteriza por elementos que indican una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas y a sentirse afortunado.

- Hacerse ilusiones (Hi): Consta de elementos que están basados en la esperanza y la expectativa de que todo tendrá un final feliz.
- Ignorar el problema (Ip): Agrupa los elementos que reflejan un esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él.
- Invertir en amigos íntimos (Ai): Se refiere al esfuerzo por comprometerse en alguna relación de tipo íntimo.
- Preocuparse (Pr): Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más en concreto, preocupación por la felicidad futura.
- Reducción de la tensión (Rt): Se caracteriza por elementos que reflejan el intento por sentirse mejor mediante acciones que reduzcan la tensión.
- Reservarlo para sí (Rs): Esta representada por elementos que indican que el sujeto tiende a aislarse de los demás y a impedir que conozcan sus preocupaciones.
- Pregunta libre sobre cosas que sueles hacer para afrontar problemas

II.3.3.-LA EVALUACIÓN DEL AFRONTAMIENTO

Las respuestas de afrontamiento son innumerables debido a que son respuestas a problemas específicos. Su conceptualización en categorías más amplias ha llevado a un listado que alcanza 400 formas de afrontamiento que incluyen tanto listas de afrontamiento

genéricas, aplicables a problemas generales, como a problemas específicos, la muerte, una enfermedad o cualquier otro tipo de problema (Moreno, 2007).

Las diferentes propuestas de instrumentos o cuestionarios para evaluar el afrontamiento suelen partir de planteamientos teóricos acerca de la naturaleza del afrontamiento. Debido a la complejidad del proceso de afrontamiento, es difícil entender que un solo instrumento pueda incluir de forma completa todos los aspectos que puede integrar. Además, las distintas teorías del afrontamiento suelen diferir en muchos puntos, por lo que, lógicamente, sus instrumentos también lo hacen.

Además, el cómo evaluar el afrontamiento lleva implícito una definición del mismo (Otero-López, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998). De este modo, si nos atenemos a planteamientos de procesos y no de rasgos o estilos, es decir, si asumimos las medidas de los procesos de afrontamiento desde un punto de vista más dinámico, menos disposicional y más interaccionista, la evaluación del afrontamiento implica según Folkman y Lazarus (1980) tener en cuenta: a) pensamientos, sentimientos y actos específicos, b) contextos específicos de evaluación y c) diferentes períodos temporales.

Haremos un breve repaso entre dos de los dos instrumentos más conocidos.

Wais of Coping Checklist (Inventario de Modos de Afrontamiento), WOC, de Folkman y Lazarus (1980) que recoge su propuesta teórica. Se ha aplicado en contextos distintos y se ha sometido a diversas modificaciones. El WOC revisado contiene 66 ítems que se contestan en una escala de likert de 4 alternativas. Los análisis factoriales diferencian ocho escalas: Confrontación, Distanciamiento, Autocontrol, Búsqueda de Apoyo Social, Aceptación de la responsabilidad, Evitación-escape, Planificación y Reinterpretación positiva.

Otro de los cuestionarios más utilizados es el COPE de Carver, Scheier y Weintraub (1989). Fue elaborado teóricamente y testado factorialmente. El modelo teórico parte de dos amplias categorías. La primera hace referencia al afrontamiento centrado en la resolución de problemas: afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades conflictivas, afrontamiento restrictivo y búsqueda de apoyo instrumental. La otra categoría es la de afrontamiento centrado en la emoción e incluye cinco escalas: búsqueda de apoyo emocional, interpretación positiva, aceptación, negación y orientación religiosa. También incorpora tres estrategias menos utilizadas: ventilación emocional, desimplicación conductual y desimplicación emocional. Se puede utilizar como medida de afrontamiento disposicional, preguntando las formas habituales de responder ante los problemas en general, o como cuestionario específico, preguntando sobre las estrategias utilizadas ante un problema específico.

II.3.4.-HABILIDADES SOCIALES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

El comportamiento interpersonal del sujeto juega un papel importante en la adquisición de refuerzos sociales, culturales y económicos, las habilidades sociales permiten al sujeto asimilar papeles y normas sociales. La definición de Libet y Lewinsohn (1973) de la habilidad social es más general, hablan de ella como de la capacidad para comportarse de una forma que es recompensada y de no comportarse de forma que uno sea castigado o ignorado por los demás. El término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos (Michelson, 1983).

Las habilidades sociales son consideradas como una estrategia dentro del proceso de afrontamiento, ya que el proceso de búsqueda de la resolución de conflictos puede fomentar la exploración y comunicación social (Michelson, 1983).

Lazarus en 1986, menciona que las habilidades sociales constituyen un importante recurso de afrontamiento debido a la importancia del papel de la actividad social en la adaptación humana, estas habilidades se refieren a la capacidad de comunicarse y actuar con los demás de una forma socialmente adecuada y efectiva (Mckay, 1986).

La habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada por muchos como una consecución esencial del desarrollo, las interacciones sociales proporcionan a los jóvenes la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social y psicológica.

Desde una perspectiva diferente, centrada en el resultado cualitativo, del comportamiento social. Tower en 1979 manifiesta que el individuo tiene objetivos o fines que busca para obtener recompensas, la consecución del objetivo depende de la pericia del comportamiento, lo cual implica un ciclo continuo de control y modificación de la actuación a la luz de la experiencia, el fracaso en la habilidad es definido como una interrupción o un deterioro en algún punto del ciclo conduciendo a resultados negativos (Michelson, 1983).

En adolescentes institucionalizados se han detectado niveles deficitarios de habilidades sociales que se atribuyen a un pobre reforzamiento social positivo y al aislamiento de una familia estructurada. Entre las habilidades deficitarias se encuentran la timidez, la dificultad de expresar sentimientos, la agresión defensiva con su entorno, desafío a la autoridad, estos adolescentes se comportan de una forma muchas veces que

resulta desagradable para los demás individuos de su entorno. Para Bandura (1963), la agresión consiste en administrar estímulos nocivos de fuerte intensidad que provocan heridas morales, cabe mencionar que el comportamiento agresivo, conduce a la violación de los derechos y sentimientos de los demás (Michelson, 1983; Moser, 1991).

Entre otras habilidades deficitarias que tiene el adolescente institucionalizado, el de defender sus derechos que se refieren al acto de afirmación de uno mismo en situaciones en las que han sido infringidos o violados por otros con intención o sin ella. Nos referimos a éstos como los derechos establecidos y protegidos por las normas de la educación y del mundo respecto de la interacción social (Michelson, 1983).

Cuando las habilidades sociales se encuentran en un nivel adecuado facilitan las estrategias de afrontamiento, la resolución de los problemas, que en coordinación de otras personas, aumentan la capacidad de atraer su cooperación o apoyo y portan al individuo un control más amplio sobre las interacciones sociales (Lazarus y Folkman, 1986).

La resolución de problemas es considerada como una estrategia de afrontamiento, ya que mediante esta el individuo, experimentará cambios nuevos en su estilo de vida, los cuales contribuirán en forma positiva a un crecimiento personal (pensar, sentir y actuar) relacionado al bienestar del individuo, referente a su entorno familiar, laboral y social (Carnwath, 1982).

En la resolución de problemas se induce a los sujetos el mismo determinismo en la toma de decisiones, para capacitarlos a luchar contra las numerosas situaciones difíciles que surgen como obstáculos colocados en su camino para alcanzar una meta. Golfried y Golfried (1980, en Camwath y Muller, 1983) manifiestan que la resolución de problemas se lleva a cabo en fases distintas que son:

- 1) Orientación general, que refiere la actitud con la que se enfoca el problema.
- 2) Definición del problema. Se limita el problema de manera que se incluyan todos los detalles relevantes del problema para analizarlos.
- 3) Creación de alternativas. Generar un bloque de soluciones alternativas a las dificultades recién definidas y formuladas.
- 4) Toma de decisiones. A que la persona reúne alternativas generadas en la fase previa y escoge aquellas estrategias con más probabilidades de éxito.

Las habilidades interpersonales al ser un patrón complejo de respuestas que llevan a un reconocimiento personal por parte de los demás y resultan eficaces para ejercer un autocontrol personal, permiten la generación de alternativas distintas de soluciones positivas para el diario vivir.

II 4.- PROPUESTA DE ESTE ESTUDIO

En la presente investigación nos centraremos en adolescentes que han vivido por mucho tiempo en instituciones y su abandono es de condición total, es decir, sin referencias familiares.

La adolescencia es una etapa de particular interacción con el grupo social, por lo que su comportamiento está determinado de alguna manera por el grupo, debido a que en

esta etapa se busca aprobación social. Este proceso de formación de patrones y hábitos involucra al individuo en relación con su grupo de pares, como también con los patrones impartidos por su cultura (Gessell, 1971).

Abordando la problemática de la institucionalización y las consecuencias que ésta tiene sobre la adaptación de los adolescentes a su medio ambiente, será beneficioso aplicar un programa de habilidades para que éstos puedan adquirir o reforzar estrategias de afrontamiento adecuadas frente a los demás.

Tomando en cuenta la crisis durante la adolescencia y los cambios que se producen en el ámbito biológico, psicológico y social se hace imprescindible que el adolescente instaurare habilidades sociales que le permitan afrontar problemas con mayor flexibilidad y que adquieran procesos de pensamiento flexibles que permitan resolver diversas situaciones de su vida cotidiana. Las deficiencias comunes de todos los adolescentes institucionalizados se producen en el desarrollo y aprendizaje por la ausencia parcial o presencia no adecuada de estímulos afectivos, emocionales y físicos.

Por tanto, además de la crisis de la adolescencia, la desestructuración familiar que tiene el joven institucionalizado y los modelos ambiguos y las reducidas posibilidades de contacto con la sociedad provocan un comportamiento inseguro, lo que afecta directamente al desarrollo de las habilidades sociales y dificulta la adaptación a su medio ambiente y la relación con los demás.

Este planteamiento coincide con la propuesta de Mahoney (1988), que mantiene que, las habilidades de un sujeto para funcionar adaptativamente, tanto en situaciones productoras de estrés como en situaciones no productoras de estrés, se encuentran bajo la influencia de sus esquemas de acción y repertorio de comportamientos para alcanzar sus

metas, es decir, el sujeto tiene mejor ajuste en su adaptación si adquirió habilidades competentes y capacidades de integración para superar nuevas situaciones.

En relación con los efectos del abandono y la institucionalización hay un conjunto amplio de efectos y consecuencias, tales como problemas emocionales, conductuales de adaptación e inclusive de rendimiento escolar.

Los efectos de la situación del menor institucionalizado dependen de la relación e interacción que tiene con sus compañeros y educadores, al igual que de aspectos como las normas y las reglas que rigen su comportamiento, y esto determina enormemente su desarrollo afectivo emocional, cognitivo, conductual y social.

La forma como afronta y las habilidades sociales con que responde a cualquier situación se encuentran mediadas por las evaluaciones cognitivas que realiza el sujeto de los estímulos o eventos que se presentan en la constante interacción o interrelación con su ambiente, sobre la base del tipo de atribución, sea interna o externa, global o específica que el sujeto otorga a dichas situaciones (Ferreira, 1996).

Dicho afrontamiento incluye conductas de manejo del entorno del individuo en busca de alternativas que den satisfacción. El dominio de las habilidades sociales es un recurso importante de afrontamiento que cumple un papel fundamental en la actividad social que permite la adaptación humana.

Se trata de proponer un programa en el que se entrenan mediadores cognitivos junto a respuestas motoras, tratando de fomentar dichas habilidades. Básicamente se encuentran presentes procesos de aprendizaje operante, solución de problemas y modelado- vía

observación de modelos y desempeño de papeles- entrenamiento en comunicación, y en algunos casos, entrenamiento en aserción no agresiva, como conjunción de procedimientos.

Se han hecho algunas investigaciones previas que tratan de abordar el mismo tema como, por ejemplo, la de Nuria de la Arena Navarro (2003). Se analizaron las habilidades sociales de un grupo de mujeres adolescentes, con edades comprendidas entre 16 a 18 años, con el objetivo de analizar las formas de auto expresión, conocer la manera de defensa de sus propios derechos frente a personas y situaciones y, finalmente, conocer las maneras que emplean para cortar interacciones sociales no deseadas con algunas personas.

El resultado más importante de esta investigación fue que las habilidades sociales ayudaron a las interacciones con los demás, controlando situaciones, expresándose adecuadamente sin que medien distorsiones cognitivas o ansiedades, combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible, expresando sentimientos positivos y respetando derechos de ellos como de los otros.

Otra investigación que se puede remarcar es la de Blanco (2001), en la que se aplica un programa cognitivo-comportamental de intervención en habilidades de afrontamiento para adolescentes de 13 a 15 años. Sus objetivos eran intervenir en la adquisición de habilidades sociales que permitan consensuar las propias necesidades con las de los demás, propiciando un repertorio de conductas que den paso a una adecuada interrelación social. Se encontraron resultados interesantes como el dar pasos a estrategias de negociación, comunicación, manejo de presión y responsabilidad.

Esta investigación tratará de mejorar en las adolescentes institucionalizadas el afrontamiento con su entorno inmediato para conseguir una mejora en la interacción con los demás, a partir de un programa de habilidades sociales.

La investigación se llevará a cabo en un centro Particular subvencionado por Damas Voluntarias y por el Estado. Dicho centro es administrado por hermanas de la congregación del “Amor de Dios”. La consigna común tanto del Centro como del Estado es el de “proteger la salud física, mental y moral de la infancia y adolescencia y defender los derechos del niño en el hogar y la educación”. Entre las características del centro podemos destacar:

- Se atiende a niños y niñas que comprenden de 0 a 4 años en forma mixta y de 4 a 18 solo mujeres en situación de abandono total o parcial.

- Se pretende, además de dar alimentación, vestimenta, proporcionar instrucción y formación técnica. Los menores y las adolescentes asisten a escuelas educativas en forma externa al centro.

- La población varía, cada cierto tiempo, debido al egreso y al ingreso de los niños y niñas internadas o abandonadas.

- El hogar acoge a niñas, niños, adolescentes mujeres en condición de abandono parcial o total, debido a problemas que la institución ignora, económicos y otros, las de este estudio son adolescentes mujeres institucionalizadas que no tienen papás, y que deben reinsertarse a la sociedad luego de culminar los estudios de secundaria, con un nexo, hasta que tenga independencia económica.

- Las adolescentes en estudio comparten secciones con diferentes niñas de diferentes edades, las cuales son las responsables por ser las mayores, obedeciendo de

alguna manera a normas y reglas que rigen en el interior del centro, obedeciendo a reglamentos propios.

- Están determinados los deberes y obligaciones que las adolescentes institucionalizadas deben cumplir: Se planifican mensualmente junto a las hermanas encargadas, realizando tareas de rotación como en la limpieza, labores culinarias, horas que no interfieren con sus estudios. Estas actividades se van repitiendo en una cotidianidad en la que las adolescentes están sujetas a un horario para levantarse, comer, dormir y otros, teniendo como sentido de pertenencia solo la disposición de una cama con todos los implementos para ella sola, todo lo demás se comparte.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

III.1.- OBJETIVOS

III.1.1.- OBJETIVO GENERAL

El objetivo que se plantea en este trabajo es el de desarrollar y aplicar un programa de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes institucionalizadas que les permita mejorar el afrontamiento con su entorno. Se tendrán en cuenta los elementos expresivos, receptivos e interactivos, como estrategias para la relación con su entorno inmediato, y se incidirá en los déficits y necesidades encontrados en la evaluación previa.

III.1.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprobar la existencia de déficit en habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas, y especificar si existe un patrón común en dichos déficit (en qué categorías de la prueba se encuentran mayores dificultades).
- Comprobar la existencia de déficit en estrategias de afrontamiento en adolescentes institucionalizadas, y determinar si existe un patrón común en ellos (en qué categorías de la prueba se encuentran mayores dificultades).
- Comprobar la eficacia de implantar un programa de entrenamiento en habilidades sociales para el afrontamiento de la adolescentes institucionalizadas con sus pares, educadores y otras personas de su entorno inmediato

- Enriquecer elementos expresivos verbales, no verbales, paralingüísticos, receptivos e interactivos en las adolescentes institucionalizadas, para mejorar el afrontamiento con su entorno, a través del programa de entrenamiento.

III.2.- HIPÓTESIS

De acuerdo con la revisión de la literatura previa hipotetizamos que:

- Encontraremos déficit en habilidades sociales en las adolescentes institucionalizadas que, en su mayoría se deben a las condiciones particulares del contexto en el que viven y de su historia previa.
- Encontraremos déficit en la utilización de estrategias de afrontamiento en gran parte determinadas por la situación de institucionalización e historia previa de cada una de las adolescentes.
- La aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para las adolescentes institucionalizadas incidirá de manera positiva en los déficits detectados, tanto en lo que respecta a la capacidad de interrelación social con su entorno, como en las estrategias de afrontamiento para la resolución de problemas.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

IV. 1.- PARTICIPANTES

En la presente investigación participaron 70 adolescentes institucionalizadas, de sexo femenino, con un rango de edad entre los 17 y 19 años. Todas las participantes están en una institución que opta preferentemente por la mujer, por la situación de extrema discriminación y marginación que sufre (Sociedad Protectora de la Infancia Hogar “Carlos de Villegas”). El tiempo promedio de estancia en el centro es de 10 años.

En cuanto los criterios de selección fueron:

- 1) Adolescentes institucionalizadas de un establecimiento de tipo estable, con problemas de orfandad total, o que tengan alguna referencia familiar que no sea determinante en su acompañamiento cotidiano, abandonadas por malos tratos o familias de bajos recursos económicos que hayan permanecido en el hogar más de 4 años.
- 2) Adolescentes que no presentan ningún déficit físico, sensorial o neurológico.
- 3) Adolescentes cursando los últimos cursos de bachillerato o bachilleras.
- 4) Ninguno de los sujetos seleccionados debió haber participado antes en algún programa de habilidades sociales.

Se trata de un grupo homogéneo que reside en la institución privada “Hogar Carlos de Villegas”, centro que alberga niños, niñas y adolescentes mujeres. Generalmente son de extracción campesina, mas altioplánica que del oriente.

Estos niños si no son adoptados por padres, ya sean de nacionalidad boliviana o de otra nacionalidad, los de sexo masculino, viven en el hogar solamente hasta los cuatro años y luego son derivados a otros centros mixtos. Las mujeres pueden estar en el hogar hasta que consigan su bachillerato, máximo a los 19 años, luego son reinsertadas a la sociedad mediante el alquiler de departamentos y el sustento diario justificado por un trabajo.

Generalmente, cuando no existen antecedentes familiares, son adoptadas y, si esto no ocurre, es porque el Gobierno de turno adopta medidas tales como la suspensión de adopciones o la no autorización de las mismas, debido a que los problemas de tráfico de niños que existieron en el país.

El hogar donde se realizó la investigación está distribuido por secciones, es decir, pabellones donde habitan 40 a 45 niñas y adolescentes, con edades que oscilan entre los 6 y los 19 años. Como adultos supervisores están la Encargada, que es una religiosa de la congregación “Amor de Dios”, y Responsables, que son las mayores y llamadas medianas, las cuales se encargan de supervisar la limpieza, alimentación, tareas de las más pequeñas quehaceres del hogar y otros.

Las 70 adolescentes estudiadas, si bien salen de la institución los fines de semana y feriados para su tiempo libre y ocio, retornan al hogar debido a que no tienen referencias familiares estables, y su único punto es el Hogar.

En cuanto la instrucción escolar las niñas adolescentes institucionalizadas pertenece a un colegio fiscal. Cursan primaria en uno cerca del Hogar, luego cambian a otras escuelas fiscales debido a que, en el primero, no hay secundaria. Además del colegio, tienen actividades comunes, como las clases de computación que son obligatorias.

IV.2.- DISEÑO

Las 70 participantes fueron asignadas de forma aleatoria a dos grupos. Se utilizó un diseño pre-post test, con un grupo control y otro experimental, con 35 sujetos en cada grupo (Campbell y Stanley, 1979). Se trata por tanto de un diseño factorial mixto 2x (2) con un factor entre-grupos y otro de medidas repetidas. La variable entre grupos, “Programa de intervención en habilidades sociales”, tiene dos niveles, con y sin intervención (grupos experimental y control, respectivamente). La variable de medidas repetidas, “Momento de Evaluación”, también cuenta con 2 niveles (antes y después de la aplicación del programa).

A uno de los grupos se le hará una evaluación antes y otra después del tratamiento experimental, mientras que al otro solo se le realizarán las evaluaciones, sin que medie un tratamiento entre ambas. Además del control de las amenazas a la validez interna, es una de las ventajas del uso del pre-test (Bellak, 1989).

01	X	02
03		04

Donde:

X = Aplicación del programa

01= Es la evaluación pre-test Grupo experimental

03= Es la evaluación pre-test Grupo Control

02= Es la evaluación del post-test Grupo Experimental

04= Es la evaluación de post-test Grupo Control

IV.3.- DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

Se aplicó un programa de entrenamiento adaptado a las necesidades de las adolescentes institucionalizadas, tomando elementos del comportamiento social y conductas inadecuadas de Olivares (1996), al igual que la clasificación de habilidades sociales en adolescentes de Goldstein (1980).

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

Los talleres están divididos en cuatro etapas:

- Primeras habilidades sociales.
- Habilidades sociales avanzadas.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos
- Habilidades alternativas a la agresión.

En la siguiente tabla se describen las subcategorías, objetivos y actividades relacionadas con cada una de dichas etapas.

Categoría	Subcategoría	Objetivos	Actividades
Primeras Habilidades Sociales	Escuchar Iniciar y mantener una conversación Formular preguntas	Lograr que las adolescentes mejoren los niveles expresivos tanto verbales, paralingüísticos y no verbales, para el afrontamiento con su entorno	Presentación Explicación del programa Presentación y explicación de las etapas Explicación de cada una de las habilidades. Modelamiento e imitación Representación de papeles o role playing.
Habilidades Sociales Avanzadas	Pedir ayuda. Participar Dar instrucciones Disculparse Convencer a los demás	Lograr que las adolescentes mejoren los niveles expresivos receptivos e interactivos para generar mayores niveles de afrontamiento con su entorno	Retroalimentación y reforzamiento. Discusión con el grupo acerca de lo aprendido. Ensayo de la habilidades en el hogar, en la escuela y con el grupo de amigos.
Habilidades Relacionadas Con Los Sentimientos	Conocer y expresar los sentimientos Comprender los sentimientos de los demás Enfrentarse con el enfado del otro Expresar afecto Resolver el miedo	Identificar e incrementar las habilidades relacionadas con los sentimientos para aumentar los niveles de afrontamiento con su entorno	Tutorías entre iguales.
Habilidades Alternativas a la agresión	Pedir permiso Negociar Defender los propios derechos Responder a las bromas No entrar en peleas	Incrementar en las adolescentes los niveles de afrontamiento a partir del entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión.	

Tabla 1. Etapas del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales

Se incluye las siguientes secuencias:

- 1.- Educativa. Definición de la habilidad social resaltando las ventajas de la conducta social habilidosa a nivel molecular (mirada, gestos, posturas, otros) y o molar (formular quejas adecuadamente, pedir derechos y otros) y los inconvenientes

de comportarse inadecuadamente (generar conflictos interpersonales, hacer daño a los demás o a sí mismos, etc.).

2. - Entrenamiento y práctica en el contexto terapéutico. El entrenamiento de una habilidad social concreta en una situación específica representada.

2.1. Instrucciones. El terapeuta proporciona al paciente una descripción precisa de la conducta social habilidosa como: “Mira a los ojos del interlocutor cuando hables”.

Usa las manos, fluidez y contenido del lenguaje.

¿Qué se dice y cómo se dice? Verbales (contenido del habla), Paralingüísticos (volumen, tono, fluidez) No verbales (mirada expresión, gestos, postura, proximidad, apariencia).

2.2. Modelado. El terapeuta u otro modelo realizan al paciente una demostración de la conducta social habilidosa, por ejemplo: “Fíjate como miro yo a los ojos de mi interlocutor mientras le hablo”. El modelo ejecuta el comportamiento correspondiente.

2.3. Ensayo de conducta. El paciente efectúa prácticas de la conducta social habilidosa instruida y modelada: “Ahora vas a hablar tú mirando a los ojos de tu interlocutor del mismo modo que has visto como yo le he hecho”. El sujeto ensaya la conducta social objetivo.

Receptivos: ¿Qué han dicho? Atención (presta al interlocutor) Percepción (de los elementos expresivos del interlocutor).

2.4. Reforzamiento positivo. El terapeuta refuerza socialmente la realización adecuada de la conducta social ensayada por el paciente como: “Muy bien, has mirado a los ojos de tu interlocutor cuando le estabas hablando”.

2.5. Retroalimentación. El terapeuta informa sobre los aspectos no habilidosos de la ejecución del paciente. Por ejemplo, “El interlocutor ha valorado tu mirada fija como agresiva, vas a repetir la conducta que acabas de hacer, es decir, vas a volver a hablarle mirándole a los ojos, pero esta vez no le mires tan fijamente”.

Se utilizan estrategias concretas como la del disco rayado.

Evaluación (valoración respuestas sociales del interlocutor)

3. - Prácticas en contextos naturales interactivos ¿Cuánto se habla de qué manera se habla?

Durante el entrenamiento el terapeuta propone al adolescente tareas para el hogar, esto es, la realización de las conductas sociales entrenadas en situaciones naturales. Esta práctica en vivo promueve la generalización y contribuye al mantenimiento de los cambios terapéuticos.

4. - Dinámica de afrontamiento y expresión de emociones.

- Que piense en una situación en la que le pareció haber “actuado mal” ya que las consecuencias no fueron las esperadas y la hicieron sentir “mal”.
- Se les da un ejemplo para trabajarlo de modelo.

5. - Habilidad de comunicación y tolerancia a la presión, habilidad de negociación y afrontamiento con su entorno.

Se organiza un debate sobre el feminismo y el machismo.

En este debate se debe dialogar y no discutir, deben expresar lo que sienten y piensan respecto a los roles de cada sexo en esta sociedad, dando datos que solventen su posición.

Nadie puede hablar mientras otra persona está hablando, y se debe contestar pensando antes de hablar. Se resalta la importancia del discurso estructurado.

Se les explica que las frases aprendidas son claves para el diálogo y que con éstas se pueden obtener mejores resultados

Se les dará ejemplos como:

Derecho a decir no sin sentirse culpables.

Derechos a tomarse un tiempo para pensar antes de actuar.

Derechos a solicitar lo que deseas.

Derecho a sentirse bien de ser tú mismo.

Derecho a aceptar cambios.

Se concluye indicando que, de ahora en adelante, hagan respetar y respeten sus propios límites a través de una adecuada comunicación, lo que deben hacer, tanto con sus amigas, como con personas del sexo opuesto y de su entorno.

El programa está estructurado en trece sesiones de grupo y se realizó semanalmente, con una duración aproximada de 90 minutos por sesión. Se hicieron dos grupos de entrenamiento, uno de 17 y otro de 18 adolescentes. A pesar de que el número de sujetos por grupo es numeroso para un programa de estas características, se compensó con trabajo de autorización individual. En el Anexo I, se incluyen los objetivos y contenidos específicos de cada una de las sesiones del programa.

IV.4.- VARIABLES DEPENDIENTES: MEDIDAS DE AUTOINFORME Y REGISTROS

A) Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero González (EHS)

Se utilizó la adaptación española de la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (2000) editado por TEA.

El EHS es una escala que evalúa conducta asertiva y habilidades sociales. Esta compuesto por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo (Ver Anexo II). Cuanto mayor sea la puntuación, mayor serán las habilidades sociales y la capacidad de aserción del sujeto. Puede aplicarse tanto a población adolescente como adulta, se ha utilizado con objetivos clínicos y de investigación. Requiere aproximadamente un cuarto de hora para ser contestado.

Se han aislado 6 factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

El instrumento posee una alta consistencia interna ($\alpha = 0,88$). La mayoría de las dimensiones que se han obtenido, han sido también encontradas en otros trabajos utilizando otros instrumentos. Finalmente, se presentan datos que señalan una adecuada validez convergente.

A continuación, se presentan dos tablas en las que se definen los factores de la escala y los indicadores e ítems de las mismas.

ESCALA	SUBESCALA	DEFINICIÓN
Conductas de autoafirmación	Autoexpresión en situaciones sociales	Refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales, entrevistas, laborales, grupos, reuniones
	Defensa de los propios derechos	Expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos
Expresión de sentimientos	Expresión de enfado o disconformidad	Evitar conflictos o confrontaciones con otras personas. Capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados
Conductas Asertivas	Decir no y cortar interacciones	Refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener. Se trata de un aspecto de la aserción en que lo crucial es decir "no".
	Hacer peticiones	Esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos.
	Inicia interacción positivas con el sexo opuesto	Habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago.

Tabla 2. Factores de la Escala de Habilidades Sociales

Variable	Categoría	Indicadores	Ítems
Habilidades Sociales	Autoafirmación.	Defensa de los propios derechos.	5,8,9,11,14,21.
		Rechazar peticiones.	1,17,22,25,29.
		Responder a las críticas.	2,10.
		Cambio de conducta a otras personas.	4,11,18,21,26.
		Expresar opiniones.	7,32.
		Disculparse o admitir ignorancia.	3,23.
	Expresión de sentimientos positivos.	Hacer peticiones.	16,31.
		Hacer y recibir cumplidos.	19,28,33.
		Iniciar y mantener conversaciones, tomar iniciativa en interacción.	13,15,27.
Expresión de sentimientos negativos.	Expresar cariño agrado.	12,24.	
	Expresar enfado, malestar o indignación justificados.	6,20,30.	

Tabla 3. Indicadores e ítems de los factores de la Escala de Habilidades Sociales

B) Escala de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis (1978)

La Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) es tanto un instrumento de investigación, como de terapia y orientación, que permite a los jóvenes examinar sus propias conductas de afrontamiento. Es un inventario de autoinforme compuesto de 80 elementos, 79 de tipo cerrado y uno final abierto que permite evaluar con fiabilidad 18 estrategias de afrontamiento diferentes que se han identificado conceptual y empíricamente (Ver Anexo III). Estas 18 estrategias pueden agruparse en tres estilos básicos de afrontamiento: Dirigidos a la resolución de problemas, afrontamiento en relación con los demás y afrontamiento improductivo. Los 79 elementos cerrados se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos. Posee adecuadas propiedades de fiabilidad y validez.

A continuación, se incluyen dos tablas. En la primera, se hace referencia a la estructura conceptual de las escalas y, en la segunda, los indicadores e ítems de las mismas.

Variable	Categoría	Sub. Categoría	Estructura conceptual
Afrontamiento	Resolución de problema	Buscar apoyo social	Inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo en su resolución.
		Concentrarse en resolver el problema	Dirigida a resolver el problema que lo estudia sistemáticamente y analiza los diferentes puntos de vista u opciones
		Esforzarte y tener éxito	Describe compromiso, ambición y dedicación.
		Preocuparse	Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o más en concreto preocupación por la felicidad futura.
	Afrontamiento en relación con los demás	Invertir en amigos	Se refiere a la búsqueda de relaciones personales.
		Buscar pertenencia	Indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general, preocupación por lo que los otros piensan.
		Hacerse Ilusiones	Elementos basados en la esperanza y en la anticipación de una salida positiva

Tabla 4. Estructura conceptual de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes

Variable	Categoría	Especificación	Indicadores	Ítems
Afrontamiento general.	Afrontamiento activo.	Afrontamiento dirigido a la resolución del problema.	Concentrarse en la resolución del problema.	2,20,38,56,72.
			Esforzarse y tener éxito.	3,21,39,73.
	Búsqueda de apoyo social.	Afrontamiento dirigido hacia el reracionamiento con los demás.	Fijarse en lo positivo.	15,33,51,69.
			Invertir en amigos íntimos.	5,23,41,59,75
			Búsqueda de pertenencia.	6,24,42,60,76.
			Búsqueda de apoyo social.	1,19,37,55,71
	Búsqueda de apoyo de expertos.	Afrontamiento dirigido a la búsqueda de ayuda profesional.	Acción social.	10,28,46,64.
			Búsqueda de ayuda profesional.	16,34,52,70.
	Distracciones y diversión.	Afrontamiento dirigido a la búsqueda de actividades alternas.	Búsqueda de apoyo espiritual.	14,32,50,68.
			Búsqueda de diversiones.	17,35,53.
			Búsqueda de distracción física.	18,36,54.
			Autoinculparse.	12,30,48,66.
Falta de afrontamiento.	Afrontamiento improductivo. Conductas de evitación del problema.	Ilusionarse.	7,25,43,61,77.	
		Ignorar el problema.	11,29,47,65.	
		Falta de afrontamiento.	8,26,44,62,78.	
		Preocuparse.	4,22,40,58,74.	
			Reservarlo.	13,31,49,67,9,27.
			Reducción de la tensión.	45,63,79.

Tabla 5. Indicadores e ítems de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes

Las 18 escalas se agrupan en 3 estilos:

- Dirigido a la resolución de problemas
- Afrontamiento en relación a los demás
- Afrontamiento improductivo

En cuanto las variables se dividieron de la manera siguiente:

- Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas lo que implica: concentrarse en la resolución del problema, Esforzarse y tener éxito, Fijarse en lo positivo.
(Afrontamiento Activo)
- Afrontamiento Dirigido hacia el relacionamiento con los demás: Invertir en amigos íntimos, Búsqueda de pertenencia, Búsqueda de apoyo social, Acción social.
(Búsqueda de apoyo Social).
- Afrontamiento Dirigido a la Búsqueda de Ayuda Profesional: Búsqueda de ayuda profesional, Búsqueda de apoyo Espiritual. (Búsqueda de apoyo de Expertos).
- Afrontamiento dirigido a la búsqueda de actividades alternas: Búsqueda de diversiones, relajantes, búsqueda de Distracción Física (Distracción y Diversión).
- Afrontamiento Improductivo. Conductas de Evitación del problema: Autoinculparse, Hacerse ilusiones, ignorar el problema, falta de afrontamiento, preocuparse, Reservarlo para sí, reducción de la tensión. (Falta de afrontamiento).

C) Registros

Se utilizaron también registros, que completaba el experimentador, en los que se recogía información sobre las competencias o déficit de las adolescentes en el empleo de una habilidad y sobre el tipo de situaciones en los que ocurre la interacción (hogar, escuela o grupos de amigos). El registro incluye diversas categorías como, por ejemplo, su

participación, realización de las tareas para casa, o el aprovechamiento de las sesiones (Ver Anexo IV).

Esta información se recogía regularmente en cada sesión, anotando en el registro de dominio en el entrenamiento de las habilidades, y se hacía público, para que cada participante pudiera conocer sus logros. Esto permitía aumentar e incentivar la motivación del grupo.

IV.4. PROCEDIMIENTO

El lugar donde se desarrolló el estudio es un Hogar que cuenta con una sala amplia, que cumple con las características experimentales necesarias como son: temperatura adecuada, iluminación y ventilación.

El trabajo podemos dividirlo en las siguientes fases:

Fase I: Se trabaja en la institución donde se realizó un estudio piloto en el que se verificaron grandes problemas de habilidades sociales, lo cual acredita a desarrollar el programa pertinente.

Fase II: Se establece relación de confianza con la población potencial, para posteriormente aplicar los criterios de selección.

Fase III: Se aplica el pre-test de forma individual, tanto la escala de Habilidades Sociales como la de Escala de afrontamiento para adolescentes, en ambos grupos, control y

experimental, para determinar el nivel de habilidades sociales y de afrontamiento con su entorno inmediato.

Fase IV: Corrección y tabulación de cada una de las pruebas aplicadas, con el objetivo de poder obtener los primeros resultados alcanzados por cada grupo de trabajo, antes de la intervención.

Fase V: Identificación de problemas. Se realizan sesiones de observación en las que se incidirá en las siguientes áreas:

HABILIDADES SOCIALES	EXPRESIVOS ¿Qué se dice? ¿Cómo se dice?	Verbales (contenido del habla)
		Paralingüísticos (volumen, tono, fluidez)
		No verbales (mirada, expresión, gestos postura, proximidad, apariencia,...)
	RECEPTIVOS ¿Qué han dicho?	Atención (prestada al interlocutor)
		Precepción (de los elementos expresivos del interlocutor)
		Evaluación (valoración respuestas sociales del interlocutor)
	INTERACTIVOS ¿Cuánto se habla? ¿De qué manera se habla?	Duración de la respuesta (o de la proporción de tiempo)
		Turno alternante (regulado por señales como contacto ocular, variaciones entonación,
	AFRONTAMIENTO CON SU ENTORNO INMEDIATO	DINÁMICAS DE AFRONTAMIENTO
DINÁMICAS DE COMUNICACIÓN		Habilidades de negociación y afrontamiento

Fuente: Olivares Rodríguez, J. (1999).

Fase VI: Aplicación del programa de habilidades. Los talleres fueron tomados de la base de Olivares, 1996 y de la clasificación de habilidades sociales en adolescentes por

Goldstein 1980, tomando en cuenta: Iniciación de habilidades sociales, Habilidades sociales Avanzadas, Habilidades para manejar sentimientos, Habilidades alternativas a la agresión, adaptados por la investigadora e incluye una etapa educativa, entrenamiento y práctica en el contexto terapéutico y entrenamiento en contextos naturales.

Fase VII: Se aplicó el post-test tanto al grupo control como al experimental para determinar el efecto del programa.

Fase VIII: Se elaboraron los resultados y las conclusiones respondiendo a los objetivos.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

V.1.- ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Los resultados fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS 12.0 para Windows. Para la descripción de la muestra se utilizaron análisis de frecuencias y medias y desviaciones típicas. Para determinar las diferencias entre los grupos se utilizó la prueba *t de Students*.

Con respecto a los objetivos específicos del trabajo se presentan las medias y desviaciones típicas de cada factor de las escalas de habilidades sociales y estrategias de afrontamiento para cada grupo (Experimental y Control), antes y después de la intervención. Las puntuaciones correspondientes al pretest y postest, se obtuvieron a través de las puntuaciones directas para cada una de las dimensiones, siguiendo las indicaciones de los respectivos manuales de La Escala de Habilidades Sociales y La Escala de Afrontamiento para Adolescentes, respectivamente. Finalmente, para comprobar las diferencias entre los grupos se realizaron ANOVAs.

V.2.- CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

En primer lugar, presentamos algunas características de la muestra. Los resultados se incluyen para cada uno de los dos grupos (Control y Experimental).

Con respecto a la edad, la edad media es de 18.16 (D.T. = 0.78) y no existen diferencias significativas entre ambos grupos ($t_{68} = 0.153$, $p \leq 0.879$; ME G. Control = 18.17, DT = 0.75; ME G. Experimental = 18.14, DT = 0.81).

Por otra parte, el tiempo medio de internamiento es de 13,77 años (D.T. = 3.47) y tampoco existen diferencias entre los grupos ($t_{68} = 0.825$, $p \leq 0.412$); ME G. Control = 14.11,

D.T.= 3.73, ME G. Experimental = 13.43, D.T. = 3.20). El tiempo de internado es de muchos años, por lo que podemos hablar de un abandono total más que de uno parcial, porque si bien tienen referencias familiares, generalmente éstos están ausentes o lejos. Se puede decir que se trata de un grupo homogéneo ya que la mayoría se encuentra en situación de abandono por diferentes circunstancias, siendo el mayor porcentaje de 10 años dentro de la Institución, aunque el promedio es superior. Se puede decir que la mayor parte de la muestra está internada en la Institución desde bebés.

En la Tabla 1 presentamos los diferentes motivos de internamiento para cada uno de los grupos. Se muestra el número de sujetos y el porcentaje correspondiente a su grupo. Se incluyen la muerte de los padres, diferentes causas de abandono, emigración y la remisión por otras instituciones o la policía. Dirme hace referencias a la Dirección Regional del Menor que es el organismo que se encarga de la ejecución de planes y programas de prevención, asistencia y tratamiento de menores y de viabilizar acuerdos y ejecutar planes de trabajo de protección al menor. En el caso de ser remitido por otra institución, generalmente se refieren a otras instituciones que albergan a menores, y que por alguna normativa son remitidas a otros hogares, por ejemplo, porque solo hasta cierta edad reciben a los niños y niñas, o a que son instituciones que sólo acogen a varones. Finalmente, aclarar que el turno es el lugar donde, supuestamente los padres, dejan a los niños menores de un año sin ser vistos.

Como puede verse en la Tabla 1, en ambos grupos el abandono por parte de los padres, la emigración y la remisión por diferentes instituciones son las causas más frecuentes de ingreso.

	Grupo Experimental	Grupo Control
Muerte de ambos padres	7 (20%)	3 (57%)
Abandono de padres	4 (11.43%)	4 (11.43%)
Abandono por torno	5 (14.29%)	5 (14.29%)
Muerte de padre o madre	4 (11.43%)	3 (8.57%)
Emigración	5 (14.29%)	4 (11.43%)
Suicidio y homicidio de padres	1 (2.86%)	
Remitido por DIRME		2 (5.71%)
Remitido por la policía patrullera	4 (11.43%)	4 (11.43%)
Abandono en la calle	4 (11.43%)	3 (8.57%)
Abandono por alcoholismo de padres	1 (2.86%)	2 (5.71%)
Abandono por internamiento psiquiat.		1 (2.86%)
Remitida por otra institución		1 (2.86%)
No se sabe		3 (8.57%)

Tabla 1. Motivos de ingreso en la institución

Por otra parte, el grado de escolaridad es también homogéneo para ambos grupos. La mayoría se encuentra en los dos últimos años de colegio, lo que supone una incertidumbre, ya que posteriormente deben ser reinsertadas en la sociedad y en el campo laboral (Ver Tabla 2).

	Grupo Experimental	Grupo Control
2° Secundaria	4 (11.43%)	5 (14.29%)
3° Secundaria	18 (51.43%)	15 (42.86%)
4° Secundaria	13 (37.14%)	15 (42.86%)

Tabla 2. Grado de escolaridad

En la Tabla 3 se recoge el dato de si las adolescentes tienen hermanos conocidos. Lo que prevalece es que no se conoce este dato porque una amplia mayoría han sido abandonadas en el torno, en la calle o remitidos por parientes y vecinos, lo que impide conocer más detalles familiares. Algunas poseen hermanas en la misma institución y también en otros centros, generalmente, éstos son los varones a quienes remiten a otras instituciones por su género, finalmente, algunos viven en el campo.

	Grupo Experimental	Grupo Control
No se sabe	20 (57.14%)	25 (71.43%)
Internas en la institución	6 (17.14%)	4 (11.43%)
Ausentes	6 (17.14%)	4 (11.43%)
Ausentes en el campo	1 (2.86%)	
Internos en otra institución	2 (5.71%)	1 (2.86%)
No tiene		1 (2.81%)

Tabla 3. Conocimiento de la existencia de hermanos

Finalmente, presentamos los datos de la presencia de alguna referencia familiar. Nuevamente, se observa similitud en ambos grupos, en la mayoría de los casos no existe ningún referente familiar, aunque este porcentaje es significativamente superior en el Grupo Control (Ver Tabla 4). Por otra parte señalar que, en nuestro medio es muy importante el papel tanto de la vecina como de la madrina porque se vive en comunidad, muy propio de las laderas de la ciudad, pero sin embargo es una referencia que no es de responsabilidad ya que no se hacen cargo de las adolescentes, de igual manera si bien tienen alguna referencia familiar éstos o viven en otros lugares, o simplemente no tienen responsabilidades.

	Grupo Experimental	Grupo Control
Madrina	5 (14.29%)	1 (2.86%)
Familiares	6 (17.14%)	4 (11.43%)
Familiares en el campo	4 (11.43%)	3 (8.57%)
Parientes ausentes		1 (2.86%)
Vecinos	4 (11.43%)	1 (2.86%)
Ninguna	16 (45.71%)	25 (71.43%)

Tabla 4. Referencias familiares

V.3.- DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS EN LOS FACTORES DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

En las figuras 1 y 2 y en la Tabla 5 presentamos los valores medios y las desviaciones típicas de cada grupo para cada una de las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales antes de realizar la intervención en el Grupo Experimental. Se puede observar que antes de la intervención los valores son muy similares en ambos grupos para todas las escalas. Además, se observa que los valores son mucho más bajos que la baremación correspondiente a la edad de las participantes.

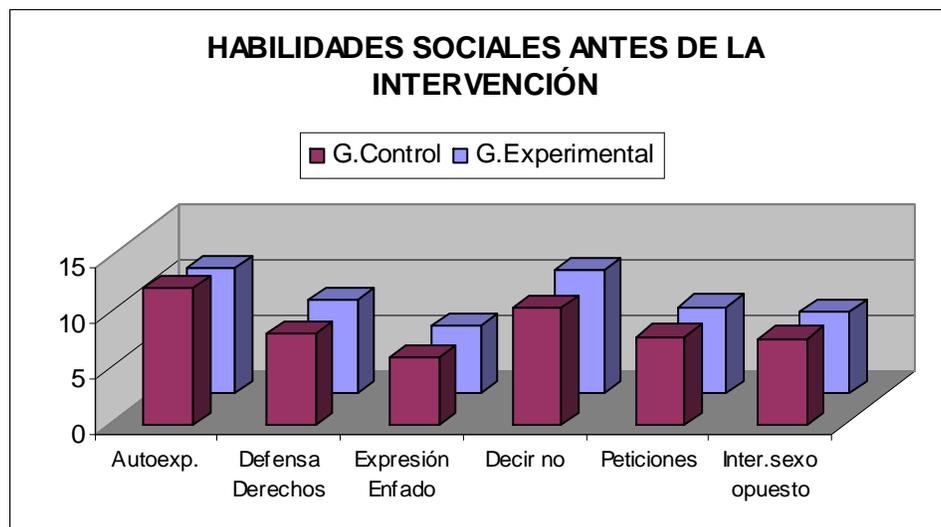


Figura 1. Valores medios para cada factor de la Escala de Habilidades Sociales antes de la intervención

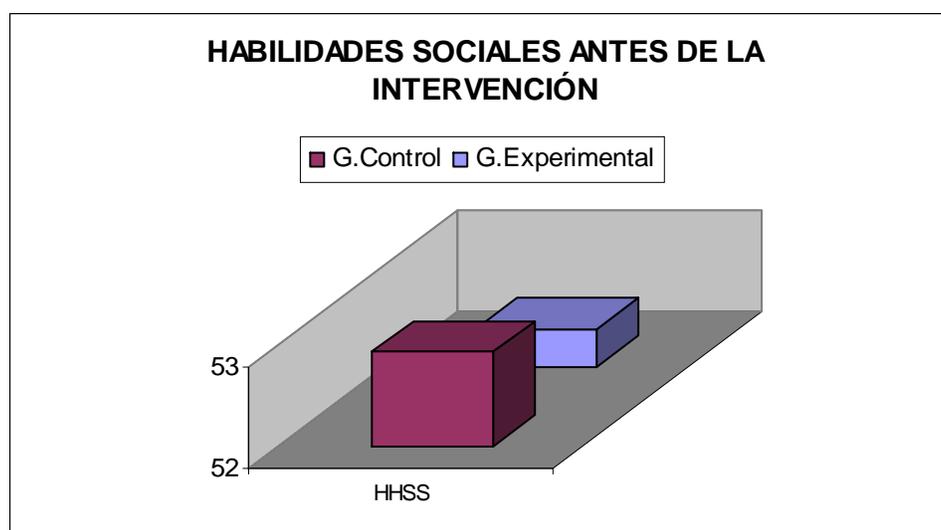


Figura 2. Valores medios para el Factor Global de la Escala de Habilidades Sociales antes de la intervención

	ANTES DE LA INTERVENCIÓN			BAREMO PUNTUACIÓN DIRECTA
	Grupo Experimental	Grupo Control	TOTAL	JÓVENES
Autoexpresión en situaciones sociales	ME = 11.83 DT = 4.80	ME = 12.34 DT = 5.93	ME = 12.09 DT = 5.36	ME = 23.48 DT = 4.96
Defensa de los propios derechos como consumidor	ME = 8.40 DT = 2.99	ME = 8.20 DT = 2.83	ME = 8.30 DT = 2.89	ME = 13.97 DT = 3.02
Expresión de enfado o disconformidad	ME = 6.06 DT = 3.02	ME = 6.06 DT = 3.08	ME = 6.06 DT = 3.03	ME = 11.73 DT = 2.44
Decir no y cortar interacciones	ME = 11.06 DT = 5.62	ME = 10.57 DT = 5.42	ME = 10.81 DT = 5.49	ME = 15.62 DT = 3.52
Hacer peticiones	ME = 7.74 DT = 1.87	ME = 7.77 DT = 3.08	ME = 7.86 DT = 1.75	ME = 14.94 DT = 2.71
Iniciar interacciones positivas sexo opuesto	ME = 7.29 DT = 2.76	ME = 7.77 DT = 3.08	ME = 7.53 DT = 2.91	ME = 12.77 DT = 3.31
HABILIDADES SOCIALES	ME = 52.37 DT = 19.55	ME = 52.91 DT = 20.47	ME = 52.65 DT = 19.87	ME = 95.50 DT = 13.68

Tabla.5. Medias y Desviaciones Típicas para cada factor de la Escala de Habilidades Sociales antes de la intervención y valores baremo para la población joven

A continuación, en la Tabla 6, presentamos los resultados del ANOVA antes de realizar la intervención. La prueba de Levene confirma que no se viola el supuesto de homogeneidad. Tal y como era esperable, de acuerdo con los valores medios anteriormente incluidos, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna de las variables analizadas.

	F	p
Autoexpresión en situaciones sociales	0.159	0.691
Defensa de los propios derechos como consumidor	0.083	0.775
Expresión de enfado o disconformidad	0.000	1.000
Decir no y cortar interacciones	0.135	0.714
Hacer peticiones	0.297	0.588
Iniciar interacciones positivas sexo opuesto	0.485	0.489
HABILIDADES SOCIALES	0.013	0.910

Tabla.6. ANOVA para cada factor de la Escala de Habilidades Sociales antes de la intervención

En la Tabla 7 y en las figuras 3 y 4 se recogen los valores medios y desviaciones típicas de las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales, en la segunda ocasión en que fueron medidas, que coincide con la finalización de la intervención en el Grupo Experimental. En este caso, sí se aprecian importantes diferencias entre los grupos. En todos los casos los valores del Grupo Experimental son bastante superiores a los del Grupo Control.

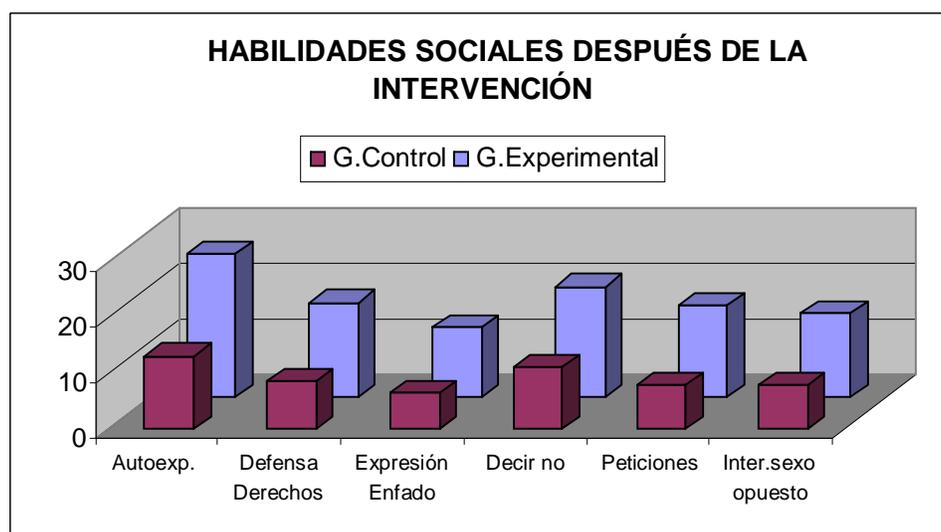


Figura 3. Valores medios para cada factor de la Escala de Habilidades Sociales después de la intervención

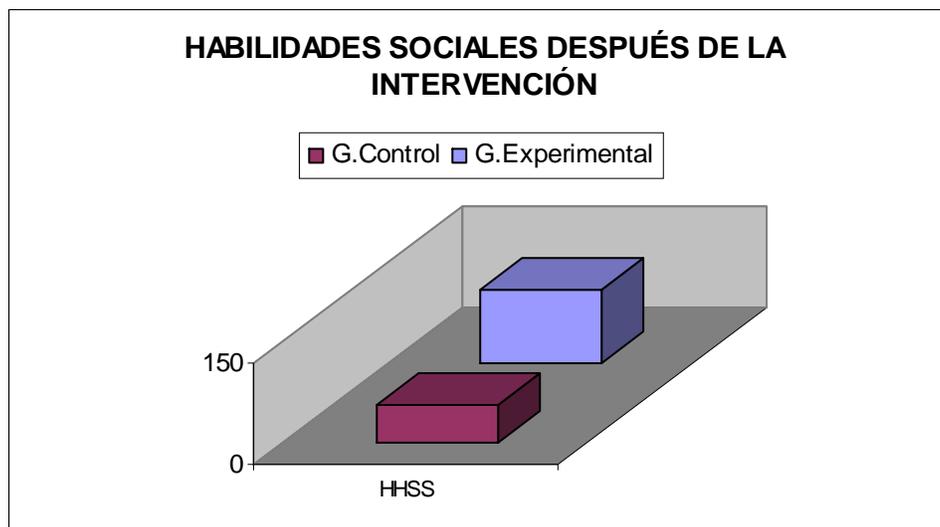


Figura 4. Valores medios para el Factor Global de Escala de Habilidades Sociales después de la intervención

DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN			
	Grupo Experimental	Grupo Control	TOTAL
Autoexpresión en situaciones sociales	ME = 25.74 DT = 4.43	ME = 13.00 DT = 6.71	ME = 19.37 DT = 8.55
Defensa de los propios derechos como consumidor	ME = 16.94 DT = 1.19	ME = 8.66 DT = 3.00	ME = 12.80 DT = 4.75
Expresión de enfado o disconformidad	ME = 12.49 DT = 2.77	ME = 6.49 DT = 3.28	ME = 9.49 DT = 4.27
Decir no y cortar interacciones	ME = 19.77 DT = 3.88	ME = 11.06 DT = 5.80	ME = 15.41 DT = 6.58
Hacer peticiones	ME = 16.34 DT = 1.37	ME = 7.83 DT = 1.64	ME = 12.09 DT = 4.54
Iniciar interacciones positivas sexo opuesto	ME = 15.00 DT = 2.16	ME = 7.94 DT = 2.83	ME = 11.47 DT = 4.34
HABILIDADES SOCIALES	ME = 106.29 DT = 12.98	ME = 54.97 DT = 21.68	ME = 80.63 DT = 31.34

Tabla.7. Medias y Desviaciones Típicas para cada factor de la Escala de Habilidades Sociales después de la intervención

Finalmente, en la Tabla 8 recogemos las diferencias entre los grupos para cada factor, pero después de realizar la intervención. La prueba de Levene confirma que no se viola el supuesto de homogeneidad. Resulta interesante comprobar que, en este caso, encontramos diferencias estadísticamente significativas muy altas en todos los factores medidos y, que en todos los casos, estas diferencias se explican por los valores más altos del Grupo Experimental, tal y como puede comprobarse en la Tabla 7.

	F	p
Autoexpresión en situaciones sociales	87.806	0.000 *
Defensa de los propios derechos como consumidor	229.634	0.000 *
Expresión de enfado o disconformidad	68.272	0.000 *
Decir no y cortar interacciones	54.634	0.000 *
Hacer peticiones	557.073	0.000 *
Iniciar interacciones positivas sexo opuesto	137.864	0.000 *
HABILIDADES SOCIALES	144.358	0.000 *

Tabla 8. ANOVA para cada factor de la Escala de Habilidades Sociales después de la intervención

En resumen, podemos concluir que, tras la intervención, el Grupo Experimental consigue incrementar sus habilidades en autoexpresión a nivel social, defensa de los propios derechos, expresión de enfado, decir que no, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Dicho de otro modo, las diferencias entre los grupos en la segunda intervención podemos atribuir las a la aplicación del programa de entrenamiento en habilidades sociales.

V.4.- DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS EN LOS FACTORES DE LA ESCALA DE AFRONTAMIENTO

En las figuras 5, 6 y 7 y en la Tabla 9 presentamos los valores medios y las desviaciones típicas de cada grupo para cada una de las dimensiones de la Escala de Afrontamiento antes de realizar la intervención en el Grupo Experimental. Se han dividido las escalas en los siguientes grupos:

- Afrontamiento activo: Concentrarse en la resolución del problema (Rp), Esforzarse y tener éxito (Es) y Fijarse en lo positivo (P)
- Búsqueda de apoyo social: Invertir en amigos íntimos (Ai), Búsqueda de pertenencia (Pe), Búsqueda de apoyo social (As) y Acción social (So),
- Búsqueda de apoyo de expertos: Búsqueda de apoyo profesional (Ap) y Búsqueda de apoyo espiritual (Ae).
- Distracción y diversión física: Búsqueda de diversiones relajantes (Dt) y Distracción física (Fi)
- Falta de afrontamiento: Autoinculparse (Cu), Hacerse ilusiones (Hi), Ignorar el problema (Ip), Falta de afrontamiento (Na), Preocuparse (Pr), Reservarlo para sí (Rs) y Reducir la tensión (Rt).

Se puede observar que antes de la intervención los valores son muy similares en ambos grupos para todas las escalas. Además, se observa que los valores son mucho más bajos que la baremación correspondiente a la edad de las participantes.

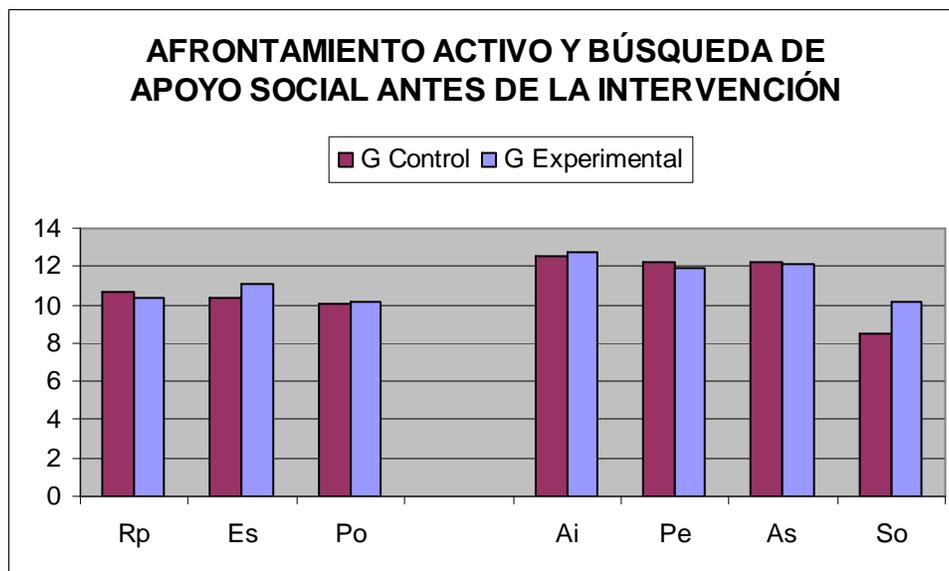


Figura 5. Valores medios para cada factor de estrategias de afrontamiento activo y búsqueda de apoyo social antes de la intervención

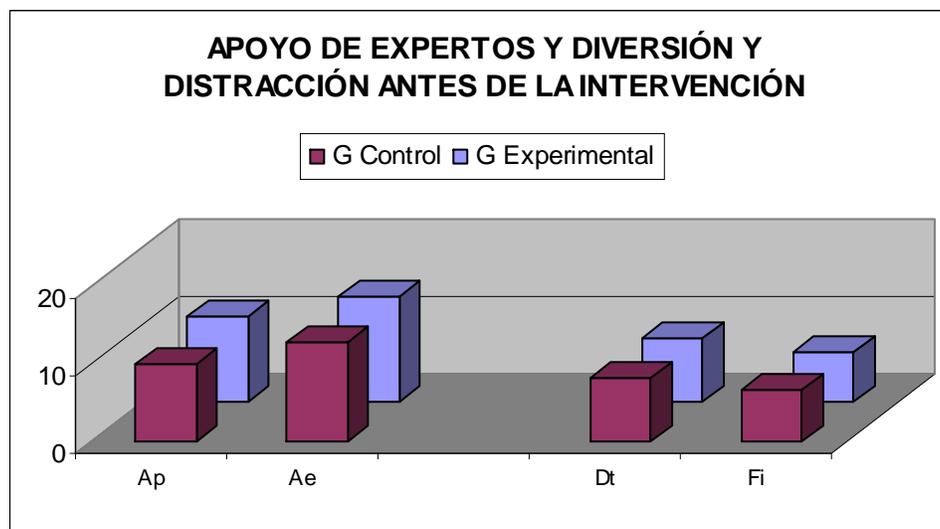


Figura 6. Valores medios para cada factor de estrategias de afrontamiento de apoyo de expertos y diversión y distracción antes de la intervención

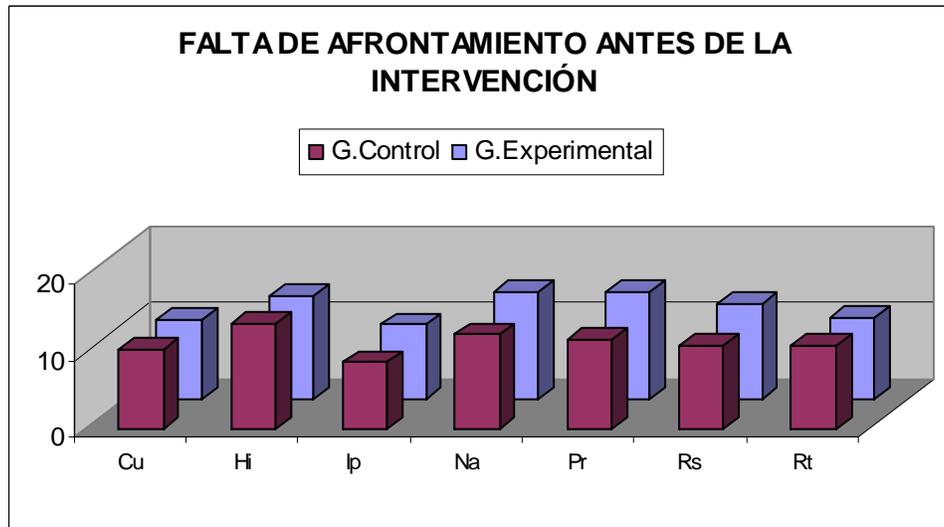


Figura 7. Valores medios para cada factor de falta de afrontamiento antes de la intervención

	ANTES DE LA INTERVENCIÓN			BAREMO PUNTUACIÓN DIRECTA
	Grupo Experimental	Grupo Control	TOTAL	JÓVENES
AFRONTAMIENTO ACTIVO				
Concentrarse en resolver el problema (Rp)	ME = 10.40 DT = 3.72	ME = 10.63 DT = 4.05	ME = 10.51 DT = 3.86	ME = 16.2 DT = 3.7
Esforzarse en tener éxito (Es)	ME = 11.09 DT = 4.37	ME = 10.37 DT = 4.97	ME = 10.73 DT = 4.66	ME = 17.9 DT = 3.5
Fijarse en lo positivo (Po)	ME = 10.14 DT = 3.30	ME = 10.09 DT = 3.42	ME = 10.11 DT = 3.33	ME = 12.2 DT = 3.3
BÚSQUEDA DE APOYO SOCIAL				
Invertir en amigos íntimos (Ai)	ME = 12.71 DT = 4.04	ME = 12.57 DT = 4.39	ME = 12.64 DT = 4.19	ME = 15.4 DT = 4.6
Búsqueda de pertenencia (Pe)	ME = 11.94 DT = 4.37	ME = 12.20 DT = 4.61	ME = 12.07 DT = 4.46	ME = 15.2 DT = 3.8
Búsqueda de apoyo social (As)	ME = 12.14 DT = 3.89	ME = 12.20 DT = 4.06	ME = 12.17 DT = 3.95	ME = 14.2 DT = 4.4
Acción Social (As)	ME = 10.14 DT = 2.90	ME = 8.51 DT = 3.72	ME = 9.33 DT = 3.41	ME = 6.8 DT = 2.9
BÚSQUEDA DE APOYO DE EXPERTOS				
Búsqueda de ayuda profesional (Ap)	ME = 10.97 DT = 3.03	ME = 9.91 DT = 3.56	ME = 10.44 DT = 3.33	ME = 6.9 DT = 3.4
Búsqueda de apoyo espiritual (Ae)	ME = 13.60 DT = 3.42	ME = 12.86 DT = 4.04	ME = 13.23 DT = 3.73	ME = 7.5 DT = 4.1
DISTRACCIÓN Y DIVERSIÓN				
Búsqueda de diversiones relajantes (Dt)	ME = 8.14 DT = 2.28	ME = 8.20 DT = 2.49	ME = 8.17 DT = 2.37	ME = 11.4 DT = 2.4
Distracción física (Fi)	ME = 6.49 DT = 2.43	ME = 6.57 DT = 2.69	ME = 6.53 DT = 2.55	ME = 9.6 DT = 2.7

FALTA DE AFRONTAMIENTO				
Autoinculparse (Cu)	ME = 10.46 DT = 3.57	ME = 10.34 DT = 4.24	ME = 10.40 DT = 3.89	ME = 10.9 DT = 3.6
Hacerse ilusiones (Hi)	ME = 13.63 DT = 4.37	ME = 13.74 DT = 4.68	ME = 13.69 DT = 4.39	ME = 15.5 DT = 4.3
Ignorar el problema (Ip)	ME = 9.80 DT = 3.21	ME = 8.63 DT = 3.64	ME = 9.21 DT = 3.46	ME = 9.6 DT = 3.2
Falta de afrontamiento (Na)	ME = 14.20 DT = 3.86	ME = 12.31 DT = 5.39	ME = 13.26 DT = 4.75	ME = 10.8 DT = 3.4
Preocuparse (Pr)	ME = 14.00 DT = 4.43	ME = 11.69 DT = 4.27	ME = 12.84 DT = 4.47	ME = 15.1 DT = 4.3
Reservarlo para sí (Rs)	ME = 12.43 DT = 4.18	ME = 10.89 DT = 4.07	ME = 11.66 DT = 4.17	ME = 11.3 DT = 3.5
Reducir la tensión (Rt)	ME = 10.74 DT = 3.43	ME = 10.94 DT = 4.13	ME = 10.84 DT = 3.77	ME = 11.6 DT = 4.4

Tabla.9. Medias y Desviaciones Típicas para cada factor de la Escala de Afrontamiento antes de la intervención y valores baremo para la población joven

A continuación, en la Tabla 10, presentamos los resultados del ANOVA antes de realizar la intervención. Tal y como era esperable, de acuerdo con los valores medios anteriormente incluidos, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la mayoría de las variables analizadas. Sí se encuentran diferencias en las escalas Preocuparse ($F= 4.958$, $p< 0.029$) y Acción Social ($F= 4.169$, $p< 0.045$). En ambos casos, estas diferencias se explican por los valores superiores del Grupo Experimental. Con respecto a la Escala Preocuparse, el Grupo Experimental muestra unos valores más cercanos a los de la muestra de baremación (ME G. Control = 11.69, DT = 4.27; ME G. Experimental = 14.00, DT = 4.43; ME G. Baremación = 15.1, DT = 4.3). Para la Escala Acción Social, encontramos el efecto contrario, siendo en este caso el Grupo Control el que está más próximo a los valores normativos (ME G. Control = 8.51, DT = 3.72; ME G. Experimental = 10.14, DT = 2.9; ME G. Baremación = 6.8, DT = 2.9).

	F	P
Buscar Apoyo Social	0.004	0.952
Concentrarse en Resolver el Problema	0.060	0.807
Esforzarse y Tener Éxito	0.408	0.525
Preocuparse	4.958	0.029 *
Invertir en Amigos Íntimos	0.020	0.888
Buscar Pertenencia	0.057	0.812
Hacerse Ilusiones	0.012	0.914
Falta de Afrontamiento	2.830	0.097
Reducción de la Tensión	0.049	0.826
Acción Social	4.169	0.045 *
Ignorar el Problema	2.042	0.158
Autoinculparse	0.015	0.903
Reservarlo	2.442	0.123
Buscar Apoyo Espiritual	0.689	0.409
Fijarse en lo Positivo	0.005	0.943
Buscar Ayuda Profesional	1.788	0.186
Buscar Diversiones Relajantes	0.010	0.921
Distracción Física	0.020	0.889

Tabla 10. ANOVA para cada factor de la Escala de Afrontamiento antes de la intervención

En las figuras 8, 9 y 10 y en la Tabla 11 se recogen los valores medios y desviaciones típicas de las dimensiones de la Escala de Afrontamiento, en la segunda ocasión en que fueron medidas, que coincide con la finalización de la intervención en el Grupo Experimental. En este caso, sí se aprecian importantes diferencias entre los grupos.

En todos los casos los valores del Grupo Experimental son bastante superiores a los del Grupo Control.

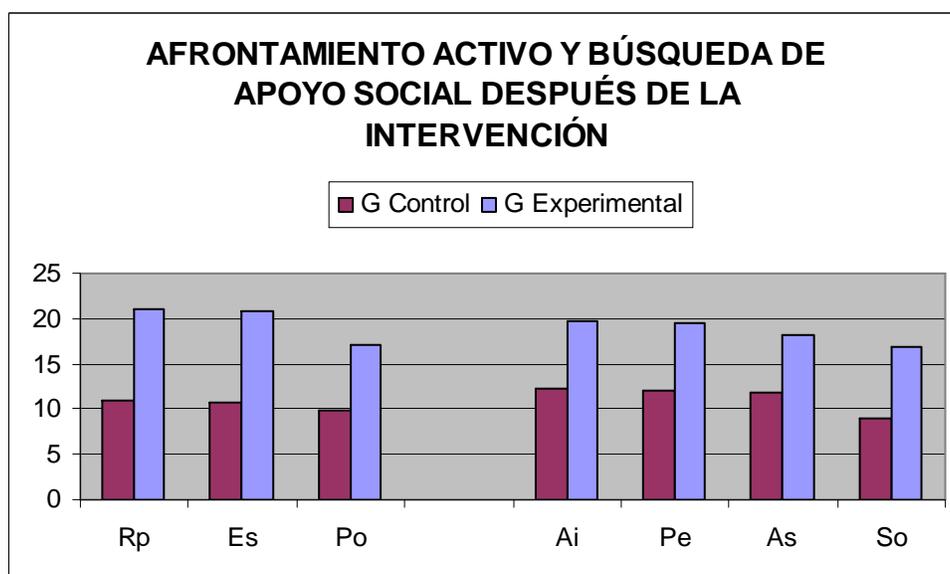


Figura 8. Valores medios para cada factor de estrategias de afrontamiento activo y búsqueda de apoyo social después de la intervención

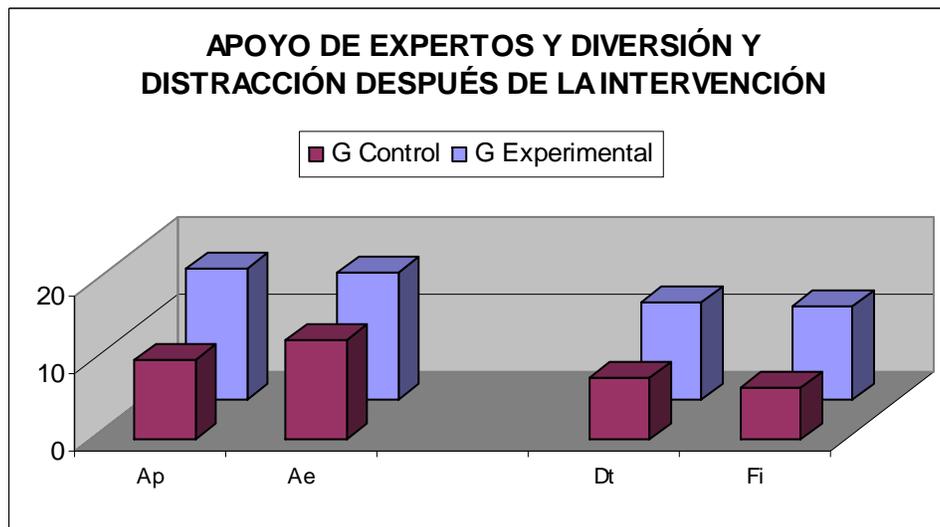


Figura 9. Valores medios para cada factor de estrategias de afrontamiento de apoyo de expertos y diversión y distracción antes de la intervención

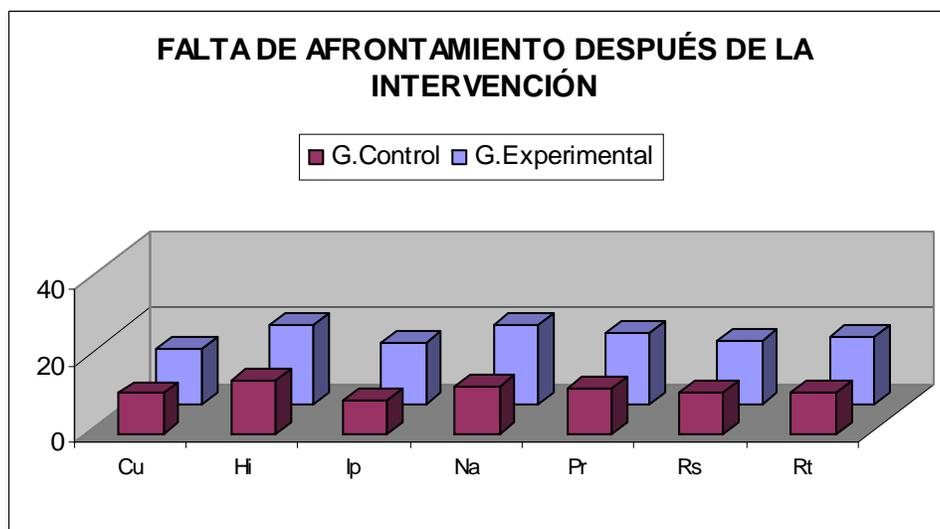


Figura 10. Valores medios para cada factor de falta de afrontamiento después de la intervención

DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN			
	Grupo Experimental	Grupo Control	TOTAL
AFRONTAMIENTO ACTIVO			
Concentrarse en resolver el problema (Rp)	ME = 21.00 DT = 3.76	ME = 10.91 DT = 3.96	ME = 15.96 DT = 6.36
Esforzarse en tener éxito (Es)	ME = 20.80 DT = 3.09	ME = 10.77 DT = 4.99	ME = 15.79 DT = 6.52
Fijarse en lo positivo (Po)	ME = 17.00 DT = 2.71	ME = 9.77 DT = 3.64	ME = 13.39 DT = 4.84
BÚSQUEDA DE APOYO SOCIAL			
Invertir en amigos íntimos (Ai)	ME = 19.23 DT = 3.87	ME = 11.86 DT = 4.50	ME = 15.04 DT = 5.26
Búsqueda de pertenencia (Pe)	ME = 19.60 DT = 4.31	ME = 12.14 DT = 4.97	ME = 15.87 DT = 5.95
Búsqueda de apoyo social (As)	ME = 18.23 DT = 3.87	ME = 11.86 DT = 4.50	ME = 15.04 DT = 5.26
Acción Social (As)	ME = 16.97 DT = 2.81	ME = 8.97 DT = 3.65	ME = 12.97 DT = 5.17
BÚSQUEDA DE APOYO DE EXPERTOS			
Búsqueda de ayuda profesional (Ap)	ME = 17.09 DT = 2.56	ME = 10.14 DT = 3.88	ME = 13.61 DT = 4.78
Búsqueda de apoyo espiritual (Ae)	ME = 16.40 DT = 2.64	ME = 12.74 DT = 4.43	ME = 15.57 DT = 4.06
DISTRACCIÓN Y DIVERSIÓN			
Búsqueda de diversiones relajantes (Dt)	ME = 12.66 DT = 2.01	ME = 7.80 DT = 2.56	ME = 10.23 DT = 3.35
Distracción física (Fi)	ME = 12.03 DT = 2.15	ME = 6.60 DT = 2.74	ME = 9.31 DT = 3.67

FALTA DE AFRONTAMIENTO			
Autoinculparse (Cu)	ME = 14.43 DT = 2.60	ME = 10.51 DT = 4.37	ME = 12.47 DT = 4.08
Hacerse ilusiones (Hi)	ME = 20.94 DT = 3.44	ME = 13.71 DT = 4.53	ME = 17.33 DT = 5.40
Ignorar el problema (Ip)	ME = 16.40 DT = 3.00	ME = 8.60 DT = 3.52	ME = 12.50 DT = 5.10
Falta de afrontamiento (Na)	ME = 20.91 DT = 3.29	ME = 12.26 DT = 5.19	ME = 16.59 DT = 6.13
Preocuparse (Pr)	ME = 18.71 DT = 3.48	ME = 11.66 DT = 4.62	ME = 15.19 DT = 5.40
Reservarlo para sí (Rs)	ME = 16.51 DT = 3.26	ME = 10.80 DT = 4.21	ME = 13.66 DT = 4.71
Reducir la tensión (Rt)	ME = 17.86 DT = 3.55	ME = 10.89 DT = 4.12	ME = 14.37 DT = 5.19

Tabla.11. Medias y Desviaciones Típicas para cada factor de la Escala de Afrontamiento Sociales después de la intervención

Finalmente, en la Tabla 12, recogemos las diferencias entre los grupos para cada factor, pero después de realizar la intervención. La prueba de Levene confirma que no se viola el supuesto de homogeneidad. Resulta interesante comprobar que, en este caso, encontramos diferencias estadísticamente significativas muy altas en todos los factores medidos y, que en todos los casos, estas diferencias se explican por los valores más altos del Grupo Experimental, tal y como puede comprobarse en la Tabla 11.

	F	P
Buscar Apoyo Social	40.376	0.000 *
Concentrarse en Resolver el Problema	119.526	0.000 *
Esforzarse y Tener Éxito	102.137	0.000 *
Preocuparse	52.123	0.000 *
Invertir en Amigos Íntimos	53.061	0.000 *
Buscar Pertenencia	44.935	0.000 *
Hacerse Ilusiones	56.577	0.000 *
Falta de Afrontamiento	69.490	0.000 *
Reducción de la Tensión	57.500	0.000 *
Acción Social	105.493	0.000 *
Ignorar el Problema	99.614	0.000 *
Autoinculparse	20.735	0.000 *
Reservarlo	40.378	0.000 *
Buscar Apoyo Espiritual	17.585	0.000 *
Fijarse en lo Positivo	88.807	0.000 *
Buscar Ayuda Profesional	78.040	0.000 *
Buscar Diversiones Relajantes	77.664	0.000 *
Distracción Física	85.248	0.000 *

Tabla.12. ANOVA para cada factor de la Escala de Afrontamiento después de la intervención

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

VI.1.- DISCUSIÓN

El presente capítulo incluye fundamentalmente tres contenidos: análisis del alcance, logro de los objetivos específicos y del objetivo general que guió el presente estudio. En segundo lugar, se hace una discusión con el modelo teórico que sustenta la escala de habilidades sociales y afrontamiento adaptada. Por último, se establecen cuáles han sido las limitaciones del estudio y las recomendaciones que se sugieren para la realización de investigaciones futuras que tengan una orientación similar.

El objetivo general planteado para la presente investigación, fue el siguiente: Elaborar y aplicar un programa de habilidades sociales en adolescentes de 17 a 19 años institucionalizadas para mejorar e incrementar el afrontamiento con su entorno.

Una vez elaborado dicho programa y después aplicado, se obtuvo el respectivo análisis de datos, en el cual se puede verificar que hubo incremento en las habilidades sociales y en las estrategias de afrontamiento en contraste con el grupo control, logrando un nivel bastante satisfactorio, por tanto, su incremento fue significativo, con lo que se concluye que el objetivo general fue cumplido satisfactoriamente a partir de la variable independiente “Programa de habilidades Sociales para el afrontamiento con su entorno en las adolescentes institucionalizadas”.

En todo el estudio se pudo constatar que las adolescentes institucionalizadas tienen miedo al afrontamiento inmediato y que este programa ayudó a mejorar y a proporcionar herramientas para asumir la cotidianidad.

El programa de intervención fue de mucha utilidad para la relación con su entorno ya que gracias a las habilidades sociales se pudo obtener mayor afrontamiento, aspecto que

se puede generalizar en el ámbito de reinserción con el medio ambiente y con el medio laboral.

En lo que respecta a los objetivos específicos desarrollados por la presente investigación son los siguientes:

1. Comprobar la existencia de déficit en habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas, y especificar si existe un patrón común en dichos déficit (en qué categorías de la prueba se encuentran mayores dificultades).

Los resultados nos indican que existen problemas en los ítems que detallaré de mayor a menor: Expresión de enfado, peticiones, interrelación con el sexo opuesto, defensa de derechos y, en la misma proporción, autoexpresión y decir no.

El déficit en la expresión de enfado y sosteniéndonos con la teoría que nos respalda, podemos indicar que se debe a lo que Bowlby identifica como el síndrome de inafectividad y la insociabilidad de estos niños adolescentes. Como consecuencia se encuentra falta de afectividad y hace que estos niños sean solitarios y psicológicamente fríos, fundamentalmente por la falta de apego o de sentido de pertenencia. Asimismo, es muy frecuente la inseguridad que poseen y el miedo a pedir algo que no les pertenece, por tanto, la consigna interna es: “prefiero callarme”. La privación total o parcial de afecto, tiene consecuencias en la comunicación de expresar emociones como el enfado por miedo a los duelos o pérdidas, al igual que las peticiones. Esto respalda la teoría de que los menores adolescentes en hogares, ya sean estables o transitorios, tienen asistencia y protección, y que éstos brindan las necesidades básicas que son las de vestimenta y alimentación, no así los afectivos, sintiendo estas adolescentes dicho vacío con la consigna de: esto no es “mió”,

sino de “nosotros”, por lo que se establece la culpa y, además, el no derecho a pedir más porque lo que les dan ya es un gran favor.

En relación a la interrelación con el sexo opuesto, en la realidad ésta es muy bajo por la falta de oportunidades, ya que las adolescentes del hogar donde estudian son todas mujeres, al igual, y por lo general, en los colegios de secundaria que ellas asisten.

Apoyándonos en la realidad de los hogares, y también en la teoría, se puede indicar que existen muchos déficit en las habilidades sociales porque todavía no se ha superado el modelo totalizador que imposibilita el desarrollo integral, afectando particularmente los aspectos relativos a la constitución de la identidad, proyección y consolidación de un proyecto de vida, un adecuado nivel de autovaloración y otros componentes psicoafectivos de los menores, expresados en los siguientes indicadores:

- Permanecen en un mismo lugar, bajo una misma autoridad, sujetos a un mismo horario, en compañía de un gran número de menores sin posibilidad de constituir sus relaciones de pares preferidos, lo cual determina la configuración de un entorno institucional que poco puede brindar a las adolescentes, aunque se hayan implementado equipos multidisciplinarios.

- La existencia de grandes dormitorios, donde caben más de 15 camas, escenarios comunes de tiempo libre y ocio, salas de televisión de estudio, corredores comunes, y otros, son indicadores de educación masificante y poco individualizada que no permite que las adolescentes desarrollen las habilidades sociales como hemos visto en la investigación de este trabajo.

2. Comprobar la existencia de déficit en estrategias de afrontamiento en adolescentes institucionalizadas, y determinar si existe un patrón común en ellos (en qué categorías de la prueba se encuentran mayores dificultades).

Se puede observar a partir de los resultados que, antes de la intervención, los valores son muy similares en ambos grupos para todas las escalas. Además, se observa que los valores son más bajos que la baremación correspondiente a la edad de las participantes.

Por tanto, se puede indicar que en todos los ítems hubo resultados de bajo rendimiento. Con mayor dificultad en las referentes a la diversión física, buscar diversiones relajantes, acción social, buscar apoyo y concentrarse en el problema.

En relación de indicadores de falta de afrontamiento, y reducción de la tensión se pueden apreciar resultados no muy diferentes, manteniéndose algunos iguales como antes del programa, e incluso con valores superiores, esto se podría explicar por la incertidumbre que viven las adolescentes dentro y fuera del hogar y la situación de inseguridad que brinda el país por la crisis tanto política como económica.

3. Comprobar la eficacia de implantar un programa de entrenamiento en habilidades sociales para el afrontamiento de la adolescentes institucionalizadas con sus pares, educadores y otras personas de su entorno inmediato

El incremento de los niveles de afrontamiento en la expresión de Habilidades Sociales fue bueno pero es importante remarcar que variables extrañas como la situación del País, la incertidumbre de las adolescentes de que pronto tienen que partir del hogar y ser completamente responsables e independientes, y sabiendo de la ausencia del apoyo

familiar , influye en los ítems de afrontamiento improductivo, por lo que el déficit de las habilidades sociales de las adolescentes institucionalizadas llevó a ciertas dificultades de afrontamiento con su entorno, con las religiosas encargadas del hogar, con sus pares, menores, trabajadoras en la cocina y otros, obstaculizando la opción de llevar una vida efectiva y satisfactoria. Tanto en el plano social como en el plano interpersonal, tal vez por la rutina que sigue viviendo, nos pone de manifiesto la importancia de un estudio longitudinal posterior. Siendo que por reporte de las religiosas las adolescentes mejoraron notablemente porque ya expresaban lo que querían y sentían al igual que tenían mejor relación entre ellas.

Por tanto, si bien aumentó favorablemente el afrontamiento en el grupo experimental gracias al programa de habilidades sociales, además aumentaron algunas estrategias improductivas, lo que podría explicarse debido a que, algunas de las adolescentes, se sienten presionadas y con algunas incertidumbres futuras como, por ejemplo, la reinserción al medio laboral que es casi inmediato, la salida próxima del hogar cuando finalicen el bachillerato, condición de la Institución a la que pertenecen, lo que genera mucha ansiedad.

Entendemos que cualquier programa puede dar algunas o muchas herramientas, sin embargo, las realidades que viven son muy tristes y, sobre todo, sabiendo que no cuentan con nadie y que al contrario tienen responsabilidad de algún hermano o simplemente se dan cuenta que solas se encuentran en esta vida.

Si bien el afrontamiento que se trabajó es para el medio o el entorno que la rodea, trata de dar un soporte para que la reinserción a la sociedad como al mundo laboral sea la más adecuada. No obstante, esto sólo podría comprobarse si hubiésemos trabajado con un diseño longitudinal.

Es por ello por lo que los cambios encontrados en las estrategias de afrontamiento no están del todo claros, por la gran incertidumbre que tiene la adolescente institucionalizada sobre todo aquella que sabe que pronto ya tiene que salir del Hogar, duelos, y pérdidas a la cual es muy vulnerable debido a que ya sufre constantemente en su vida a partir del abandono por más que el motivo sea justificado.

Por los resultados del afrontamiento y por todo el estudio realizado vemos, que si bien el programa de habilidades sociales desarrolló mayores afrontamientos con su entorno y más aún tratándose de adolescentes acompañado de imaginación y fantasía, aumentando de esta manera posibilidades, alternativas para el desempeño futuro, no tenemos que olvidarnos que las adolescentes y más aún si son institucionalizadas se tienen ambivalencias, es decir, sentimientos que han podido evidenciarse el momento en que realizaron el post test del afrontamiento.

Otro aspecto negativo y de mucha influencia para estas adolescentes es la crisis política, económica y social que vive el país, aspecto que influye en la institución dando mayor incertidumbre en la economía de las mismas, lo que lleva en muchas ocasiones a desesperar dicha situación de duda y pregunta: “¿Qué va ser de mi después de mis 20 años?”.

VARIABLES EXTRAÑAS CONSTANTES DE DÍA A DÍA EN NUESTRO PAÍS SON LAS MARCHAS, MANIFESTACIONES, PRODUCIENDO UN CAOS, MIEDO E INCERTIDUMBRE YA QUE NO DA SEGURIDAD AL CIUDADANO DE A PIE.

Otro aspecto importante que mencionar es que, si bien, las habilidades han sido realizadas y ensayadas en contextos controlados, simulados y de alguna manera estructurados, fueron completadas con componentes indirectos que fueron los ensayos de estas habilidades en contextos diferentes como en el hogar, escuela y grupos de amigos, para la consolidación, a esto aumentamos las discusiones, debates de las participantes con la experimentadora y tutorías realizadas por sus compañeras.

Inclusive con estos resultados que dan algo de incoherencia se puede indicar que el tercer objetivo específico fue logrado provechosamente, por lo que pudo incrementarse el afrontamiento en torno al programa de las habilidades sociales.

Por tanto el alcance de los tres objetivos demuestra que el programa de intervención consiguió mucha efectividad, indicando que lo más importante de este tema de investigación es el programa adaptado al Hogar.

Si bien no está nombrado el objetivo terminal porque se tendría que hacer un estudio longitudinal, se puede indicar que es la base para que las adolescentes logren habilidades sociales para la reinserción laboral y puedan tener afrontamiento no solamente con su entorno sino con el mundo externo.

En la categoría denominado afrontamiento activo, el programa de intervención tuvo muy buenos resultados siendo así que el aumento en sus subescalas de concentrarse en la resolución de problema, esforzarse y tener éxito denota cambios positivos en esta categoría.

El éxito del aumento de las diferentes categorías de afrontamiento se debe al programa de habilidades sociales el cual permite mejorar el afrontamiento con su entorno y proporciona herramientas para obtener mejores y mayores relaciones con los demás, al

igual que cambios conductuales importantes que permitieron expresar sentimientos tanto positivos como negativos en forma adecuada.

En relación al último ítem del test de afrontamiento en el que indica que anoten en la hoja de respuestas cualquier otra cosa que sueles hacer para afrontar tus problemas, las respuestas fueron siempre colectivas, es decir masivas con referencias grupales y no individuales, tanto en el pre test, como en el pos test, esto se debe a la realidad que viven.

Las respuestas más comunes fueron mayor atención del Estado, que tengan mayor apoyo económico las religiosas, que aumenten las becas de las niñas, que puedan incorporarse más compañeras a su Institución, dieron a conocer más sus necesidades tanto económicas como de justicia ante el Estado Boliviano

En resumen, los objetivos planteados inicialmente se consiguieron en el caso de las habilidades sociales, sin embargo, en el caso de las estrategias de afrontamiento se obtienen algunos resultados contradictorios. Entendemos que estas contradicciones podrían explicarse por la realidad en la que viven estas adolescentes, pero para poder llegar a una conclusión debería hacerse un seguimiento longitudinal de la muestra.

4. Enriquecer elementos expresivos verbales, no verbales, paralingüísticos, receptivos e interactivos en las adolescentes de 17 a 19 años institucionalizadas, para incrementar el afrontamiento con su entorno, a través de un programa

Este objetivo fue conseguido gracias al programa elaborado ya que durante todas las sesiones se trabajaron estos elementos que fueron la base del programa en sí. En

comparación con el grupo control se puede evidenciar un incremento favorable y adecuado con el objetivo planteado.

Por tanto, es importante y merecedor que además de lograr herramientas a partir del programa, lograron reconocer demandas afectivas, emocionales instaurando elementos reivindicadores de protagonismo, lo que les devuelve la seguridad para poder manejarse en su institución y sociedad.

Se puede indicar que el programa de habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas fue bueno ya que mejoró el afrontamiento con su entorno a partir de los elementos expresivos, receptivos e interactivos, de acuerdo a déficit y necesidades encontradas en evaluaciones previas.

Este objetivo se comprobó satisfactoriamente siendo verificado en los resultados obtenidos y en comparación con el grupo control.

El programa aplicado a las adolescentes institucionalizadas a partir de cuatro etapas realizadas que son: Habilidades Sociales, Habilidades Sociales Avanzadas, Habilidades relacionadas con los sentimientos y Habilidades alternativas a la agresión, se pudo observar el desarrollo de manera progresiva, conforme se iba aumentando el programa y las sesiones lo cual fue fortaleciendo con la representación de roles, el moldeamiento e imitación, el ensayo de las habilidades, los contextos de retroalimentación, reforzamiento, las tutorías y sobre todo las tareas que realizaban en el hogar, con la escuela y entre grupos de amigos.

Si bien se encuentra constatado en el capítulo de los resultados es importante remarcar que el incremento de las habilidades sociales logró que las adolescentes tengan mayores estrategias de afrontamiento para con su entorno tanto con mayores, pares y otros.

VI.II.- CONCLUSIONES

Conclusiones en relación a las hipótesis:

Se puede evidenciar por los resultados que el programa de habilidades sociales logró cambios significativos, por lo que se concluye que el programa produjo cambios esperados por la investigadora. No obstante, también se encontraron cambios no esperados en estrategias de afrontamiento improductivas, resultado que podría en parte explicarse por la situación de ambigüedad e incertidumbre que están viviendo en el momento de la evaluación.

Conclusiones generales:

La participación cada vez más visibilizada de niñas adolescentes institucionalizadas en diferentes naciones, exige su reconocimiento efectivo como personas, sujetos individuales y colectivos emergentes imprescindibles para el desarrollo del país, modificando la actual percepción que les niega esta calidad, por lo que entendemos entonces que el problema es estructural, y si bien los programas como el de habilidades sociales podrían ser muy efectivos, si se acompañara a superar y trascender las nociones de racionalidad, discernimiento, experiencia, saber, conocimiento, conciencia, madurez de las autoridades comprendiendo el significado de ser persona.

Se pudo observar como la institucionalización en muchas ocasiones lleva a la colectividad y pasan a tener un anonimato, por lo que se debe impulsar la igualdad, entendiendo como ser igual en derecho a los demás seres humanos, reconociendo a cada persona como única e irreplicable lo que le da derecho a ser diferente.

Se pudo evidenciar que a partir del aprendizaje de habilidades sociales las adolescentes tienen herramientas que les puede permitir incursionar en la vida laboral, contribuyendo al desarrollo social, económico y político del país.

En relación a los resultados del grupo control se puede observar que no hubo cambio, lo que permite indicar que el programa ha sido positivo ya que para el grupo experimental si existe una modificación en el pos test.

Algunos ítems como, por ejemplo, el de hacer peticiones o iniciar interacciones con el sexo opuesto, los cambios observados en el grupo experimental fueron menores, resultado que recoge la realidad en la que viven, debido a que al ser adolescentes institucionalizadas no interactúan mucho con varones, tan solo esto ocurre en algunos casos en eventos de colegio, ni siquiera comparten en el mismo curso con personas de sexo opuesto, ya que van a colegios donde están solamente mujeres, aspectos que desfavorecen para la interacción con los mismos.

En cuanto las peticiones lastimosamente saben de su realidad en que viven con la idea de que nada les pertenece en forma individual, sino en forma grupal, aspecto que desfavorece al sentimiento de pertenencia individual, valga la redundancia, y solo existe lo colectivo o grupal.

Si bien la violencia sufrida en su familia ya sea de maltrato o de problemas económicos tenía el “amparo” de lo “privado”, en las instituciones se vive el estigma de la culpa, ya que nada tiene sentido de pertenencia y todo es compartido, por tanto pasa a ser común.

Por todo ello es normal que los ítems que no aumentaron en gran porcentaje como, el de apoyarse en el otro o hacer amigos, se deben a la desconfianza o temores propios de su realidad acompañando a esto la crisis de la edad.

La vivencia del abandono y de la institucionalización les marca en muchas ocasiones aislamiento, indicadores que forman rasgos de personalidad como mujeres que pueden constituirse en sí mismas en el nuevo paradigma de mujer sola, lo que se relaciona con el déficit de habilidades sociales, el programa marcó en este sentido afianzamiento y seguridad para las relaciones e interacciones con su entorno y, además, el cómo hacerlo que es lo más importante y lo rico del programa.

Este afrontamiento que lograron a partir del programa permite replantear el sentimiento que ellas poseen sobre la marginación a partir de la institucionalización, que impulsa a resolver problemas, solucionar a través de habilidades sociales tanto las básicas como el contacto visual, uso de manos, fluidez del lenguaje, como también a partir del contenido y así favorecer la actitud hacia los derechos y deberes con la sociedad.

Existieron problemas de afrontamiento los cuales mejoraron luego del programa que se realizó de habilidades sociales. Si bien vemos algunos resultados que no tuvieron variaciones significativas en el grupo control entre el pre test y el post test, podemos indicar que si existe en el grupo experimental lo que este cambio se dio gracias al programa, con algunas dificultades o de menor grado en ítems que tienen como referencia el de esforzarse y tener éxito, buscar pertenencia, hacerse ilusiones, reducción de la tensión, ignorar

problemas, esto se debe a la ida diaria que ellas tienen en la pobreza como aspecto trascendental, las pocas oportunidades que le brinda la vida, las pertenencias comunes. Tampoco existe reducción de tensión ya que viven en una incertidumbre diaria más aún sabiendo que les falta muy poco seguir viviendo en la institución y que deben independizarse, si bien saben que van a seguir teniendo una ayuda parcial permanente, no pueden dejar de ignorar problemas que son reales y que tienen de alguna forma que asumir, este aspecto puede ser redundante durante el estudio, pero es algo transversal que afecta a todas las participantes que tuvieron que ver en dicho trabajo.

Lo interesante es que dentro de la institución ya afrontan con su entorno, es decir, dicen lo que piensan, opinan y sienten con sus pares, encargadas y superiores, ya tienen las herramientas gracias al programa de habilidades sociales.

Se pudo comprobar la eficacia del programa de habilidades sociales para el afrontamiento de la adolescente institucionalizada con sus pares, educadores y otros que participan en su entorno inmediato y si bien no tuvo cambios significativos en todos los ítems, esto se debió a que no cambiaron de realidad y que ellas siguen viviendo factores de riesgo como cualquier niña institucionalizada, más aún ellas, ya que saben que pueden permanecer un año a dos más en la institución porque deben independizarse, lo interesante es que este programa ayudó a que descubrieran que poseen herramientas para hacerlo y mucho apoyo para conseguir trabajo, se mantiene la incertidumbre ya que no existe un apoyo familiar y la mayor inseguridad es sobre todo la económica.

El reporte de las encargadas y de las hermanas superiores, es positivo ya que indican que el cambio ha sido muy bueno y que ya existen formas de comunicación lo que hace más llevadera la vida, inclusive poseen maneras diferentes de llevar o afrontar los problemas diarios.

Es también bueno indicar que las adolescentes aprendieron a identificar, cuándo el problema depende más de ellas mismas, y por tanto, pueden controlarlo, y cuándo no lo es, por lo que saben reconocer cuándo pueden apropiarse y tener maneras de afrontarlo, o simplemente, alejarse.

Este programa ha logrado que las adolescentes puedan encontrar en ellas a seres humanas luchadoras para construir un mundo más humano y a fomentar valores que posibiliten el ámbito del amor, la ternura y el respeto por el otro a partir de las habilidades sociales y a empatizar mejor con sus compañeras.

A partir del programa de habilidades sociales las adolescentes lograron dejar atrás el estereotipo tradicional del mundo occidental que asigna al adolescente, y más aún al institucionalizado, el rol de inmaduro, débil, negándoles la condición de personas, haciendo la institucionalización como forma de protección que en muchas ocasiones es autoritaria, impositiva, educando o formando como una categoría homogénea sin reconocer cualidades socioculturales, de género, de edad o de clase social.

Otro aporte interesante del programa de habilidades sociales es que recuperaron valores y principios que construyeron a partir de percepciones que se traducen en formas concretas de relación y de práctica social, interpretando de una manera diferente la realidad, ya que el aprendizaje de habilidades sociales les ayudó a interpretar la realidad y formar su nuevo criterio sobre la base de su vivencia de manera más flexible.

En muchas ocasiones el vivir en forma institucionalizada les impide tener voz asociado a no tener existencia social, enmarcado en el bien común o en la culpa por recibir

ayuda o protección que brindan la institución, tapando las opiniones, las ideas y las maneras particulares de ver y sentir de las cosas.

También se ha conseguido desarrollar destrezas cognoscitivas y conductuales, convirtiéndose en algo sumamente importante, ya que a partir de ello pueden enfrentar distintas tareas y puedan desenvolverse con seguridad y tranquilidad en el contexto en él que éstas se requieran. No obstante, somos conscientes que los resultados no pueden generalizarse o que el programa puede servir a o todo adolescente, pero si en forma parcial a las instituciones que albergan a niños, niñas, adolescentes institucionalizados, modificando aspectos relacionados con su contexto.

Otro elemento importante es que mejoró el desarrollo social de los adolescentes gracias al apoyo de la red de amistades, aspecto determinante en la institucionalización para la efectividad del apoyo entre ellas, dándose cuenta que pueden contar entre ellas, aspectos verbales repetidos que se pudieron escuchar durante las sesiones y escritos cuando se preguntaban: ¿qué aprendieron de las sesiones y cómo se sintieron? Afianzando a esto las tutorías entre iguales, siendo de gran ayuda para que las adolescentes consoliden sus habilidades sociales, donde la igualdad recíproca ayuda a fomentar respuestas positivas a las diversas crisis que los adolescentes encaran, aprendiendo entre ellos conductas que la sociedad, en este caso la institucionalización en sí, recompensaba, lo que permitía el aumento y la mejora de éstas.

En síntesis el programa de habilidades sociales con el fin de afrontamiento para su entorno fue importante para que se perciban a sí mismas como personas que pueden utilizar los diferentes lenguajes tanto expresivos, verbales lo que ayudará a que sean capaces de diseñar sus propias vidas, de juzgar e interpretar la realidad y de aportar a la sociedad. La

vida cotidiana más las habilidades sociales respaldarán la legitimidad de esta auto percepción.

Se concluye que la aplicación del programa consiguió elevar y mejorar el afrontamiento con su entorno, lo que favorecerá a las participantes durante el transcurso de sus vidas, puesto que ello permitirá transferir las habilidades aprendidas a situaciones tanto laborales como de reinserción en el medio ambiente.

Finalmente, debería hacerse un seguimiento longitudinal que permitiera comprobar si los resultados obtenidos se siguen manteniendo y si se han generalizado a las diferentes situaciones que las adolescentes tienen que hacer frente.

VI.3.- ALCANCES

Los alcances del trabajo fueron muy importantes para el manejo de conflictos que existían en la institución debido al déficit de habilidades sociales.

El estudio piloto al principio mostró que las adolescentes tenían problemas en el afrontamiento con su entorno por problemas de habilidades sociales, y que tan sólo respondían con silencio o simplemente en forma agresiva o pasiva, lo que dificultaba la convivencia del diario vivir.

El logro de las habilidades sociales, tanto comportamentales, como cognitivas, favorecieron enormemente a que además de aprender a comunicarse con el otro, expresando peticiones, preocupaciones o satisfacciones, se consiguió que las adolescentes

sean responsable de sus actos de acuerdo a sus circunstancias, características particulares y al desarrollo de su personalidad .

El programa de intervención se convierte en una solución para el afrontamiento con su entorno para así adquirir luego la capacidad de reinsertarse en la sociedad y poder trabajar.

El programa no solamente es para adolescentes institucionalizados sino para cualquier población en la que se quiera mejorar el afrontamiento con su entorno ya sea familiar o profesional.

El programa de intervención puede ser utilizado también como instrumento de prevención en déficit de habilidades sociales y, de ese modo, confrontar diversos problemas conductuales, cognitivos, emocionales y dificultades en la competencia social

El abandono como déficit afectivo, tan difícil de reparar, provocó desconfianza y poca fiabilidad en la interacción social, pero el programa ayudó a disminuir estos errores cognitivos que, en algunas ocasiones, es hasta injustificado, dando más seguridad al proporcionar de alguna manera una compensación afectiva.

De alguna manera las habilidades sociales que le brindan mejor afrontamiento con su entorno lograron resultados positivos en el buen desenvolvimiento cotidiano, lo que permite mayor equilibrio emocional, ya que paralelamente desarrollaron una mayor capacidad de respuesta a las exigencias de la realidad, permitiéndoles socializarse con su contexto y poder tener una mejor integración con los demás.

VI.4.- LIMITACIONES

La mayor limitación del trabajo es que se contó con una muestra pequeña por lo cual no se pueden generalizar los resultados.

Por otra parte, a pesar de que los resultados fueron positivos y se proporcionaron algunas herramientas a las adolescentes institucionales para la interacción y reinserción con el medio ambiente, no se da una solución al problema en sí que viven estas mujeres, ya que la problemática no solamente tiene sus raíces en el contexto social y económico del país, sino de manera más directa en el abandono afectivo emocional que tienen y que no puede superarse tan fácilmente. El problema es, por tanto, estructural y nos recuerda que no tuvieron apego de niñas, ni sentido de pertenencia, lo que hace más vulnerable a las personas.

El problema de incertidumbre futura, la falta de referencia familiar, y otros, desencadena en decaimiento, desesperación o apatía que, con frecuencia, ocasionan sentimientos demasiado fuertes para poder ser abordados por un único programa de intervención.

Otra limitación es la institucionalización, el nivel socioeconómico, la falta de desarrollo normal de apego, el género al cual pertenecen las participantes de la investigación, por tanto los datos no pueden ser generalizados a nivel de los adolescentes, por lo que los datos conseguidos, se convierten en datos exclusivos del Hogar de niños donde se trabajó.

Una limitación de mayor importancia es que sólo se pudo trabajar con mujeres adolescentes y no en forma mixta por que no existía este panorama.

La limitación y la recomendación en cuanto al programa es que se debería trabajar en sub grupos de 3 para conseguir un mejor seguimiento. Esto no pudo hacerse por dificultades de tiempo de las adolescentes.

VI.5.- RECOMENDACIONES

Sabiendo que nuestro País es pobre y se trata de un problema estructural y que, de alguna manera, la institucionalización viene a dar una solución al abandono, se debe procurar no solamente alimentación y vivienda, sino dar mayor importancia al aspecto afectivo, promoviendo programas tanto de prevención como de seguimiento.

Se deberá dar mayor apertura desde niños a la reinserción con el medio externo, no solamente a partir de la escolaridad, sino que trascienda por otros medios a la adaptación al contexto de la calle.

Los educadores debemos concienciarnos de la responsabilidad que tenemos en el desarrollo físico, afectivo–emocional, cognoscitivo y social del niño y del adolescente, debemos guiarlos y aumentar actividades que contribuyan al incremento de la autoestima y las habilidades sociales entre otros objetivos.

Si bien son políticas del Estado las condiciones de las institucionalizaciones y otras, no sólo se debe responsabilizar a éste, sino aportar las herramientas que nos dan las

diferentes profesiones para favorecer un buen manejo de estos centros y hogares. Sería de gran interés replicar el programa en contextos similares y de varones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Abascal, C (1999) .Habilidades Sociales. España_Tema 12 en [http:// monografías.com/trabajos 12/habilsoc/habilsoc.shtml](http://monografias.com/trabajos12/habilsoc/habilsoc.shtml).

Aberastury, A, y Knobel .M (1997): La adolescencia normal". Buenos Aires, Argentina. Editorial, Paidós

Aguirre, A (2002) Capacidad y factores asociados a la Resiliencia en adolescentes. Tesis Digitales UNMSM, Perú

Alberti R. y Emmons, M. (1978) en Sánchez R. (1992). Aprendizaje asertivo. La Paz Bolivia. Editorial Ofset.

Ardaya, G., Jáuregui, M.T., Vidal, M.E., Perotto, P.C. y Vita, J. (1987). La niñez abandonada en Bolivia. La Paz: Centro de Documentación UNICEF.

Arjona, (2004). Un estudio sobre los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con la variable adaptación en adolescentes de secundaria. Málaga. España, disponible [www.psicología científica.com](http://www.psicología-científica.com).

Arnao, Anguera y Alto (1999). Métodos de investigación en psicología. Madrid: Síntesis Psicológica.

Arnao, R. (2005) Entrevistas Hogar Carlos de Villegas. La Paz - Bolivia

Ayllón, SA (2001) Identidades Tatuadas (Una aproximación a las representaciones sociales de las marcas de las niñas en la calle) Programa Oqhaikuna. La Paz. Bolivia.

Ballester, R. y Gil, D. (2002). Habilidades sociales: evaluación y tratamiento. Madrid: Síntesis.

Bandura, A. (1987). Pensamiento y Acción. Barcelona: Martínez Roca

Bermúdez, J. (1996). Afrontamiento: aspectos generales. En A. Fierro (Comp.), *Manual de psicología de la personalidad* (pp. 177-209). Barcelona: Paidós.

Bonet, L (2000) Relaciones Interpersonales en:
<http://www.down21.org/7actsocial/relaciones/definicion-clasificacion.htm>.

Bowlby, J (1997) El vínculo afectivo. Ed. Paidós Barcelona. España

Bowlby, J (1985.p.p.46). La separación afectiva. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Bustillos, G. (1985). La niñez Abandonada en Bolivia (Artículo). UNICEF. Sociedad

Blanco M. (2001). Programa Cognitivo Comportamental de intervención en habilidades de afrontamiento de 13 a 15 años. Tesis de Licenciatura. U.C.B. La Paz- Bolivia.

Brondi, M, et al. El menor en situación de abandono". Alternativas. TIPACOM. Lima Perú, 1987

Brusko, M (1986) Cómo convivir con un adolescente. Barcelona Grijalbo.

Campbell, D y Stanley, J. (201). Diseños Experimentales y Cuasi experimentales en la investigación Social. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Castro, L. 1976. Diseño Experimental sin Estadística. México Trillas.

Caballo, V. (1998). Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: un entrenamiento multimodal. Madrid: UNED.

Caballo, V (2002). Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales. Madrid: Ed. Siglo Veintiuno.

Carver, C.S.; Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 267-283.

Craig, X. (1998). Desarrollo psicológico. México: Editorial Prentice Hall Hispanoamericana SA.

Código del menor (1992). Honorable Cámara de Senadores.

Defensa de los Niños Internacional (1990). Vida y Experiencia de Egresados de Hogares de menores. Cochabamba.

Despacho de la Primera Dama (1997), (Artículo) En Bolivia, 7 de cada 10 niños son maltratados.

De Meza, C. (2008) *Presidencia Sitiada* La Paz- Bolivia Fundación Comunidad y Plural Editores

De Vega, M (1985). *Introducción a la psicología cognitiva*. México: Alianza.

Della, M. Landoni A. (2004) *Estrategia de afrontamiento en adolescentes embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires*, Asociación Argentina de psicología integral. Disponible en www. Ilustrados .com.

Della M. (2000). *Estrategia de afrontamiento doping en adolescentes embarazadas escolarizadas*. Revista Iberoamericana de Educación). *Universidad Buenos Aires Argentina*

Domic, J y Ardaya (1991) *Los menores en Bolivia ¿sujetos sociales hoy y mañana?*
La Paz. Bolivia

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Folkman, S. y Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.

Fridenberg, E y Lewis. (1997) ACS *Escala de Afrontamiento para Adolescente*. TEA. Ediciones Madrid España.

Fridenberg, E y Lewis, R. (1997) ACS. *Escalas de Afrontamiento para adolescentes*, En Figueroa M. I Contini M. Lacunza A.B. (2005) Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico.

Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán. Argentina. Anales de psicología 2005, vol. 21 N°1 Junio. Pág. 66-72. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia – España.

Fridenberg, E. y Lewis, R (1994). Coping with different concerns. Consistency and variation in coping strategies used by adolescents. En Gonzales R. Montoya, I. Casullo, M

Bernabéu, J. (2002) Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. Psicothema Vol. 14 N° 2, pp.363 -368. Valencia – España.

Genovard (1987) El maltrato en los niños . Citado en tesis de Blanco M. (2001).

Gremberg M. (1983) Emotional Inelligence. En: Lazarus R. Folkman S (1986) Estrés y procesos cognitivos. Martínez Roca 2da Edición Ed. España.

Gesell, A (1986) El adolescente. Buenos Aires Paidós

Gil, F. y León, J.M. (1998). Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención. Madrid: Síntesis.

Gissi, J (1990) Psicoantropología de la Pobreza: Oscar Lewis y la realidad Chilena Santiago. Psicométrica.

Gonzales, M (1995) Competencia Social, Habilidades Sociales. Programa de Entrenamiento. España: Textos relacionados en Salud para la vida.

Glasser, Danya y cols. (1988). Alcances y Limitaciones del análisis cualitativo. Buenos Aires: Chicago Aldine de Gryter.

Glasow, R y Arkowitz, H (1975) ten behavioral assessments of mal and female social competente in dyadic heterosexual interactions. Behavior Therapy.

Gismero Elena (2000). Escala de habilidades Sociales Madrid: TEA. Ediciones

Goldstein, A, Sprafkin, R. Gershaw, N, Klein, P. (1989). Habilidades Sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de Enseñanza Barcelona: Martínez Roca.

Hernández, Fernández y Baptista (1992). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Holden, G, Moncher, M Schinke, S y Barker, K. (1990) Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. Psychological Reports.

Kazdin, A (1978). Modificaciòn de la Conducta y sus Aplicaciones Prácticas México: Editorial El Manual Moderno S.A

Junta Nacional de Solidaridad y Desarrollo Social (1990) Plan Operativo: La Paz.

Olivares Rodríguez, J. y Méndez Carrillo, F.J. (1999). Técnicas de Modificación de conducta. 2º Edición revisada Impreso en España

Pereyra de Gómez, M. (1987). La apercepción familiar del niño abandonado". Trillas, México.

Lazarus, R y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

Lewinsohn, pm ISCHEL, W Y Barton, R, 1980

Lewis, J (1988) *The life events and coping inventory: an assessment of stress in children*, en: Massine A. Gonzalez G, (2001). Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática. Revista Iberoamericana en Educación de Educación . Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

Luca de Tena, C. Rodríguez, R y Sureda, I. (2001) Programa de Habilidades Sociales en la enseñanza secundaria obligatoria. Málaga: Aljibe.

Massone A. Gonzales G. (2001) Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación general básica. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

Mahoney, M. (1986). Cognición y modificación de conducta. México: Ed. Trillas.

Meichembaum, D. (1977) Cognitive behavior modification and integrative approach. Nueva York: Plenum

Miles y Huberman (1994) "Cualitative data analysis". Chicago: Sage Publications

Ministerio de *Desarrollo humano*; Subsecretaria de asuntos de género y generacionales (1995) Mujer, empleo y lactancia natural en Bolivia.

Moraleda, M (1995) Comportamientos Sociales hábiles en la infancia y adolescencia. Valencia: Promolibro.

Moreno, B. (2007). Psicología de la personalidad. Procesos. Madrid: Thomson.

Moreno, P. (2002) Habilidades Sociales. España. En [http://www. Psicología – on line. Com /autoayuda/HHSS.htm](http://www.Psicología-on-line.com/autoayuda/HHSS.htm).

Mayaran, D (2000) La voz de los pobres ¿hay alguien que nos escuche? Madrid. Mundi Prensa.

Naciones Unidas (1995) El adelanto de la mujer

Ondarza, C. (1991). La privación afectiva en niños abandonados, Universidad Católica Boliviana La Paz.

Otero-López, J.M.; Luengo, A., Romero, E., Gómez, J.A. y Castro, C. (1998). Psicología de la Personalidad. Manual de prácticas. Barcelona: Ariel.

Papalia, D. (1998). Psicología del Desarrollo Humano Bogotá: Mc Graw – Hill. Interamericana. S.A

Pastor, G (2000) Psicología Social Sistémica. Salamanca. Publicaciones Universidad de Salamanca.

Plan Estratégico nacional para el desarrollo de la salud integral de la adolescencia (2000)
De igual a igual.

Pelechano, V. (1996). Habilidades interpersonales. Valencia: Promolibro.

Pervin, L.A. (1998). Emoción, adaptación y salud. En L.A. Pervin, La ciencia de la personalidad (cap. 10, pp. 327-368). Madrid: McGraw-Hill. [Original: 1996].

PNUD (2000) Información sobre adolescencia. La Paz - Bolivia

Rice, F. (1995). Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital. México. Prentice Hall.

Robles, H. y Peralta, I. (2006). Programa para el control del estrés. Madrid: Pirámide.

Rodríguez, (1996). Metodología de la investigación cualitativa". Málaga. Edit. Aljibe.

Shapiro, L (1997) La inteligencia emocional de los niños. Buenos Aires. Vergara.

Sferra, A y Wright, E. (1977) Personalidad y Relaciones Humanas. En: Blanco M (2001) Programa Cognitivo Comportamental de Intervención en Habilidades de Afrontamiento para adolescentes de 13 a 15 años. Tesis de Licenciatura. UC: B. La Paz – Bolivia.

Secretaria de Salud. INE. OPS/OMS (1993). El adolescente en Bolivia. La Paz

Taylor, S. Bogdan, R (1990) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México: Paidós.

UNICEF. (2000). Características del adolescente institucionalizado

Uribe, M (1987). La niñez abandonada en Bolivia (Artículo). UNICEF. Sociedad Católica San José.

Urioste, M (2000) Indígenas, Colonizadores y agroempresarios. Una visión sobre las tierras bajas en Bolivia. Tinkasos N° 7. Revista Boliviana de Ciencias Sociales La Paz. PIEB.

Urioste, R (1989) La socialización de los niños institucionalizados. Una aproximación comparativa a sus características generales". La Paz.

Valles, M.S. (2000). Técnicas cualitativas de la Investigación Social Madrid: Síntesis S.A.

Vera, M.N. y Roldán, G. (2006). Curso práctico de Habilidades Sociales. Granada: Ediciones Sider.

Williams, K y McGill Cuddy, D. L. A (2000), Coping Strategies in Adolescents, En. Della M (2000). Estrategias de afrontamiento (coping) en adolescents embarazadas escolarizadas. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 – 5653) Universidad De Buenos Aires Argentina.

ANEXOS

ANEXO I

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

PRIMERA SESIÓN:

Duración de 90 minutos. Se presentan cuadros didácticos, tratando de motivar a los adolescentes.

Objetivo: Presentación e información completa del trabajo a realizarse. Se trabaja, además, la habilidad de escuchar.

Se expone el modelo explicativo sobre adquisición de habilidades sociales y los problemas que desencadenan en las interacciones sociales.

Se clasifican las Habilidades Sociales en:

- a) Opiniones: La importancia de manifestar opiniones personales y escuchar opiniones de otros, tanto positivas como negativas, como acuerdo o desacuerdo.
- b) Sentimientos: Expresar sentimientos propios y recibirlos de otros positivos como afecto, agrado, admiración, etc., por ejemplo dar las gracias y negativos, enfadarse en vez de comunicarse.
- c) Peticiones: Pedir a otra persona que diga, sienta o haga algo que desea el sujeto, como pedir información, perdón o un favor y admitir o rechazar peticiones de otros, aceptar disculpas, negarse o resistirse a las presiones de los demás.
- d) Conversaciones: Iniciar, mantener, terminar una conversación y participar en las conversaciones empezadas por otros.

e) Derechos: Defender los propios derechos, especialmente cuando otros los infringen y respetar los derechos de los demás, por ejemplo, enfrentarse a las críticas, hacer reclamaciones o reconocer públicamente limitaciones personales, admitir ignorancia.

Pasos:

- 1.- Mirar a la persona que esta hablando – Establecer contacto ocular.
- 2.- Pensar en lo que se está hablando – Asentir con la cabeza o pedir mayor explicación.
- 3.- Esperar turno para hablar – Paciencia.
- 4.- Decir lo que uno piensa o siente – Preguntas, impresiones y opiniones.

Temas para el modelamiento.

- A.- En el hogar. La encargada se siente triste, enojada o feliz y el actor principal escucha.
- B.- En la escuela. El actor principal escucha al profesor.
- C.- En el grupo de amigos. El actor principal escucha algo interesante a su amigo.

SEGUNDA SESIÓN:

Duración de 90 minutos

Habilidades Sociales. Elemento Expresivo

Expresivos, ¿qué se dice y cómo se dice? Énfasis en verbales (contenido del habla), paralingüísticos (volumen, tono y fluidez) y no verbales (expresión, mirada, gestos postura, proximidad y otros).

Objetivo: Lograr que cada participante sea capaz de adquirir y desarrollar las primeras habilidades de forma adecuada.

Aspectos importantes: Contacto visual, uso de manos, aproximación.

Habilidades de “Conversación” y “Presentación”

Pasos:

- 1.- Iniciar una conversación, saludar a la otra persona, estrechar la mano, besar en las mejillas, abrazar y otros.
- 2.- Mantener una pequeña conversación.
- 3.- Determinar si la otra persona te está escuchando.
- 4.- Empezar con el primer tema.

Se practica en grupos de 5 como si no se conocieran, dando consignas como el contacto, postura, repitiendo hasta mejorar dichas conductas.

Temas para el modelamiento.

- A.- En el hogar. El actor principal inicia una conversación con la encargada.
- B.- En la escuela. El actor principal inicia una conversación con la secretaria o regente de su colegio.
- C.- En el grupo de amigos. El actor principal hace planes con una amiga o amigas para el fin de semana.

TERCERA SESIÓN:

Habilidad: Formular preguntas.

Duración: 90 minutos aproximadamente.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Incrementar la comunicación verbal en concordancia con la no verbal.

- Discusión y comentarios del modelamiento realizado en el hogar, en la escuela y en el grupo de amigos.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Explicación de las habilidades “formular preguntas” para mejorar la comprensión en las participantes.
- Representación de papeles o role playing.
- Discusión con el grupo acerca de lo que ha aprendido.
- Tutorías entre iguales.

Pasos:

- 1.- Decidir y elegir lo que uno quiera averiguar.
- 2.- Preguntar a otra persona lo que piensa.
- 3.- Escuchar lo que la otra persona dice.
- 4.- Hacer un comentario final.

Temas para el moldeamiento:

- A.-En el hogar. Comentar experiencias de lo vivido tanto agradables como desagradables.
- B.- En la escuela. Comentar con el profesor algún tema de relevancia.
- C.- Con el grupo de amigos. Comentar con amigos temas de tiempo libre y ocio.

CUARTA SESIÓN:

Habilidad: Lograr entablar conversaciones sin miedo.

Duración: 90 minutos aproximadamente.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Incrementar la comunicación a partir de, ¿Cómo se dice aquello que siento y que quiero?, a partir de formulación de preguntas.

- 1.- Decidir lo que quiere averiguarse, preguntar algo que no se comprende, que no se ha escuchado o resulta confuso.
- 2.- Decidir a quien preguntar. Pensar quien es el que tiene más información, considerar las posibilidades de preguntar a varias personas.
- 3.- Pensar en diferentes formas de hacer la pregunta y escoger una de ellas. Pensar en cómo te expresarás, preguntar de una forma que no sea desafiante.
- 4.- Elegir el lugar y la ocasión más adecuada para formular tu pregunta. Esperar que haya intimidad o el momento adecuado.

Temas para el modelamiento.

A.-En el Hogar. Que la adolescente pregunte a su encargada las dudas que tiene.

B.-En la escuela. Que la adolescente pregunte lo que no ha entendido.

C.-En grupo de amigos. Que pregunte lo que no ha entendido y que pida que se le explique.

QUINTA SESIÓN:

Además de los elementos expresivos, incorporación de los receptivos: ¿qué han dicho? Atención, percepción, evaluación y la incorporación de los interactivos ¿Cuánto se habla y de qué manera se habla?

Habilidades Sociales Avanzadas

Duración: 90 minutos aproximadamente.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Lograr que las adolescentes obtengan mayores habilidades para permitirles afrontar su entorno de manera adecuada.

- Explicación de la habilidad “ Pedir ayuda”
- Modelamiento e imitación por parte de la experimentadora y las participantes.
- Representación de papeles o role playing.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Discusión con el grupo acerca de lo aprendido.
- Modelamiento en la escuela, hogar y grupo de amigos.

Pasos:

- 1.- Ser directo, poder incluir una pequeña explicación si es necesario.
- 2.- Agradecer el favor otorgado.
- 3.- Dejar de pensar de que no eres digno de favores.
- 4.- Tener el derecho de pedir favores.
- 5.- Controlar pensamientos como los siguientes: “La otra persona puede que no sepa decir que no y la estoy comprometiendo a hacer algo que no desea”, “Me puede decir que no y eso puede significar que no me quiera”, “Si pido un favor estoy obligado a retribuir”.
- 6.- Tener claridad que la persona a quién le haces la petición puede rehusar, incluso sin dar mayor explicación, aspecto que no significa nada malo.

Dada la importancia del tema se hicieron reglas.

Para la petición ser directo

Se puede explicar si es necesario y conveniente.

Agradecer el favor otorgado.

Dejar de pensar que no eres digno de favores.

Tienes el derecho de pedir favores.

Temas para el modelamiento:

A.-En el Hogar. Que la adolescente pida un favor a las de su sección.

B.- En la escuela. Que la adolescente pida un favor que siempre quiso hacerlo a su profesor o alguien del establecimiento.

C.- En grupo de amigos. Que la adolescente pida un favor coherente y realizable a sus amigos.

SEXTA SESIÓN:

Al igual que en la sesión anterior, además de los Expresivos, incorporación de los receptivos ¿qué han dicho? Atención, percepción y evaluación y la incorporación de los interactivos ¿Cuánto se habla y de qué manera se habla?

Habilidad. Sociales Avanzadas

Duración: 90 minutos aproximadamente.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Lograr mayores habilidades para el afrontamiento adecuado de su entorno, e incrementar el protagonismo a partir de solucionar problemas pidiendo ayuda.

La definición de “problema”, que se emplea en esta habilidad, se refiere a temas que las adolescentes necesitan resolver y para el que necesitan ayuda.

Pasos

1.- Identificar en qué consiste el problema y como solucionarlo. Ser específico si puedo controlar y solucionar, quién y qué ha contribuido a ocasionar el problema, cuáles son los efectos que provocan en ti.

2.- Decidir si quieres ser ayudado. Pensar en la o las personas que pueden ayudarte, escoger al que tú crees que es el mejor. Estar preparado para que te digan no, están en todo su derecho.

3.-Capacidad para contar el problema a otra persona y pedir ayuda.

Temas para el modelamiento.

A.-En el Hogar. Que la adolescente pida un favor a las de su sección para solucionar algún problema ya sea personal o de grupo.

B.-En la escuela. Que la adolescente pida un favor que siempre quiso hacerlo a su profesor o alguien del establecimiento.

C.- En grupo de amigos. Que la adolescente pida un favor coherente y realizable a sus amigos.

SÉPTIMA SESIÓN:

Incorporación de los receptivos ¿qué han dicho? Atención, percepción y evaluación y la incorporación de los interactivos ¿Cuánto se habla y de qué manera se habla?

Habilidad. Sociales Avanzadas

Duración: 90 minutos aproximadamente.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: El objetivo de esta sesión esta dirigido a aumentar la “Participación” y “Dar instrucciones”.

- Discusión, debate del modelamiento realizado en el hogar, escuela y con el grupo de amigos.

- Retroalimentación y modelamiento.
- Explicación de las habilidades “Participar” y “Dar instrucciones”
- Modelamiento e imitación por parte de la experimentadora y las participantes.
- Representación de papeles o Role – playing
- Discusión con el grupo lo que ha aprendido.
- Tutoría entre iguales.

Pasos:

- 1.- Decidir si uno quiere participar en una actividad. Comprobar las ventajas y desventajas.
- 2.- Escoger la mejor forma para unirse a los demás. Se deberá preguntar, solicitar, empezar una conversación.
- 3.- Elegir el mejor momento para participar.

Temas para el modelamiento.

- A.-En el Hogar. Participar en una actividad recreacional con sus pares o con sus encargadas.
- B.-En la escuela. La adolescente se integra a un equipo de deportes o de actividades grupales.
- C.- En grupo de amigos. La adolescente trata de conformar una actividad recreativa.

OCTAVA SESIÓN:

Incorporación de los receptivos ¿qué han dicho? Atención, percepción y evaluación y la incorporación de los interactivos ¿Cuánto se habla y de qué manera se habla?

Habilidad. Sociales Avanzadas.

Duración: 90 minutos aproximadamente.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Lograr la habilidad de “Disculparse y de Convencer al otro”.

- Discusión y comentarios del modelamiento realizado en el hogar, escuela y amigos.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Explicación de las habilidades “Disculparse y Convencer a los demás”
- Modelamiento e imitación por parte de la experimentadora y las participantes.
- Representación de papeles o Role – playing
- Discusión con el grupo lo que ha aprendido.
- Tutoría entre iguales.

Pasos:

- 1.- Decidir si será mejor disculparse por algo que se ha hecho o por cometer alguna equivocación.
- 2.- Pensar en las distintas formas de disculparte: Decir, escribir.
- 3.- Escoger el momento y el lugar más adecuado. Hacerlo en privado y lo más rápido posible.
- 4.- Pedir disculpas.

Temas para el modelamiento:

- A.- En el Hogar. Pedir disculpas a alguna persona del hogar, ya sea menor o mayor.
- B.- En la escuela. Pedir disculpas, si es necesario, a algún miembro de la escuela por alguna equivocación.
- C.- En grupo de amigos .Pedir disculpas a un amigo por algo que le ha hecho.

Convencer a los demás.

Pasos:

- 1.- Convencer a alguien para que haga algo, debería ser algo como, hacer algo a tu manera, ir a algún sitio, interpretar hechos o evaluar opiniones.
- 2.- Comunicar a otras personas las opiniones personales, concentrarse en el contenido de las opiniones y lo que uno siente sobre el punto de vista.
- 3.- Preguntar a la otra persona lo que opina. Es necesario el empleo de la habilidad de saber escuchar.
- 4.- Explicar por qué cree uno que la opinión es correcta.
- 5.- Pedir a la otra persona sobre lo que se ha dicho antes de que se decida. Comprobar si con el tiempo la otra persona mantiene la decisión.

Temas para el modelamiento:

- A.-En el Hogar. Convencer a la encargada un cambio en la sección, o en alguna parte del hogar.
- B.- En la escuela. Convencer sobre cambios en el curso o sobre una actividad extra clases.
- C.- En grupo de amigos. Convencer a una compañera, incorporar en el grupo a otra compañera.

NOVENA SESIÓN:

Incorporación de los receptivos ¿qué han dicho? Atención, percepción y evaluación y la incorporación de los interactivos ¿Cuánto se habla y de qué manera se habla?

Habilidad: Relacionadas con los sentimientos

Duración: 90 minutos aproximadamente.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Lograr las habilidades de “Conocer y expresar los sentimientos” y “Comprender los sentimientos de los demás”.

- Discusión y comentarios del modelamiento realizado, en el hogar, escuela, y grupo de amigos.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Presentación y explicación de las “Habilidades Relacionadas con los sentimientos”.
- Modelamiento e imitación por parte de la experimentadora.
- Representación de papeles o role playing, para asegurar que cada una de las adolescentes.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Discusión acerca de lo aprendido.
- Modelamiento en el hogar, escuela y grupos de amigos.
- Tutorías entre iguales.

Pasos:

- 1.- Concentrarse en lo que pasa en el cuerpo para saber lo que uno siente, como por ejemplo, enrojecerse, cosquilleo, tensión muscular, ganas de llorar, reír y otros.
- 2.- Pensar en lo que ha sucedido para estar así, centrarse en los hechos externos, como una pelea, una sorpresa.
- 3.- Pensar en cómo denominaría lo que se siente. Las posibilidades son enfado, miedo, turbación, alegría, felicidad, tristeza, decepción, frustración, excitación. El instructor escribirá en la pizarra una lista de sentimientos y animará a las adolescentes para que hagan sugerencias adicionales.

Temas para el modelamiento:

- A.- En el Hogar. La adolescente se siente enfadado con algo que le han hecho, puede dominar y expresar su enfado.

B.- .En la escuela. La adolescente se siente contenta cuando la elogian

C.- En grupo de amigos. Se siente feliz de que la elogien o elogia a otro, y analiza como se siente.

Pasos:

1.- Repasar la concentración de las sensaciones del cuerpo.

2.- Pensar en las distintas formas que uno conoce para expresar lo que siente y hay que escoger una de ellas. Se consideran las alternativas prosociales como hablar de lo que se siente, realizar actividad física para que desaparezca la tensión, hablar acerca del objeto que produce esas sensaciones que sientes, alejarse de las situaciones emotivas o posponer la actividad. Considerar cómo, cuándo, dónde y con quién se podrá expresar lo que sientes.

3.- Expresar lo que sientes

Temas para el modelamiento.

A.- En el Hogar. La adolescente expresa sus sentimientos a la encargada o a sus amigas.

B.- En la escuela. La adolescente expresa nerviosismo por un examen.

C.- En grupo de amigos. La adolescente abraza o acaricia a una de sus amigas o compañeras de curso.

Pasos para comprender los sentimientos de los demás, comprendidos como empatía.

1.- Observa a la otra persona, tener en cuenta tono de voz, postura y expresión de la cara.

2.- Escuchar lo que la otra persona dice. Intentar comprender lo que dice.

3.- Imaginar lo que la otra persona puede sentir, enfado, tristeza, melancolía, alegría y otros.

4.- Pensar en la manera de demostrar comprensión por lo que el otro siente

5.- Decidir la mejor forma de abordar en la práctica.

Temas para el modelamiento:

A.- En el Hogar. La adolescente que sea capaz de darse cuenta de la tristeza de una de sus compañeras.

B.- En la escuela. La adolescente lleva un detalle a una compañera de clases.

C.- En grupo de amigos. La adolescente comprende el malestar que siente de estar enojada con su familia.

DÉCIMA SESIÓN:

Incorporación de los receptivos ¿qué han dicho? Atención, percepción y evaluación y la incorporación de los interactivos ¿Cuánto se habla y de qué manera se habla?

Habilidad: Relacionada con los sentimientos

Duración: 90 minutos aproximadamente.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Demostrar su capacidad de afrontamiento a diversos desacuerdos, los cuales se dan en el vivir diario y así poder expresar afecto en el momento adecuado: “Enfrentarse con el enfado del otro” y “Expresar afecto”.

- Discusión y comentarios del modelamiento realizado, en el hogar, escuela, y grupo de amigos.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Presentación y explicación de las habilidades “Enfrentarse con el enfado del otro” y “Expresar afecto”.
- Representación de papeles o role playing.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Discusión acerca de lo aprendido.

- Modelamiento en el hogar, escuela y grupos de amigos.
- Tutorías entre iguales.

Pasos.

- 1.- Escucha a la persona que está enfadada, sin interrumpir, manteniendo la calma.
- 2.- Intentar comprender lo que dice y siente la persona enojada, hacer preguntas para averiguar lo que no entiendas, repetir las para uno mismo.
- 3.- Decidir si puedes hacer o decir algo que resuelva la situación. Pensar en las distintas formas de tratar el problema. Puedes escuchar, ser comprensivo, hacer algo para corregir el problema, ser asertivo.
- 4.- Si eres capaz hacer frente al enfado del otro.

Temas para el modelamiento:

- A.- En el Hogar. La adolescente dirá a la encargada que está molesta por el desorden que hacen las menores y que ayudará a ordenar la sección.
- B.- En la escuela. La adolescente dirá a la profesora que está molesta por la indisciplina del curso y que ayudará a que esto disminuya o desaparezca.
- C.- En grupo de amigos. La adolescente le dirá a su amiga que se siente enfadada de que no la tomen en cuenta para actividades extra del colegio.

Expresar afecto

Pasos:

- 1.-Decidir si tienes buenos sentimientos, decidir si la otra persona le gustaría conocer lo que sientes, considerar posibles consecuencias como alegría, malentendido, molestia, aumento de la amistad y otros.
- 2.- Escoger la mejor forma para expresar los sentimientos.
- 3.- Elegir el momento y el lugar adecuado para expresar lo que uno siente.

Temas para el modelamiento.

A.- En el Hogar. La adolescente le otorga un regalo a su encargada.

B.- En la escuela. La adolescente expresa sentimientos por haber solucionado algo personal.

C.- En grupo de amigos. La adolescente expresa sentimientos de afectividad a otra compañera.

UNDÉCIMA SESIÓN:

Habilidades: Alternativas a la Agresión.

Duración: 90 minutos aproximadamente.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Capacidad para buscar soluciones a las dificultades que pueden presentarse en la vida y, de esta manera, incrementar su afrontamiento con su entorno.

- Discusión y comentarios del modelamiento realizado, en el hogar, escuela, y grupo de amigos.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Presentación y explicación de las habilidades “Resolver el miedo”.
- Representación de papeles o role playing.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Discusión acerca de lo aprendido.
- Modelamiento en el hogar, escuela y grupos de amigos.
- Tutorías entre iguales.
- Conclusión de las habilidades relacionadas con los sentimientos.

Pasos

- 1.- Determina si te sientes asustado. Recordar y emplear la habilidad “Conocer los propios sentimientos”.
- 2.- Pensar en lo que te produce miedo, pensar en las distintas probabilidades y elige lo más probable. Pensar en distintas probabilidades.
- 3.- Analizar si el miedo es real. Puedes comprobarlo con otra persona o que se necesite más información.
- 4.- Tomar las medidas para reducir el miedo. Debe hablar con alguien, alejarte de lo que produce miedo o aproximar gradualmente a la situación temida.

Temas para el modelamiento:

- A.-En el Hogar. La adolescente siente miedo de hablar con la verdad a la encargada de su sección y trata de que le diga de la mejor forma.
- B.-En la escuela. La adolescente teme las repercusiones que puede tener el que su banco de la escuela esté marcado con lápiz, sin ser la responsable de ello, se siente capaz de informarle.
- C.- En grupo de amigos. La adolescente siente miedo de estar sola en el recreo. Toma las medidas necesarias para evitar este hecho.

Pedir permiso.

Pasos

- 1.- Decidir lo que te gustaría hacer para pedir permiso.
- 2.- Pensar a quien deberás pedir permiso.
- 3.- Pensar en la forma de pedir permiso.
- 4.- Elegir el momento y el lugar adecuado.
- 5.- Pedir permiso.

Temas para el modelamiento:

- A.-En el Hogar. La adolescente pide permiso a la directora del hogar para llegar más tarde.
- B.-En la escuela. La adolescente pide permiso al profesor para ir a ver a las menores del hogar que están en otros cursos.
- C.- En grupo de amigos. La adolescente pide permiso a un amigo para que le preste algo que le interesa.

DUODÉCIMA SESIÓN:

Habilidades: Alternativas a la agresión. Defender los propios derechos.

Duración: 90 minutos.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Capacidad de conocer nuevas formas de tratar y preservar asuntos que sean de interés propio incrementando de esta manera el afrontamiento con su entorno.

En esta sesión se explicó que todos tenemos derechos personales y la forma correcta de hacerlos conocer.

Es importante revisar la habilidad anterior de convencer a los demás. La negociación introduce el concepto de compromiso.

- Discusión y comentarios del modelamiento realizado, en el hogar, escuela, y grupo de amigos.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Presentación y explicación de las habilidades “Negociar defender los propios derechos”.
- Representación de papeles o role playing.
- Retroalimentación y reforzamiento
- Discusión acerca de lo aprendido.

- Modelamiento en el hogar, escuela y grupos de amigos.
- Tutorías entre iguales.
- Conclusión de las habilidades relacionadas con los sentimientos.

Pasos.

- 1.- Decidir si tú y la otra persona tienen diferencias de opiniones.
- 2.- Decir a la otra persona lo que piensa sobre el problema en cuestión. Tener en cuenta la propia opinión respetando la de la otra persona.
- 3.- Preguntar a la otra persona lo que piensa.
- 4.- Escuchar su respuesta. Pensar por qué la otra persona se siente de ese modo.
- 5.- Sugerir un compromiso.

Asegurarse de que el compromiso tenga en cuenta su propia opinión y la de la otra persona.

Defender los propios derechos.

Pasos.

- 1.- Decidir si te gustaría defender tus derechos.
- 2.- Pensar en lo que ha sucedido. Pensar si están aprovechándose de ti.
- 3.- Pensar en formas de defensa y escoger una de ellas.
- 4.- Salir en la defensa de uno de manera razonable y directa. Buscar ayuda, decir lo que está pensando, recoger opiniones de los demás, elegir el momento y el lugar adecuado.

Este tema se reforzó ya que sentían contentas de trabajarlo y lo necesitaban.

Se repartió una hoja con los derechos personales, los cuales se debatieron.

Terminando con la pregunta abierta de cuáles son las consecuencias que puede tener defender los derechos.

Temas para el modelamiento:

- A.- En el Hogar. La adolescente reclama a su encargada por un castigo injustificado.
- B.- En la escuela. La adolescente reclama sobre sus derechos como adolescente.
- C.- En grupo de amigos. La adolescente habla con sus amigos para pertenecer al equipo de deportes o algún evento de recreación.

DÉCIMO TERCERA SESIÓN:

Habilidad: Alternativas a la agresión: “Responder a las bromas” y “No entrar en peleas”

Duración: 90 minutos.

Tipo de Sesión: Grupal.

Objetivo: Alcanzar el bienestar personal.

Es importante revisar la habilidad anterior de convencer a los demás.

- Discusión y comentarios del modelamiento realizado, en el hogar, escuela, y grupo de amigos.
- Retroalimentación y reforzamiento.
- Presentación y explicación de las habilidades “Responder a las bromas” y “No entrar en peleas”.
- Representación de papeles o role playing..
- Retroalimentación y reforzamiento
- Discusión acerca de lo aprendido.
- Modelamiento en el hogar, escuela y grupos de amigos.
- Tutorías entre iguales.

Pasos.

- 1.- Decidir si se están burlando o si te hacen bromas, pensar en la forma de solucionarlo.

2.- Elegir la mejor forma, evitar alternativas que impliquen agresividad.

Temas para el modelamiento:

A.- En el Hogar. La adolescente acepta bromas de las chicas del hogar y sabe afrontarlas.

B.- En la escuela. La adolescente acepta y hace bromas a sus compañeras.

C.- En grupo de amigos. La adolescente habla con sus compañeros sobre las bromas que no le gustan que le hagan y pregunta si ella alguna vez hizo una broma pesada.

No entrar en peleas

Pasos

1.- Pensar por qué quieres pelearte.

2.- Pensar en lo que quieras que suceda después de la pelea.

3.- Pensar en otras formas de conseguir lo que quieres.

4.- Elegir la mejor forma para resolver la situación y ponerla en práctica.

Temas para el modelamiento:

A.- En el Hogar. La adolescente resuelve una probable pelea con una hermana o compañera menor pidiéndole a la encargada que intervenga.

B.- En la escuela. La adolescente le dice a una compañera que prefiere charlar con ella en lugar de tener que pelearse.

C.- En grupo de amigos. La adolescente va en busca de ayuda al ver que sus compañeros se están peleando.

Al final del taller hubo un debate sobre dos preguntas: ¿Qué aprendiste? y ¿Cómo te sentiste?

ANEXO II

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

E H S

E J E M P L A R

INSTRUCCIONES

Al dorso aparecen frases que describen diversas situaciones; se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica con cada una de ellas o no; si le describen bien o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad.

Para responder utilice la siguiente clave:

- A** No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
- B** Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
- C** Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D** Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

Rodee la letra correspondiente a la opción elegida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está contestando.

**ESPERE. NO DÉ LA VUELTA A ESTE IMPRESO
HASTA QUE SE LE INDIQUE**



Autora: Elena Estero González

Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.

Edita: TEA Ediciones, S.A. (Madrid) - Este ejemplar está impreso en GCS 724745 si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propia, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.



Nombre y apellidos		Edad	Sexo
Centro		Fecha	

- A** No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

ANTE SUS RESPUESTAS, RODEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.
 COMPRUEBE QUE ROBEE LA LETRA EN LA MISMA LÍNEA DE LA FRASE QUE HA LEÍDO.

- 1 A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. A B C D
- 2 Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. A B C D
- 3 Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. A B C D
- 4 Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo. A B C D
- 5 Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle «No». A B C D
- 6 A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado. A B C D
- 7 Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo. A B C D
- 8 A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. A B C D
- 9 Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir. A B C D
- 10 Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo. A B C D
- 11 A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. A B C D
- 12 Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle. A B C D
- 13 Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. A B C D
- 14 Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. A B C D
- 15 Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. A B C D
- 16 Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto. A B C D
- 17 No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. A B C D
- 18 Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. A B C D
- 19 Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. A B C D
- 20 Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. A B C D
- 21 Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. A B C D
- 22 Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. A B C D
- 23 Nunca sé cómo «cortar» a un amigo que habla mucho. A B C D
- 24 Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. A B C D
- 25 Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. A B C D
- 26 Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. A B C D
- 27 Soy incapaz de pedir a alguien una cita. A B C D
- 28 Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mí físico. A B C D
- 29 Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.). A B C D
- 30 Cuando alguien se me «vuella» en una fila, hago como si no me diera cuenta. A B C D
- 31 Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. A B C D
- 32 Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarme de en medio» para evitar problemas con otras personas. A B C D
- 33 Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. A B C D

COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
 A CADA UNA DE LAS FRASES



Autora: Elena Gismero González.
 Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.
 Edita: TEA Ediciones, S.A. (Madrid) - Ejemplar impreso en DOS TINTAS - Printed in Spain. Impreso en España.

ANEXO III

ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES

ACS FORMA GENERAL

INSTRUCCIONES

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este Cuestionario encontrarás una

lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar en la Hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

Por ejemplo, si algunas veces te enfrentas a tus problemas mediante la acción de «Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema», deberías marcar la C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema A B C D E

DEBERÁS ANOTAR TODAS TUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS. NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.

- Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.
- Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.
- Jeguir con mis tareas como es debido.
- Preocuparme por mi futuro.
- Leunirme con amigos.
- Producir una buena impresión en las personas que me importan.
- Esperar que ocurra lo mejor.
- No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.
- Llorar o gritar.
- Organizar una acción o petición en relación con mi problema.
- Ignorar el problema.
- Criticarme a mí mismo.
- Guardar mis sentimientos para mí solo.
- Dejar que Dios se ocupe de mis problemas.
- Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.
- Pedir consejo a una persona competente.
- Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.
- Hacer deporte.
- Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.
- Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.
- Asistir a clase con regularidad.
- Preocuparme por mi felicidad.
- Llamar a un amigo íntimo.



No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.
25. Desear que suceda un milagro.
26. Simplemente, me doy por vencido.
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.
29. Ignorar conscientemente el problema.
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.
31. Evitar estar con la gente.
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.
36. Mantenerme en forma y con buena salud.
37. Basar ánimo en otros.
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.
39. Trabajar intensamente.
40. Preocuparme por lo que está pasando.
41. Empezar una relación personal estable.
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.
44. Me pongo malo.
45. Trasladar mis frustraciones a otros.
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.
47. Borrar el problema de mi mente.
48. Sentirme culpable.
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.
50. Leer un libro sagrado o de religión.
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.

52. Pedir ayuda a un profesional.
53. Buscar tiempo para actividades de ocio.
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.
60. Mejorar mi relación personal con los demás.
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.
62. No tengo forma de afrontar la situación.
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo.
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.
65. Alarmarme del problema para poder evitarlo.
66. Considerarme culpable.
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.
68. Pedir a Dios que cuide de mí.
69. Estar contento de cómo van las cosas.
70. Hablar del tema con personas competentes.
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.
74. Inquietarme por el futuro del mundo.
75. Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir.
76. Hacer lo que quieren mis amigos.
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor.
78. Sufro dolores de cabeza o de estómago.
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.
80. Anota en la Hoja de respuestas cualquier otra cosa que sueles hacer para afrontar tus problemas.

ANEXO V

FOTOGRAFIAS

QUIENES SOMOS

EL HOGAR CARLOS DE VILLEGAS es una Institución católica sin fines de lucro que depende de la Sociedad Protectora de la Infancia bajo la responsabilidad de las Hermanas del Amor de Dios.

Fue fundada el 15 de julio del año 1909 por iniciativa del Concejal Señor CARLOS de VILLEGAS. Nació como respuesta verdaderamente humana a la realidad de abandono y orfandad que sufren muchos bebés y niñas.

Desde 1951 las hermanas del "Amor de Dios" son responsables de la animación del hogar.

El Hogar, continua con la tarea de acoger y velar por los bebés, niñas, adolescentes y jóvenes de alto riesgo social.

Optamos preferentemente por la MUJER, llamada a ser base e instrumento indispensable de una sociedad más humana, fraterna y solidaria.

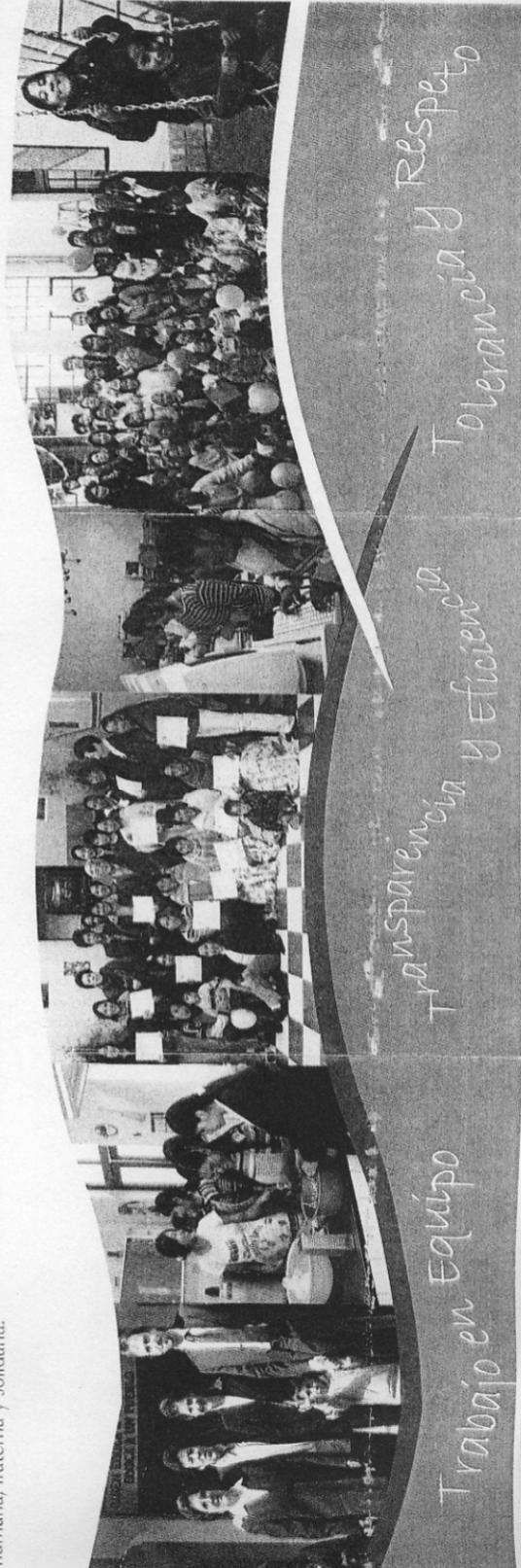
MISIÓN

Proporcionar el núcleo familiar a través de la adopción a los bebés que acogemos y brindar una atención integral a las niñas, adolescentes y jóvenes, para que vivan de manera justa y equitativa, con calidad y dignidad de vida.

VISIÓN

Que las niñas, adolescentes y jóvenes consigan su formación integral y armónica mediante un proceso de aprendizaje, desarrollo y formación.

- Generar fondos financieros para cubrir todas las necesidades de la población.
- Fortalecer la adopción de bebés y niños como un mecanismo de contrarrestar su situación de abandono.
- Impartir una formación integral a toda la población para afrontar las situaciones de riesgo y vulnerabilidad social y transformarse en personas resilientes y agentes de cambio.
- Conseguir una salud preventiva y curativa preservando la vida a través de la atención médica, odontológica y nutricional a toda la población.
- Mejorar su autoestima y desarrollo personal socio-afectivo, aprendiendo habilidades resilientes y ejerciendo sus derechos, tomando conciencia de sus fortalezas de género.



Trabajo en Equipo

Transparencia y Eficiencia

Tolerancia y Respeto

• NUESTROS LOGROS

- Fortalecimiento y recuperación bio-psico-social de toda la población.
- Atención médica, dental, nutricional de calidad a los bebés, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Formación de líderes, niñas, adolescentes y jóvenes protagonistas del quehacer del hogar, con una formación integral, capaces de participar en actividades y organizaciones fuera del hogar con sentido crítico creando cambios en su entorno.
- Lograr que todos los niños encuentren una familia a nivel nacional e internacional.
- Conseguir que los bebés, niñas, adolescentes y jóvenes superen su estado de desnutrición y gocen de una buena salud.
- Formar que las niñas, adolescentes y jóvenes para que se conviertan en personas resilientes y con alta autoestima.
- Formar a las jóvenes para que logren auto-sustentarse a través de una profesionalización.

• AYUDANOS

Si se sienten comprometido con los niños, niñas y jóvenes que están en una situación de alto riesgo social, en nuestro país, este es el momento en que pueden participar apoyando solidariamente, con esta labor por medio de donaciones, individuales, institucionales, según tus posibilidades.

• GRACIAS

EL HOGAR CARLOS DE VILLEGAS agradece la solidaridad gratuita de todos ustedes que hacen realidad el sueño de tantos bebés, niñas, adolescentes y jóvenes, en mejorar su calidad de vida y dignidad para ser agentes de cambio en la sociedad. Mil gracias a cada uno por su vida profundamente humana, solidaria, discreta y sabia.

¡¡¡ Los puentes son un ángel del Hogar Villegas! Necesitamos también de ti. Tu ayuda es imprescindible.

Av. 20 de Octubre, 23448

Entre delicias, Solinas y Avocados Guineales

Teléfonos: 2432925 / 2432839 Fax: 2431308

Casilla: 8052

Email: hogarvillegas@megamilk.com

Hogar de Niños Carlos de Villegas



Defender sus derechos y formar en libertad



Defensa de la Vida
Compromiso Social

Calleada de Vida